



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Silvia Maria Alves de Almeida

**INFÂNCIAS INDÍGENAS KAINGANG: ENTRE A ESCRITA ETNOGRÁFICA E O  
VIVER DAS CRIANÇAS NA ALDEIA KONDÁ**

***KANHGÁG KÃSIR: TU VËNHRÁN JÉ, KAR TI HËREN KA MOGMOG KONDÁ KI***

Florianópolis

2021

Silvia Maria Alves de Almeida

**INFÂNCIAS INDÍGENAS KAINGANG: ENTRE A ESCRITA ETNOGRÁFICA E O  
VIVER DAS CRIANÇAS NA ALDEIA KONDÁ**

***KANHGÁG KĀSIR: TU VĒNHRÁN JÉ, KAR TI HĒREN KA MOGMOG KONDÁ KI***

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Educação  
Orientadora: Prof. Patricia Moraes de Lima Dr<sup>a</sup>.  
Coorientadora: Prof. Katia Adair Agostinho Dr<sup>a</sup>.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Almeida, Silvia Maria Alves de  
Infâncias indígenas kaingang: entre a escrita etnográfica  
e o viver das crianças na aldeia Kondá - Kanhgág kāsir:  
tu v?nhrán jé, kar ti h?ren ka mogmog Kondá ki / Silvia  
Maria Alves de Almeida ; orientadora, Patricia Moraes de  
Lima, coorientadora, Katia Adair Agostinho, 2021.  
374 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infâncias e crianças indígenas kaingang. 3.  
Decoloniais. 4. Pedagogia da Diferença. 5. Estudos da  
Infância. I. Lima, Patricia Moraes de. II. Agostinho, Katia  
Adair. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Silvia Maria Alves de Almeida

**INFÂNCIAS INDÍGENAS KAINGANG: ENTRE A ESCRITA ETNOGRÁFICA E O  
VIVER DAS CRIANÇAS NA ALDEIA KONDÁ**

***KANHGÁG KÁSIR: TU VËNHRÁN JÉ, KAR TI HËREN KA MOGMOG KONDÁ KI***

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

\_\_\_\_\_  
Prof. Patricia Redondo Dr. (a)  
Universidade Nacional de La Plata/FLACSO

\_\_\_\_\_  
Prof. Adilson de Angelo Lopes Francisco Dr.  
Universidade Estadual de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Prof. Leandro Belinaso Guimarães Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós  
Graduação em Educação.

\_\_\_\_\_  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Patricia Moraes de Lima Dr.(a)  
Orientador(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2021



*À você,  
ao ler esta tese:  
Que a geografia do lugar...  
Que as estações do ano...  
Que o tempo...  
Que o perfume da mata...  
Que o pensamento e o silêncio...  
Que as crianças indígenas kaingang da aldeia...  
Ecoem pelas palavras...  
Das relações e experiências...  
O que delas aprendi...*

*Dedico a escrita desta etnografia aos povos indígenas, aos adultos da aldeia Kondá,  
às suas infâncias e crianças...  
Às crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá...*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão está em reconhecer o outro que nos acolhe, nos pequenos gestos, nas palavras de apoio de quem sabe ouvir e mesmo quando nas tentativas em acertar nos acolhem pela nossa falta e por outros caminhos fazem acreditar e não nos deixam desistir.

E, é no final desta tese, movida pela gratidão que percorro as lembranças deste tempo povoada de gente, algumas mais próximas outras nem tanto, mas a todas elas sou grata pela acolhida ao chegar em Florianópolis; ao sentar diante de uma banca e ser ouvida com atenção e respeito ao tema de pesquisa; pelas orientações quando não sabia me localizar; pela companhia nos almoços e conversas; pelos trabalhos em grupo e o compartilhar materiais, leituras e conhecimentos; pelos colegas que fizeram de tudo para que eu não me sentisse tão distante; aos grupos de pesquisa que abriram para outras oportunidades; pelas amizades que me marcaram e receberam com atenção as minhas diferenças.

Gratidão, ao FUMDES de Santa Catarina - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, pela concessão da bolsa de estudos, o que me permitiu desenvolver a pesquisa.

Gratidão, sempre a todos os adultos e crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá e das terras indígenas por onde andei e que me permitiram desenvolver minha pesquisa, fazer amizades e compartilhar parte de minha vida profissional, pessoal e acadêmica. Em especial a liderança, ao cacique, as adultas *Kafej, Mã e Mÿrsèr* que me acolheram em todo o percurso da pesquisa e as suas crianças.

Gratidão, aos professores e professoras da banca que com muita sensibilidade e profissionalismo me mostraram outras leituras e caminhos que não havia percebido.

Gratidão, às minhas professoras em especial a Patricia e a Katia, que sempre me acolheram e incentivaram a minha permanência no curso, nas disciplinas, na pesquisa, com muita competência profissional e sensibilidade. Gratidão pelas aprendizagens, pelo carinho e amizade dedicados neste tempo.

Gratidão, a minha família, em especial a minha amada mãe, que me fortalece pela sua força, que me encoraja pela sua coragem e luta pela vida, que me ensina todos os dias o sentido e o cuidado com a vida.

A gratidão é recíproca, deixa suas marcas e saudades...

*Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos [...]. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções.*

*Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir.*

*Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA YANOMAMI, 2015)*

## RESUMO

Esta tese é resultado de uma pesquisa etnográfica com as crianças indígenas kaingang entre abril de 2017 a fevereiro de 2020, na aldeia Kondá, no Oeste de Santa Catarina. Diante do *entre-lugar* de pensamentos e escritas sobre o *outro* pautados na racionalidade/modernidade de uma cultura ocidental, eurocêntrica, não indígena, adultocêntrica e colonizada por conhecimentos/categorias que universalizam e que nos constituem sujeitos, buscou-se interrogar: como a escrita etnográfica enuncia os modos de vida das crianças-infâncias indígenas kaingang na aldeia, considerando as experiências da pesquisadora neste campo? A opção teórico-metodológica pela etnografia possibilitou o acesso à cultura indígena pela desconstrução do próprio pensar as crianças/infâncias indígenas kaingang. Os caminhos da pesquisa seguiram pela observação participante, diálogos com os adultos e as crianças indígenas, acompanhamento nas atividades diárias, registro das notas de campo seguidas de reflexões, registro de imagens das experiências com as crianças e o lugar. Os referenciais de diálogo percorreram a pedagogia da diferença para refletir sobre a relação com o outro e a questão da alteridade a partir das contribuições de Skliar (2001, 2003), Duschatzky e Skliar (2001) e Larrosa (2001, 2011); os estudos sobre a filosofia da infância de Kohan (2007, 2008, 2010, 2015), Redondo (2015, 2019) e Lima (2008, 2015); os estudos decoloniais de Quijano (2010, 2014) e Mignolo, (2003, 2008); e da literatura indígena, com Krenak (2019), Kopenawa (2015), Baniwa (2019), Makuxi Esbell (2020), Munduruku (2019) e Werá Jecupé (2002), dentre outros. No decorrer da pesquisa buscou-se romper pensamentos inscritos numa tradição de sujeito ocidental ao *distalar* a escrita etnográfica num exercício de alteridade, reflexividade sobre como e o que escrever das experiências com as crianças indígenas kaingang. As experiências com as crianças indígenas kaingang nos colocam em relação com a terra, a natureza e os saberes ancestrais de adultos e anciãos indígenas.

**Palavras-chave:** Crianças-infâncias indígenas kaingang. Escrita etnográfica. Alteridade.



## RESUMO LÍNGUA KAINGANG

Vênh rá tag tỹ, gĩr tug nỹm, kar vênh mỹnh vĩ mã kỹ; tu vênh rá han jé nĩ. prỹg tỹ 2017 kar prỹg tỹ 2020 kãmĩ aldeia Kondá Ki. – Santa Catarina kũ Vênh rá kar vênh jykre tãg tag tu kegé, kar ùn tỹ kanhgág tũ kinh rãg sor mũ mỹ. Ag tỹ kar hã ren kỹ gĩr (kanhgá kãsir) tỹ hãren kỹ kanhrãn rãn nỹ tĩ ên nón kãmũn jé. Kỹ tag tu kanhrãn vễ. kuprãg kỹ tóg nĩ kanhgág jykre ti, gĩr tỹ tu jykrén jé, ti kãsir hã ki. kỹ tóg tãg tú jykrén han kỹ nĩ vênh rá tag ti. Ûn sanh há ag kar gĩr tỹ nén hyn han mũ ên ve kỹ, kar ag hã ren kỹ jag mré nén ù han ên ve kỹ, ên tu tóg han kỹ nĩ gĩr mré tag ki. Ûn tỹ tu jykrén mũ ag hã vỹ; Skliar (2001, 2003), Duschatzky kar Skliar (2001) kar Larrosa (2001, 2011) ùn tu jykrén mũ ù ag Kohan (2007, 2008, 2010, 2015), Redondo (2015, 2019) kar Lima (2008, 2015) ù ag kegé Quijano (2010, 2014) kar Mignolo (2003, 2008) kanhgág ù ag tóg tu jykrén jé nĩgé Krenak (2019), Kopenawa (2015), Baniwa (2019), Esabell (2020), Munduruku (2019) kar Werá Jecupé (2002), kar ù ag. Êg han mũ kã êg tóg, vênh rá tỹ vễjykre jugjãn rike nĩ tu kinhrãg, kanhrãn êg tóg, hã kỹ êg tóg gir mré han mũ; ùn sanh há ag tu jykrén kỹ, kar kófa ag kegé ga kri nén ù kar tag ti, kar kanhgág si ag mũ ãkrén kỹ.

**Vĩ:** Gĩr kanhgág. Escrita etnográfica. Û há han.

## ABSTRACT

This thesis is a result of an ethnographic research with kaingang indigenous children which occurred between April of 2017 to February of 2020, situated in Kondá village, west of Santa Catarina. Towards the *in-between* of thinking and writing about the *other* ruled in rationality/modernity of a western culture, which is eurocentred, non-indigenous, adultcentric and colonized by knowledges/categories that universalize and build us as subjects, a question was sought: how ethnographic writing enunciates the ways of living of children-infancy indigenous kaingang in such village, considering the researcher's experience in the field? The theoretic-methodological option for ethnography made possible the access to the indigenous culture through the deconstruction of the very thinking children/infancy indigenous kaingang itself. The research paths were oriented by participant observation, dialogues with both indigenous adults and children, followed by daily activities, field notes entries and their reflexion, images entries of the experiences with the children and place. The referential dialogue passed by the pedagogy of difference to think about the relation with the other and the otherness question throughout the contributions of Skliar (2001, 2003), Duschatzky and Skliar (2001) and Larrosa (2001, 2011); children philosophy studies of Kohan (2007, 2008, 2010, 2015), Redondo (2015, 2019) and Lima (2008, 2015); decolonial studies of Quijano (2010, 2014) and Mignolo, (2003, 2008); and indigenous literature, with Krenak (2019), Kopenawa (2015), Baniwa (2019), Makuxi Esbell (2020), Munduruku (2019) and Werá Jecupé (2002), among others. In the course of the research the attempt to rupture thoughts enrolled in a tradition of western subjects was sought through *distalar* (kaingang culture term that means to excavate, to dig) the ethnographic writing in an otherness exercise, reflexivity about how and what to write from the kaingang indigenous children's experience. The experiences with kaingang indigenous children put us in relation with the earth, nature and ancestors indigenous knowledge of adults and elders.

**Keywords:** Kaingang indigenous children-infancies. Ethnographic writing. Otherness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolha das imagens para composição do trabalho.....	21
Figura 2 - Distalar das taquaras.....	25
Figura 3 - Carreirinho entre a vegetação rasteira na aldeia.....	47
Figura 4 - <i>Kemili</i> por entre as folhas das taquaras na mata.....	59
Figura 5 - Mulheres e criança seguem o caminho da mata.....	74
Figura 6 - Caminho do campo até a mata.....	75
Figura 7 - <i>Kemili</i> na mata.....	91
Figura 8 - Cerca de passagem para mata.....	97
Figura 9 - Orientação na retirada das taquaras.....	98
Figura 10 - Mata com taquaras.....	99
Figura 11 - Corte das taquaras.....	100
Figura 12 - Frestas, cestos, balaios e cipós.....	106
Figura 13 - Entrada a mata pelos pés de <i>Kemili</i> .....	123
Figura 14 - Corte das taquaras.....	124
Figura 15 - Mata e taquaras fotografadas por <i>Kemili</i> .....	124
Figura 16 - Taquaras e pequenos arbustos.....	125
Figura 17 - Mata aos olhos de <i>Kemili</i> .....	125
Figura 18 - Mãe de <i>Kemili</i> e seu cão na mata.....	126
Figura 19 - Cão de <i>Kemili</i> na mata.....	126
Figura 20 - Flores no meio da mata e taquaras.....	127
Figura 21 - Troncos, flores na mata.....	127
Figura 22 - Bichinho encontrado por <i>Kemili</i> na mata.....	128
Figura 23 - <i>Kemili</i> pela mata e mulheres fazem retirada das taquaras.....	129
Figura 24 - Mulheres prendem com cipó feixe de taquaras.....	130
Figura 25 - Retorno para casa após coleta das taquaras.....	131
Figura 26 - Passagem pelo campo até o carreirinho .....	131
Figura 27 - <i>Kemili</i> em fotos.....	132
Figura 28 - Crianças na Prainha – entre as águas do rio ( <i>goj</i> ).....	133
Figura 29 - Mapa da aldeia Kondá.....	137
Figura 30 - Folhas de mamona.....	137
Figura 31 - Fruta do urtigão retirado pelas crianças e <i>Kafej</i> .....	138
Figura 32 - Péryg é chamada para aprender a nadar.....	142

Figura 33 - Anuncio que não sei nadar, crianças ao meu encontro.....	143
Figura 34 - Crianças tentativa de me ensinar a nadar, margens do Rio Uruguai.	144
Figura 35 - Aproximação das crianças à pesquisadora.....	145
Figura 36 - Trajeto em direção a aldeia Kondá.....	169
Figura 37 - Início Estrada de chão até a aldeia Kondá.....	172
Figura 38 - Estrada de chão até a aldeia.....	173
Figura 39 - Pequenas e medias propriedades rurais no caminho a aldeia.....	173
Figura 40 - Via de acesso a aldeia em dias de chuva.....	174
Figura 41 - Chegada à aldeia Kondá.....	175
Figura 42 - Três Pinheiros – Aldeia Kondá.....	177
Figura 43 - Cerca que divide terras indígenas com <i>fóg</i> .....	181
Figura 44 - Cartaz da Caravana de Participação.....	196
Figura 45 - Crianças andando na aldeia.....	199
Figura 46 - Crianças ao campo.....	204
Figura 47 - Crianças e adultos na ida ao córrego.....	213
Figura 48 - Mapa de localização da cidade de Chapecó.....	218
Figura 49 - Mapa estrada de acesso à aldeia Kondá.....	218
Figura 50 - Kondá – Praia Bonita (estrada que vai até o Rio Irani e Uruguai)..	219
Figura 51 - Estrada que atravessa em direção ao Rio Uruguai.....	219
Figura 52 - Três Pinheiros em dias de neblina e chuva.....	220
Figura 53 - Moradias em madeira.....	221
Figura 54 - PETI e o campo onde crianças se encontram.....	222
Figura 55 - Casas fechadas na aldeia.....	232
Figura 56 - Gramadinho.....	234
Figura 57 - Varal de roupas ( <i>kur kãgvij fã</i> ).....	237
Figura 58 - Crianças próximas ao varal de roupas ( <i>kur kãgvij fã</i> ).....	237
Figura 59 - Ritual de casamento na aldeia Kondá.....	243
Figura 60 - Casamento com fogos de artifício.....	244
Figura 61 - Mãe de <i>Kafej</i> realizando o batismo de <i>Jogvĩ</i> .....	252
Figura 62 - <i>Kòkai</i> dormindo em meu colo.....	254
Figura 63 - <i>Kòkai</i> no colo de sua mãe para se alimentar.....	255
Figura 64 - Crianças no campo.....	262
Figura 65 - Pinheiro próximo a estrada onde encontrei crianças.....	266
Figura 66 - <i>Kitai</i> e sua mãe no córrego.....	267

Figura 67 - Sempre-viva.....	270
Figura 68 - Carreirinho até o campo.....	270
Figura 69 - Campo onde almoço foi realizado.....	271
Figura 70 - Fogo de chão.....	272
Figura 71 - <i>Kitai</i> e sua mãe levam ao fogo galho de árvore.....	273
Figura 72 - Ida ao córrego.....	274
Figura 73 - Crianças em direção a fonte de água.....	275
Figura 74 - Crianças fazem a higiene das mãos e rosto na fonte.....	275
Figura 75 - Cuidado dos adultos com as crianças.....	276
Figura 76 - Cozimento do <i>fũya</i> .....	276
Figura 77 - Crianças e adultos saem para a coleta das taquaras para o bolo.....	277
Figura 78 - Crianças fazem a retirada das taquaras.....	277
Figura 79 - Crianças observam a retirada das taquaras.....	278
Figura 80 - Com as crianças na espera da retirada das taquaras.....	278
Figura 81 - Adultos e crianças fazem o bolo na taquara e assam fogo de chão.....	279
Figura 82 - Bolo retirado da taquara.....	279
Figura 83 - Pão assado no fogo de chão.....	280
Figura 84 - Crianças aguardam junto aos adultos o almoço.....	280
Figura 85 - <i>Krũj</i> , quando eu falava com ela.....	281
Figura 86 - <i>Kyrer</i> explica sobre as ervas.....	286
Figura 87 - Ervas e chás para fortalecer o corpo.....	286
Figura 88 - Armadilha para tatu.....	287
Figura 89 - Armadilha para tatu.....	288
Figura 90 - Dos pés que chegam a cidade.....	288
Figura 91 - Famílias indígenas na rodoviária de Xaxim - SC.....	290
Figura 92 - Barraco adaptado que fica do outro lado da rua da rodoviária.....	293
Figura 93 - Rodoviária de Chapecó.....	294
Figura 94 - Artesanato saída para a cidade.....	299
Figura 95 - Crianças e adultos preparam-se para viajar.....	300
Figura 96 - Artesanato, objetos e pertences das famílias para a viagem à cidade...301	
Figura 97 - Crianças acompanham a organização da viagem.....	302
Figura 98 - Filtro do sonho – a cidade.....	303
Figura 99 - Crianças e pesquisadora na cidade.....	309

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Famílias por micro-área de acordo com dados da Unidade de Saúde.....	230
Quadro 2 - Reservas indígenas no Brasil.....	231

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANAI Associação Nacional de Apoio ao Índio

APIB Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comissão de Ética em Pesquisa

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CIMI Conselho Indigenista Missionário

CONEP Conselho Nacional de Ética e Pesquisa

COMIN Conselho de Missão entre Índios

CDC Convenção sobre os Direitos da Criança

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNAI Fundação Nacional do Índio

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MPF Ministério Público Federal

NEPI Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – UFSC

OIT Organização Internacional do Trabalho

PETI Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

RANI Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

RCN Registro Civil de Nascimento

TI Terra Indígena

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

1 DA CHEGADA: AO <i>ENCONTRO</i> COM AS CRIANÇAS (GÍR) INDÍGENAS KAINGANG.....	25
2 POR ENTRE OS CARREIROS/ATALHOS/CAMINHOS: DO <i>PENSAR AO ESTAR-COM</i> AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG.....	47
2.1 DO OLHAR SOBRE O “ <i>OUTRO</i> ” AO PENSAR SOBRE “ <i>SI</i> ”: PERCURSOS DA PESQUISADORA .....	59
2.2. PRIMEIRAS PALAVRAS: DO LUGAR QUE SE PARTE O <i>OLHAR</i> , O <i>PENSAR</i> E O <i>DIZER DE SI</i> .....	73
2.3 DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: POR ONDE AS CONHECEMOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....	91
2.4 A ESCRITA <i>SOBRE</i> OS INDÍGENAS: A ESTRANGEIRIDADE DESTE OUTRO.....	96
2.5 POR ENTRE AS FRESTAS DOS DISCURSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE OS INDÍGENAS .....	105
2.6 DA ESCRITA AO DISCURSO ANTROPOLÓGICO NUMA LEITURA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG.....	111
2.7 UMA NARRATIVA DE ESCRITA ETNOGRÁFICA: A POÉTICA DE <i>KEMILI</i> .....	123
3 DA COLONIALIDADE DO PENSAMENTO À ESCRITA ETNOGRÁFICA.....	133
<i>ENTRE AS ÁGUAS, A TERRA E A MATA</i> .....	133
3.1 ETNOGRAFIA COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG: QUE CAMPO É ESSE?.....	140
3.1.1 <i>Quando a aproximação acontece pelo saber das crianças</i> .....	141
3.1.2 <i>Participação das crianças na pesquisa</i> .....	148
3.1.3 <i>Percurso da pesquisa etnográfica com as crianças indígenas kaingang</i> .....	153
3.1.4 <i>Processo de autorização da pesquisa em terras indígenas</i> .....	162
3.1.5 <i>A escrita do campo</i> .....	165
3.2 DECOLONIZAR O PENSAMENTO NO TRÂNSITO PARA A ALDEIA .....	168



<b>3.3 MINHA PRÓPRIA NEBLINA (KRÛJ): CONSTRANGIMENTOS NA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>182</b>
<b>3.4 DESAFIOS DE UMA ESCRITA ETNOGRÁFICA .....</b>	<b>204</b>
<b>4 QUEM SÃO E ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG? .....</b>	<b>213</b>
<b>4.1 ENTRE ACENOS... SORRISOS E CARONAS: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG NA ALDEIA KONDÁ.....</b>	<b>217</b>
<i>4.1.1 A chegada a aldeia: que lugar é esse? .....</i>	<i>217</i>
<i>4.1.2 Da história do lugar e daqueles que contam sua história .....</i>	<i>227</i>
<i>4.1.3 Entre o espiar das crianças: das casas (ĩn) abertas e fechadas... entre os sons e o silêncio.....</i>	<i>232</i>
<b>4.2 Relações sociais e culturais: entre as crianças, os bebês e os adultos indígenas kaingang.....</b>	<b>238</b>
<i>4.2.1 A composição das famílias na aldeia Kondá .....</i>	<i>239</i>
<i>4.2.2 E os bebês indígenas kaingang, onde estão? .....</i>	<i>245</i>
<i>O nascimento.....</i>	<i>247</i>
<i>O enterramento do umbigo – nũgnin – lugar de pertencimento .....</i>	<i>249</i>
<i>O batismo – Gĩr kype .....</i>	<i>251</i>
<i>Ervas do mato .....</i>	<i>253</i>
<i>Entre olhares... cuidados... e colo .....</i>	<i>254</i>
<i>Da pesquisadora: outras relações e encontros com os bebês.....</i>	<i>258</i>
<i>4.2.3 Crianças com outras crianças.....</i>	<i>262</i>
<i>4.2.4 Crianças com os adultos .....</i>	<i>267</i>
<i>Entre a terra, o fogo de chão e o fũya.....</i>	<i>269</i>
<b>4.3 RELAÇÕES COM A CIDADE: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG.....</b>	<b>288</b>
<i>4.3.1 As viagens... partidas e chegadas .....</i>	<i>290</i>
<i>4.3.2 A rodoviária... .....</i>	<i>292</i>
<i>4.3.3 Têm crianças na rodoviária! .....</i>	<i>295</i>

<i>4.3.4 Artesanato: passagem para a cidade</i> .....	298
<i>4.3.5 A saída da aldeia</i> .....	299
<i>4.3.6 A cidade</i> .....	303
<b>5 A PARTIDA: PARA OUTROS COMEÇOS E SABERES SOBRE AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG</b> .....	310
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	319
<b>APÊNDICE A – Apresentação das pesquisas localizadas nos repositórios</b> .....	338
<b>ANEXO A – Termo de compromisso FUNAI</b> .....	363
<b>ANEXO B – Declaração de Ciência e Concordância do Povo Indígena</b> .....	365
<b>ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	367
<b>ANEXO D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Crianças</b> .....	370
<b>ANEXO E – Carta de autorização do cacique e liderança para pesquisa na Aldeia Kondá</b> .....	371
<b>ANEXO F - Autorização FUNAI Ingresso em Terra Indígena</b> .....	373

## GLOSSÁRIO

- Adulta (*sanh*)  
Batismo (*gĩr kype*)  
Bebê (*nẽnẽ*)  
Branca (*kupri*)  
Casa (*ĩn*)  
Criança (*gĩr*)  
Deus (*Topẽ*)  
Filho (*kósin*)  
Fogo aceso (*pĩ gru*)  
Fumaça (*pĩ nĩja*)  
Gomos da taquara (*kujã*)  
Infância (*gĩr*)  
Anciãos (*Kofás*)  
Lua (*Kanhru*)  
Mata (*nãn*)  
Mulher (*ũn týtá*)  
Não indígena (*fóg*)  
Neblina (*Krũj*)  
Remédios do mato (*vẽnh kagta*)  
Rio (*goj*)  
Sol (*rã*)  
Taquara (*vãn*)  
Varal de estender roupa (*kur kãgvij fã*)  
Umbigo (*nũgnin*)

### **Nomes indígenas dos sujeitos da pesquisa**

- Kafej* – (flor) – mulher adulta  
*Mã* – (jabuticaba) – mulher adulta  
*Mỹrsèr* – (macela) – mulher adulta  
*Jagumĩ* – (botão de planta) – mulher adulta  
*Fág fėj* – (folha do pinheiro) mulher adulta

*Pãgfy* – (semente de taquara) – mulher adulta

*Tãnh* – (palmeira) – mulher adulta

*Mÿg* – (mel) – mulher adulta

*Jóti* – (tamanduá) – homem adulto

*Foin* – (ouriço) – homem adulto

*Pafej* – (flor de ipê) – 9 anos

*Péryg* – (cogumelo) – 5 anos

*Kyrêr* – (capote, árvore uso medicinal) – 9 anos

*Jogvĩ* – (chincho, planta) – 1 ano

*Kêtaprè* – (tarumã) – 3 anos

*Pènĩ* – (tartaruga) – 4 anos

*Krũj* – (serração, neblina) – 3 anos

*Mufej* – (flor de uma árvore) – 14 anos

*Kòkoj* – (beija-flor) – 11 anos

*Kòkai* – (raiz) – 3 meses

*Gònvã* – (sabiá) – 7 meses

*Sòg* – (amora) – 2 anos

*Pirã* – (peixe) – 8 anos

*Kemili* – 4 anos

*Kitai* – 2 anos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A construção do glossário teve a contribuição da professora Cleia Salvador, que fez a tradução do português para a língua kaingang e também pesquisa no dicionário Kaingang Português, Português Kaingang de Wiesemann, Ursula. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Awiesemann-1981-dicionario/Wiesemann\\_1981\\_DicionarioKaingang.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Awiesemann-1981-dicionario/Wiesemann_1981_DicionarioKaingang.pdf). O resumo e o título da tese na língua kaingang foi traduzido do português para o kaingang pelo professor Celestial, da aldeia Kondá. A opção pelo glossário, objetiva localizar o significado de algumas expressões da língua kaingang, que para a pesquisadora tem um sentido muito próximo as experiências do campo da pesquisa. Os nomes próprios das crianças e dos adultos estão citados no glossário junto a identificação da faixa etária das crianças para uma melhor leitura do trabalho e na aproximação do leitor para junto das crianças. Das crianças e adultos que não foi possível registrar o nome pela língua kaingang, os identifiquei na tese por nomes indígenas de plantas medicinais e animais, considerando que os nomes indígenas na aldeia geralmente advém partem destas escolhas. Os nomes de *Kemili* e *Kitai* não são indígenas e não sofreram alteração no texto.

## Entre peles de papel: das escolhas etnográfica

Figura 1 - Escolha das imagens para composição do trabalho.



Fonte: Jagumĩ (2018).

Pelas *peles de papel*<sup>2</sup> escrevo esta etnografia para dizer das crianças e adultos indígenas kaingang e da pesquisadora, que se move por entre começos de uma escrita que escolhe iniciar narrando sobre quem são os adultos e as crianças indígenas kaingang, os quais me aproximei no percurso da pesquisa<sup>3</sup>.

A decisão em apresentar as crianças e os adultos pelos nomes indígenas, sua escolha e o significado do nome na língua foi dialogada com parte dos sujeitos da pesquisa, que se posicionaram a favor de anunciá-los na escrita pelo nome indígena, reafirmando sua identidade kaingang. Os nomes indígenas kaingang que nomeiam crianças e adultos da aldeia Kondá marcam a ligação ancestral e fortalecem a identidade cultural de seu povo. Incluo também as relações de parentela entre os sujeitos para situá-los nos contextos e experiências que, enquanto pesquisadora, vivenciei em seus cotidianos.

<sup>2</sup> A obra “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”, de Davi Kopenawa Yanomami, me inspira a começar a tese, no sentido do meu aprender sobre as crianças indígenas kaingang ao *estar-com* elas na aldeia Kondá. Busco expor em palavras as crianças e os adultos indígenas que mais me aproximei na pesquisa. Nessa introdução, que foi uma opção metodológica, faço uma apresentação dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora dialogando com as palavras de Kopenawa para, logo a seguir, começar a introdução da tese em si. Ao longo do texto da tese, destacarei em *itálico* as palavras na língua kaingang, aquelas que resultam do campo e também algumas palavras que destaco pela sua potência com o que fui tecendo do campo.

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi financiada pelo Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação/2017, do Estado de Santa Catarina.

Percebo quando adultos e crianças indígenas kaingang se apresentam em nosso primeiro contato que o nome em português é uma opção na identificação das crianças indígenas kaingang. Antes de narrar um pouco de minha experiência com as crianças e adultos da aldeia Kondá, cito aqui uma passagem da história de Rafael Xucuru-Kariri numa das “Cartas para o bem viver”<sup>4</sup>, o qual conta da dificuldade que foi registrar seu filho (*kósin*) com nome e sobrenome indígena e a identificação de seu povo. Para Xucuru-Kariri, assumir a identidade indígena pelo nome passou pela desconstrução de preconceitos experienciados na relação com o não indígena. Conta que entre as idas e vindas ao cartório, diante de códigos constitucionais que garantem os direitos<sup>5</sup> ao nome indígena a saída com a certidão de nascimento<sup>6</sup> foi uma conquista, numa das cartas Rafael Xucuru-Kariri, cita os preconceitos em torno do ser indígena, conforme sua narrativa:

Ser indígena é um território simbólico difícil de habitar nesse país. Nós nos tornamos uma espécie de referência taxonômica, com uma legenda explicativa abaixo dos nossos nomes. A identificação com um povo indígena carrega uma prisão: basta evocá-la para nos aprisionarem nos preconceitos habituais. Vivemos uma batalha cotidiana para preencher com nossos corpos o vazio deixado pelos estereótipos com os quais tentam nos enquadrar. (XUCURU-KARIRI, 2020, p. 59).

Percorrer pela escrita das histórias, do significado de seus nomes e identidades indígenas kaingang me colocavam também no desafio da escolha de palavras que não enquadrassem ou estereotipassem vidas indígenas, nas palavras de Kopenawa que “*fossem desenhadas na língua dos brancos*, para que as *ideias* que se têm sobre os povos indígenas kaingang *deixassem de ser tão sombrias e distorcidas*”<sup>7</sup>. (KOPENAWA, 2015).

---

<sup>4</sup> “Cartas para o bem viver” trata de uma compilação de imagens e escritas indígenas e não indígenas sobre a urgência do bem viver. Para Costa e Xucuru-Kariri (2020, p. 11) as cartas “[...] é uma convocação especial para dizer das emergências do tempo presente, para um entendimento do que é estar pessoa singular na vida coletiva, do que é fazer da beleza conflituosa das conversações um lugar ativo de experimentos de si e de partilhas com os outros”. Disponível em: <https://gracagrauna.com/2021/04/20/cartas-para-o-bem-viver-leia-e-compartilhe/> Acesso em 10 de maio 2021.

<sup>5</sup> A Convenção nº 169 da OIT (Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho) sobre Povos Indígenas e Tribais reconhece o direito de povos indígenas, originários à terra, a usufruir dos recursos naturais, ao respeito a sua cultura e no combate a toda e qualquer formas de discriminação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>. Acesso em abr. de 2018.

<sup>6</sup> Sobre as orientações da certidão de nascimento e do registro do nome tradicional indígena, foi elaborada uma cartilha denominada “O Registro Civil de Nascimento (RCN) para os povos indígenas no Brasil” (2014). A Resolução Conjunta nº 03, de 19 de abril de 2012, dispõe sobre o assento de nascimento de indígena no Registro Civil, que garante a pedido do interessado a inclusão do nome indígena, da etnia como sobrenome; podendo ainda constar a aldeia de origem como informação e o município de nascimento. Outro documento que tem o papel de provar a origem indígena, em caso de dúvida, trata do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI). Esse é um documento fornecido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/indigenas/cartilharegistracionascimento.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

<sup>7</sup> Grifos da pesquisadora.

Verão de 2019, a pesquisa na aldeia Kondá se encaminhava para o momento da saída do campo e para a composição da escrita, que eu acreditava ser o começo de outras escritas que viriam, pois, nas palavras de Kopenawa: eu *ainda sei pouco* das crianças.

O encontro com *Kafej* se deu na universidade quando, então, na condição de professora no curso de Licenciatura Indígena a conheci. *Kafej* cursava Pedagogia na época e eu tive a oportunidade de acompanhá-la neste processo de formação acadêmica. Na aldeia, *Kafej* foi uma importante mediadora na relação da pesquisadora com o campo da pesquisa, com a língua kaingang a qual eu não dominava, com as questões da cultura e com os adultos e as crianças de sua aldeia.

*Kafej* na língua kaingang significa flor. De acordo com ela, seu nome foi escolhido por sua avó materna que dizia que uma flor tem seu momento de dificuldade, mas nunca deixa de florescer. *Kafej* é mãe de três filhos: duas meninas, *Pafej* (9 anos) e *Jagfe* (12 anos), e recentemente, do bebê *Jogvĩ* (1 ano), um lindo menino que conheci somente por fotos e pelos sons e poucas palavras quando conversava com sua mãe pelo telefone. *Jogvĩ* no idioma<sup>8</sup>, significa uma planta denominada chincho, utilizada para fazer a cestaria, seu nome foi escolhido por *Foin*, seu pai, por representar uma árvore forte. *Pafej*, de acordo com sua mãe, significa flor de ipê, uma árvore grandiosa, florida, segundo sua mãe “*que mesmo sozinha no meio de uma mata densa sempre será visível pela sua beleza*”.

*Jagfe* em kaingang significa ninho, sua mãe diz que os mais velhos contam que ninho significa que a pessoa pode ir para qualquer lugar, mas sempre voltará às suas origens, a sua terra, ao seu lugar onde umbigos estão enterrados. *Jagje* é filha mais velha de *Kafej* e *Foin*, no idioma *Foin* significa ouriço. *Foin* e *Kafej* são professores na aldeia e participam dos movimentos e lutas indígenas em sua aldeia.

Conheci *Péryg* (5 anos) em nossa ida ao rio, em janeiro de 2018, ela é prima de *Pafej* e *Jagfe*, seu nome significa cogumelo, quem o escolheu segundo sua tia *Kafej* foi sua mãe, por ser um alimento e também uma planta medicinal. *Kyrer* (9 anos), é sobrinha de *Kafej*, seu nome no idioma significa capote, uma árvore de uso medicinal, e que traz beleza e suavidade, quem escolheu seu nome foi sua mãe.

*Foin* é irmão de Sr. *Jóti*, que é marido de *Mÿrsèr*, mãe de *Jagumĩ* (adulta), *Mufej* (14 anos) e *Pirã* (8 anos). *Mufej*, no idioma é flor de uma árvore, escolhida pela sua beleza e força.

---

<sup>8</sup> O termo idioma é utilizado pelos indígenas que participaram da pesquisa, quando estes se referiam à língua, nesse sentido, utilizarei essa terminologia na escrita da tese.

*Mufej* a vi em sua casa, quando comecei os primeiros diálogos com sua mãe. Em todas as minhas chegadas e permanências na aldeia passava pela casa de *Mÿrsèr*, além de ser o caminho por onde eu andava, minha relação com sua família foi muito importante durante todo esse processo, após o término da pesquisa construímos relações de amizade, que hoje estão no campo das saudades e da esperança do reencontro.

*Jagumĩ* é mãe da pequena *Krũj* (3 anos), que no idioma significa serração, neblina. Conforme conta a sua mãe, quando ela era pequena, tinha cerca de oito meses, já caminhava um pouco. Quase de manhã, *Krũj* saiu para fora do barraco onde estavam todos dormindo, ninguém havia acordado ainda, quando sua avó, *Mÿrsèr*, a viu no meio daquela serração, chamando-a de *Krũj*, daí seu nome indígena ter sido escolhido por sua avó.

Em uma de minhas idas a cidade de Florianópolis, no final de 2017, para estudar, ao passar por uma banca e artesanato no calçadão, me direcionei até uma senhora que estava acompanhada de sua filha adulta, era *Mã* e *Pagfy*. Conversamos, nos apresentamos, falei da pesquisa e que conhecia a aldeia Kondá. Tempo depois, nos reencontramos na aldeia, me aproximei mais de sua família e das crianças com sua permissão e nossa relação se intensificou com a participação de sua família na pesquisa e depois como amiga, era assim que *Mã* me chamava. Num de nossos encontros na aldeia, quando conversávamos sobre quem havia escolhido os nomes indígenas ela disse não saber porque os seus pais em sua época não lhe deram nome no idioma, conta que sua neta quando nasceu, sua outra avó lhe deu um nome, mas eles queriam o nome de *Pênĩ*, que significa tartaruga. *Pênĩ* como é chamada por todos na sua família foi registrada com o nome que sua avó paterna lhe atribuiu.

*Mã*, é mãe de *Fág fėj* e *Pãgfy*, o pequeno *Kětaprè* (3 anos) e *Kòkai* (7 meses) são filhos de *Fág fėj*; e *Pênĩ* é filha de *Pãgfy*. *Kitai* (2 anos), é filho de *Mÿg* que é casada com o irmão de *Mã*. *Sòg* (2 anos) é neta de *Mã*. Sua irmã *Tãnh* é mãe de *Kemili* (5 anos), sua presença na pesquisa foi muito importante, como as outras crianças que pude me aproximar, *Kemili* me apresentou a mata quando na retirada das taquaras, ela tem mais três irmãos, um menor que *Kemili* e os outros dois maiores, com seus irmãos meu contato aconteceu algumas vezes quando estive sentada na sombra das árvores de sua casa, conversando com *Tãnh*. Das outras crianças e adultos indígenas kaingang que estão na escrita da tese, narro um pouco de suas histórias, quando relato as experiências com eles vivenciadas.



## 1 DA CHEGADA: AO *ENCONTRO* COM AS CRIANÇAS (GÍR) INDÍGENAS KAINGANG

Figura 2 - *Distalar* das taquaras.



Fonte: Salvador (2018).

Ao adentrar a leitura e a escrita de uma etnografia que versa sobre crianças indígenas kaingang, a partir de minha experiência enquanto professora e pesquisadora da área da educação, opto pela arte de *distalar* palavras, pensamentos e afetos gerados pelo campo etnográfico. Assim sendo, tomo de empréstimo do povo kaingang a arte do *distalar* taquaras para pensar a produção desta tese; como as mulheres que conheci *distalam* os gomos (*kujã*) de fio a fio das taquaras (*vãn*) para produzirem suas materialidades que se entrecruzam nos trançados coloridos das confecções dos cestos e balaios, e que são acompanhadas atentamente pelo olhar e pelo sentir das crianças.

*Pafej* (9 anos) aprendeu a *distalar* as taquaras com sua avó, observando-a e cuidadosamente manuseando as ferramentas para a criação e arte das cestarias. As crianças, desde pequenas, têm à sua volta adultos que fazem do artesanato seu trabalho, sua renda e, principalmente, a busca pela revitalização dos saberes ancestrais indígenas e da cultura kaingang. A sabedoria ancestral dos povos indígenas se inscreve pelo tempo, pela relação com

a terra, a natureza e todas as formas de vida, Junior de Oliveira ao apresentar a obra “Casa dos Saberes Ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas” (2020), nos diz que:

Os povos indígenas mantêm suas práticas sociais amparadas na memória ancestral e nela encontram sabedorias ancestrais para lidar com aquilo que atravessa nossa vida humana em total articulação com as múltiplas outras formas de vida: vidas minerais, vidas vegetais, vidas animais, vidas dos sonhos, vidas de entidades e de idades, vidas outras que são puro mistério e, no entanto, estão aqui, vivendo conosco o mesmo mundo, produzindo este mundo nos embates inerentes à vida. (JUNIOR OLIVEIRA, 2020, p.18).

Quanto a cultura, as narrativas, as imagens, os lugares, os costumes, os saberes ancestrais indígenas, os adultos e as crianças indígenas kaingang que escrevo nessa etnografia referem-se à aldeia Kondá, localizada em Chapecó<sup>9</sup>, que é formada pelo povo kaingang<sup>10</sup> do grupo Jê, de tradição oral, falantes da língua kaingang e que tem como principal atividade econômica o artesanato. Ligados à terra, lugar de pertencimento e de lutas, os povos indígenas kaingang permanecem re-existindo a todas as formas de violência sobre a sua cultura pelas políticas governamentais implementadas<sup>11</sup>, que atravessam os percursos da história e sinalizam neste governo a uma política que Mbembe (2018) chamará de necropolítica que produz-se pela soberania, poder, violência e morte.

<sup>9</sup> O programa Vida em Resistência, produzido pela Cooperativa de Trabalho Comunicacional Sul, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), narra por meio de algumas lideranças a história da aldeia Kondá. Em uma das narrativas o Senhor Augusto Rodrigues, liderança indígena da aldeia, relata que o povo kaingang tinha o *centro de vivência do índio*, na parte central de Chapecó e que o governo do estado abriu *picadas* nas terras onde moravam os indígenas para a entrada de imigrantes. Conta Augusto Rodrigues que os índios foram enganados por estes grupos que diziam que abririam mais caminhos para que eles tivessem mais *folga de caminhar*. Alguns indígenas ajudaram na abertura das picadas, começando de Xaxim, Pilão de Pedra, Chapecó até Goio-en. Os nomes do Rio Goio-en e das cidades de Xaxim, Chapecó são de origem indígena. Em sua narrativa conta que em cada acampamento eles pensaram num nome, quando viram uma mulher indígena trançando cipó perguntaram a ela o que estava fazendo e ela contou "xanpetacó" que é um chapéu de cipó, daí surge o nome de Chapecó. Lugar de pertencimento, os indígenas foram cada vez mais sendo afastados de suas terras para outras terras. Programa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NTKcCz6Iv8Y>. Acesso em 02 de abr. 2021.

<sup>10</sup> Quanto ao termo kaingang Claudino (2013, p.10), escritor indígena, considera que o termo kaingang pode ser usado para designar o índio, um povo ou uma etnia, e o termo Kanhgág refere-se a “pronúncia no idioma para afirmar que uma pessoa é pertencente a outro povo”, já Kaingang “é o termo que os *fôg* aportuguesaram a partir da palavra Kanhgág, para chamar o meu povo ou nos denominar como sendo atualmente chamado de KAINGANG”.

<sup>11</sup> A pesquisa também marcou, profundamente um olhar de indignação, revolta, de uma certa impotência e ao mesmo tempo de um desejo do enfrentamento, do atual governo bolsonarista, que destituiu os povos indígenas de seus direitos com a implantação de políticas econômicas, sob uma perspectiva do desenvolvimento “social” do país, que instaurou-se na medida em que povos indígenas no Brasil vivem fortemente práticas de desapropriação da cosmologia em torno da terra, da desqualificação e abjeção dos sujeitos- indígenas e da reiteração de um pensamento colonizador, que afirma a condição de sua selvageria. Destaco também minha posição contrária a PL 490/Projeto de Lei 490/2007, que propõe a alteração da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, quanto a demarcação das terras indígenas, por lei; bem como contra o “Marco temporal” o qual propõe que, terão direito às terras somente os povos indígenas que estiverem de posse em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição Federal de 1988.

Pela etnografia apresento uma escrita que se compõe de encontros, desencontros, escolhas, começos<sup>12</sup>, das experiências *entre-lugar*<sup>13</sup>, na precariedade de um tempo, de um não saber que é da pesquisadora, por entre as limitações de *estar-com* e pensar as crianças indígenas na complexidade da aldeia. *Estar-com* adultos e crianças indígenas kaingang se fez através de muitas narrativas<sup>14</sup> orais, de imagens e de relações, percorreu o tempo do lugar e dos sujeitos que o habitam.

O termo *entre-lugar* cunhado por Silviano Santiago, na obra “Uma literatura nos Trópicos” (2019), é tomado de empréstimo neste trabalho, no sentido de pensar uma escrita e leitura que se fazem por entre o que se pensa e escreve das crianças indígenas na academia, pela desconstrução e crítica as verdades construídas pelo colonialismo sobre a América Latina. Neste sentido, o autor diz que a “[...] América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus” exportaram para o Novo Mundo”. (SANTIAGO, 2019, p.17-18).

Encontro também em Lima (2015) o sentido do *estar-com* as crianças; e de Magnani (2002) *estar-lá* para referenciar minha opção teórico-metodológica pela etnografia, naquilo que entendo ter me acompanhado no campo e no momento da escrita, pois acionou em meu pensamento e corpo rupturas com aquilo que me chegava pelas relações com adultos e crianças sobre o que pensava, registrava e acessava do campo e das leituras.

Considerando estas leituras me inscrevo numa escrita etnográfica que se posiciona eticamente pelo cuidado de si e do outro, que se produz pela tessitura das experiências que

---

<sup>12</sup> Localizo no dicionário Aurélio o significado da palavra “começo” como: “Ação de começar, de iniciar alguma coisa; início”. Em Hegel, a definição de começo aparece relacionada entre o ser e o nada, conforme suas palavras: “Nada pode ter um começo, tanto se existe como se não existe; pois se existe não inicia primeiramente; porém, se não existe, tampouco inicia. – Se o mundo ou algo qualquer tivesse que haver começado, teria então que haver iniciado no nada, porém no nada não há um começo – ou melhor, o nada não é um começo –; pois o começo inclui em si um ser, porém o nada não inclui nenhum ser. O nada é apenas o nada. Em um fundamento, em uma causa, etc. (se se determina assim o nada) se encontra contida uma afirmação, um ser. – Pelo mesmo motivo não pode sequer cessar de existir algo. Pois então deveria o ser conter o nada, porém o ser é apenas ser, e não o contrário de si mesmo.” (HEGEL, 1992, p. 134). Reitero que não há um começo na escrita ou na pesquisa de campo, estar com as crianças e os adultos indígenas no campo se fez pela imprevisibilidade. Por isso a escrita não segue uma linearidade em sua forma de escrever as experiências, esta foi uma escolha metodológica.

<sup>13</sup> Nas palavras de Silviano “todo meu pensamento se fundamenta na diferença” (Entrevista, 2014, Crítico e escritor: Quais as interrogações de Silviano Santiago? – Encontros de Interrogação (2014) – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3UGps51rMF8>. Acesso em 15 jan. 2021.

<sup>14</sup> As narrativas das crianças e adultos que estiveram mais próximas a este tempo da pesquisa, serão descritas e transcritas no decorrer do trabalho, na medida em que os sujeitos dialogaram na língua portuguesa, quando as narrativas advêm das falas dos sujeitos na língua kaingang, estas não foram registradas em notas no diário de campo, pois a língua kaingang não era de conhecimento da pesquisadora.

vivenciei com as crianças e os adultos indígenas kaingang, além do lugar. Texturizada<sup>15</sup> a partir dos contextos vividos, das minhas experiências com as crianças e os adultos, atravessada de implicações políticas de tomada de decisões, de escolhas minuciosas por aquilo que se narra dessas crianças, e situada num tempo e espaço. A produção de uma escrita etnográfica que escolhe fazer um movimento de partir dos saberes das crianças e adultos indígenas kaingang, dos saberes ancestrais indígenas da aldeia sobre a terra, a água, a mata, as ervas, as plantas, o artesanato, as simbologias e suas materialidades. Desse modo, trago uma escrita marcada pela estética, pelas linguagens literária e imagética<sup>16</sup>.

Intenciono uma escrita produzida a partir de interrogações, de perguntas que transitam por toda a tese, sem a intenção de responde-las, senão de pensa-las, elas percorrem pelas leituras e pelo meu pensamento num exercício de alteridade, de pensar sobre o que se pensa sobre<sup>17</sup> as crianças e os adultos indígenas kaingang. É um texto que se pergunta sobre o que se pensa dos lugares, o campo, as crianças e adultos indígenas kaingang e de suas relações com a vida, com a terra e com a aldeia. Essa produção busca romper com a precariedade e limitação de meu olhar de pesquisadora e de um pensamento marcado pela racionalidade ocidental, eurocêntrica e adultocêntrica sobre as crianças indígenas kaingang daquele lugar. Referencio Kohan (2007, p.54) naquilo que contribui para minha escrita quando interrogo o pensar sobre, que se faz de muitas interrogações no decorrer desta escrita, nas palavras do autor (2007, p. 54) “[...] O interessante das perguntas é que elas sugerem que há muito a ser pensado ainda ou, sobretudo, em meio a tanta falta de razão”.

Imersa na complexidade dessas e outras narrativas de adultos e crianças indígenas, pensar e escrever diante do *outro*-criança e do meu pensamento atrelou-se a *estar-com*<sup>18</sup> as

---

<sup>15</sup> Ao compor a escrita deste trabalho, optei por utilizar a marca d'água de uma imagem que foi capturada por *Kemili* em nossa experiência na retirada das taquaras. A imagem refere-se a mata com taquaras espalhadas pela terra, por entre folhas secas em tonalidade escura e pequenos ramos de galhos e folhas esverdeadas que brotam na terra e que dão lugar para outras taquaras, que se entrecruzam compondo a paisagem do lugar. Lugar de adultos e crianças, no momento que coletam cuidadosamente os materiais que serão utilizados para a produção do artesanato. Metaforizo aqui esta imagem com a complexidade da escrita, que brota pelas páginas desta etnografia e se modifica na medida em que é tomada pelo olhar e pensar o campo.

<sup>16</sup> Para Vieira (2016, p.202) a imagem está no âmbito das linguagens, pela imagem acessamos o que se mostra ausente, daí a imagem apresentar-se na tensão entre a presença e a ausência das coisas, “[...] Ela não busca representar o real, e sim dar sentido ao real.”

<sup>17</sup> Lima (2015) ao pensar sobre as relações adultos e crianças numa pesquisa com crianças, defende o “exercício da alteridade”, no sentido de colocar sobre quem pesquisa a pergunta: “o que mesmo nos educa a infância?” (LIMA, 2015, p.95).

<sup>18</sup> Os termos “*estar-com*” e “*sobre*” aparecem no texto grifados, por representar e também tensionar as relações que estabelecemos como pesquisadores com os sujeitos da pesquisa no campo e no momento da escrita. O *sobre* é interrogado pela pesquisadora numa possível desconstrução de relações de soberania que possam estar acompanhado do pensamento e escrita de quem narra o *outro*. Lima (2015, p.101) propõe “pensar o que significa estar com as crianças” em pesquisa. A autora referencia os termos *estar-com* (sem uso do hífen e com o uso do

crianças e com aquilo que delas pensava, *sobre elas*, num exercício atento à alteridade, ao me perguntar: o que esperamos encontrar nessa escrita, nesse texto? Quais as imagens e narrativas orais que, num primeiro momento, habitam nosso pensamento? O que se passa pelas memórias do nosso pensar as crianças indígenas? Por quais imagens e narrativas orais aprendemos<sup>19</sup> a conhecê-las? Haveria outros modos de pensá-las e escrevê-las?

Então, busco *distalar* a escrita não somente por meio de palavras, mas dos olhares, expressões corporais, gestos, sons, silêncios, movimentos e lugares em que a pesquisa me permitiu acessar; *distalar* os pensamentos, assim como as mulheres cortam de uma ponta a outra os gomos das taquaras e raspam os nós que ficam entre um gomo e outro busquei aparar, esfoliar, raspar o próprio pensamento que me constitui pessoa, pesquisadora, no encontro com aquilo que o *outro* criança me apresentava.

Para *estar-com* os sujeitos da pesquisa, a alteridade<sup>20</sup> foi assumida pelas possibilidades de pensar as diferenças enquanto adulta (*sanh*), não indígena (*fóg*), “branca” (*kupri*), não falante da língua, fatores que me colocavam com as crianças indígenas ao acessar a precariedade da escrita, das palavras, do olhar, do sentir e ver da pesquisadora. Escrever esta tese implicou numa relação de inquietude, de escolhas pelas palavras, imagens e cenas, assim como o distalar das taquaras que se faz em silêncio e cuidado para não cortar qualquer taquara, e não escrever de qualquer modo o que se vê, sente, ouve, pensa, que rompe e faz fissuras com o meu/nosso pensamento, pensamento esse produzido, elaborado, resignificado e interrogado *sobre* a escrita dos modos de vida das crianças indígenas kaingang. Estar no campo, assim como a escrita do campo, sinalizavam o meu refletir sobre o que eu acessava das crianças indígenas para uma escrita que não reproduzisse o que lia e problematizava das produções acadêmicas sobre elas.

O propósito não estava em textualizar a complexidade e riqueza das experiências das crianças indígenas kaingang na aldeia, mas tensionar pelos atos de olhar<sup>21</sup> e escrever o que pensava das crianças nestes lugares que as constituem – crianças indígenas kaingang na aldeia.

---

hífen), a opção para este trabalho será a utilização dos termos com uso do hífen e compõe uma das categorias assumidas na pesquisa pela sua potência etnográfica.

<sup>19</sup> LIMA, Patricia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

<sup>20</sup> Conceito este atravessado de leituras, tensionamentos, divergências no campo da antropologia, assumido na tese pelas contribuições da pedagogia da diferença, como possibilidade de diálogo com os sujeitos da pesquisa.

<sup>21</sup> Didi-Huberman, em sua obra “O que vemos, o que nos olha” dialoga sobre atos de ver dizendo que “O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado” (1998, p.77).

Uma escrita que se faz no desafio de perguntar-se sobre o que escrevemos, vemos, sentimos e pensamos na relação com o outro, relação de alteridade que nos coloca: “qual é o significado da pergunta pelo outro”<sup>22</sup>. Numa relação entre os sujeitos da pesquisa, e que recai sobre quem pesquisa<sup>23</sup>. Ao escrever narrativas *sobre/com* as crianças e adultos indígenas kaingang somos atravessados de muitos “outros” que nos desafiam a pensar quem sou enquanto pesquisadora. Pelas palavras de Pelbart, referencio sobre aquilo que me “outrou” na relação com os sujeitos da pesquisa:

*Cada encontro que me afeta pode ser uma ocasião para outrar<sup>24</sup>, cada força que eu cruzo pode disparar em mim um outramento. Então quem sou eu? Será que eu sou eu mesmo ou será que eu sou outro do que eu mesmo? Ou será que eu sou a reunião de todos esses outros que me habitam? Será que eu não sou justamente a coexistência dessas múltiplas forças, direções, outramentos?<sup>25</sup>*

Portanto, esta escrita habita *outros* e *começos* de minha escrita e do meu pensar as crianças indígenas kaingang que interrogam a todo momento as palavras, as imagens e os pensamentos. O *trançado* da escrita<sup>26</sup>, assim como a estética do *trançado* da cestaria quando na escolha dos fios, do tingimento e da matize das cores selecionadas por mulheres e homens que artesanalmente produzem suas materialidades, intencionei, a partir de uma leitura geopolítica,

<sup>22</sup> Skliar (2003, p.40) nos provoca pensar sobre as perguntas que fazemos, e que aqui destaco ao me referir a pesquisa com crianças, se estas são “sobre o outro ou é uma pergunta do outro, que vem do outro?”

<sup>23</sup> Importante destacar que esta pesquisa faz uma leitura de um período de tempo anterior ao atual governo e a situação de pandemia, o que configurou-se em outras questões e relações com as instituições como a FUNAI, a liderança e o cacique da aldeia, os adultos e crianças que estiveram mais próximos a pesquisa naquele momento. Mudanças aconteceram e o retorno a aldeia devido a pandemia não foi possível, muitas questões ficaram em aberto e outras foram sendo dialogadas com Kafej, a distância, principalmente sobre a forma como dizem/nomeiam/significam na aldeia questões do dia a dia e que agora no momento da escrita foram pensadas e retomadas nos registros que se fizeram também de muitas ausências e dúvidas.

<sup>24</sup> Pelbart, em *Poéticas da alteridade*, referencia Fernando Pessoa como alguém que reinventou pela escrita lugares, pessoas, pensamentos, como quem revisita o outro, assim a palavra “outrar” é criada pelo poeta para dizer sobre o que significa transformar-se num outro que não ele.

<sup>25</sup> A composição estética do texto me permite pensar e emerge do próprio campo quando na relação das crianças com a natureza, a geografia do lugar, a arte por entre os trançados e cores de quem produz as materialidades e de literaturas que permitem transitar por várias camadas e texturas numa escrita. As epígrafes, poesias, excertos do campo, estarão centralizadas e em itálico no início, meio ou final de um texto. Ao compor o texto, a escolha por realizar as correções gramaticais quanto ao que se refere as minhas narrativas sobre o campo e que no decorrer da pesquisa foram registradas após o campo, consideram a necessidade de adequação da linguagem sem perder ou alterar o sentido da experiência. Permanece inalterado partes do registro que se referem a falas dos sujeitos da pesquisa, estas optei pela transcrição literal, resguardando o contexto da fala. Os excertos retirados dos registros nos diários de campo no decorrer deste trabalho, serão destacados em itálico e o alinhamento centralizado no texto, como uma opção estética do trabalho.

<sup>26</sup> A literatura em poesia e imagem se fazem presentes nesta escrita, encharcada de palavras, sons, simbologias que ecoam, transpiram as experiências com as crianças indígenas kaingang.

dialogar com as questões que se fazem das narrativas da pesquisadora sobre as experiências com o lugar, com as crianças e adultos indígenas na aldeia e na cidade, quanto às simbologias do lugar; a territorialidade; a língua; o artesanato e as relações sociais e culturais que pude acessar nesse tempo de pesquisa. Alinhavada em “pontos” inconclusos, incompletos, abertos a outras formas de pensar a si mesmo e ao outro, uma escrita submersa em territórios pouco habitados. Uma escrita que não se define por partes ou eixos, nem por uma dimensão linear que expõe fatos, situações, experiências por ordem do tempo, mas com a intenção do narrar que se faz pela descontinuidade, ruptura e limiar<sup>27</sup>, inconcluso, provisório.

Inspirada pelas crianças encontro em Jaffe, aquilo que sentia todas as vezes que seguia a campo e que me colocava a escolha pelas palavras para dizer das crianças indígenas kaingang...

*Como é bom começar.*

*O mundo se abre ao começador como um dia de sol, uma extensão larga e plana, sem vales por descer nem montes a escalar.*

*Escreve-se a primeira palavra com confiança, entusiasmo e a certeza de que muitas outras virão [...]. Mal é preciso que se saiba qual será o prosseguimento [...]. E assim, para o começador esperançoso, é como se tudo fosse um novo começo, cada nova palavra, cada momento da história. Tudo se reveste daquela ânsia de se saber empreendendo uma jornada [...] aventurar-se no nada, cortar-lhe o desejo de estender-se por todos os cantos, até que tudo se cubra de vazio, é esse o desafio de quem se dispõe a começar. Romper a indolência do silêncio que quer cobrir o mundo de inação e impor a ele um som, um gesto, uma forma. [...] O mais importante é que a inércia se interrompeu e uma história que sempre, por menor que seja, muda o fluxo do mundo, está a caminho. O começo é uma gestação, um cuidado que se anuncia, é pôr em jogo uma novidade, um outro, e a criação do outro é a razão da vida.*

*(JAFFE, 2016, s/p).*

Numa relação com o tempo, a vida, a terra, o espaço e o lugar<sup>28</sup> denominado aldeia, cruzei por mudanças que decorrem da geografia, das estações do ano, das relações com o outro e sobre quem eu sou pesquisadora. Foi como romper com leituras e olhares que passavam por

---

<sup>27</sup> Os termos descontinuidade, ruptura e limiar, assim como outros termos, são abordados em Foucault (2016), que aqui tomamos como empréstimo e no exercício de uma leitura e escrita da pesquisa com as crianças indígenas.

<sup>28</sup> Os conceitos de “lugar e espaço” estão interligados de acordo com Tuan (1983), designados para tratar das experiências com o ambiente.

uma escrita colonizada de preconceitos sobre quem eram as crianças indígenas kaingang. Meu corpo e pensamentos acessaram o que as crianças experienciavam, entre o frio e o calor, o vento, as chuvas, o ar seco e quente, a neblina, a poeira e o barro.

Em Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110) encontrei aproximação com o olhar sobre a infância e crianças situadas pela geografia, neste sentido, eu buscava pela etnografia sentir o lugar, as paisagens, o tempo, enquanto uma possibilidade de perceber aquilo que antes eu não via das crianças indígenas kaingang e das suas relações com a aldeia e a cidade. Suas invisibilidades, sobretudo naquilo que eu delas pensava e do lugar que havia a elas atribuído, após um longo tempo na formação de professores indígenas<sup>29</sup> e não indígenas me inquietava todas as vezes que sua presença estava nos lugares que as encontrava, na cidade pelas ruas e rodoviárias, e na aldeia quando acompanhavam familiares nas atividades acadêmicas. Eu acreditava que o “lugar” das crianças não era estar com os adultos naquele espaço e momento da sala de aula.

Então, me perguntava: qual o lugar das crianças? Há um “lugar” para as crianças? Que lugar demarcamos para elas diante das incertezas e fragilidades de nosso olhar e pensar as crianças e povos indígenas? Quando penso e escrevo sobre as crianças indígenas kaingang, parto de uma leitura que se inscreve no devir-criança que me convida a ouvir, sentir e ver as crianças daquele lugar, pelo movimento que as constitui pelo nascimento, criação, que nos provoca o olhar do que está colocado como infância. A leitura que me aproxima do devir-criança encontro em Kohan (2007, p.96) como “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma 'involução criadora', a 'núpcias antinatureza', a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.”

E assim, em 2011, começa a minha trajetória profissional em terras indígenas com a formação de professores indígenas, na sua maioria kaingang, e que se estendeu para a pesquisa no doutorado em educação em 2017, quando a opção por estudar as questões indígenas relacionadas às infâncias<sup>30</sup> e crianças kaingang foi por mim tomada. O contato com os povos indígenas, também denominados originários, estava marcado por um tempo e por *começos* sem volta, pois o envolvimento, a aproximação e a presença nas terras indígenas me tocavam e me colocavam diante de minha ignorância, um vazio de conhecimentos preenchia meu não saber

---

<sup>29</sup> A formação de professores indígenas via universidade aconteceram na Terra Indígena Xapecó, primeira turma e Terra Indígena Toldo Chimbangue, a segunda turma, os professores da universidade se dirigiam até o local e ministravam as aulas nas escolas estaduais cedidas nos finais de semana para as aulas do curso de graduação.

<sup>30</sup> É opção teórico-metodológica na tese pela denominação infâncias indígenas, considerando a heterogeneidade como lugar de potência que se faz presente na cultura kaingang quando falamos e pensamos as crianças e suas infâncias.



dos povos indígenas, e em 2017 iniciava pelas mãos da etnografia uma outra relação e leitura com aqueles que me permitiram a composição deste trabalho – as crianças e os adultos indígenas kaingang.

O campo da pesquisa iniciou então, em abril de 2017, logo após minha entrada no doutorado, quando ainda não havia definido minha permanência somente na aldeia; nas cidades, as rodoviárias fizeram parte do campo. Com as viagens a Florianópolis para estudar, as rodoviárias foram semanalmente frequentadas e ali seguidamente encontrava famílias indígenas, nas cidades por onde transitava e as paradas de ônibus aconteciam, dentre elas Xaxim, Chapecó, Xanxerê, Lages e Florianópolis – Santa Catarina, Brasil. Na aldeia, o campo iniciou em novembro de 2017 e se estendeu até março de 2019, com idas espaçadas e que aconteceram, também, semanalmente.

O caminho da pesquisadora esteve permeado de inquietações que não se encontram localizadas em um único texto da escrita da tese, elas perpassam pelo interior dessa se fazem de interrogações que colocam em evidência e tensionamento o pensamento e a escrita que se faz “*sobre*” quando enunciamos, dizemos pela escrita *sobre* o *outro* – infâncias e crianças indígenas kaingang.

Dentre os desafios de uma pesquisa com crianças, destaco na obra “A escrita da cultura – poética e política da etnografia”, organizada por Clifford e Marcus (2016), uma escrita etnográfica que intenciono interrogar, e que busquei refletir em todo o percurso dessa escrita: Como fazer uma escrita etnográfica em uma pesquisa que se faz polifônica? Como apresentar os sujeitos da pesquisa? A obra aponta a narrativa como um gênero textual em etnografia que pressupõe o encontro do etnógrafo com os sujeitos da pesquisa, não decorrente de uma produção textual que se traduz por textos já produzidos por outrem, mas de sua experiência com os sujeitos da pesquisa, “[...] Nenhum texto se segue a ele, a não ser o seu próprio. [...] a etnografia é historicamente determinada pelo momento do encontro do etnógrafo com quem quer que ele esteja estudando” (CRAPANZANO, 2016, p. 91).

Neste sentido, a questão problema, que emergiu para outras interrogações ao longo da pesquisa, atrelou-se a olhar para: *Como a escrita etnográfica enuncia os modos de vida das crianças-infâncias indígenas kaingang na aldeia Kondá, considerando-se as experiências da pesquisadora neste campo?*

O desenho dos objetivos da tese me fez percorrer caminhos que contornaram meu fazer etnográfico, contornam um mapa em linhas e desvios, mas que serviu de bússola para a rota da chegada. A permanência no campo etnográfico revisitou o *entre-lugar* dos objetivos que

dialogaram entre si, por isso não estão alinhados num único lugar, busquei problematizar a composição de uma escrita etnográfica<sup>31</sup> sobre as crianças indígenas kaingang, considerando a condição de pesquisadora e as narrativas das crianças e adultos indígenas sobre o lugar de pertencimento; me desafiei a interrogar o próprio pensar as crianças e suas infâncias indígenas kaingang no Brasil e na América Latina com atenção ao que se produz sobre crianças indígenas nas produções acadêmicas, ao olhar para as pesquisas voltadas as ciências sociais, mais especificamente a antropologia; não deixei por um momento de repensar o lugar da pesquisadora em pesquisa com crianças num exercício de alteridade e de decolonizar o pensamento no desafio da produção da escrita etnográfica ao *estar-com* as crianças indígenas kaingang na aldeia e na cidade; e pelas experiências busquei narrar como as crianças indígenas Kaingang e os adultos constituem suas relações sociais, saberes ancestrais indígenas sobre a terra, as narrativas do lugar e as experiências vivenciadas no cotidiano da aldeia Kondá, bem como refletir sobre suas experiências na cidade quando no acompanhamento aos familiares para a comercialização do artesanato.

Nesta direção, a escrita passou por *começos* e *escolhas* do *distalar* do texto às imagens que pude registrar e que as crianças registraram dos lugares e das experiências nesse tempo da pesquisa; pelas texturas em marca d'água como possibilidade de demarcar o vazio das páginas brancas que não se fizeram somente do registro pelas letras, mas pela beleza da geografia de um lugar que se constitui de paisagens e crianças, nominado de aldeia Kondá. A escrita também é pensada e assumida ao referenciar os adultos e as crianças indígenas pela opção kaingang como forma de identificação do seu povo, o que não significou abordar as infâncias e crianças sob um olhar da mesmidade, mas sim pelas diferenças, pela heterogeneidade que os constituem adultos e crianças kaingang. Demarco também ao referenciar a pesquisa como etnográfica, uma opção metodológica no sentido de suas possibilidades de me permitir *estar-com* as crianças e fazer dessa escrita um caminho para me repensar enquanto pesquisadora.

A pesquisa etnográfica nos coloca numa relação muito próxima com o outro e consigo mesmo; é como acessar a sombra de uma pequena fresta que se modifica a todo começo, contada pelas palavras de Jaffe (2016, s/p) começar não é fácil, “[...] O começador precisa

---

<sup>31</sup> Com base nas leituras de Clifford a escrita etnográfica é determinada: “(1) contextualmente (ela cria e se apoia em meios sociais significativos); (2) retoricamente (usa e é usada por convenções expressivas); (3) institucionalmente (escreve-se dentro, e contra, tradições, disciplinas e públicos específicos); (4) do ponto de vista do gênero (uma etnografia pode, geralmente, ser distinguida de um romance ou de um relato de viagem); (5) politicamente (a autoridade para representar realidades culturais é distribuída de forma desigual e, por vezes, contestada); (6) historicamente (todas as convenções e constrangimentos acima estão em mudança). Essas determinações regulam o registro de ficções etnográficas coerentes”. (CLIFFORD, 2016, p.37).

aprender a reconhecer o que vê do outro lado; saber o que é profundidade e o que é só aparência. [...]. O começador deve saltar sobre a fresta; mas deve tomar cuidado para não tapá-la ou destruí-la com sua pressa e ansiedade”.

As narrativas que compõe o texto buscam aproximar-se das expressões orais e do sentido dessas para os indígenas kaingang, tomadas também enquanto opção metodológica. O não conhecimento da língua kaingang me colocava diante da precariedade de comunicação, e o acesso aos diálogos que aconteciam entre os indígenas adultos e crianças busquei não interferir solicitando interpretação, pois minha presença de pesquisadora não tinha como objetivo modificar as relações e o dia a dia, além do que já modificava somente com a minha presença física. Muitas vezes, o não saber se corporificava na inércia, na medida em que passava horas em meio a conversas que não compreendia, mas que buscava acompanhar por outros sinais, outras expressões e linguagens que não a oralidade. A cada nova entrada no campo, a permanência em *estar-com* os adultos e as crianças, o acesso ao lugar que me era autorizado, a convivência e as relações que tanto as crianças, como os adultos e a pesquisadora se dispunham a compartilhar pelas experiências, foram adensando os conhecimentos que me permitiram conhecer as crianças e que para conhece-las sobretudo foi conhecer o seu lugar, os seus modos de vida.

As falas e narrativas dos adultos e crianças indígenas kaingang na aldeia não foram gravadas, por este motivo não serão traduzidas ao português. A utilização de gravador teve anuência somente de uma das entrevistadas na cidade e somente neste momento fiz uso desta ferramenta. A filmagem aconteceu em duas das experiências na aldeia, na escolha das imagens para compor a tese e no almoço quando fiz o registro do momento em que os alimentos estavam sendo produzidos. Considerando que o vínculo de confiança entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa esteve em construção durante todo o processo, bem como por se constituir de um campo aberto e não em uma instituição fechada, o qual se mostrou instável e transitório pela extensão do lugar, a opção foi por não utilizar a gravação na aldeia e filmagem somente quando o vínculo estivesse assentado. Não foi possível estar, a cada ida a campo, com os mesmos sujeitos da pesquisa a todo tempo, o que me fez sentir o campo e optar por não levar para o campo o diário, a filmadora e outro tipo de instrumento.

Meu percurso no campo e na escrita se configurou em ruídos e silêncios do pensamento, de *ausências povoadas*<sup>32</sup> que se fizeram no desafio de um campo e de uma escrita pela sua inteireza e regularidades. Buscava estar em ambos inteira de mim mesma, mas as adversidades como o tempo, o compromisso com as questões da profissão e da própria vida me aproximavam e distanciavam desse campo/escrita. De *ausências povoadas* de pensamento e a cada entrada e registro das experiências interrogava e era interrogada sobre o sentido da pesquisa com as crianças indígenas daquele lugar, de minha presença e sentido de *estar lá*. De *ausências povoadas* de crianças indígenas kaingang quando não acessava sua língua, seus saberes e que por outras relações me desafiava a estar-com elas. Nem sempre as palavras ditas nas conversas com os adultos e as crianças expressavam os ruídos de minha presença na aldeia, mas o silêncio entre um olhar e outro, uma palavra e outra me inquietaram aquilo que pensava e sentia em relação à pesquisa.

Não se trata de uma tese que toma o silêncio pelo significado que se traduz no dicionário, como sendo o estado de alguém que se abstém ou cala diante de uma situação ou experiência, mas sim de um silêncio que aprendi com os adultos e as crianças kaingangs nesse tempo na aldeia; um silêncio que ensina a trama do observar e ouvir ao interrogar, ao dizer, ao anunciar, ao se posicionar diante das questões da própria vida e das palavras de quem fala e para quem fala.

A elaboração e sistematização da escrita desta etnografia, que narra as experiências da pesquisadora, dos adultos e das crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá, optou metodologicamente por uma escrita que não segue um percurso linear, no sentido de construção de um pensamento/escrita que narra o campo pela lógica do acontecimento cronológico dos fatos, pelo menos esta não foi a intenção. Busquei o exercício do pensamento reflexivo, que transitou por entre as narrativas orais e imagéticas e as experiências vivenciadas, resultando nesta escrita, que se faz pelas suas discontinuidades do pensamento e da própria experiência; na medida em que, acessar os registros e as leituras pelas quais nos des-encontramos e voltamos a reencontrar. Assim como as coisas da vida, das relações sociais e culturais que acessamos ou não, a escrita faz retornos e *distala* idas, vindas e começos aos registros e leituras, o que o constitui em sua incompletude e complexidade.

---

<sup>32</sup> Tomo de empréstimo os termos “ausências povoadas”, de Ana Maria Ramo y Affonso, em sua tese de doutorado sobre os Guarani-Mbya, a qual se refere aos desafios de uma etnografia que se faz de ausências quando não acessamos muitas questões daquele campo, como a língua no meu caso, por exemplo.

As escolhas pelas leituras ao compor a escrita se deu, como no *distalar* das taquaras, em meio a uma imensidão de fontes, acervos, pesquisadores e caminhos; me aproximei de alguns, os observei como se observa os gomos das taquaras ao serem cortadas, algumas leituras abandonei pelo caminho quando percebi que me levariam para outros pensares, outras estiverem presentes desde o começo, foram ganhando espaço e modificando meu modo de pensar, assim como na mistura das cores no tingimento das taquaras.

Por entre as leituras que compõe a tese e que no percurso acessei, percorri pelos Estudos da Infância, desloquei o meu olhar para as produções da filosofia e infância, e geografia da infância<sup>33</sup>. Os interlocutores indígenas me aproximaram ainda mais de seus pensamentos, cultura, modos de ser indígenas. Busquei também as leituras específicas que abordam as infâncias e crianças indígenas; as infâncias na América Latina; alguns estudos decoloniais; a pedagogia da diferença; e os desafios da produção de uma escrita etnográfica, que sinalizo ao longo do texto como ponto de partida para o diálogo que permeia toda a escrita da tese.

Olhar e transitar pelo que já foi produzido sobre as crianças e suas infâncias, o que já se produziu especificamente sobre as crianças indígenas e as infâncias indígenas kaingang, e se perguntar sobre o que está produzido e o que ainda pode ser pensado e escrito com a criança e a partir dela. Sobre o pensar as infâncias encontrei nos estudos de Kohan (2009, p. 40), acerca da filosofia e infância, um importante movimento de reflexão que se coloca para as demais áreas disciplinares do conhecimento que tratam dos estudos da área, pois esse me permitiu perguntar sobre as infâncias indígenas e suas crianças. Remeto-me às palavras do autor ao fazer uma leitura do campo: “A infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita.” (KOHAN, 2009, p. 40). A filosofia atravessa todos os lugares, nos permite perguntar sobre as infâncias indígenas a partir da própria criança e do lugar que ela habita, seja na aldeia, seja na cidade quando acompanha seus familiares na venda do artesanato.

A aproximação com as leituras da filosofia e infância aparecem desde a etimologia da palavra até a constituição do sujeito criança, dos modos de ser e viver e dos lugares criados para atendê-la. As minhas experiências com as crianças indígenas kaingang no campo questionavam a todo momento o que delas eu esperava pelo meu olhar adultocêntrico e colonizado de ver o outro, em contraste com o que elas me apresentavam de seus modos de ser e viver as infâncias. Kohan contribui, em suas palavras, ao “[...] pensar a infância desde outra marca ou melhor, a

---

<sup>33</sup> De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006, p.122) “[...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.”

partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação [...]” (KOHAN, 2009, p. 41).

Destaco também, a partir das ideias de Kohan (2009, p. 52), questões que me possibilitaram problematizar o que entendia por infâncias e crianças, e das relações entre adultos e crianças. Aponto para um excerto ao pensar sobre o que eu perguntava das crianças indígenas kaingang no campo etnográfico: “Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua e, contudo, temos que acolhê-los. [...] como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhe? [...] Qual hospitalidade oferecer-lhe?”

Nesta direção do que perguntar, me via entre o incômodo dos *começos*, das idas a campo que pareciam sem retorno, *povoadas de ausências* e de interrogações, questões estas que estavam ali presentes, mas que me eram difíceis de nomear: o que dizer das crianças indígenas? Que imagem construí desse *outro* (criança indígena) nos lugares que estava e nas pesquisas que se produzem? Que leituras se dispõe sobre a criança indígena? Como as questões do cotidiano nos colocam na pesquisa com crianças? Estariam os estudos da criança nas diferentes áreas disciplinares dialogando com as crianças indígenas a partir de seus referenciais? Reitero aqui as contribuições de Lima, quanto aos conhecimentos que produzimos para pensar este público nas pesquisas,

[...] ao discutir o tema da infância procuro tensionar as verdades que as produzem, explorar seus campos de indeterminação, as multiplicidades, as ambiguidades, perguntar sobre as metanarrativas explicativas da realidade, questionar sobre o domínio da razão, do sujeito racional, livre, autônomo, soberano da Modernidade. (LIMA, 2008, p. 21).

Ao pensar as crianças indígenas é imprescindível indagar sobre quem são elas e suas infâncias nos diversos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, considerando a abrangência deste olhar e leitura como referência para pensarmos enquanto pesquisadores sua condição no Brasil e na América Latina. Redondo (2019, p. 443) dialoga em suas pesquisas com o tema infâncias latino-americanas colocando em questão o caráter de políticas hegemônicas e práticas de homogeneização cultural sobre as crianças, que geram uma condição de desigualdade. Para a autora, há que se perguntar: “do que falamos quando nos referimos às infâncias Latino-Americanas?”. Diante das condições desiguais de acesso a bens materiais, culturais, de pobreza e exclusão a autora indica a necessidade urgente de se pensar numa agenda política considerando o que há em comum e o que difere entre as infâncias na América Latina, a fim de “pôr significado às infâncias latino-americanas” (idem, p.445), com vistas aos diálogos

entre pesquisadores desses países para pensá-las. Nas palavras de Redondo (2015, p. 155) “Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana [...]”.

O contexto geopolítico que as crianças indígenas kaingang vivem no Brasil, no Oeste de Santa Catarina, requer de pesquisadores e pesquisadoras a produção de pesquisas que se aproximem de uma leitura de abrangência pela América Latina, pois pensá-las descontextualizadas de suas relações com as questões políticas, econômicas e sociais, sob um viés eurocêntrico e academicista, reproduzirá práticas de exclusão e inferiorização do outro. Desse modo, se faz urgente uma releitura e reflexão sobre o que se produz das infâncias e dos povos indígenas tanto pelas mãos de pesquisadores não indígenas e pelos próprios indígenas, campo esse que se abre com o acesso desses últimos às universidades.

A chegada em pensadores, escritores e lideranças indígenas se deu pela visibilidade das crianças indígenas quando com elas pude estar neste tempo da pesquisa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Graça Graúna, Kaká Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Jaider Esbell Makuxi, Angelo Cretã<sup>34</sup>, e Ana da Luz Fortes do Nascimento, conhecida como Fen’Nó<sup>35</sup>, nome Kaingang, Ana da Luz Fortes do Nascimento uma das lideranças mais importantes que para os povos indígenas do oeste de Santa Catarina lutou pela demarcação das terras indígenas, dentre outros que aqui não estão nomeados mas que são e foram fundamentais nas lutas e movimentos dos povos indígenas, que com suas palavras e reflexões me levaram a trilhar por outras vias e outras leituras o que antes me era invisível pelos olhos dos adultos e da própria academia que eu estava submersa.

Outro olhar disciplinar que encontrei foi a geografia, numa leitura das crianças indígenas kaingang e suas inter-relações com o meio geográfico e social da aldeia, que incidem no seu modo de ser e viver. A presença desse público nas pesquisas desenvolvidas com o olhar

---

<sup>34</sup> Angelo Cretã, foi uma importante liderança indígena, cacique da Terra Indígena de Mangueirinha no Paraná, buscou lutar pelos direitos dos povos indígenas no sul do Brasil, de acordo Castro (2011, p.15) ele “[...] se utilizava de códigos, normas e sistemas próprios do mundo dos brancos, demonstrando possuir bom entendimento sobre o sistema político hegemônico e seus intrincados e vagarosos trâmites jurídicos”.

<sup>35</sup> Ana da Luz Fortes do Nascimento, Fen’nó, liderou uma luta pela sua terra no Toldo Chimbanguê, oeste de Santa Catarina, quando colonizadoras empreendiam a derrubada da mata, a tomada das terras, ela resistiu e permaneceu em suas terras, onde consta que seu umbigo está enterrado e que hoje seu povo permanece. A Terra Indígena Toldo Chimbanguê representou para o país em 1985 a força e luta dos indígenas pela recuperação de suas terras, foi a primeira conquista no Brasil na devolução de terras indígenas a um povo originário. Fen’nó não abandonou sua gente e nem suas terras, em plena ditadura militar esteve a frente enquanto uma das mais importantes lideranças indígenas kaingang. Disponível em: <https://cimi.org.br/2014/03/35780/>. Acesso em 28 jun. 2021.

da geografia é recente, as noções de espaço e lugar têm sido preocupação dos estudos da infância numa perspectiva do campo da geografia da infância, a qual é assinalada pela década de 1970 com a influência da Geografia Humanista. De acordo com Lopes (2013, p. 285), nesse período “[...] irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço”. Diferentes formas de olhar a criança no espaço manifestam diversos caminhos, marcando a geografia e a visão que construímos da criança, na sua relação com a economia, a política e a sociedade.

Portanto, desses estudos nos interessa, nesse trabalho, a compreensão dos conceitos de espaço, território e lugar para considerar as relações das crianças com a aldeia e a cidade. Iniciamos o diálogo com um excerto de Lopes, em que diz: “Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar.” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 110).

Para Lopes e Vasconcellos (2006), os diferentes contextos sociais produzem formas diferenciadas de pensar as crianças e sua existência no lugar em que elas habitam e a constituem enquanto sujeito no grupo a que pertencem. O autor entende que

[...] as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

Das leituras de Lopes e Vasconcellos partilha-se a ideia dos lugares para além do que se apresentam geograficamente, habitados por sujeitos que se relacionam e que se produzem nas relações de diferenças do eu e do outro, para interrogar: como se constitui o espaço geográfico, a paisagem, o território por onde os “pés infantis” andam na comunidade e na cidade? Quais os sentidos e significados que as crianças atribuem a esses lugares? Como a cidade se coloca para as crianças indígenas kaingang? Que elementos se aproximam e diferem das relações que elas estabelecem na aldeia e na cidade?

Chegar e estar na aldeia indígena se faz da presença de uma paisagem marcada por processos de colonização da terra e dos pensamentos que os constituem. O modo como as crianças são produzidas a partir das relações que estabelecem nas práticas sociais que se inscrevem na aldeia e na cidade está atravessado pelo “*outro*”, permeada de sentidos e significados não mais “próprios” de sua cultura, mas de culturas híbridas, atravessadas de conhecimentos que corroboram para o enfraquecimento do que os constitui em seus valores, rituais e concepções de vida.



Santos (2014) aponta outras contribuições para discutirmos os conceitos e as relações entre lugar, espaço, território, paisagem e cidade, porém, o que nos interessa aqui refere-se às possibilidades de entendê-los em suas transformações pela ação do homem, na medida em que se colocam na sociedade novas exigências sociais que se reconfiguram a cada período histórico, pois: “A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento.” (SANTOS, 2014, p. 72).

As transformações que decorrem das necessidades sociais, políticas e econômicas em uma sociedade modificam tanto as relações que se estabelecem nas cidades, quanto as paisagens e percepções dos sujeitos acerca desses espaços. A presença de crianças indígenas nas cidades, quando acompanham seus familiares na venda do artesanato, permite uma certa mobilidade ligada ao que é permitido ou não acessar nesse território. Para Santos (2014, p. 62), o que nos permite problematizar “[...] essa mobilidade no território é, aliás, negada aos que dispõem de menos rendas”.

Preocupações em relação a como a criança percebe e se relaciona com os espaços que habita, como constrói sentimentos de pertencimento aos lugares por onde passa e de que formas possibilitam interação nos fazem pensar nos lugares que são construídos para as crianças e os adultos que os habitam. De acordo com Gomes (2009), as crianças circulam e estabelecem relações nos diferentes lugares por onde passam, em que:

Em algumas sociedades, a circulação das crianças é livre, no sentido que elas têm acesso às situações e espaços onde nem todos os adultos podem circular. O que se torna um importante elemento definidor das possibilidades de exploração do ambiente por parte das crianças, além de constituir uma forma importante de troca entre os grupos familiares e de sociabilidade entre as famílias, promovida também por essa circulação das crianças. (GOMES, 2009, p. 88).

Como os sujeitos se inscrevem em outros espaços que não fazem parte de suas relações mais próximas de convívio social? Qual o significado desses espaços para os sujeitos crianças e adultos, que chegam e habitam outro espaço que não lhe é conhecido? Que fenômenos geográficos se apresentam nas paisagens da cidade, do campo e dos grupos culturais que constituem as relações da criança com o espaço? Que mudanças acontecem no comportamento geográfico dos sujeitos que se deslocam para outros espaços?

Pela geografia que compõe as paisagens, o movimento do tempo, as estradas no verde amarelado, acinzentado das matas e do tempo, que cobrem parte dos caminhos entre a cidade e

aldeia, me aproximo longamente por aquilo que pensava, sentia e observava, o que se deu pela etnografia.

Duschatzky e Skiliar (2001, p. 129) contribuem na leitura que faço do campo da pesquisa quando fazem referência aos modos como pensamos as relações com o outro, “[...] O problema surge quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas. Neste caso, torna-se impossível o diálogo cultural enquanto cenário de disputa, bem como se dissolvem os cenários de constituição de identidades plurais.”

Discutir as relações entre a aldeia e cidade, a colonização dos territórios e pensamentos por meio de culturas enunciadas como “dominantes” se constitui na sua complexidade e diversidade de referenciais que preconizam saberes e práticas colonizadoras de ver e pensar as crianças sob um modelo não indígena, que aqui é questionado.

Um espaço social que está circunscrito pelas fronteiras reflexivas político-sociais estabelecidas pelas leis de uso e ocupação das cidades pelos sujeitos ‘sociais’. Esses ‘espelhos’ não são colocados como um simples objeto que reflete os sujeitos das ações, mas são postos como uma proposta para que o índio e os sujeitos à margem do contexto social-urbano olhem para si mesmos de outro ponto de vista: o ponto de vista do sujeito dominante que tem seu reflexo (im)posto e sobreposto aos índios e marginais – da ótica periférica – ainda na contemporaneidade para que esses vejam a si próprios como objetos inexistentes e sem (re)existência. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2016, p. 153).

Como emergir das relações sociais e dos reflexos de saberes universais que se estabelecem em discursos civilizatórios para a produção de outros saberes acerca das crianças indígenas? Que fronteiras geográficas e culturais delimitam os modos de ser, viver e pensar da cultura indígena kaingang? Qual o cenário que se configura hoje nas comunidades indígenas diante das relações e do pensamento colonial que se entrelaça nos seus modos de vida? E as crianças, como se constituem nessas relações que se produzem pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) e colonialidade do saber (LANDER, 2005)? Portanto, o desafio nessa escrita está em pensar as crianças indígenas Kaingang a partir de outros saberes que problematizem aqueles advindos de uma cultura eurocêntrica, desenvolvimentista e adultocêntrica para perspectivar a produção de uma escrita que interrogue os modos de pensar ocidental.

As histórias locais dos povos latino-americanos, principalmente os fronteiriços, foram relegadas ao esquecimento em função de relações coloniais, dos processos universalizantes. O que é da ordem do global é evidenciado, seja no que tange à cultura ou à produção crítica; já o que é da ordem local, é esquecido, principalmente no que convém às esferas linguísticas, culturais e críticas. (MEDEIROS; NOLASCO, 2017a, p. 2).

Diante do desafio de um olhar e uma escrita que emergem das relações da pesquisadora com o que se escreve e se pensa das crianças indígenas kaingang, habitei na escrita e no pensar muito de minha vida, e sinto a incompletude do encontro com as palavras que se fazem em pensamentos diante das narrativas que pela pesquisa etnográfica acessei, palavras que renascem a cada outra reflexão. Estar com o *outro* que habita em mim, no momento de escrita, me colocou diante da incerteza, do *entremeio*, o qual Onfray (2009) nos convida a pensar, pois quando nós mesmos nos descobrimos nos fluxos de uma viagem habitamos o entremeio, entre aquilo que deixamos ao partir para o que de outro lugar nos encontramos. *Estar-com* as crianças na aldeia e seus percursos na cidade foi, antes de tudo, habitar o que pensava delas, de territórios “afixados” em conceitos à incompletude que se rompe e nos coloca em outras relações com o “outro”. “O entremeio gera assim uma geografia particular, nem aqui, nem alhures, uma história própria, nem enraizada nem atópica, um espaço novo, [...]. Lugar dos cruzamentos, [...] de arquipélagos aleatórios destinados à decomposição”. (ONFRAY, 2009, p. 39).

Na composição do *entremeio* da escrita organizei o trabalho em três capítulos, seguidos de introdução e considerações finais<sup>36</sup>. O primeiro capítulo intitulado, ***Por entre os carreiros/atalhos/caminhos: do pensar ao estar com as crianças indígenas kaingang***, anuncia primeiramente os percursos de um pensar as crianças indígenas kaingang, enquanto profissional da educação e pesquisadora, a qual parte de um lugar, de um tempo, colonizado por retóricas da modernidade/colonialidade, que se compõem em modos de ver e pensar as crianças indígenas kaingang. Neste sentido, a intenção esteve em problematizar, interrogar o *entre-lugar* do próprio pensar as crianças indígenas no campo da estrangeiridade, considerando a experiência da mata na coleta das taquaras. Para dialogar com as categorias do outro, da estrangeiridade, da alteridade, da modernidade e colonialidade busco referenciar as contribuições de Cèsaire (2017); Mignolo (2003); Skliar e Larrosa (2001); Skliar (2003); Kohan (2007, 2010), Quijano (2010); Santiago (2019).

Na sequência do capítulo, situo as pesquisas produzidas sobre as crianças indígenas, alocadas nos bancos de dados da CAPES, Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – UFSC; e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, as três primeiras tratam de teses e dissertações e a última de trabalhos apresentados em evento. Busco tematizar a forma

---

<sup>36</sup> Por uma opção metodológica a introdução se apresenta com o título: ***Da chegada: ao encontro com as crianças (gĩr) indígenas kaingang***, e as considerações finais sob o título: ***A partida: para outros começos e saberes sobre as crianças indígenas kaingang***.

de referenciar as crianças indígenas nas pesquisas na área das ciências sociais, da invisibilidade das crianças, num recorte para as pesquisas da antropologia; da nomenclatura que as anunciam no campo do discurso e que provocam inquietações ao pensar; dos lugares enunciados e dos pesquisadores que pesquisam crianças, como “dizem” e o que “dizem” das crianças indígenas. Para a composição deste caminho sinalizo as contribuições de Skliar (2003); Quijano (2010); Santos (2010); Sodré (2017) e autores específicos que pesquisam crianças indígenas, dentre eles Silva, Macedo e Nunes (2002), Cohn (2005); Tassinari (2007).

***Da colonialidade do pensamento à escrita etnográfica: entre as águas, a terra e a mata,*** intenciono neste segundo capítulo apresentar a etnográfica enquanto campo metodológico na pesquisa com as crianças indígenas kaingang. Busco posicionar o lugar da pesquisadora, dos caminhos percorridos por onde “andei” para chegar aos sujeitos da pesquisa, do consentimento de adultos e assentimento (FERREIRA, 2010) das crianças indígenas kaingang na pesquisa, das experiências no campo e das escolhas que foram compondo o trabalho – pela etnografia. A composição do texto parte da geografia do lugar, da experiência do rio, vivenciada com as crianças, que se coloca diante da estrangeiridade e alteridade das relações entre pesquisadora e sujeitos, dos territórios habitados que partem da cidade à aldeia, para decolonizar o pensamento da pesquisadora, que a constitui no processo de chegada, passagem e permanência no campo. Dialogo com os constrangimentos do campo e os desafios de uma escrita etnográfica que se coloca numa relação com a própria estrangeiridade, outridade, alteridade ao olhar para si e o outro, que escreve e narra crianças indígenas kaingang. Percorro pelas leituras de Clifford e Marcus (2016); Geertz (1989); Magnani (2002, 2012); Gerber (2015); Sousa (2017); Brito (2014); Lima (2008); Ferreira e Nunes (2014); Ferreira e Lima (2020); Mbembe (2018); Kohan (2007); Lander (2005); Quijano (2010, 2014); Dossiê Etnografia e Infância (2019)<sup>37</sup>; que transitaram em suas interrogações e contribuições na escrita deste texto. Nas palavras de Tyler (2016, p.184) “[...] a etnografia não *descreve* qualquer conhecimento e não *produz* qualquer ação. Ela transcende, em vez disso, pela evocação daquilo que não pode ser conhecido discursivamente ou representado perfeitamente, [...]”.

O capítulo três, ***Quem são e onde estão as crianças-infâncias indígenas kaingang?*** - se intitula com duas principais questões da pesquisa que apresento a partir das experiências do

---

<sup>37</sup> O dossiê reúne trabalhos de diversos pesquisadores em suas experiências com o campo da etnografia, com destaque para a pesquisa com crianças e os Estudos da Infância; uma produção que percorre por vários grupos de pesquisa ligados a estes campos de estudos. A revista Zero-a-Seis, é uma produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, do Centro de Educação da UFSC - NUPEIN/CED/UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/2884>. Acesso em 12 jan. 2020.

campo, vivenciadas com as crianças e os adultos indígenas kaingang na aldeia Kondá e na cidade quando os acompanho na comercialização do artesanato. O texto constitui narrativas do lugar, das crianças e adultos indígenas kaingang, mapeamento geopolítico da aldeia que se altera na relação com o não indígena, da história, o que constitui a vida na aldeia, a língua, o sentido do artesanato para adultos e crianças. Dos saberes e experiências das crianças com a aldeia – relação com a natureza e o lugar. Do território geopolítico dialogo com aspectos do território<sup>38</sup>; territorialidade/processos de territorialização. Os conceitos de espaço, território e lugar para a pesquisa com crianças indígenas são fundamentais no sentido de pensar e olhar para o lugar que as crianças habitam e como este lugar as constitui, considerando a aldeia e a cidade. Para Lopes (2006), o lugar pode ser entendido como sendo aquele em que as relações de afeto, de vínculo se estabelecem entre a criança e o outro. O espaço como demarcado pelas experiências vividas de um grupo ou de sujeitos individuais acerca desse e o território como o espaço que nós construímos e que nos revela, nos fala e aprisiona. Para este capítulo percorro as leituras de Lima (2008); Kohan (2007, 2010); Lopes e Vasconcellos (2006); Nunes (2002); dentre outras leituras.

No encontro com as crianças indígenas kaingang pelos pátios das moradias, pelas ruas e atalhos, pelas casas abertas e fechadas, por entre as estações do ano, no silêncio e aos sons da terra, apresento o lugar onde meu encontro com as crianças e os adultos indígenas aconteceu. Na sequencia do texto vou *distalando* sobre as relações sociais e culturais entre as crianças, os bebês e os adultos indígenas kaingang, destaco a organização social das famílias kaingang que se constituem pelas metades exogâmicas – *Kamé e Kairu*, o ritual do casamento e a composição das famílias. Dos bebês indígenas kaingang apresento a espera e chegada dos bebês na aldeia, o *enterramento* do umbigo, a realização do batismo, a utilização das ervas do mato na cura e a relação do colo na vida dos bebês. As crianças indígenas kaingang estão também com outras crianças e com os adultos na aldeia nas mais diferentes experiências e lugares, compartilham saberes e aprendem sobre a terra, a natureza, a cultura kaingang. No fechamento do texto apresento as relações das crianças com a cidade, o encontro da pesquisadora com as crianças nas rodoviárias, nas ruas da cidade. Neste capítulo, tomo como referência as leituras produzidas por escritores e pesquisadores indígenas de diferentes etnias, dentre eles destaco as reflexões

---

<sup>38</sup> “Os territórios têm, assim, em suas materialidades, um caráter semiótico na medida em que se estabelecem como símbolos, e devem ser analisados como uma teia de significados que, ao ser construída por um determinado grupo social, também o constrói. Assim, falar em identidade territorial não significa circunscrever-se aos limites oficialmente estabelecidos nos documentos legais presentes em uma determinada parcela espacial, mas também nos processos de subjetivação existentes entre as pessoas, seus traços compartilhados nos grupos sociais e nos espaços a que pertencem.” (LOPES, 2009, p.39).

de Krenak (2019); Makuxi Esbell (2020); Sales (2020); Baniwa (2019); Werá Jecupé (2002); Munduruku (2019), dentre outros.

Por fim, intitulo: *A partida: para outros começos e saberes sobre as crianças indígenas*, busco nesta escrita retomar algumas reflexões que me permitiram reiterar a produção de uma escrita etnográfica atenta aos saberes das crianças indígenas kaingang, que busca olhar para os saberes ancestrais indígenas enquanto potência para pensar em outras leituras e escritas sobre as crianças indígenas e suas infâncias.

## **2 POR ENTRE OS CARREIROS/ATALHOS/CAMINHOS: DO *PENSAR* AO *ESTAR*- COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG**

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto. (José Saramago)*

Figura 3 - Carreirinho entre a vegetação rasteira na aldeia.



Fonte: Almeida (2018).

*Novembro de 2017, o sol por entre algumas nuvens com seus raios toca a terra, clareia e timidamente aquece o dia e a vegetação rasteira, que em tom de folhas e galhos secos e esverdeados cobrem parte da aldeia. Ao caminhar pelos carreirinhos em direção à casa de Pênã e Mã o canto dos pássaros, o barulho dos pés nas folhas secas, a respiração em ritmo compassado provocam ruídos em meu pensamento.*

*O deslocamento de um lugar a outro não se dá mais somente pela estrada grande: fui apresentada aos carreirinhos, trilhados pelos indígenas que vivem na aldeia, o que me permitia chegar num tempo menor às casas das crianças que conheci no decorrer da*

*pesquisa. Percebo que a paisagem se altera na passagem pelos carreirinhos e modifica as relações entre adultos, crianças e o lugar.*

*Estive na aldeia, diversas vezes, por outros motivos e afazeres; meu corpo e pensar se ocupavam de um tempo de trabalho, de cumprir com prescrições de um currículo e uma profissão, quando então acompanhava a formação de professores indígenas diretamente nas escolas; porém, não percebia nem os carreiros, nem os atalhos... E os caminhos por onde eu passava me levavam até a escola, lugar em que o encontro esporádico com as crianças acontecia. Meu contato maior nos primeiros anos nas terras e aldeias indígenas foi com os adultos. As paisagens, as crianças e os adultos, com o tempo, são redesenhados e se fazem presentes por outros lugares na aldeia, em meu pensamento e na escrita que registro sobre o campo da pesquisa. (Diário de campo, novembro de 2017).*

Perceber os carreiros, atalhos, estradas, pisar pelo chão batido, deslocar-me de um lugar a outro, passar pelas cidades e olhar da janela do carro ou do ônibus as mudanças geográficas, as relações com a terra e a vida para chegar às terras indígenas me tomava em outras relações e pensares sobre as crianças indígenas kaingang, que se fez demarcado pela etnografia. As expressões *carreiros* (ou *carreirinhos*) e *estrada grande*<sup>39</sup> referem-se, de acordo com o relato de *Kafej*, à forma como os indígenas da aldeia nominam os caminhos que cortam por entre as casas e a vegetação rasteira para chegar mais cedo e mais rapidamente de um lugar a outro, sem necessitar a passagem pela estrada principal. A *estrada grande* refere-se àquela que é a rua principal na aldeia, por onde transitam pessoas e veículos. A opção pelos termos *carreiros/carreirinhos*, atalhos e caminhos na escrita do texto intenciona registrar minhas experiências enquanto pesquisadora, considerando os saberes locais e a mudança de relação com os indígenas quando passo a trilhar os *carreirinhos*, que se fez por relações de confiança e levou bastante tempo para ser percorrido, diferentemente do que significa aos indígenas, os *carreirinhos* significaram a minha passagem pela aldeia que se deu demoradamente para chegar as casas e *estar-com* os adultos e as crianças indígenas kaingang. Nas palavras de Saramago, foi preciso andar muito para alcançar o que estava perto, a passos lentos e atentos, pois a aldeia não me era estranha.

---

<sup>39</sup> A *estrada grande* faz a travessia de pessoas e veículos da cidade e aldeia que se deslocam até a divisa entre os estados de Santa Catarina com o Rio Grande do Sul, pelo Rio Uruguai. A passagem de veículos para o estado do Rio Grande do Sul acontece por este caminho, feito a balsa. Para chegar ao estado do Rio Grande do Sul há também uma ponte entre os estados que fica noutra percurso da cidade de Chapecó.



A minha entrada<sup>40</sup> durante cerca de oito anos em terras indígenas pela via da universidade, enquanto professora universitária, esteve atravessada de vazios, silêncios e desafios envoltos no campo da educação escolar indígena e não indígena, numa relação de estrangeiridade<sup>41</sup> com aquilo que pensava e experienciava, primeiramente, com os adultos indígenas em seus/meus modos de ser e viver a educação. Com o passar do tempo as relações se intensificaram e romperam com referenciais de uma cultura e ciência ocidental, de um projeto de sociedade e política de modernidade<sup>42</sup> ao pensar o “outro”, e principalmente a si mesma.

O desafio estava em desterritorializar<sup>43</sup> o pensamento para romper com conhecimentos, leituras e olhares fossilizados sobre o “outro” e que fundam os atos de pensar, sentir, olhar e fazer pesquisa. Nesse sentido, se fez necessário revolver a terra<sup>44</sup> no trânsito da escola para pensar as crianças em outros lugares, direções e relações na aldeia, o que me fez acessar leituras e referenciais no campo dos estudos da infância, das crianças indígenas, da decolonialidade do saber e do poder, da estrangeiridade e alteridade para a composição de uma etnografia.

Início este capítulo narrando como foi chegar à aldeia Kondá para *estar-com* as crianças indígenas kaingang. A passagem se deu por caminhos transitórios, descontínuos, singulares, por aquilo que se pensa, se escreve e se diz dessas crianças indígenas, por aquilo que eu pensava delas e daquilo que acessava pela literatura; para chegar a *estar-com* elas na aldeia numa permanente relação de olhar para si e problematizar conceitos e discursos

---

<sup>40</sup> A entrada em terras indígenas, orienta-se por uma legislação específica quando trata-se da realização de pesquisas científicas, previamente autorizadas pela FUNAI - Fundação Nacional do Índio, com anuência do cacique e liderança.

<sup>41</sup> O encontro com o conceito estrangeiridade, de Walter Kohan, aconteceu no momento em que revisitava as leituras e estudos sobre a infância, por intermédio das reflexões enunciadas na tese de Lima (2008). Este conceito me permitiu pensar o meu lugar de pesquisadora nas relações com o outro, com proximidade ao conceito de alteridade, busco no decorrer de todo o trabalho uma leitura e escrita que se compõe por entre estes conceitos.

<sup>42</sup> Nas leituras de Achille Mbembe, em *Necropolítica* (2019), encontramos um diálogo com o conceito de biopoder, as noções de soberania e estado de exceção sobre quem tem direito a vida e a morte, num projeto de sociedade pautado na modernidade e na razão.

<sup>43</sup> Para Deleuze e Guattari (1992) o processo de desterritorialização e reterritorialização não se apresentam dissociados, eles se fazem no movimento de rompimento para outras formas de relações, de pensamento.

<sup>44</sup> A expressão “revolver a terra”, utilizada por Torres (2001), refere-se ao processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adultos na escola, a autora relaciona o revolver a terra para plantar uma semente, com remexer as bases e as relações entre o ensinar e aprender. TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela educação latino-americana*. trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

filosóficos ocidentais, eurocêntricos e colonizadores<sup>45</sup> sobre o *sujeito da compreensão* e os modos que temos para *compreender*<sup>46</sup> o *outro* (LARROSA e SKLIAR, 2001).

Trilhadas pelo tempo, minha presença e as experiências por entre os caminhos e a *estrada grande* foi longo até chegar a conhecer os *carreirinhos* e atalhos que cortam as terras indígenas quando, então, pelas relações de confiança passei a *estar-com* os adultos e as crianças indígenas kaingang e ser reconhecida como pesquisadora e amiga. No início, minha circulação se limitava às relações que havia construído com *Kafej*, Marcia e *Mÿrsèr*. A rua ou *estrada grande* passou a ser um lugar que me possibilitava localizar as crianças e, muitas vezes, me aproximar delas e dos adultos. As relações, aos poucos, tomavam outras direções e ocupavam outros lugares.

A mudança de estação do ano, de temperatura e clima modificam a geografia até a aldeia, transformam também as relações de adultos e crianças indígenas kaingang com a terra, com o lugar e as pessoas que lá vivem. Quando o frio, a neblina, a garoa fina e a chuva não se faziam presentes as crianças e os adultos se deslocavam de um lugar a outro na realização de alguma atividade na aldeia ou fora dela. Com a chegada do inverno, as ruas e os *carreirinhos* no início das manhãs se apresentavam na quase ausência de circulação de pessoas, mas às vezes as crianças estavam por ali, como na passagem a seguir:

*Chego na aldeia de manhã, e a paisagem quando tempo de frio e chuva muito se parece, as casas estão fechadas, vejo nas casas fumaça (pĩ nĩa) que sai das chaminés, ouço o canto de alguns pássaros. Pego um guarda-chuva e sigo a estrada grande, encontro cães e duas crianças que estão a caminho, talvez, de sua casa. Elas riem e brincam, andam e o*

---

<sup>45</sup> Para dialogar com o campo do eurocentrismo, modernidade e colonialismo e suas formas de saber e poder sobre o outro, referencio algumas contribuições que partem das leituras de Aimé Césaire (2010); Walter D Mignolo (2003); Anibal Quijano (2005); Enrique Dussel (2010).

<sup>46</sup> Destaco o termo *sujeito da compreensão*, a partir das leituras de Larrosa e Skliar, no sentido de interrogar-se sobre a relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa numa etnografia, o que retoma a seguinte questão: qual a posição do sujeito pesquisadora ao narrar uma pesquisa com crianças? Larrosa e Skliar (2001), na apresentação da obra *Habitantes de Babel*, os autores referem-se ao sujeito da compreensão como aquele que habita uma língua e se coloca numa posição de quem busca compreender o outro pelos parâmetros de sua cultura. Nesta direção, para os autores “O que se quer, ao compreender, é converter o passado em presente, o distante em próximo, o estranho em familiar, o outro nele próprio, o externo em interno, o que não é seu em seu. Por isso, ele converte tudo em propriedade, em identidade, em riqueza, a partir de sua plenitude, a partir de sua grandeza [...]. Por isso, o sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-a à sua própria linguagem”. (Idem, p.19). Outra contribuição acerca do conceito *compreender*, que está relacionado a escola, mas que aqui nos interessa a ideia do autor sobre este conceito e não a discussão em torna a escola, encontramos em Rancière (2018, p.25), em sua obra “O mestre ignorante”, o qual o autor relaciona-o a ordem da explicação na dependência de alguém para ser aprendido, compreendido, no caso da relação professor e aluno, uma aprendizagem aconteceria na medida em que ao ser explicado àquele que não sabe, poderá ser por ele compreendido. Para o autor, a palavra *compreender*, “irrompe o movimento da razão”, que se coloca na eminência das explicações para ser “aprendido”.

*menino, que parece ter 7 anos, conduz uma menina, que parece ter cerca de 3 anos. Ele vai de um lado a outro da estrada e fala e os dois riem, às vezes ele a conduz tocando-a nas costas, parecendo indicar-lhe por onde deve passar na estrada. E assim eles seguem, até quando a neblina apaga seus pequenos corpos, a visibilidade não me permite ver com nitidez. (Diário de campo, agosto de 2018).*

Em dias de sol, observo nos pátios das casas homens, mulheres e crianças que se reúnem. As crianças correm, pulam, conversam; os adultos tomam chimarrão, contam causos, pintam e distalam taquaras, trançam cipós, produzem cestos e filtros dos sonhos sob a atenção das crianças, quando se aproximam. Sentados em cadeiras, bancos feitos de madeira ou em cobertores pelo chão, quando estão na produção dos artesanatos as relações no dia a dia se estabelecem em torno dele.

Da rua, também percebo os olhares, os diálogos entre si no idioma quando eu passava. Pareciam indagar sobre quem eu era e o que fazia ali todas as semanas. Chegar às casas, conversar com as pessoas, explicar a pesquisa e ser por elas autorizadas a *estar-com* as crianças foi um desafio quando não encontrava as famílias, que estavam na cidade para a venda do artesanato, o que dificultava a proximidade e confiança. Chego a casa de Laura (1 ano), eu ainda não a conhecia, e meu contato com ela aconteceu por duas vezes, conforme relato que segue:

*Quando vi a pequena Laura, de quase dois anos de idade, andando pela rua decidi parar, mesmo sem ter sido convidada. Sua mãe estava sentada num tambor de plástico, do lado havia um papelão com algumas taquaras, ali eu sentei, no chão. Laura vai até sua mãe, que a amamenta. Do tempo em que estive ali, Laura não parou de caminhar, esteve por todos os lugares que eram possíveis de seus pequenos passos a levar, sempre aos olhos dos adultos que a orientam quando necessita de seu auxílio.*

*Laura queria também pegar o machado e o facão que seu irmão de cinco anos havia pego. Suas mãozinhas são pequenas, não dão conta de pegar o cabo do machado e nem o peso que ele tem, mas mesmo assim faz várias tentativas para pegar. Sua mãe fala mais alto solicitando a sua atenção para que não o pegue, mas ela insiste, até que sua mãe retira dali tais ferramentas. (Diário de campo, agosto de 2018).*

Laura não estava interessada em minha presença, e sim em percorrer o lugar, em manusear as ferramentas de trabalho de sua mãe e em andar pela rua. Identifico que ao me

aproximar das crianças menores, elas me percebem quando chamo sua atenção. Já as maiores, quando não me conheciam, geralmente me olhavam de longe, e seus corpos pareciam esconder-se, contrair-se, com as mãos na face do rosto sorriam entre si, algumas falavam no idioma e outras se afastavam do local quando percebiam minha presença, mesmo não próxima a elas; eu me afastava para não constrangê-las, pois também me sentia invadindo aquele lugar que a elas pertencia. Com o tempo, as aproximações foram construindo outras relações e eu já não parecia tão estrangeira.

Reparo que ao andar pelas estradas e atalhos as crianças se faziam presentes, às vezes surgiam pela *estrada grande* ou por um atalho, de dentro de uma casa, no meio de uma pequena vegetação próxima às casas. Apareciam sorrindo, conversando, correndo ou simplesmente caminhando. De onde elas vinham eu não sabia, mas aos poucos chegavam e, ao mesmo tempo, “desapareciam” aos olhos de quem as observava.

Enraizada pelos saberes de uma cultura “branca”, eurocêntrica, colonizada, ocidental, eu precisava buscar outros referenciais para além dos conhecimentos em torno da escola, educação e ensino, pois aqueles que me acompanhavam não mais respondiam aos desafios postos na profissão e pesquisa acerca dos modos de pensar o que pensava do lugar e dos sujeitos das aldeias e terras indígenas.

Cada vez mais me pergunto sobre a forma como os referenciais explicam, dizem e anunciam as crianças kaingang, o que tem me levado a refletir nas escolhas que fazemos ao olhar o campo e o que nos é dito nesse campo pelo outro, quando de nosso contato com ele, das verdades construídas e pensadas sobre as crianças indígenas quanto às questões de moradia, de saúde, de higiene, de organização da vida diária e das relações com o território e com os adultos no espaço que habitam.

O tempo de *estar-com* as crianças e adultos provocou fendas entre o *eu e o outro*, mudanças que desafiaram as relações, as concepções, a escrita sobre o *outro*, o que se fez habitar outros caminhos pela alteridade. Referencio Téllez para destacar o que exprime outras relações quando somos afetados pelo outro, ou seja,

[...] deixar-se aí afetar quando o estranho, interior ou exterior, põe em questão o que dizemos, pensamos, fazemos, sentimos a respeito de nós mesmos, quando deixamos de ser donos de nós mesmos. Quando, enfim, suspendemos todas aquelas certezas que nos mantêm tão seguros de nós mesmos quanto atados, para abriremos para experiências que inauguram essa comunidade discordante consigo mesma, essa comunidade alterada, excêntrica, policéfala, polifônica. (TÉLLEZ, 2001, p. 73-74).

O que me levaria a me afetar na relação com os adultos e crianças indígenas, que deslocou meu corpo e pensamento para outros caminhos e direções? Que verdades sustentavam os meus fazeres profissional e de pesquisadora? Como percorrer outras experiências<sup>47</sup> que deslocam, movimentam e interrogam quem somos e se abrem para *com-viver* com as diferenças que demarcam as relações?

Neste percurso, tive acesso não somente à estrada “grande” visível até a escola, e que acreditava ser a “única” em sua direção, percorri o *entre-lugar*, que se fez pelos carreiros e atalhos do campo/aldeia e da literatura. Entre o que se escreve nas pesquisas e o que é oralizado pelo campo; entre a cultura eurocêntrica e a indígena kaingang; entre as relações de poder e saber; entre as relações indígenas e não indígenas; entre a aldeia e a cidade. Para Silviano o *entre-lugar* está “[...] ali nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana”. (SANTIAGO, 2019, p. 26).

Na ausência e silêncio do meu pensamento, quando por ele era interrogada, percebi então outros contornos, outras paisagens e relações que se faziam de adultos e crianças indígenas kaingang, o que significou outra experiência na desconstrução de muito daquilo que pensava e lia a respeito delas.

A experiência dessa etnografia me mobilizou, nas palavras de Kohan (2018, p. 299), a “[...] sair desse lugar no pensamento e pensar outros lugares para a experiência, para o tempo e para a infância”. As primeiras leituras que acessei quando atuava na formação de professores indígenas para refletir sobre crianças e infâncias indígenas kaingang partiam de um viés eurocêntrico, de uma concepção de criança-sujeito “branca”, produtora de conhecimento, que passava pela escola para ser “educada” por conhecimentos e modelos de uma sociedade também “branca”. O desafio estava em pensa-las *fora da infância* (LYOTARD, 2005) produzida pelo viés da academia ocidentalizada, que tem como leitura e campo as crianças não indígenas. Ao encontro com o que me inquietava em relação à escola e à minha condição de profissional da educação, Kohan (2015, p. 225) em uma de suas reflexões interroga “[...] pode a infância

---

<sup>47</sup> O termo experiência assumido neste trabalho refere-se ao conceito definido por Larrosa (2011), como “*isso que me passa*” e que não está relacionado ao meu querer, ao meu pensar e sentir, é algo externo a mim, a experiência é decorrência da relação com alguém ou algo que é “estrangeiro a mim”. A experiência deve manter-se externa, ela não sou eu e não significa minha propriedade. Nesse sentido, a experiência deve manter os princípios de exterioridade, alteridade e alienação de que nos fala o autor. Portanto, o lugar que a experiência acontece passa por mim, num movimento de encontro que me afeta, que me transforma, que é singular pois é diferente para cada sujeito, o que Larrosa chama numa dimensão subjetiva de princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. Cito também as contribuições de Kohan (2018, p.299), sobre a experiência “[...] como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar”.

encontrar seu lugar na escola?"; e, na sequência, ele responde ser difícil num modelo de escola que visa "preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar aprazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam" (Idem, p. 225).

O contato com as aldeias e terras indígenas me colocou diante da inquietude de meu pensamento e do lugar da escola na vida das crianças indígenas kaingang, de minhas práticas pedagógicas e de tudo aquilo que estava colocado para a formação de professores com as quais eu trabalhava. Habitar outras leituras veio muito tempo depois, quando me preparava para o doutorado. Acessei, então, textos que me permitiam atravessar por outras línguas, outras palavras, outras relações, de uma infância por vir, do começo que provoca o pensamento pela pergunta, pela estranheiridade. (KOHAN, 2015).

Andar pelos *carreirinhos* da aldeia, ser convidada a entrar nas casas, participar das conversas, sentir os aromas exalados pelas plantas, ouvir os sons dos pequenos animais, observar as crianças ao longe e *estar-com* elas mais próximas, andar com elas pelos *carreirinhos* e sentar na *estrada grande* me permitiu acessar parte daquilo que não acessava quando andava somente pelos caminhos na *estrada grande*. Nas palavras de Didi-Huberman (2010, p. 95) numa leitura da imagem, tomo de empréstimo a ideia de que "nosso ver é inquietado", no campo da pesquisa meu ver passou a ser inquietado pela presença e ausência de um não saber, que me tomava pela complexidade do ser criança indígena kaingang. Meu ver inquietado quando buscava apressar o campo de pesquisa pelas perguntas que fazia a elas a título apenas de obter informações.

No excerto a seguir, a forma como me aproximo das crianças e a elas me dirijo com perguntas sobre o que fazem me coloca diante dos momentos em que a pesquisa, numa etnografia com crianças, deve seguir o tempo delas, que nos dizem muitas coisas que nem sempre conseguimos ouvir, ver e acessar por estarmos atrelados a um tempo que é do adulto, da pesquisadora, da academia.

*Próximo à casa da mãe de Kafej avisto, de longe, quatro crianças sentadas quase no meio da rua, perto de uma árvore que fazia sombra. Poucos carros passam por ali, e quando passavam elas se retiravam um pouco, e voltavam a sentar na rua. Conversavam entre si. Me aproximei, pois este era meu caminho de volta, e os cumprimentei, eles riram. Eram quatro meninos com cerca de 7 a 9 anos de idade. Iniciei uma conversa, me apresentei, disse meu nome e disse que eu estudava, eles riam entre si e alguns não me olhavam. Depois de um*

*tempo, eles riram novamente, pareciam não me levar muito a sério. Continuaram conversando em sua língua, fiz novas tentativas de aproximação. Perguntei sobre aquilo que eu via em um litro de pet cortado ao meio, eram pequenos peixes na água. Perguntei como pescavam, não responderam, continuei falando e perguntei se era com anzol, disseram que sim, estavam com dois litros... Disseram primeiro que pescavam com anzol, perguntei onde estava o anzol, não me responderam. Passado um tempo, perguntei sobre como pescaram, se com minhoca, disseram que com farinha. Depois me disseram que pescaram com o próprio litro, que o cortaram e colocaram na água para pescar os peixes. Alguns peixes ainda estavam vivos, as crianças mexiam com os litros, riam e falavam no idioma. Sempre que eu perguntava algo para elas sorriam, e alguns se escondiam por entre as suas pernas. Estávamos todos sentados na rua, ali, tentando manter um diálogo. (Diário de campo, março de 2018).*

A conversa pareceu um interrogatório para com as crianças, sem fluir muito na lógica de diálogo, pois aquelas não me conheciam e tão pouco eu as percebia, de fato. A todo momento em que o encontro com as crianças acontecia, ficava atenta a relação e voltava a pensar sobre minha condição de adulta quando esperamos das crianças algo que se refere aos nossos interesses e objetivos. Assim percebia que nem sempre as crianças estavam interessadas naquilo que dizia e em minha presença junto delas. Didi-Huberman, em suas palavras, me coloca a refletir sobre o que via e o que me era invisível pelos lugares que andava: as crianças, as estradas e os *carreirinhos* estavam ali; o que, então, modificou a minha relação com aquele lugar e com aquelas crianças? O que inquietou a minha visão?

As relações com o lugar<sup>48</sup>, com os adultos e crianças na aldeia tomaram outras tonalidades, nuances, na medida em que eu interrogava a universalidade dos conhecimentos colocados sobre o “outro” pela ciência ocidental. Neste sentido, a experiência da alteridade reposicionou minhas relações de pesquisadora com aqueles sujeitos. Partilho da leitura de Lima para dizer sobre quando assumimos a alteridade enquanto relação com o outro, ao citar que “[...] a incontestável e irredutível alteridade do outro é da ordem da irrupção, daquilo que multiplica as formas que temos de ver e estar no mundo, que desloca, que provoca o nosso olhar a descentrar, desenraizar e des(saber)” (LIMA, 2015, p. 98).

---

<sup>48</sup> O conceito de lugar parte das leituras de Lopes (2006); Tuan (1983), referenciadas na primeira parte da escrita do trabalho.

Os carreiros e atalhos foram percebidos na medida em que os meus passos atravessaram os limites do próprio pensar sobre o lugar, as relações das crianças com o lugar e com outras crianças, adultos e pesquisadora. Para chegar às crianças indígenas foi preciso andar muito, percorrer por muitos atalhos que se cruzaram por *entre-lugares* das leituras, dos conceitos, das diferenças, dos silêncios e ausências minhas, dos conhecimentos ocidentais produzidos nas pesquisas sobre crianças indígenas. Transpassou também pelo tempo e espaço da aldeia, das casas, dos caminhos, estações do ano, e pelo próprio pensar adulto sobre as crianças, esse, enraizado em territórios pouco habitados pelas leituras que fazia dos kaingang.

Dialogar com o estrangeiro, com aquele que se inscreve em outros lugares e saberes provocava em mim o rompimento de conceitos, relações e conhecimentos fundantes de um pensamento colonizador, o que não está na ordem da compreensão do outro, mas das diferenças que nos fazem pessoas. O conceito de alteridade é assumido como possibilidade de estar a campo na pesquisa com as crianças indígenas kaingang, pois “[...] a relação de alteridade implica uma estranha relação: a assimetria na qual não posso reconhecer o outro como outro, mais do que na diferença” (TÉLLEZ, 2001, p. 61).

De um olhar-se-ver inquietado sobre o lugar que pensava das crianças, dos adultos, da aldeia e das experiências que vivenciei com o tempo da profissão, na transição para um olhar-se-ver as diferenças num tempo em que a etnografia me permitiu *estar-com* não somente de uma paisagem que antes não conhecia, os contornos, os sombreados, as tonalidades, os movimentos, as espessuras, a circulação de adultos e crianças pelos *carreirinhos* e pela *estrada grande* deslocavam os meus modos de pensar, ver, ouvir, sentir aquilo que experienciava com todos na aldeia.

Permitir-se andar e conhecer os *carreirinhos* atrelou-se ao tempo e às relações de confiança que, mesmo tensionada a todo momento pelos olhares de todos com a minha presença, foi partilhada. Não era somente eu que “olhava”, também passei a ser “olhada”, observada a cada nova entrada, outras relações, outros olhares corporificaram outros modos de ser pesquisadora, de fazer a pesquisa etnográfica, de ver as crianças e adultos daquele lugar.

À imagem de um olhar individual? De um olhar coletivo? Um olhar desde um lugar protegido pela mesmidade? Um olhar e a ação conseqüente para o outro? Um olhar que possa ser também a rebeldia do olhar, outro olhar diferente daquele que vimos sempre, sempre igual, sempre no mesmo espaço? Uma reprodução do mesmo no outro? Mapas sem bússolas? E/ou o significado de um olhar que cada vez que vê algo se adia e o adia, se difere e o difere, se abandona e o abandona até um novo olhar? (SKLIAR, 2003, p. 67).



É deste tempo<sup>49</sup> de travessia das experiências de *estar-com* os adultos indígenas ao *estar-com* as crianças kaingang na aldeia Kondá que o trabalho se encontra neste momento. É como percorrer pelos *carreirinhos*, caminhos e atalhos da aldeia para pensar as crianças num exercício permanente de alteridade, de estar consigo mesma para pensar a relação com o outro numa escrita que se tece pelas *relações-com* como num chão batido, de muitos pés e corpos que por ali passam e deixam suas marcas, sinais de lutas, de saberes, de resistências, de vidas que transitam e que se abrem em outras experiências.

Diante da complexidade de escrever uma etnografia sobre/com as crianças indígenas kaingang, a preocupação que se assume pela interrogação e desconstrução de constructos que identificam, nomeiam, apontam, compreendem, retratam, interpretam, traduzem, detectam, adjetivam, universalizam, atribuem conceitos e valores sobre os modos de ser e viver dos sujeitos: O que é escrever sobre crianças indígenas? O que se tem escrito e produzido sobre essas infâncias? Como e o que podemos pensar sobre a escrita que se produz das crianças indígenas e, nesta tese, sobre as crianças indígenas kaingang?

A composição do texto que aborda o primeiro capítulo da tese intenciona apresentar e problematizar o lugar de onde se parte enquanto sujeito da experiência<sup>50</sup> de pesquisadora para pensar e *estar-com* as crianças indígenas kaingang na aldeia; transitando pelo percurso de profissional a pesquisadora, pelas produções acadêmicas e suas leituras e escritas sobre as crianças indígenas a partir das ciências sociais, mais especificamente da área da antropologia<sup>51</sup>.

Ao *distalar* a escrita, inicio a apresentação do capítulo com o item **2.1 Do olhar sobre o “outro” ao pensar sobre “si”: percursos da pesquisadora** apresentando parte de uma caminhada de quase 30 anos pela educação escolar, e desses, 20 anos também na condição de professora e pesquisadora do ensino superior, que interroga a constituição das experiências por

---

<sup>49</sup> Busco referência em Kohan (2018) ao abordar o conceito de temporalidade, o autor fala do tempo *khrónos* como o tempo que passa, antes e depois, está em movimento quantificável em números. O tempo *kairós* como aquele que nos remete a oportunidade para algo, em um momento determinado. O tempo *aión*, como um tempo de experiência.

<sup>50</sup> Para pensar a condição e experiência de pesquisadora na etnografia com as crianças indígenas, busco referência nas leituras de Larrosa (2011, p.22) sobre o conceito de sujeito da experiência como aquele que se constitui pela sua abertura, pela exposição e que se afeta na relação ao se expor. A experiência neste sentido, é concebida como “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”.

<sup>51</sup> Dentre as áreas que abrangem as ciências sociais a opção em olhar para os estudos da antropologia acerca das crianças indígenas, decorre da aproximação desta área de conhecimento em pesquisas com povos indígenas, da crítica sobre a produção acadêmica que tem suas origens em epistemologias eurocêtricas, a qual teve importantes contribuições e dos estudos recentes nesta área sobre infâncias e crianças indígenas. De acordo com Alzate (2016, p.91) as ciências sociais se acentaram na produção de sujeitos universais sob uma visão eurocêntrica, para a autora “[...] La configuración del saber científico universal se estructuró pensando en un sujeto trascendental particular abstraído de su espacio, su tiempo, su etnia y sus relaciones sociales. Las ciencias humanas y sociales aceptaron de tal forma estos planteamientos que se consideraron durante siglos como una parte vertebral del acervo cultural de la “humanidade”. Acesso em 15 jan. 2021.

*entre-lugar* das crianças e infâncias numa leitura e escrita que busca desconstruir pensamentos e se pergunta diante do descontínuo, do fragmento, do finito, da incerteza e da provisoriedade que subjetivam e objetivam as relações com o outro.

No encontro com o item **2.2 Primeiras palavras: do lugar que se parte o olhar, o pensar e o dizer de si** passo pelas memórias do “lugar<sup>52</sup>” que me constituíram profissional e pesquisadora, presentes no item anterior, para problematizar o campo de um pensamento enraizado por epistemologias ocidentais que subalternizam as diferenças, os saberes, as relações, para considerar outras leituras<sup>53</sup> que deslocam, interrogam, provocam rupturas, cisões e ruídos sobre a posição do sujeito pesquisadora e profissional.

Na escrita que se faz no item: **2.3 Das crianças e infâncias indígenas: por onde as conhecemos nas produções acadêmicas** busco localizar as pesquisas que abordam as crianças indígenas kaingang produzidas a nível de pós-graduação, com pesquisas alocadas no Portal da Capes; no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; e NEPI - Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – UFSC.

Seguindo pelos *carreiros* do texto, na sequência, apresento a composição de uma escrita que referencia no item **2.4 A escrita sobre os indígenas: a estrangeiridade deste outro** através de leituras das produções acadêmicas busco interrogar o que nos provoca a pensar o lugar das crianças nas pesquisas, dialogo num olhar que se coloca sobre quem olha e escreve o “outro” como estrangeiro para problematizar esse lugar na pesquisa *de quem* escreve e *sobre o* que escreve.

No item **2.5 Por entre as frestas dos discursos das ciências sociais sobre as crianças indígenas** faço um recorte para uma leitura da antropologia acerca das ciências humanas na modernidade e dos discursos que emergem da enunciação do outro.

O texto do item **2.6 Da escrita ao discurso antropológico numa leitura das crianças indígenas kaingang** apresenta mais especificamente o que se tem elaborado sobre as crianças

---

<sup>52</sup> O termo lugar neste texto refere-se ao lugar de onde eu parto para falar, dizer, escrever, narrar sobre o que eu pensava das crianças e adultos indígenas, num diálogo que pergunta *sobre* – que lugar é esse? Que conhecimentos são estes que revolvem em meu pensar as crianças?

<sup>53</sup> LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em 25 jan. 2021. E QUIJANO, Anibal. El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sc/20140506060806/eje2-11.pdf>. Acesso em 08 fev. 2021.

indígenas quanto aos discursos enunciados, dos saberes produzidos a partir da antropologia da infância.

O item 2.7 **Uma narrativa de escrita etnográfica: a poética de *Kemili*** abre a leitura e escrita do campo etnográfico que seguirá no próximo capítulo da tese, do *estar-com* as crianças indígenas kaingang pelos lugares por elas habitados, da aproximação da pesquisadora com os saberes daquelas sobre a aldeia, a terra, a mata e a produção da arte pelos indígenas kaingang.

## 2.1 DO OLHAR SOBRE O “OUTRO” AO PENSAR SOBRE “SI”: PERCURSOS DA PESQUISADORA

Figura 4 - *Kemili* por entre as folhas das taquaras na mata.



Fonte: *Kemili* (2019).

*O tempo estava nublado, mas mesmo assim seguimos para a mata (nãn), afinal aguardava aquele dia há muito tempo, pois acompanharia as mulheres e as crianças no corte das taquaras (vãn). Estávamos a caminho eu, Kemili, seu cão, a mãe de Kemili, Mã e Mÿrsèr.*

*O caminho se fazia silencioso de palavras. Por um momento, somente o som dos pássaros, dos pés na mata rasteira que ali seguiam por um atalho de chão batido, e da respiração que a cada passo se intensificava. As vozes e risos romperam o silêncio antes de chegar à mata, por entre passos longos e contínuos de quem conhecia os caminhos. Kemili carregava uma pequena bolsa e um galho com folhas esverdeadas colhido por ela. Entre as flores e o verde que cobria parte de seu corpo, com passos firmes e curtos ela seguia ao lado*

*das mulheres. Ao sairmos do atalho, uma cerca e um extenso campo verde, sob o céu acinzentado, e do outro lado do campo, a mata.*

Abro o texto com a imagem de *Kemili* na mata e algumas interrogações que transitaram e inquietaram o *entre-lugar* que ocupava o meu pensar as crianças indígenas kaingang na aldeia e na cidade, na profissão e na pesquisa, na leitura e na escrita da academia, nas diferentes áreas do conhecimento e nos saberes locais que constituíram parte da minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica:

*Quem são as crianças indígenas kaingang?*

*Onde estão as crianças?*

*Qual o lugar das crianças indígenas?*

*Como as crianças são narradas nas pesquisas acadêmicas?*

Entre os diversos modos de refletir e de escrever as narrativas do lugar, das crianças indígenas e daquilo que, enquanto pesquisadora vivenciei, a imagem de *Kemili* por entre as folhas da mata e seu olhar me permitem analisar quem sou no campo que defino e por mim é desconhecido; interroga também toda a trajetória da pesquisa quanto ao meu lugar de pesquisadora, adulta, mulher e não indígena.

A imagem<sup>54</sup> de *Kemili* me remete a traçar um caminho pelas memórias de um *tempo-com* com o que acessava das leituras; com o que pensava das crianças e infâncias indígenas; com as crianças e os adultos da aldeia que compuseram a pesquisa; do lugar da pesquisadora que escreve sobre o “outro”; e também com o meu tempo que, no decorrer da pesquisa e da escrita, rompeu os modos como experienciava a pesquisa e os modos de viver.

Muito embora a imagem retrate o acaso registrado pela própria *Kemili*, no momento em que fotografava o lugar enquanto acontecia a coleta das taquaras, seu olhar provocou em mim ponderar as relações e os afetos. Estar ali, autorizada a estar, constituiu-se de uma infinidade de pensares, de rupturas que foram atravessadas pelas relações que emergiram do

---

<sup>54</sup> A escrita da pesquisa discorre de narrativas orais de adultos e crianças indígenas kaingang na medida em que pela língua portuguesa os diálogos aconteceram entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, compõe também a escrita da tese as imagens selecionadas e recortadas do campo registradas pela pesquisadora, crianças e adultos. Parto de Didi-Huberman para pensar as imagens do campo, na qual o autor cita que “[...] a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens. A mais simples imagem, [...] não dá a perceber algo que se esgotaria no que é visto, e mesmo no que diria o que é visto. Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além da oposição canônica do visível e do legível. [...] ela exige de nós que dialetizemos nossa própria postra diante dela, que dialetizemos o que vemos nela e o que pode, de repente [...], nos olhar nela. [...] exige que pensemos o que agarramos dela face ao que nela nos ‘agarra’ – face ao que nela nos deixa, em realidade, despojados.” (2010, p.95).

campo trilhadas pelas possibilidades da pesquisa etnográfica, o que marcou meu corpo e pensamento<sup>55</sup>.

O recorte desse texto aborda parte de minha trajetória nestes campos da profissão e da pesquisa que narro entre as idas e vindas de minhas experiências, por isso, não segue uma linearidade em sua exposição, mas se faz como se fizeram meus caminhos: pela incerteza e descontinuidade. A composição dialoga, também, com os percursos interrogando o pensamento colonizador que produz sujeitos, conhecimentos e verdades sobre o outro. Referencio os conceitos de alteridade e estrangeiridade para dizer daquilo que não somos, posicionando-me para a alteridade “diluída” por toda a relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

O contato com os povos indígenas aconteceu pela via da academia, mais especificamente no ano de 2011. Dentre os anos de 2017 a 2019, as inquietações acompanharam minuciosamente o campo da pesquisa, habitadas e problematizadas diante de um pensamento ocidental que me produzia e fragilizava os modos de *ver* as crianças pelos lugares que habitavam na aldeia e na cidade.

As minhas formações acadêmicas e profissionais, primeiramente na área da Pedagogia e depois, da Psicologia, tiveram grande influência sobre esses modos de pensar as crianças, os indígenas e a educação escolar, as quais durante algum tempo idealizadas passaram a ser revisitadas e interrogadas naquilo que se elaborava sobre, sendo ouvidas e tensionadas em suas potencialidades e fragilidades.

De enunciados que se compõem no senso comum e sob a hegemonia da cultura europeia nos modos de viver dos povos da América Latina (SANTOS, 2010), o indígena constituiu-se depositário de um discurso prevalecente ainda hoje que o denomina como preguiçoso, indolente, e ao mesmo tempo sujeito de piedade. Talvez aí encontravam-se as raízes de meu pensamento sobre as crianças e os povos indígenas.

---

<sup>55</sup> O caos que segue a existência humana, instalado por um governo com práticas que promovem o apagamento de povos indígenas e de políticas de proteção, somados a pandemia, reflete diretamente nos modos como percebo a vida e principalmente como a vida passa a ser vivida na cotidianidade, atravessada de incertezas e rupturas. Uma política que eu denominaria como de “morte”, que aniquila sujeitos e pensares e reforça a instalação da violência, da pobreza, da fragilidade das relações sociais e do que poderíamos questionar do “humano”. O Brasil deteriora-se em suas estruturas políticas, econômicas, sociais, jurídicas, educativas e nos toma pela “falsa” normalidade em nome da economia. A re-escrita da tese tomou caminhos diversos, entre a intensidade de um campo que se fez com as crianças kaingang, das leituras e registros que datam o início de 2017 a março de 2020, para um momento em que o processo de escrita foi forjado pela inquietação, apavoramento que nos tomou num primeiro instante, pois estávamos diante ao desconhecido, sob pressão a outras formas de viver para continuarmos vivos. A angústia, o medo, colocados pela pandemia em nosso dia a dia, chegava às aldeias e terras indígenas de uma forma agressiva e desumana, e somados a todo esse contexto, os povos indígenas no Brasil, se depararam com a interrupção da demarcação de terras; contínua invasão de garimpeiros, madeireiros, atreladas a práticas de desmatamento e queimadas das matas, florestas, fauna e flora, colocando em risco e extinção milhares de seres em vida, testemunhando o aniquilamento de políticas de proteção aos povos originários

Busco nas palavras de Pelbart, em “Poéticas da Alteridade” (2011), referenciar uma questão que me toca e esteve presente nas relações com os adultos e crianças que subjetivaram e constituíram meu modo de pensar e escrever por entre um pensamento “colonizado”, “fossilizado” e “superficializado” sobre elas em seus modos de ser e viver,

Nessa peça, o espectador não se pergunta “o que aconteceu?” ou “o que aconteceu com tal personagem?”, mas “*o que me aconteceu?*”<sup>56</sup>. Esta pergunta poderia ser traduzida assim: o que será que me afetou tanto, o que foi tão intenso, tão visceral, que desfigurou tanto aquilo que eu estou acostumado a ver, perceber, viver? O que me arrancou de modo tão arrebatador à Forma através da qual eu estou acostumado a sentir o mundo, aos clichês que formatam meu olhar sobre o mundo? O que me outrou tanto? Para qual universo eu fui arrastado, que mundo inaugurou-se em mim a partir dessas imagens, sons, palavras, ritmos, descontinuidades, disritmias, surpresas? (PELBART, 2011, s/p).

O contato com os adultos e crianças kaingang em sua cotidianidade a partir da pesquisa etnográfica em 2017 me recolocaram em uma outra leitura, um outro olhar, uma outra relação que se fez com o próprio pensar e que, pelas palavras de Pelbart, ressoam parte do encontro com o que imaginava das crianças indígenas kaingang –“o que me aconteceu?”; “o que será que me afetou tanto, o que foi tão intenso, tão visceral, que desfigurou tanto aquilo que eu estou acostumado a ver, perceber, viver?”.

Ao começar a narrativa da trajetória profissional e acadêmica busquei rememorar, reviver e ressignificar cada passo, cada percurso, caminho e “atalhos” que constituíram os modos de ser e viver as “escolhas” até o momento, o que me fez voltar ao tempo, pois não pude deixar de lembrar e trazer a criança que me acompanha pela memória e habita em outras crianças-infâncias.

Estar na docência e na academia foi uma escolha que busquei construir nas e pelas relações estabelecidas com crianças e adultos, na composição de caminhos, até então, seguros que eu acreditava estar, o que me pôs a avaliar “[...] que fluxos são esses que se intrometem no meu corpo e me arrastam para esses abismos de sentido, revolvendo o chão firme em que acreditava pisar? De onde eles vêm? Que risco é esse que preciso aceitar?” (PRECIOSA, 2010, p. 17-18).

O percurso no tempo de profissão seguiu pela docência, nos primeiros anos com crianças em escolas pública e particular, e após, a formação de professores para o magistério na universidade durante 20 anos. Os caminhos se modificaram por *entre-lugares* submersa num fazer que captura e coloca interrogações nas relações consigo mesma e com o outro, quase

---

<sup>56</sup> Grifos da pesquisadora.

sempre desconhecidas e provocadoras de rupturas. Assim, compus o começo da experiência profissional no ensino da educação básica e ensino superior com minha entrada no magistério, seguido da graduação em Pedagogia, e pós-graduação e especialização na área da educação básica. As questões ligadas às infâncias/crianças tensionavam o meu modo de pensá-las, quanto ao meu papel de professora, e os seus modos de ser em diferentes contextos sociais.

As diferentes práticas educativas vivenciadas nas instituições de ensino por onde passei me aproximaram cada vez mais das crianças e de pressupostos teóricos e metodológicos numa linha marxista, que eu concebia enquanto leitura da infância e criança. A trajetória exigiu estudos e reflexões que me levaram a buscar o mestrado em educação. Iniciei o curso em 1999, e como objeto de pesquisa busquei o campo do currículo, adentrando aos conteúdos que tratam das datas comemorativas referentes às especificidades do indígena e do negro, ou seja, as questões étnico-raciais foram de meu interesse. Na educação infantil, priorizávamos rituais e rotinas que envolviam a figura desses povos a partir de uma linguagem e olhar estereotipados, e nos anos iniciais a reprodução da história oficial abordada pelos livros didáticos era tomada como verdade universal. A ocupação central desse exercício foi problematizar a representação dessas etnias na escola observando desde o currículo prescritivo ao currículo oculto<sup>57</sup>.

Em 2000, ingresso na docência no ensino superior atuando nos cursos de licenciatura em disciplinas específicas para a formação de professores, e em 2011, numa formação dos professores indígenas kaingang, especificamente no curso de Pedagogia Intercultural Indígena<sup>58</sup>. Por cerca de oito anos me deslocava pelas estradas e vias da rodovia, no Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul, para chegar às aldeias e terras indígenas. As atividades acadêmicas aconteciam na aldeia, e outra parte delas na universidade. Nesse período, percorri, por entre paisagens cobertas pelas matas nativas a paisagens modificadas pela cultura do plantio, grandes extensões de terra cobertas de um verde amarelado que se fazia homogêneo pelas plantações; percorri por entre o que pensava dos povos indígenas e os discursos produzidos pelo colonizador; pelos saberes ancestrais indígenas, que se fazem pelos saberes da terra, dos anciãos, do tempo e do lugar; e também por leituras de diferentes áreas do conhecimento produzidas pela academia para chegar às crianças.

---

<sup>57</sup> Para aprofundar a leitura ver SILVA, T. T. (Org.). **Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>58</sup> O curso foi assumido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, localizada em Chapecó (SC), sendo que a primeira turma de estudantes indígenas participavam das aulas numa escola indígena estadual, localizada em Ipuçu, na Terra Indígena Xapecó. A segunda turma aconteceu na Terra Indígena Toldô Chimbanguê, em Chapecó. Os componentes curriculares trabalhados com as duas turmas foram específicos na formação do pedagogo, dentre eles: Psicologia da Educação; Organização dos Processos Educativos e Estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A trajetória desconfigurou certezas, verdades, começos e escolhas deslocando a relação eu-outro-nós pela nossa estrangeiridade, pelas nossas diferenças e por aquilo que me interrogava, nas palavras de Pelbart: “*O que me outrou tanto?*”.

De profissional à pesquisadora, em 2011, quando o encontro com a cultura indígena kaingang foi instituído na universidade as palavras, os gestos, as expressões, os corpos e a língua se encontraram pelo estranhamento entre culturas, e distanciamento entre as diferenças que compunham o olhar e as experiências vivenciadas.

Os contatos iniciais na aldeia com os indígenas adultos, no período em que atuei na licenciatura, modificaram meu olhar em relação aos costumes observados no dia a dia, seus modos de viver, de compartilhar um objeto, um alimento entre si, aos pedidos que expressavam ao não indígena, aos recados não compartilhados entre si compondo o quadro de referências que eu não acessava pela literatura e academia. Sentia-me, muitas vezes, incomodada, pois hospedava em mim hábitos e costumes que secundarizavam ou invisibilizavam aquele que estava na posição de estrangeiro, do *outro*.

Com o passar do tempo de convivência, e diante do processo de reflexividade que a pesquisa me permitia acessar através das leituras produzidas pela filosofia e infância; geografia; antropologia; sociologia; estudos decoloniais; e, principalmente das experiências em outro modo de convivência e relações com os indígenas kaingang, é que busco expressar na passagem a seguir, registrada em uma de minhas primeiras idas a campo, o exercício de fazer-nos e refazer-nos como sujeitos na alteridade – sempre outros – com os outros, entregue a uma relação balizada pela alteridade ao interrogar-se sobre o pensado, vivido.

Algumas lembranças marcaram o início de minha caminhada enquanto estava no “papel” de professora da Licenciatura Intercultural Indígena desde o ano de 2011. Meus primeiros contatos mais diretos foram com os adultos indígenas que iniciavam sua formação para o magistério. As aulas aconteciam numa escola estadual localizada na Terra Indígena Xapecó – Sede no município de Ipuacu, Santa Catarina.

*Lembro-me que minha entrada no curso se deu por uma disciplina que tratava de instituições de educação infantil. Entrei desprovida do que seria esse trabalho com os indígenas, numa lógica que se fazia pelas leituras e cultura que me tomavam em pensar as crianças, as instituições e a cultura numa perspectiva, até então, não indígena.*

*Meu primeiro grande impacto com as questões indígenas e as minhas próprias questões que se constituíam colonizadas: meu corpo e meu pensamento marcados por uma*



*lógica de saberes de uma cultura ocidental, branca, não indígena e que me “permitia” definir o “aceitável” e “não aceitável”, o prescrito por um currículo e por um modo de fazer a educação infantil, daquilo que fazia parte da vida e que naquele lugar e para aquela cultura me interrogavam: a permanência de adultos indígenas junto das crianças nas instituições de educação infantil era corriqueiro, havia entradas e saídas de familiares que acompanhavam o dia da criança na instituição. Pelo olhar que eu fazia das instituições que seguiam por rotinas, regras, normas, prescrições e orientações não concebia a permanência de outros adultos ali que não os profissionais da educação. Aos familiares estava reservado a partilha de alguns momentos com as crianças na instituição, mas, na minha leitura, não se dava o tempo todo. (Diário de campo, abril de 2017).*

Diante desse outro modo de vivenciar as instituições de educação infantil e a escola pelos indígenas kaingang, o *estar-com* os adultos e suas crianças em seus modos de viver foram modificando o meu olhar sobre si para pensar o outro, que passava a me constituir. Neste sentido, Téllez nos convida a problematizar vários conceitos em torno da relação com o outro pela alteridade, dentre eles a homogeneização, o pensamento de unanimidade, a totalidade e mesmidade, já citados nesse trabalho. Para a autora trata-se de interrogar um pensamento que busca “[...] fraturar as figuras que permitem nos instalarmos comodamente no presente, movendo-se contra aquilo que nele tem a força do inquestionável, fazendo explodir o homogêneo, dissolvendo totalidades, fraturando o contínuo [...]” (TÉLLEZ, 2001, p. 58).

Ressalto na escrita da tese o diálogo com os conceitos de alteridade, *estar-com*, *entre-lugar*, *outridade*<sup>59</sup> e *estranheiridade* como potências na leitura e escrita do campo de pesquisa com as crianças indígenas kaingang, pois esses conceitos me permitem revisitar permanentemente minha condição de pesquisadora nessa relação.

A imersão na cultura indígena pelo olhar de adulta, não indígena e mulher me fez, então, revisitar o *entre-lugar* que compunha as minhas próprias concepções de mundo, de criança, de sociedade, de educação e de profissão docente que ao serem problematizadas a partir da minha prática pedagógica na licenciatura indígena, as diferenças envoltas ao ensino, sociedade e educação que estavam por mim desenhadas em toda a formação acadêmica e profissional eram colocadas em dúvida. As distinções e relações entre nós foram interrogadas, distanciadas, desconstruídas a cada “novo encontro” em relações de “outridade”.

---

<sup>59</sup> O termo *outridade* é tratado por Téllez (2001) e assumido na escrita e no pensar a relação da pesquisadora com as crianças indígenas kaingang.

[...] Distanciamento ou estranheza como aquilo no qual pode radicar a própria possibilidade desse outro modo de convivência que, exercido como arte de fazer-nos e refazer-nos como sujeitos alterados – sempre outros – com os outros, reúna sem pretensão de unificar, articule as diferenças sem apagar os conflitos, dê espaço ao outro sem a pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outriedade. E, com isso, de atender o exercício do tipo de experiências instituintes de outro modo de convivência, na qual toma corpo e encontro entre quem/aquela(s), sendo um e outro ao mesmo tempo, constituem-se como estrangeiros inclusive para si mesmos. (TÉLLEZ, 2001, p. 74).

Desconhecidos e estrangeiros em seus modos de viver e ser indígena, eu pensava que os conhecia pela via da literatura, das pesquisas e produções acadêmicas acessadas. Foi preciso rever meus modos de pensar as crianças, os indígenas, os kaingang, a aldeia, o ensino, a escola, ou seja, a tarefa seria longa e turbulenta, pois exigia reconhecer-se como outro para olhar e pensar, e refazer-se, agora com outros referenciais, para *estar-com*.

Em Lima (2008) o desconhecido no trajeto de um caminho nos solicita à entrega àquilo que não sabemos que está por vir, o novo, que se compõe na medida em que nos deixamos conhecer, pensar, olhar diferente pela desconstrução que aponta para um outro saber. Assim buscava acessar as crianças indígenas kaingang por outros saberes, como nas palavras da autora,

Sentimos medo, mas também prazer quando nos lançamos rumo ao desconhecido. Esse espaço, infinito no seu (des)conhecimento, só pode ser experienciado com um espírito mais aberto e um tipo de entrega que eu chamaria de improvisada, nada ensaiada, permanentemente ameaçada e, por isso, um lugar que exigiria de mim uma entrega genuína, um ‘arriscar-se’ em águas desconhecidas. (LIMA, 2008, p. 14).

Foi preciso arriscar-se pelos caminhos desconhecidos da profissão e da pesquisa etnográfica para chegar às crianças indígenas kaingang, que entraram em minha vida muito tempo antes de eu as percebê-las e interrogá-las na pesquisa, pelo que pensava delas, pois elas estavam ali na aldeia quando de minha entrada pela via da docência e de minhas idas às terras indígenas; elas também estavam na cidade quando as encontrava nas ruas, nas rodoviárias, na universidade, porém, não as percebia, pois não estavam em meu pensamento, ou estavam e ocupavam outros lugares, outras preocupações ligadas à educação escolar. Skliar (2003, p. 45) aponta uma questão que me levava a revisitar meus próprios conceitos sobre o outro em seus modos de viver, “Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado”.

Quando meu deslocamento de um lugar a outro acontecia de ônibus, ao chegar nas rodoviárias nas cidades de Chapecó, Xaxim, Xanxerê, Lages e Florianópolis presenciava crianças e adultos indígenas que faziam daquele espaço sua morada enquanto permaneciam na cidade, em condições suscetíveis ao que eu definia como perigosa e precária; meu encontro se dava pelo olhar de longe. Encharcada de incômodos, debrucei meu tempo e leitura em pesquisas

que tinham como tema as crianças indígenas kaingang por entre a aldeia e a cidade e delas pouco encontrei em referenciais, portais e repositórios de produção científica. O desejo pela busca e a insatisfação pelo que estava colocado como “verdade” em relação aos conhecimentos que acessava sobre elas interrogaram as imagens, os discursos enunciados pelas mídias e pelas narrativas do cotidiano, as políticas públicas específicas a esses povos e aos modos de escrita em pesquisas pronunciadas acerca das crianças indígenas e seus familiares na aldeia e na cidade.

Andar pelas terras indígenas kaingang tomaram meu pensamento e meu corpo por um tempo, tempo em que só percebia crianças em instituições de ensino quando as olhava enquanto profissional da educação. A cidade, por sua vez, me apresentava outra criança indígena: aquela que estava nas ruas, semáforos e rodoviárias com seus familiares. A literatura apresentava uma criança “multifacetada” sob a perspectiva da ciência, da escola, da saúde, da cultura, da política, da economia e da razão. O abuso, a negligência, a “exploração pelo trabalho infantil”, as condições precárias de vida foram apresentadas na sua generalidade e precariamente pelas mídias.

Em cada história narrada por adultos e crianças do lugar percebemos as marcas da colonialidade do poder sob a presença da igreja e religião, da educação escolar e do sistema de saúde nas aldeias e terras indígenas que, silenciosamente, constituem seus modos de ser e viver, bem como marcas de um local não só colonizado, mas também academizado pela presença da universidade, por meio de conhecimentos considerados oficiais e sob o olhar de diversas áreas de conhecimento.

Permanentemente, o meu pensamento e os modos de viver que havia habitado rompiam as verdades e conhecimentos em uma mistura de sentimentos e pensamentos construídos que, hoje, os percebo entranhados pela mesmidade<sup>60</sup> que há muito nos colonizaram e nos destituíram do “outro” na imposição do “nós”.

O outro irrompe, e nessa irrupção nossa mesmidade se vê desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as que inventou a si mesma e com as que inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, o faz humano, arremessa fragmentos de sua identidade. (SKLIAR, 2003, p. 148).

De empréstimo das palavras de Skliar para falar do *outro* que *irrompe nossa mesmidade*, e de Pelbart para interrogar sobre: *que mundo inaugurou-se em mim a partir dessas imagens, sons, palavras, ritmos, descontinuidades, disritmias, surpresas?*, a questão principal que se coloca ao *estar-com* as crianças indígenas e da escrita produzida *sobre* elas, se colocava

---

<sup>60</sup> Termo emprestado de Skliar (2003) para dialogar com o que percorro pelo pensar as crianças indígenas kaingang.

*sobre* mim, *sobre* o que eu pensava, *sobre* o que a cidade instituíra para elas, *sobre* o que os não indígenas enunciavam das experiências dessas crianças na cidade.

O interesse pelas experiências das crianças indígenas iniciou através dos estágios que acompanhei em educação infantil, e depois nos anos iniciais do ensino fundamental no curso de licenciatura intercultural indígena. Ao acompanhar os adultos vejo as crianças que, pouco ou quase nada, conhecia como criança indígena. Estava certa que o modelo de criança que minhas leituras prescreviam era de uma criança “branca” e que somente esses referenciais não eram possíveis para estar com elas. A entrada numa outra cultura que não a minha me requisitaram a olhar para mim antes de qualquer coisa, pois na relação com as crianças indígenas kaingang as leituras, as indagações e o tempo mostraram que o “outro” habitava em mim, “eu” era o “outro” na aldeia. Nesse sentido, empresto das palavras de Pelbart para dizer o que “*me afeta*” ao “*outrar*”:

A decisão em fazer a pesquisa com as crianças indígenas kaingang foi se delineando ao perceber que, primeiramente, as secundarizava na relação com o adulto; segundo, por me sentir incomodada quando elas acompanhavam os adultos nas aulas que aconteciam na universidade. Minhas leituras e concepção de criança limitavam-se à sua presença em outros lugares, pois eu entendia que ali não era o seu “lugar”, logo, não fazia sentido elas estarem ali num lugar instituído para “adultos”. Onde estavam as crianças kaingang? Qual o lugar das crianças? E da criança indígena? Outros motivos também seguiram na opção em realizar a pesquisa com esse público: ao vê-las nas ruas, nas rodoviárias, na cidade, na universidade e no trânsito comecei a refletir sobre o que me “incomodava” quando meu pensamento e meu olhar recaíam sobre o lugar que instituímos a elas.

A criança indígena kaingang era um “outro” que naquele momento e lugar era impensável estar, a meu ver. Duschatzky e Skliar (2001) provocam-nos a analisar como a nossa soberania nos coloca numa relação que olha o outro como alguém que não é, e que precisa sair da condição que está e é para tornar-se o que instituímos para ele como o “melhor”. “O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; [...] e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2001, p. 124).

As narrativas do lugar compunham também a relação com o não indígena que na pesquisa nos coloca diante do exercício que se faz pela alteridade, que não julga, mas se coloca em relação com o outro. Enquanto meu contato se dava com os adultos, onde estavam as crianças?

No começo da pesquisa, pouco encontrava naquele lugar que dizia daquilo que conhecia e definia como sendo “para” as crianças. O meu querer a cada ida à aldeia movia em mim o desejo de encontrá-las no “lugar” que o ocidentalismo havia instaurado nos modos de ser e viver. A reflexividade<sup>61</sup>, a alteridade<sup>62</sup> e o diálogo com os saberes locais por meio dos registros, da escrita, das leituras e dos encontros com adultos, crianças e o lugar me colocaram em relação com elas e com a aldeia.

Intencionei, então, romper estruturas fixadas nos moldes de pensar ocidental na tessitura da escrita de uma etnografia com crianças e adultos indígenas kaingang, entremeio a colonialidade do pensamento demarcado por processos de hibridação entre o que sou/somos, entre o que penso/pensamos, entre o que escrevo/escrevemos de nós e de outros em diálogo com epistemologias decoloniais.

Tracei caminhos, abandonei referenciais quando suas leituras de mundo caminhavam para outros lugares que o campo e aquilo que eu percebia conflituavam no campo ético. Revisitei escritas produzidas nos registros de campo, rememorei longos diálogos tecidos nas orientações da pesquisa, busquei pensar e sentir o lugar, a relação permanente de aproximação com o “outro” que se deu nas diferentes estações do ano entre a cidade e a aldeia, e na produção de silêncios e ruídos escrevo o que busquei conhecer das crianças indígenas kaingang na aldeia indígena Kondá. Escolho aqui novamente as palavras de Jaffe (2016, s/p) para expressar esse momento, como se fosse “Romper a indolência do silêncio que quer cobrir o mundo de inação e impor a ele um som, um gesto, uma forma. [...] O começo é uma gestação, um cuidado que se anuncia, é pôr em jogo uma novidade, um outro, e a criação do outro é a razão da vida”.

Narrar o percurso de pesquisadora com as crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá passou por aquilo que Silviano Santiago denominou *entre-lugar* – de profissional e pesquisadora; da aldeia e cidade; de indígena e não-indígena; dos adultos e das crianças; da

---

<sup>61</sup> O conceito de reflexividade para a etnografia e que aqui partimos para dialogar com os sujeitos da pesquisa, compõe-se de um repensar-se para *estar-com*, em relações dialógicas e reflexivas, que se estabelecem entre pesquisadora e sujeitos. Encontramos em Ferreira a reflexividade como um elemento da pesquisa “para me pensar e pensar-me na relação com aqueles Outros-crianças pequenas, procura-se desmitificar a retórica que assumiram alguns pressupostos teóricos relativos à pesquisa com crianças.” (FERREIRA, 2010, p.154). Outra contribuição para pensar a reflexividade, encontramos em Fonseca (1999, p.65), ao citar a possibilidade que temos de nos perguntarmos sobre as relações que decorrem da pesquisa, para a autora significa que, “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos.”

<sup>62</sup> O conceito de alteridade não está localizado somente em uma passagem no texto, mas toma como referência várias leituras, dentre elas as produções do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências NUVIC/UFSC e do Grupo de Pesquisa e Estudos Etnografia e Infância, coordenado pela professora Patricia de Moraes Lima.

língua materna falada na aldeia e da língua portuguesa; dos saberes ancestrais indígenas e dos conhecimentos da ciência; das relações entre eu/outro/nós. Os caminhos se fizeram por *entrelugares* de começos e escolhas, dúvidas e incertezas. Mas o que seriam as escolhas e onde elas me levariam?

A experiência foi um desafio, na medida em que assumi o conceito de experiência em Larrosa ao me deixar ser afetada pelas relações, por aquilo que não sei sobre, que não posso dizer e nem pensar pelo limite do pensamento, com aquilo que me afeta pelo não saber fazer e não-poder-com. Para o autor, a experiência tem a ver com os nossos limites e a finitude do que somos e dispomos em nossas relações. Em suas palavras, “A abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez.” (LARROSA, 2011, p. 19).

De uma visão eurocêntrica e colonizada acerca das crianças indígenas kaingang que habitava muito do que encontrava na cotidianidade, busquei pelo doutorado em educação. Porém, meus “pés” queriam habitar outros lugares que não a escola, sair daquilo que me provocava pelo olhar de dentro dela para transitar pelos discursos e práticas que se instituíam na cidade sobre as crianças, essa foi a intenção inicial. Contudo, quem eu era para os indígenas na cidade estava demarcado por uma história de quem os colonizou, dizimou e sobrepôs-se aos seus saberes soberanamente.

Santos (2010a, p. 541) traz uma leitura que tensiona e provoca a pensar na construção de conhecimentos produzidos especificamente pelo Ocidente e que dá base para as instituições e práticas sociais constituírem-se. Ele trata da ideia de um saber que ignora, da desconstrução da ciência que se serve de um olhar ocidentalista para pensar quem somos, e dos limites desse pensar pelas epistemologias que se apresentam. Para o autor, “[...] A infinitude com que nos debatemos não é transcendental, decorre da inesgotável diversidade da experiência humana e dos limites para a conhecer”. Fazendo referência às ideias de Nicolau de Cusa, ainda cita que “[...] a doura ignorância será um laborioso trabalho de reflexão e de interpretação sobre esses limites, sobre as possibilidades que eles nos abrem e as exigências que nos criam.” (Idem, p. 541).

*Foi então que, aos poucos, e naquele instante fui me dando conta do lugar onde estava, “verdades” e “saberes” não indígenas somente, e que também não bastava somente debruçar-me pela teoria já produzida por estas e nestas comunidades. Era preciso ir além,*

*estar lá com eles, desconstruir posturas e saberes, conceitos e preconceitos, a fim de me aproximar daqueles com quem iria passar bastante tempo de meus dias. (Diário de campo, abril de 2017).*

Os caminhos do pensar ao *estar-com* as crianças indígenas Kaingang se fez, então, de pequenos atalhos, carreiros e longos percursos na caminhada de pesquisadora e profissional da educação. Coloquei-me na tentativa de “*sentir plenamente o outro*” diante da incerteza de estar atravessada por uma cultura que traça símbolos, significados, materialidades, conceitos e valores produzidos por “processos de colonização”, que procura nesses atalhos desconstruir e destituir o próprio olhar sobre si para chegar ao “*outro*” – criança, que me sensibiliza nas palavras de Lispector ao tecer os passos que me levam a elas e me ensinam outro “*modo de andar*”, pois “*meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros*”. Daí o conceito de alteridade me acompanhou em toda a pesquisa e aqui destaco como um dos elementos que comporão a escrita, mas principalmente as relações entre pesquisadora-crianças e adultos indígenas. Skliar (2003) fala de uma relação que irrompe com o outro que causa estranhamentos, inquietudes, esfacelamentos, na medida em que,

[...] O outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmice, um "rosto" que nos sacode eticamente. [...] Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. [...] e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. [...] A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Um outro inalcançável, efêmero em seu nome e em sua significação, inabordável, que se afasta em seu mistério, com seu mistério. (Idem, p.44).

Nesse sentido, a intenção no doutorado esteve na desconstrução e construção de outros referenciais a partir da criança indígena e que ainda estão por ser construídos e desnaturalizados acerca desse ser criança indígena kaingang, sob a linha de pesquisa Educação e Infância. Enquanto profissional e pesquisadora me sinto também responsável e no compromisso social pelas crianças e povos indígenas que vivem processos de expropriação da terra, da língua, da cultura e da própria vida.

Nessa trajetória de formação acadêmica, o doutorado possibilitou o encontro com os grupos e núcleos de pesquisa propostos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC com os quais dialoguei, repensei leituras, desconstruí olhares, acessei outros campos do conhecimento e pensamento, me encontrei com a pesquisa etnográfica e a olhar e pensar as crianças por outras leituras. Dentre eles, o encontro com o NUVIC (Núcleo Vida e Cuidado:

Estudos e Pesquisas sobre Violências); o NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância), e o Grupo de Pesquisa e Estudos Etnografia e Infância, estes contribuíram para revisitar os estudos com crianças e infâncias e a etnografia como opção metodológica.

Enquanto pesquisadora, tenho pensado o quanto essa escrita teria sido diferente se os caminhos metodológicos que me levaram a pensar e escrever fossem outros, em outro tempo da história. Quando a pesquisa iniciou em 2017, a decisão em estar com as crianças indígenas e percorrer junto delas a possibilidade de uma escrita com elas invadiu o meu pensamento com incertezas que toda pesquisa com esse público nos é solicitada, tão logo um sentimento de incompletude do ser adulto, não indígena, me colocou diante das crianças kaingangs numa relação de precariedade com aqueles conhecimentos produzidos sobre elas, quer seja pela literatura, nas mais diversas áreas e campos, ou pelas mídias.

O que me afetou no percurso da pesquisa e na elaboração da escrita foi estar diante de meu pensamento e do desafio de acessar a ambivalência das ideias enraizadas pelo olhar e experiências vividas enquanto profissional e pesquisadora, bem como pela constituição de uma história construída sobre os povos indígenas e que sustentou durante muito tempo, e ainda sustenta, conceitos e preconceitos acerca deles.

As escolhas das palavras suscitaram longos períodos de tempo. A escrita estava por entre as tramas das experiências como pesquisadora em um campo que se definia com minha entrada e presença na vida de adultos e crianças indígenas, como na trama que mulheres e homens, na presença do olhar observador das crianças, produziam por entre as cores dos cestos, balaios, pulseiras e outros artefatos.

Parte do que pensava sobre o que experienciava na aldeia parecia coberto por camadas de poeira e de neblina, assim como os caminhos que eu fazia para chegar à aldeia, que me constituíam e inquietavam meus modos de ser e viver. Das palavras de Munduruku, o encontro com aquilo que me afetava ao escrever e falar dos povos indígenas e que habitava o meu modo de pensar:

Nosso mundo é repleto de mistérios que só podemos desvendar quando fechamos os olhos na direção do infinito que mora dentro de nós. O caminho da partida e da chegada são os mesmos. Eterno retorno. Luta inglória para transformar o outro enquanto pensamos na perfeição que nos habita. Doce ilusão! A nossa “perfeição” não cabe no outro. Ela é uma roupa sob medida: só cabe em nós mesmos. (MUNDURUKU, 2019, p. 16).

Ao longo do processo de formação acadêmica fui modificando algumas questões que inicialmente pensava sobre as crianças e que me faziam cada vez mais pensar o adulto que somos. Durante quase trinta anos de vida profissional e acadêmica as crianças sempre me



acompanharam de uma forma ou de outra, seja pela docência ou na formação de professores. Foi difícil a tarefa de desprender-se de leituras, práticas, conhecimentos tão sedimentados pela história. E então, as leituras e diálogos me colocariam nesse caminho, que não teria mais como traçar sua volta senão me perguntar cada vez mais sobre o meu lugar na pesquisa, na relação com as crianças indígenas, e como faria para chegar nelas, com elas. Como nossa escrita e pensamento enunciam o “outro” pelas escolhas que fazemos?

Ao adentrar no interior das paisagens e dos lugares na aldeia pelas narrativas de crianças e adultos indígenas kaingang que me permitiram conhecer o que as constituem pessoas, meu corpo e meu pensamento foram tomados de um tempo e um pensar que não mais me pertenciam. A poética do lugar se fazia de adultos e crianças, de saberes e relações entre e por quem habita aquele espaço.

As aprendizagens e as experiências que o povo indígena kaingang me permitiu acessar e presenciar a partir da pesquisa etnográfica modificou e interrogou meus pensamentos, práticas pedagógicas e sociais, as quais eu estava submersa enquanto mulher (*ũn týtá*), “branca” (*kupri*) e não indígena (*fóg*). Assim como Munduruku, eu sentia na pele o sofrimento, a marca das feridas do tempo, do corpo, das palavras, do ser indígena que na luta permanente a favor da vida, da justiça e do respeito às diferenças de seu povo busquei escrever nessa tese sobre crianças indígenas kaingang.

## **2.2. PRIMEIRAS PALAVRAS: DO LUGAR QUE SE PARTE O OLHAR, O PENSAR E O DIZER DE SI**

*Gosto das cores, das flores, das estrelas, do verde das árvores, gosto de observar. A beleza da vida se esconde por ali, e por mais uma infinidade de lugares, basta saber, e principalmente, basta querer enxergar. (Clarice Lispector)*

Figura 5 - Mulheres e criança seguem o caminho da mata.



Fonte: Almeida (2018).

*Chego na aldeia às 12 horas. Combinamos de fazer a retirada das taquaras. O tempo estava nublado, mas com chuva não seria possível nossa ida a mata. As mulheres pareciam saber que não teríamos chuva, pois prepararam-se para sairmos. Não acreditava que estávamos a caminho, eu, Kemili, Tãnh (mãe de Kemili), Mã e Mÿrsèr. O caminho é silencioso, ouvimos pequenos pássaros cantando, o barulho de nossos pés na mata rasteira e as vozes e risos até chegar na mata. (Diário de campo, setembro de 2018).*

Mulheres de chinelo, toalhas nas costas e facão. Junto delas vamos eu e *Kemili*, uma criança de quatro anos de idade, e seguimos pelo caminho na coleta das taquaras. As mulheres diziam que o caminho era longo, insistiam em dizer da distância com uma certa preocupação com quem vem da cidade e das limitações que essa apresenta acerca da mobilidade das pessoas, já que na sua maioria fazem uso de veículos para deslocar-se de um lugar a outro. Percebo que a relação indígena e não indígena quanto às questões da aldeia e da cidade diferem no modo como enfrentam os desafios que se colocam pela natureza, a terra, a geografia e as estações do ano.

Seguimos um carreirinho, passamos a primeira cerca que sai da terra indígena e chegamos num campo que, segundo as mulheres indígenas, essa parte é da “branca” que não quer sair da terra pertencente àqueles.

Figura 6 - Caminho do campo até a mata.



Fonte: Almeida (2018).

A cerca que separa o campo e a mata ocupa uma longa extensão de terra. A mata compõe-se de várias espécies de plantas, e no local onde entramos prevalece a presença de taquaras.

Das escolhas pelas imagens e a produção desta escrita, inicio o texto com aquilo que me toca na poesia de Clarice Lispector sobre *querer enxergar* o que antes não víamos, mesmo com nossa presença. Eleger as palavras de Lispector e a ida a mata com as mulheres e *Kemili* atrelou-se a uma das minhas experiências de *estar-com* as crianças, as quais num primeiro momento permaneciam invisíveis ao que pensava sobre e para elas no percurso da vida profissional.

O encontro com as crianças se desenhou por outras paisagens, relações, narrativas do lugar e do contato delas com a terra, território esse de lutas e narrativas da cultura. Lima (2015) nos fala na composição de um “olhar sensível de escuta” que se funde pelas relações ao *estar-com* as crianças. Estar na mata com as mulheres e *Kemili* atravessou o tempo, os lugares, as leituras, as reflexões, o olhar e o pensar para dizer de si – da posição de pesquisadora. De caminhos marcados pela confiança e desconfiança no decorrer do processo, da instabilidade do campo, da transitoriedade das relações, o campo revelou-se desafiador.

*Das primeiras palavras* do lugar que parto para dizer de minha trajetória me inscrevo e sigo afetada pelas relações com o tempo, o espaço e principalmente com o *outro*, que deslocam conceitos, conhecimentos construídos sobre as crianças e adultos e sobre si mesma nas relações com a própria vida.

Sinalizo as experiências com as crianças em outros contextos que não a escola como uma das possibilidades de repensar os conhecimentos produzidos sobre as crianças kaingang, a concepção de crianças e infâncias indígenas, o lugar que instituímos a elas na aldeia e na cidade e dos saberes que se fazem nas relações com os adultos, com outras crianças e com o lugar que habitam.

Narro uma das primeiras experiências que vivenciei com as crianças depois de quase um ano no campo da pesquisa, o que significou, nas palavras de Skliar (2003, p. 20), “[...] voltar a olhar bem [...]. E continuar desalinhados, [...] para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade”. A experiência da mata me fez *voltar a olhar bem* por entre conceitos produzidos pela ciência de tradição eurocêntrica sobre as crianças indígenas ao olhar as crianças daquele lugar.

De muitos encontros e desencontros com as crianças indígenas kaingang e as narrativas do lugar<sup>63</sup>, denominado aldeia<sup>64</sup> indígena Kondá, tudo se fez pela inteireza das crianças, das flores, dos pássaros, das águas, dos ventos, das matas, das materialidades e daquilo que as crianças indígenas kaingang dispõem *por ali, e por mais uma infinidade de lugares* que se tecem, ao “falar” de si e do outro. O que eu pesquisadora buscava ver logo no início de minha entrada no campo? Reitero nas palavras de Clarice Lispector a *infinidade de lugares* que o meu modo de ser e viver conheciam das relações que eu estabelecia com a escola e a cidade, e que

---

<sup>63</sup> O termo “lugar” utilizado neste trabalho, remete as leituras de Milton Santos (2011) Lopes e Vasconcellos (2006) que tratam da geografia da infância. Para Santos (2011, p.13) quando dialogamos com o conceito de lugar e território precisamos pensar para além da materialidade, pois sua abrangência envolve as relações que ali se estabelecem. “[...] O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

<sup>64</sup> Ao me referir ao lugar, no texto da tese, nominarei como aldeia, considerando que os sujeitos da pesquisa em suas narrativas cotidianas quando falam do seu lugar, assim o denominam. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei 6001/73 – que trata do Estatuto do Índio e o Decreto n.º1775/96, as terras indígenas organizam-se nas seguintes modalidades: reservas indígenas, que é o caso da Aldeia Kondá; terras indígenas tradicionalmente ocupadas; terras dominiais e interditadas. Quanto as terras indígenas tradicionalmente ocupadas, cita o art. 231, da Constituição Federal de 1988, § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Quanto as reservas indígenas, de acordo com a FUNAI, referem-se as “terras doadas, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas”. As terras dominiais (FUNAI) “São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil”. Em relação as terras interditadas, estas tratam-se de áreas que a Funai impede e restringe a entrada de outros com intuito de “proteção dos povos e grupos indígenas isolados”. A reserva indígena Aldeia Kondá se encontra, de acordo com dados da FUNAI, encaminhada com Reserva Indígena (RI), ou seja, encontra-se em procedimentos administrativos visando sua aquisição e regularização fundiária. Sobre o contexto histórico da aldeia Kondá, retomarei no decorrer da escrita da pesquisa.

“definiu” um lugar às crianças, que foi sendo desconstruído na medida em que adentrava aos modos de ser e viver das crianças e adultos kaingang na aldeia.

A mata me permitiu pensar sobre as narrativas e saberes locais produzidos por aquelas pessoas num contato muito próximo à natureza e ao lugar no qual elas se constituem indígenas, em contraponto aos modos como instituímos e concebemos o tempo, o espaço, a cultura, a língua, as crianças e infâncias nas suas relações com a vida nas suas/nossas diferenças e não mesmidade<sup>65</sup>. Parto de Lima (2015, p. 98) para pensar o lugar da diferença nas relações, pois a autora ressalta a diferença como “[...] condição do possível encontro com o outro”.

O caminho percorrido entre a cidade e a aldeia Kondá misturava-se com as minhas experiências anteriores, quando já havia circulado nessa região nas visitas de estágio das estudantes de pedagogia. Nesta época, a minha presença era pontual e com objetivos direcionados à formação acadêmica e profissional das estudantes indígenas, porém, com pouco envolvimento nas suas questões e da aldeia, me sentia distante daquele lugar que pouco conhecia.

O desafio nestes encontros com as crianças e os adultos da aldeia durante toda a pesquisa relaciono-o à resistência, à beleza e variedade de espécies<sup>66</sup> de taquaras que encontramos por diversos continentes do mundo; as condições adversas do tempo e da terra onde naturalmente nascem. Ao me apresentarem a mata e as taquaras, as mulheres e *Kemili* me permitiram acessar parte de suas experiências com aquele lugar, *saber e querer enxergar* tornou-se um desafio ao pensamento pela complexidade e proporção tomados pelo olhar e pensar as crianças na *infinidade daqueles lugares*<sup>67</sup>.

Fazia-se necessário desconstruir conhecimentos e conceitos até então produzidos *sobre* os sujeitos – crianças kaingang –; *sobre* o que somos; quem somos e *como* pensamos os povos e as infâncias indígenas no Brasil e na América Latina. Para Santiago (2019), o movimento que a América Latina busca fazer acerca da produção de outros conhecimentos que desconstroem conceitos de unidade e pureza sobre os povos é uma de suas grandes contribuições, conforme nos diz:

---

<sup>65</sup> Mesmidade, unanimidade e totalidade são termos utilizados por Skliar e Larrosa (2001, p.10) em *Habitantes de Babel*, para pensar tudo aquilo que se apresenta e nos coloca diante do outro como próximo, como alguém que posso compreender, numa condição e relação soberana que parte do que definimos como sendo igual e única para todos, o que se contrapõe pensar nas diferenças entre o eu e o outro, para “continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, [...] o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebermos ou de sermos outro/s e em trânsito.”

<sup>66</sup> Sobre as mais de 1200 espécies de taquaras que estão espalhadas pelos continentes, das mais variadas formas, podemos acessar as informações no endereço: <http://www.oikos.ufpr.br/produtos/taquaras%20e%20bambus.pdf>.

<sup>67</sup> Reiterando as palavras de Clarice Lispector.

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de ‘unidade’ e de ‘pureza’: estes dois conceitos perdem o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais eficaz. A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo. (SANTIAGO, 2019, p. 17).

Retomo aqui o saber indígena acerca do *distalar* as taquaras e metaforizo no sentido de *distalar* as relações, o *entre-lugar*, o olhar, o pensar e a escrita dos encontros com as crianças indígenas como aquilo que nos remete a retomada do *éthos* filosófico, como uma ontologia crítica de nós mesmos<sup>68</sup> na problematização da constituição do ser histórico com o presente. De uma atitude de situar-se nas fronteiras, interrogar-se sobre a condição de sujeito<sup>69</sup> (pesquisadora e profissional da educação) num exercício permanente da alteridade (LIMA, 2015), em que somos afetados pelas relações que atravessam o campo, as leituras, as percepções de si e do *outro*, da crítica<sup>70</sup> sobre quem somos, o que fazemos, dizemos, pensamos e que constituem os campos do saber, das relações de poder e da ética (FOUCAULT, 2005) com o *outro-criança*. Como assinalou Téllez (2001, p. 63) sobre viver a experiência numa relação de alteridade, no sentido de deixar “vir o outro como outro, como o outro que me faz o possível sair de mim mesmo e que, ao mesmo tempo, é “*condição de minha imanência*”. [...] os outros aos quais não se pede que sejam como nós, aos quais não se procura conhecer mas reconhecer [...]”.

Busco nas palavras de Mèlich (2001, p. 279) expressar o que a produção desta etnografia me *outrou* quando já não mais as certezas me conduziam pelos modelos de pesquisa que eu produzia: “Somos o relato que nos contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar”.

As idas e vindas ao campo colocaram em interrogação muitos conceitos aprendidos, dentre eles o de razão, pautada pelas narrativas da modernidade/colonialidade<sup>71</sup> em que os

<sup>68</sup> “É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula: é preciso concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível”. (FOUCAULT, 2005, p.351)

<sup>69</sup> A partir das leituras de Larrosa (2011, p.18) sobre o sujeito da experiência, busco interrogar a posição de sujeito pesquisadora na pesquisa com crianças, considerando que o “[...] sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive”.

<sup>70</sup> Segundo Foucault (2005, p.348) trata-se de uma crítica no sentido arqueológico ao abordar os discursos que sustentam o que pensamos e dizemos e os acontecimentos históricos; e no sentido genealógico ao tratar da “[...] contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, pensamos ou fazemos”.

<sup>71</sup> O termo colonialidade advém dos estudos de Anibal Quijano, discutido pelo coletivo colonialidade/modernidade de acordo com Mignolo, tomada como “o lado mais escuro da modernidade” nas

modos de ver, pensar, contar e escrever as experiências de pesquisadora numa etnografia com crianças indígenas se fez diante da precariedade de conhecimentos atravessados por uma prática de pesquisa acadêmica e científica, reflexo de epistemologias de tradição ocidental. As leituras de Quijano (2010), Mignolo (2017), Sodré (2017), Lander (2005), Larrosa e Skliar (2001), C saire (2010), Santos (2009) e Santiago (2019), dentre outras, que faço referência por entre os percursos das reflexões e escrita do campo de pesquisa provocam o encontro com outras leituras e caminhos que me levam a reposicionar os lugares de pesquisadora e de sujeitos da pesquisa pelas rela es de alteridade, de distanciamento e de estrangeiridade como possibilidade de “[...] fazer-nos e refazer-nos como sujeitos alterados – sempre outros – com os outros, [...] sem apagar os conflitos, d  espaço ao outro sem a pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outridade.” (TÉLLEZ, 2001, p. 74).

Mignolo (2017) propõe pensar as tramas que se constituem por tr s da retórica da modernidade, o que significa pensar decolonialmente num esforço analítico a fim de superar a lógica da colonialidade.

Sodré (2017), em *Pensar Nag *, discorre sobre as implica es do colonialismo ocidental, que se ocupou de práticas de racismo, de violência, da desapropria o de saberes pela imposi o da linguagem hegem nica e de um pensamento euroc trico nos estudos afro no Brasil na busca de outros modos de pensar, “[...] um modo *afro* e pensar tipificado no sistema nagô, que   de fato uma forma intensiva de existência [...] com processos filosóficos próprios” (2017, p.16).

Larrosa e Skliar (2001) ao escrever *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, interrogam sobre o tempo presente naquilo que nos produz em nossas experiências com o mundo,

[...] Babel expressa também a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado   sua Figura e semelhança,   medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora. (LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 8-9).

---

palavras do autor, “[...] não existe modernidade sem colonialidade, que a colonialidade do poder subjaz a constru o da na o tanto nas histórias locais das na es que conceberam e implantaram projetos globais como nas histórias locais de na es que tiveram de se acomodar a projetos globais que lhes diziam respeito, mas sem sua participa o direta.” (MIGNOLO, 2003, p.74). De acordo com Quinteiro, Figueira e Elizalde (2019, p.4) não há um consenso entre os conceitos decoloniais/descoloniais, “ambas as formas se referem   dissolu o das estruturas de domina o e explora o configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos”. Muito embora ao percorrer pelas leituras estes conceitos e termos são abordados sob diferentes olhares, a op o na tese será pelo termo colonialidade/decolonial/decolonialidade a partir das leituras de Quijano (2010); Lander (2005), Mignolo (2003).

As primeiras entradas a campo me colocaram diante de uma matriz epistemológica e modelo de pesquisa que se constituíram pela vida acadêmica e me solicitavam a todo momento responder aos objetivos e questões de pesquisa numa relação com o campo que seguia os passos pela sua categorização, análise e resultado final. Adentrar as leituras e estudos da infância, da etnografia, dos estudos decoloniais, dentre outras áreas disciplinares, refletiu na desconstrução de um pensamento linear acadêmico e naquilo que referencio e Foucault interroga (1984, p. 13), “[...] de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”. Neste percurso de profissional e pesquisadora foi preciso um longo exercício de alteridade ao destituir-me do eu pensamento para não anular a existência do outro e transformá-lo em conhecimento pela ciência diante do enquadramento de categorias universais sobre quem são as crianças indígenas.

Cito brevemente Archie Mafeje<sup>72</sup>, que em seus estudos apontou críticas para o conceito de alteridade. Para situar esta questão, busco citar sem o objetivo de aprofundar as leituras do autor acerca de tribo, tribalismo, Africanidade e suas críticas sobre a produção de conhecimento advindo das ciências sociais. Em seu percurso como antropólogo social, ele realiza várias críticas às ciências sociais naquilo que se tem de conceitos advindos de uma leitura eurocêntrica, em especial a antropologia, e propõe uma ontologia combativa.

Mafeje toma os conceitos de Africanidade como identidade negada e Afrocentrismo para problematizar os modos como as pesquisas por africanos e americanos são desenvolvidas sobre a África do Sul, em que sua proposta é o combate aos estudos africanos, considerados pelo autor como uma “anomalia na África”, pois o “Afrocentrismo não pode ser importado da América, a Africanidade não pode ser criada fora da África”. O autor cita que “[...] os Estudos Africanos se fundaram na alteridade, e se os responsáveis por isso o negarem, estarão se afastando da Africanidade no cenário contemporâneo” (Idem, p. 323). Para Mafeje, o colonialismo europeu influenciou o modo de viver das pessoas e de pensar dos pesquisadores, que permaneciam com um olhar sobre o povo africano voltado à ideologia denominada “tribalismo”, ou seja, “[...] a maior parte dos antropólogos britânicos manteve o interesse no

---

<sup>72</sup> Archie Mafeje, pesquisador sul-africano, traz importantes contribuições, numa outra leitura, às pesquisas sobre a África do Sul, as quais não abordarei neste trabalho. O que interessa referenciar do autor para esta tese, é que Mafeje faz consideráveis críticas a alteridade, conceito este, por outras vias e olhares nesta tese assumo na leitura e escrita que realizei do campo de pesquisa. Busco outras leituras que passam pela pedagogia da diferença, posição a qual assumo o conceito de alteridade. Sobre as críticas e seus estudos sobre a África do Sul ver: MAFEJE, Archie. Africanity: a combative ontology. CODESRIA Bulletin, n. 3 & 4, 2008, pp. 106-110 [Replicado de CODESRIA Bulletin, n. 1 & 4, 2000, pp. 66-71).



estudo de tribos “puras”, ignorando todas as inovações dessas sociedades no decorrer do século XX” (Idem, p. 255). Poucos autores conceberam as relações de africanos com a área urbana sob outra leitura que não do “tribalismo”.

Também, o conceito de “modernização” foi sendo assumido por alguns antropólogos para explicar as mudanças desse novo fenômeno da modernidade: “As sociedades africanas estavam sendo atraídas para o interior de um complexo de relações políticas e econômicas extrativistas, cujos impactos não podiam ser ignorados mesmo que pelo antropólogo mais fixado nas “tribos” (Idem, p. 256). Em decorrência dessa leitura sobre a ideologia do “tribalismo” no olhar dos antropólogos, Mafeje aponta importantes reflexões e críticas quando cita que aqueles que estudam sociedades urbanas se utilizam de termos classificatórios e de conceitos como o mencionado “[...] para descrever fenômenos completamente diferentes” (Idem, p. 261).

Mafeje (2008, p. 316), propõe que o Afrocentrismo se coloque como uma “[...] demanda legítima para que intelectuais africanos estudem suas sociedades de dentro e deixem de ser geradores de um discurso intelectual alienado”. Neste sentido, sua crítica aos estudos africanos é no sentido de que estes representam “[...] uma instituição americana liderada por americanos para seus próprios propósitos” (Idem, 2008, p. 322), e tais estudos, na concepção do autor, se fundaram no conceito de alteridade.

Por outro lado, assumo o conceito de alteridade na tese como potência para pensar a minha relação no campo etnográfico na pesquisa com as crianças indígenas kaingang. Neste sentido, aponto as contribuições de Gouvea (2011, p. 549) quando destaca o conceito como possibilidade de “[...] problematização das categorias científicas que historicamente construímos para compreender e atuar junto à criança”. Lima (2015, p. 98) ressalta a relevância de tomar a infância “[...] como algo ainda por nós desconhecido e [...] reconhecer a importância de outras adjacências conceituais para compreendermos melhor o conceito de alteridade e consequentemente o próprio conceito de infância”.

Permanentemente busquei interrogar os conhecimentos sobre as crianças indígenas kaingang que as universalizam, totalizam, unificam suas experiências e histórias locais

entrelaçadas a projetos globais<sup>73</sup> que “comprovam” a soberania e poder<sup>74</sup> daquele que “pensa”, escreve, diz, orienta, prescreve, legisla e enuncia reiteradamente como o percurso da vida do “outro” deve seguir.

No trajeto etnográfico busquei ressignificar as leituras, pensamentos, olhares e categorias científicas que referenciavam um modo de ser ocidental para ampliar e alcançar aquilo que me parecia ser o mais próximo das crianças indígenas e suas infâncias, território pouco habitado pelas pesquisas. Nesta direção, repensar o lugar da palavra, de como escrevemos e dizemos do outro, se fez imprescindível *distalar* outros modos de pensar a escrita e escrever, repensar no sentido de desconstruir a própria escrita pelo uso que se fazia da palavra, enunciado por Lima (2008, p. 33) “[...] Não é fácil tomar a palavra, especialmente quando falamos do outro. [...] utilizar-se da palavra para dizer do outro é sempre algo que me indica a necessidade de pensar por onde e de que jeito devo me arriscar a dizer”.

Ao encontro com as reflexões de Mèlich ao fazermos uso da palavra, faço um recorte das experiências vivenciadas na pesquisa com as crianças e adultos no uso da língua portuguesa, quando o autor considera a palavra na expressão do indizível, que está ausente e que se pode dizer de outro modo, pois:

[...] a palavra humana é plural e que esta palavra, ou palavras, tem sentido não somente pelo que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos. (MÈLICH, 2001, p. 279).

O que me inquietava quando percorria a aldeia em minhas primeiras idas, além da “ausência” e do “silêncio” das crianças, estava naquilo que pensava e escrevia *sobre* elas, dos lugares construídos e instituídos para elas. Percebi que o silêncio e a ausência não estavam nas crianças e na aldeia, mas em meu pensamento de pensá-las ao narrar as experiências não somente pelo que meus sentidos percebiam, mas por uma escolha ética das palavras em dize-

<sup>73</sup> Os conceitos de projetos globais e histórias locais são discutidos por Mignolo (2003) na obra “**Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”. No decorrer do trabalho dialogarei com algumas das questões levantadas pelo autor, relacionadas a estes termos. Sobre os projetos globais e histórias locais, faço referência a Mignolo, que cita: “[...] As histórias universais dos últimos quinhentos anos foram imbricadas em projetos globais. Hoje, as histórias locais estão assumindo o primeiro plano e, da mesma forma, revelando as histórias locais das quais emergem os projetos globais com seu ímpeto universal. [...] os projetos globais têm sido o projeto hegemônico para o gerenciamento do planeta”. (MIGNOLO, 2003, p.46)

<sup>74</sup> Mbembe (2019) em *Necropolítica*, discorre inicialmente sobre a relação entre os conceitos de soberania e razão como categorias na constituição de um projeto de modernidade colonizador, que destituiu o direito a vida em políticas de morte, justificadas por um Estado racista. O autor propõe os conceitos de necropolítica e de necropoder ao tratar das diversas formas de poder e soberania do estado ao incidir sobre a existência das populações “submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’”. (p.71)

las. Para Téllez (2001, p. 51) trata-se de pensar em um novo mapa que coloca em diálogo e conflito as relações e identidades até então racionalizadas por um modo de pensar, modificando “[...] as confortáveis certezas nas quais nós havíamos instalado para dizer e pensar o que dizíamos e pensávamos.” (TÉLLEZ, 2001, p. 51).

Nesta direção, cito as contribuições de Skliar e Larrosa (2001, p. 8) ao tratar de um presente que “[...] nos é dado como o incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar”. Desse pensar, parto das leituras e da própria experiência enquanto educadora atravessada por uma formação da área da pedagogia e psicologia, que pensa e problematiza os “modelos” de ser criança-infâncias, porém, “encharcada” dos modos de ser e viver ocidentais, que subjetivam as relações com o “outro”.

Das palavras de Placer, destaco uma questão que nos provoca a refletir sobre as relações de poder que hierarquizam, demarcam, circunscrevem, enunciam o “outro” na cotidianidade como “objeto de ação”, coisificado pelas relações.

[...] hoje, no Ocidente e para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrendo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude. (PLACER, 2001, p. 88).

Na pesquisa de campo, o primeiro contato com as crianças indígenas kaingang na cidade aconteceu na cidade de Xaxim, Santa Catarina. Nesse momento, além do encontro com elas, questionava minhas palavras naquilo que eu a elas dizia sobre o que me solicitavam quando eu atravessava uma rua e duas delas me chamaram e disseram:

*“Ohh, tem um **troquinho!**!”<sup>75</sup>”.*

*Naquele momento fiquei sem saber muito o que fazer, pois eram crianças indígenas. Talvez eu até daria o que eles haviam me solicitado; havia minha pesquisa em andamento*

<sup>75</sup> A palavra “troquinho” na região em que a pesquisa aconteceu é utilizada no cotidiano quando se refere ao dinheiro num valor menor, daquilo que “sobrou” de uma nota maior da moeda. Percebe-se que algumas crianças indígenas quando vem para a cidade ao acompanhar seus familiares solicitam ao não indígena esse “troquinho”. Retomo aqui as ideias de Quijano (2010) ao tratar do poder da colonialidade que traduziu-se em práticas de subalternização do “outro”, “inferiorizado” por uma condição produzida pelos colonizadores, que resulta em sujeitos “pedintes”.

que abordava as crianças na cidade, mais especificamente nas rodoviárias, e tudo aquilo que já passava pela desconstrução de meu pensar as crianças na cidade, então, por um momento eu hesitei. Imediatamente me apresentei e perguntei seus nomes – Alexsandro e Renato, e procurei conversar outros assuntos com eles **até chegar a dizer a eles quem eu era – pesquisadora**. Eles insistiram e eu perguntei de onde eram, com quem estavam na cidade e onde estavam. Um pouco desconfiados me olhavam, cruzavam entre si seus olhares, sorriam, e respondiam o que eu perguntava, ansiosos para saber se eu teria um “troquinho”. Nossa conversa ali na calçada não se demorou muito. Quando me informaram que estavam na rodoviária perguntei se eu poderia fazer-lhes uma visita, se autorizariam a minha ida até onde estavam seus familiares. Ainda desconfiados, um dos meninos disse que sua mãe não estava lá, somente sua avó. Combinei com eles, caso me autorizassem, que eu iria à tarde deste dia. Após troca de olhares, sorriem e dizem que sim.

À tarde, me organizo e por volta das 14 horas chego na rodoviária de Xaxim onde estão as crianças e sua avó, que me é apresentada por elas, Dona Maria. Alexsandro comia num pote de sorvete o que parecia ser seu almoço (**acredito que alguém levou comida cozida para eles, pois havia maionese e carne assada**). Alexsandro comia satisfeito e ouvia Dona Maria e eu, que conversávamos sobre a pesquisa. O fogo de chão estava brando, a fumaça circulava com o vento dentro do barraco, às vezes dificultando a respiração e causando ardência aos olhos. Havia uma panela em cima de uma esteira feita de chapa de ferro, e por ali estavam espalhados comida, caixas e roupas. O barraco não estava totalmente fechado, somente uma proteção contra o sol e uma parte da frente para a rua. Dona Maria estava sentada, cumprimento a todos e sou convidada a sentar num latão dentro do barraco. Logo chega outra mulher que busca um pote para pegar comida e almoçar, acredito que estava vendendo artesanato. Abre as panelas, pega salada que está numa vasilha, **percebo que não há entre os indígenas uma preocupação em quem comeu antes ou depois naquele recipiente, na medida em que adultos e crianças chegam no local, pegam o que estiver disponível, se servem e se alimentam**<sup>76</sup>. (Diário de campo, dezembro de 2017).

Destaco deste excerto algumas passagens de uma escrita que, após seu registro e releitura, interrogo-a e problematizo-a em seu/meu modo de pensar colonizado, ocidental e que reflete um conceito de colonialidade do poder e civilidade europeia. Primeiramente, quando

<sup>76</sup> Grifos da pesquisadora sobre o diário de campo, para localizar as expressões que remeto a crítica no decorrer do texto.

fico em dúvida sobre o pedido das crianças quanto ao “troquinho”, e me pergunto se o fato de fazer pesquisa com crianças indígenas modificou o modo como as pensava, o que me levou a indagar a relação dos não indígenas com as crianças quando partem de um olhar que as fragiliza, as inferioriza e as torna sujeitos de compadecimento. Na escrita, quando de minha primeira fala para dizer às crianças quem eu era naquele lugar, destaco uma certa soberania da pesquisadora quando enuncio, e após registro: “*até chegar a quem eu era – pesquisadora*”.

A segunda questão refere-se à uma escrita e pensamento que coloca em dúvida e atribui o que pode ou não fazer parte da cultura indígena, como se aos indígenas houvesse um tipo de alimentação e a eles não fosse possível o acesso e preparo desses alimentos ao expressar: “*acredito que alguém levou comida cozida para eles, pois havia maionese e carne assada*”.

A terceira questão trata dos hábitos de cuidado e higiene advindas de um processo civilizatório e de movimentos higienistas<sup>77</sup> que nos foi instituído, ao dizer – “*percebo que não há entre os indígenas uma preocupação em quem comeu antes ou depois naquele recipiente, na medida em que adultos e crianças chegam no local, pegam o que estiver disponível, se servem e comem*”; mas, naquele momento, era o que eu tinha e que me permitia pensar/registrar sobre as crianças indígenas na cidade e rodoviária.

Da problematização de um pensamento e escrita que narra o outro, busco referenciar Skliar (2003, p. 119) ao dizer de nossa soberania nas relações com aqueles que nos são “diferentes”, já que “[...] somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações”.

Atravessada por relações colonizadoras que cotidianamente coisificam o outro no modo como narramos e escrevemos sobre eles, que violam e submetem os saberes e práticas sociais dos povos indígenas acerca de si, de sua cultura e da cotidianidade a pesquisa foi materializando-se pelos caminhos entre a aldeia, a cidade e por aqueles que perpassaram as produções e os conhecimentos de quem os coloniza. Césaire (2010, p. 19) cita que “Haveria que se estudar, em primeiro lugar, como a colonização trabalha para descivilizar o colonizador, para embrutecê-lo no sentido literal da palavra, para degradá-lo [...], para despertar seus recônditos instintos em prol da cobiça, da violência, do ódio racial [...]”.

Ao reiterar as questões levantadas por Césaire, destaco aquelas em que o autor nos coloca como responsáveis por práticas de subalternidade do outro, em que na relação com o

---

<sup>77</sup> Sobre o movimento higienista no Brasil, uma importante referência pode ser encontrada em: COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

outro, não europeu, “fechamos os olhos diante dele” e das atrocidades cometidas. A pesquisa etnográfica com as crianças indígenas kaingang desestabilizava meus pensamentos sobre a academia, sobre o ser professora, sobre os conhecimentos produzidos pelas ciências sociais que me produziram e inscreviam as crianças indígenas sob o olhar de quem as coloniza pelo modo como se escreve sobre elas.

Assim, percebia nas leituras meu incômodo inicial com a antropologia como uma das ciências que escreve sobre os povos indígenas, e se faz referência como campo de um saber se colocando, muitas vezes, soberano quando não se permite interrogar o seu próprio fazer pesquisa e ciência. Para o autor, “[...] ninguém colonializa inocentemente, que também pouco ninguém colonializa impunemente, que uma nação que colonializa, que uma civilização que justifica a colonização e, portanto, à força, já é uma civilização enferma, moralmente ferida [...]” (CÉSAIRE, 2010, p. 26).

Pensar sobre as crianças e infâncias indígenas kaingang nos coloca diante das diferenças, das relações de saber/poder, do estranhamento do pensamento eurocêntrico, que coloniza os modos de ser e as imagens de crianças e infâncias indígenas kaingang. Esse pensar se põe em diálogo e na desconstrução dos referenciais que perspectivam um “modelo” de criança e infância – “branca”, educada, asseada, frágil. “Despir-se” de discursos, modelos e referenciais que constituem uma leitura universal, para além as fronteiras etnocentricas talvez nos permita conhecer as crianças indígenas naquilo que elas se apresentam, e inquietar/desconstruir os modos como as pensamos e as registramos em nossas pesquisas para vermos e estarmos com elas, num encontro que se faz pela alteridade e pelo cuidado do outro. Nas palavras de Foucault,

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir. [...] mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? [...] O ‘ensaio’ - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação [...] um exercício de si, no pensamento. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Das leituras que buscava acerca dos povos indígenas para pensar as crianças e suas infâncias indígenas kaingang, num exercício de pensar o que pensava sobre elas, percorri pelas áreas da história; da educação; da geografia; pelos saberes da cultura indígena; das lutas pela terra; da cultura; dos modos de colonização instituídos para outros modos de pensar latino-americano. Neste sentido, o romper das leituras, conceitos e dos discursos produzidos sobre os

indígenas foi balizado quando habitei outras epistemologias decoloniais que confrontaram e posicionaram outros modos de ler, pensar, dizer e escrever o “outro” e as “verdades” inscritas ao romper saberes por outras palavras, outras relações, outros dizeres que problematizam e desconstroem estruturas sedimentadas pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010).

Conforme Mignolo (2003, p. 9), a metade do século 20 estava marcada pela diferença colonial que distinguia os centros e as periferias. A partir da metade deste século, sob uma outra relação de poder, o colonialismo global emerge sobre o domínio das corporações transnacionais que transformarão o colonialismo e a colonialidade do poder. “[...] No passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda a parte, nas periferias dos centros e nos centros da periferia”.

As questões que envolvem a colonialidade do poder produzem as formas de viver e pensar das crianças indígenas na aldeia e na cidade. Não há mais limites geopolíticos que dividem e separam “o que é” da aldeia e da cidade, do que é indígena e não indígena, do Sul e Norte, do local e global. As relações se ramificaram e tomaram uma proporção planetária da relação com o “outro”. Para Mignolo (2003, p. 10) “A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o “ocidentalismo” como imaginário dominante do mundo colonial/moderno”.

De acordo com Quijano (2010, p. 119), as relações de poder que emergem do capitalismo em toda a América Latina despontam para um modelo societal eurocêntrico<sup>78</sup> em que a colonialidade e a modernidade configuram-se em outras relações intersubjetivas, objetivando e subjetivando identidades geoculturais que se constituem pelo poder sobre/entre -negros, índios, mestiços, brancos, amarelos. As novas identidades que se produzem pelo poder, definirão também “[...] novas relações intersubjetivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como a única racional.”. Nesse sentido, nas palavras do autor, vejamos o modo de operar eurocêntrico ao pensar e estar com o “outro”:

[...] O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes. As possíveis variantes do movimento de cada parte são secundárias, sem efeito sobre o todo e reconhecidas como particularidades de uma regra ou lógica geral do todo a que pertencem. (QUIJANO, 2010, p. 94-95).

Em diálogo com estes temas, aponto também as contribuições de Quijano (2010), com destaque para a colonialidade enquanto definidora de relações de poder, a qual estendeu-se às

---

<sup>78</sup> Sobre este modelo de sociedade ver também as contribuições nas leituras de Redondo (2015).

questões que perpassam pela história da sociedade moderna, e que se estabelecem desde as diferenças fenotípicas para delimitar identidades “raciais”, superiores/inferiores, a cor da pele e cabelo como definidores da classe social. A colonialidade política e geocultural que perpassa pela compreensão e delimitação de territórios a cada “raça”, o que “[...] facilitou a ‘naturalização’ do controle eurocentrado dos territórios. [...] categorias impostas desde o eurocentro do poder terminou sendo aceito até hoje, pela maioria, como expressão da ‘natureza’ e da geografia, e não da história do poder no planeta”. (idem, p. 121).

O autor trata ainda da colonialidade que se refere à distribuição do trabalho, marcada pelas relações entre o centro e a periferia colonial na constituição da existência do capitalismo e da manutenção daqueles que dominam e são dominados. A colonialidade do poder prescreve-se também em torno das relações de gênero, da liberdade do homem e fidelidade da mulher e da constituição de um modelo de família eurocentrado.

A colonialidade das “relações culturais ou intersubjetivas” citadas pelo autor vem ao encontro, junto aos demais modos por ele apresentado acerca do tema, ao que tenho dialogado na pesquisa sobre a hegemonia produzida pelos colonizadores europeus aos povos colonizados. Conforme Quijano (2010, p. 124) “Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes.”

O autor cita como outra implicação da colonialidade, a corporeidade como elemento constitutivo, o “corpo” que trabalha, que se relaciona às lutas, ao pensamento, à pessoa. “Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado”. (Idem, p. 126).

Outra contribuição que aponto para pensar a questão da modernidade/colonialidade sobre a América, encontramos em Mignolo quando o autor cita “[...] a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã.” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Acessar o que estava enunciado na aldeia por entre os lugares, os costumes, a cultura, as moradas e as instituições que ali se faziam presentes, como a escola, a igreja, a unidade de saúde, desenhavam uma paisagem marcada por sinais de um tempo e espaço que prescreve o valor da totalidade, da universalidade de conhecimentos sobre os mais variados temas e experiências da vida de modo a expropriar os saberes locais que se fazem sobre a cultura



indígena kaingang. Lopes (2009, p. 40), ao tratar dos conceitos de infâncias e crianças em suas relações com os conceitos de espaço, lugar, território e paisagens entende que “[...] na configuração das paisagens, na estrutura ou organização espacial, locais destinados para as crianças, gestados por diferentes agentes produtores do espaço e que só podem ser compreendidos a partir das representações de infâncias que pré-existem nessas sociedades.”, foi que me colocou a pensar sobre a paisagem da aldeia e os locais destinados às crianças: haveria locais específicos para elas na aldeia?

Percebo na geografia da aldeia, crianças indígenas kaingang que se misturam com as paisagens, as moradias, os campos, as matas, as instituições que estão presentes na comunidade e as materialidades como as taquaras, os cipós, que compõem o artesanato, sinais de que as crianças estão por todos os lugares na aldeia, junto de adultos e outras crianças. A hegemonia de um pensamento eurocêntrico emerge e transpira por entre a organização das casas, das famílias, das instituições de governo que compõem a aldeia, embora as crianças e os adultos re-existem na vida diária a partir dos saberes da cultura. Deleuze, a partir dos conceitos de desterritorialização e territorialização contribui para pensar o movimento de adultos e crianças indígenas kaingang na revitalização de sua cultura,

A linha de fuga é uma desterritorialização. [...] Fugir, porém ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma [...]. Fugir não é absolutamente renunciar a ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo [...] fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE, 1998, p. 48).

A pesquisa então, sob um olhar etnográfico, me colocou noutra relação com aquele lugar que eu há muito tempo habitava – as terras indígenas; com o meu pensamento sobre este lugar – numa relação de estranhamento e estrangeiridade (KOHAN, 2007); com a colonialidade do pensar e com as práticas sociais que resultam de verdades produzidas pela colonialidade do poder. Lima (2015, p. 98) a partir das leituras de Kohan, propõe ao pensar a diferença na relação com o outro na possibilidade de “[...] ver de novo o mesmo como nunca vimos antes, explorar nosso olhar como um olhar que escava, que busca ver o que ainda não viu, de saber o que ainda não sabe, um olhar estrangeiro, um olhar que pede e reivindica a novidade”.

Como assinala Skliar (2003, p. 40) o desafio primeiro está em interrogar “qual é o significado da pergunta pelo outro”. De empréstimo das palavras do autor me remeto ao campo de pesquisa para pensar sobre “o que perguntamos, quando perguntamos” sobre as crianças indígenas kaingang? O que eu me perguntava na profissão e no campo da pesquisa sobre elas? Ao perguntar sobre as crianças, os adultos, os indígenas, os kaingang, qual é a nossa intenção?

O que queremos conhecer, dizer, enunciar deste outro? Seria, talvez, aquilo que instituímos como verdades que emergem de um projeto da modernidade?

A provocação está em pensar no outro que se constitui na presença, e não mais na ausência, na negação das diferenças ou no silêncio de seu existir na cidade, na literatura, nas instituições. Nesta direção, a posição e relação do sujeito pesquisadora com os sujeitos da pesquisa são redimensionadas pelo outro que nos faz perguntar sobre nossas perguntas, quem somos, o que pensamos e como narramos essa relação.

Nas palavras de Kohan (2015, p. 224) a infância “[...] nos constitui como forma de sinal de nossa condição indeterminada”. O percurso me levou a me perguntar sobre o que se produzia sobre as crianças indígenas kaingang nas diferentes áreas do conhecimento e que incidiam no meu modo de pensá-las na academia. Téllez (2001, p. 73) fala de um “apagamento das fronteiras fabricadas, entre o eu/nós e o outro/eles”, o que incide sempre em uma pergunta.

Depois que decidimos e começamos algo, seja uma escrita, uma pesquisa ou até mesmo uma profissão, nos envolvemos e colocamos os referenciais e os conhecimentos que tínhamos sobre nós e o outro em tensionamento para, então, “despidos” de verdades, talvez estar com aqueles que farão parte da trajetória. Nas palavras de Sousa,

Contar uma história é também construir caminhos, inventar atalhos, selecionar imagens, desenhar lugares, narrar silêncios. Tudo isso requer não só o conhecimento da história que se deseja contar, mas a disposição em escolher os artefatos: métodos, técnicas e instrumentos por meio dos quais a história se torna passível de ser contada. (SOUSA, 2017, p. 43).

Escrever um trabalho a partir das experiências que nos constituem, para cuidadosamente *estar-com* os sujeitos que compõe o estudo requer de nós, como cita Manoel de Barros, passar um longo tempo “*desarrumando as frases*”, as ideias, as concepções, os olhares, as percepções que temos de si e do outro, e acerca do que nos propomos estudar, mesmo que nesse tempo o percurso nos apresente a instabilidade e a complexidade que nos constituem pessoas.

Nas palavras de Téllez (2001, p. 73), “[...] deixamos de ser conformados pela bipartição de nós/outros e reconhecemo-nos na diferença, isto é, na outridade do outro e a do Uno próprio – o outro e o aqueloutro que habita em nós –, sem nexos com a mesmidade e a identidade”. O tempo que transita entre a vida pessoal, profissional e de pesquisadora e que relaciono aos desafios e complexidade de *estar-com* as crianças e adultos e ouvir seus gestos, sons, movimentos e silêncios nas relações que se estabeleceram entre nós/outros configurou-se com aquilo que foi demarcado pelo que nos tocam e desestabilizam pelas irregularidades das

relações que nos constituem pessoas. Ao passar pelos registros dos diários de campo me deparo com um excerto que me acompanhou e marcou o campo e a escrita do campo, *o tempo* que compartilho para falar da pesquisa com as crianças indígenas kaingang:

*O tempo de estar no campo não nos remete de imediato perceber os lugares, as pessoas, as crianças. O tempo nos leva a perceber o quanto não conhecíamos daquele lugar, daquelas pessoas e de nós mesmos, pois a cada encontro um outro olhar de um outro tempo, de outras relações e saberes que se rompem.*

*Nesse tempo, entre o silêncio e uma palavra e outra percebo que preciso seguir meu caminho, pois o diálogo foi estabelecido e naquele momento não há mais palavras para se dizer, somente os corpos e o silêncio nos colocam num instante de relações desconhecidas, de desconfiança, de se perguntar sobre quem somos. (Diário de campo, maio de 2018).*

### **2.3 DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: POR ONDE AS CONHECEMOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

*Nos relacionamos com a infância segundo como nos relacionamos com o tempo. A forma como nos relacionamos com o tempo afeta não apenas nossa infância, mas nossa relação com a infância. (KOHAN, 2018, p. 299).*

Figura 7 - Kemili na mata.



Fonte: Almeida (2018)

Segundo contam os Kaingang mais velhos, quando Deus (Topê) fez todas as coisas na terra, não fez nenhum ser igual e nem com conhecimento e habilidade superior, criou animais e vegetais de inúmeras espécies, mas, todas essas criações tinham o mesmo comportamento e não obedeciam um ao outro, apenas lutavam pela comida e sobrevivência da espécie, foi aí que Deus (Topê) viu que algo faltava para o mundo na terra ficar completo e começou a fazer outro tipo de ser vivente, depois de muito pensar criou o primeiro Kaingang quase no fim do dia e os animais o chamaram de Kamê pois estava sumindo o sol no horizonte e seus raios representavam linhas retas (retéj), mas ainda não ficou satisfeito pois como era noite o Kamê não podia fazer nada pois seus olhos tinham sido abertos durante o dia e nada podia ver na escuridão da noite, uma vez que o sol era o seu protetor sendo a noite muito perigosa para Ele, assim Topê teve que criar outro Kaingang para caminhar durante a noite e dar proteção para o Kamê que sentia muito medo e sem direção alguma, foi assim que criou o outro Kaingang que logo foi adorado pelos animais da noite que o chamaram de Kanhrú pois tinha sido criado na luz do luar [...].<sup>79</sup>

As narrativas dos indígenas kaingang não estão somente na escrita de quem os escreve; elas estão espalhadas pelo tempo, pelas relações e por todos os lugares em que crianças e adultos se encontram e dizem de si pelos lugares que habitam. Assim vemos as imagens capturadas por *Kemili* do lugar que habita e das relações que estabelece com os adultos, a natureza, os animais; e o conto de *Kamê* e *Kanhrú* narrado pelos indígenas kaingang também discorre pelas leituras e saberes da terra que narram crianças, anciãos, adultos e a própria terra.

Diante desses saberes, e daquilo que tenho pensado sobre as crianças kaingang interrogo: por onde vou conhecendo essas crianças? Como suas narrativas e saberes da vida e do lugar são contados, narrados por elas, e por quem escreve sobre elas? Quem os conta e de que forma? O que nos leva a “contar” e escrever sobre um “outro”, estrangeiro? As paisagens registradas por *Kemili*, a luz por entre a mata em réstias de sol e claridade, assim como a história de *Kamê* e *Kanhrú* modificam-se com o tempo, com a relação que se estabelece com o lugar, com o olhar de quem os narra e de quem os vê, pois é contada de geração a geração em diferentes regiões onde vivem os povos kaingang. Esta lenda, conto ou história como é chamada pelos kaingangs é uma entre outras que demarcam os saberes ancestrais indígenas, narrados por eles ao contar a origem de seu povo.

Os saberes ancestrais indígenas sobre as infâncias e crianças indígenas, sobre a relação das crianças com a terra, com a mata, com as águas, as narrativas do lugar e as imagens de *Kemili* capturadas na mata quando da retirada das taquaras, desloca o nosso olhar para repensar as categorias em pesquisas acadêmicas, assumidas por pesquisadores que têm como sujeito as crianças-infâncias indígenas, categorias estas que partem de uma definição universal e

---

<sup>79</sup> Narrada por Getulio Tójiã Kaingang, da Terra Indígena Xaçecó. Disponível em: <http://getuliokaingangue.blogspot.com/>

eurocêntrica de criança, infância, cultura, educação, raça, gênero, geração. Não se trata de desconsiderar tais estudos, mas de problematizá-los pelo viés da decolonialidade. Diante dessas categorias, questiono: como as infâncias são enunciadas? De onde se parte e o que se tem para dizer das crianças numa escrita acadêmica, uma escrita pode se colocar numa relação de soberania da pesquisadora sobre a cultura de um povo? Sinalizo a partir de Zoia e Peripolli (2010) uma preocupação dos autores sobre quando falamos e escrevemos sobre as infâncias indígenas,

Quando nos propomos a falar da infância indígena precisamos ter clareza de que estamos entrando num universo extremamente complexo, pois trata-se de um contexto multiétnico e composto de uma enorme diversidade cultural. Quando falamos em índios, precisamos estar cientes de que existe uma grande diversidade de povos, cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de viver e de conceber o mundo. Essa diversidade nos impõem a necessidade de desconstruir a ideia do índio que encontra-se generalizada no imaginário da população brasileira, a fim de eliminar equívocos de que “índio é tudo igual”. (ZOA e PERIPOLLI, 2010, p. 11).

Partindo de questões citadas pelos autores e aquelas que venho apresentando no decorrer da tese sobre o modo como escrevemos as infâncias indígenas, busco neste subitem interrogar o que nos provoca a pensar o lugar das crianças nas pesquisas como quem olha e escreve o “outro”, *de quem escreve e sobre o que escreve* desse “outro” a partir do levantamento das produções acadêmicas<sup>80</sup> a nível de pós-graduação, mestrado e doutorado; e também outras produções apresentadas pela graduação e em eventos, considerando os portais<sup>81</sup> aqui nominados:

- Portal de dissertações e teses da CAPES;
- Repositório da UFSC – Pós-Graduação nas áreas da Educação e da Antropologia;
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); e
- NEPI (Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – UFSC).

Os descritores para a localização das produções acadêmicas que inicialmente se aproximaram do campo da pesquisa, considerando-se as crianças indígenas nos contextos da aldeia e da cidade, quando então a pesquisa abrangeria estes dois campos, definiram-se por:

<sup>80</sup> A busca na base de dados aconteceu em dois momentos, a primeira em agosto de 2018 e a segunda, para atualizar dados em novembro de 2019. Os trabalhos foram organizados em quadros com destaque para os seguintes elementos na produção dos quadros: identificação do autor; tema; ano; nível de pós graduação – mestrado ou doutorado; universidade; área de concentração e linha de pesquisa; resumo. Pela extensão dos materiais coletados em cada portal ou repositório, estes não serão anexados ao trabalho final. Por opção metodológica na escrita final da tese, a apresentação dos dados se encontram em forma de texto, no Apêndice A.

<sup>81</sup> A escolha dos portais teve como critério de seleção, as produções de pós graduação a nível nacional CAPES, e ANPED por caracterizar um espaço de socialização das pesquisas a nível de pós graduação; Repositório da UFSC – Programas de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação de Antropologia Social – o primeiro, por representar o programa em que me inscrevo estudante e o segundo, por caracterizar-se como uma das áreas de estudos sobre os povos indígenas, e NAPI - Núcleo de Estudos dos Povos Indígenas, localizado na UFSC.

crianças indígenas; crianças indígenas na cidade; crianças kaingang; infâncias indígenas; infância indígena; infância cidade; criança cidade<sup>82</sup>.

Após a redefinição do campo e da permanência da pesquisadora na aldeia, os descritores também passaram por um recorte, considerando o número elevado de pesquisas encontradas nos portais com os descritores citados acima, redefiniu-se para os seguintes descritores: crianças indígenas; crianças indígenas kaingang; e infância indígena.

A leitura primeira dos trabalhos se deu por meio dos resumos. Elas não se deram aleatórias, mas partiram dos descritores relacionados ao tema e que os portais e catálogos, por meio dos pesquisadores, remetem suas pesquisas apresentando sinteticamente o tema, os objetivos, os referenciais teóricos, os resultados, a metodologia e as palavras-chave. Na apresentação dos dados das pesquisas organizamos por descritores, e em cada um apresentamos as grandes áreas em que as pesquisas são desenvolvidas, e as específicas. Destacam-se as áreas de humanas e de saúde, essa com pesquisas na enfermagem, odontologia e saúde coletiva; e nas ciências humanas, destacam-se os trabalhos na educação, letras e antropologia.

Sendo assim, busquei realizar uma leitura e escrita que apresenta, problematiza e interroga os modos de enunciar as crianças nas pesquisas; dos termos utilizados para nominá-las; das áreas de conhecimento que mais evidenciam as crianças indígenas; as linhas de pesquisa e as regiões que mais pesquisam crianças indígenas; dos discursos que se produzem sobre as crianças.

A cada leitura das produções acadêmicas e a cada escrita que fazia do campo, uma infinidade de interrogações se corporificavam e desalinavam o pensamento sedimentado pela razão ocidental e uma cultura fortemente ligada ao passado para dizer do “outro”, e busquei encará-lo na sua incompletude, descontinuidade, ambiguidade e problematização sobre o que escrevia e das leituras que realizava.

A pesquisa com as crianças indígenas kaingang tramou-se por meio de inquietações no contato com pesquisas que se diluem pelas escritas de diversas áreas do conhecimento em leituras que problematizam ou justificam, interrogam ou subjugam, comparam, reproduzem ou desconstroem; e constroem conhecimentos e práticas sociais por relações de poder e saber que se fazem no que Chimamanda expressa como compromisso de *“quem as conta, quando são*

---

<sup>82</sup> Primeiramente os descritores foram utilizados no campo de pesquisa sem uso de aspas, o que incidiu num número grande de pesquisas, após com uso de aspas em cada descritor. O trabalho foi organizado de acordo com a ordem destes descritores e cada banco de dados acessado. Os quadros não serão anexados ao trabalho devido a sua extensão.

*contadas e quantas são contadas*". Tenho me indagado sobre como os referenciais explicam e apresentam as crianças, e que elementos dispõem para dialogar e pensar as crianças indígenas.

Neste percurso de olhar as pesquisas e aquilo que se produz sobre as crianças para *distalar* a escrita deste trabalho, retomo o conceito de *entre-lugar* de Santiago na tentativa de pensá-lo nas produções acadêmicas onde estão as crianças indígenas pelas escolhas teóricas e metodológicas e dos referenciais utilizados por pesquisadores para uma leitura e escrita sobre elas; e do modo de dizer pela escrita sobre o que se pesquisa. Essas leituras me permitiram desconstruir o estrangeiro, o estranho (KOHAN, 2007) que habita em mim e tomá-lo, como indica o autor, nas "[...] Potências da diferença. Do pensamento. E de uma convenção que lhe dá lugar" (idem, p. 36).

Assim, me deparei com o desafio de escrever as experiências de pesquisadora com as crianças indígenas kaingang, e lendo as "Cartas a um jovem poeta" de Rilke (2009, p. 25), que conheci há pouco tempo por entre as leituras que acessei, me tocou uma de suas primeiras cartas sobre o ato de escrever, quando responde ao jovem sobre sua dúvida na poesia: "pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever?" e logo na sequência ele volta a reforçar a pergunta ao jovem e diz: "Desenterre de si mesmo uma resposta profunda". Escrever sobre as crianças indígenas kaingang passou pela busca de respostas que a cada nova pergunta, mais incertezas se abriam para outras leituras, outras escritas e outro pensar o que chegava em minhas mãos sobre as crianças.

Localizar as pesquisas nos catálogos, portais e endereços eletrônicos foi como "escalar" morros, atravessar rios, andar pelas pedras abaixo das águas dos rios, cruzar por atalhos e voltar à *estrada grande*, trabalho demorado e silencioso, mas que provoca rupturas. Cruzar os caminhos já trilhados em outras pesquisas e por outras leituras, quando temos a intenção de olhar e pensar o que já se pensou sobre aqueles sujeitos que escolhemos para uma "outra" escrita pela via da academia, nos coloca no desafio de, cuidadosamente, interrogar-se a partir do que se produziu para pensar-se a si.

Assim fui mapeando entre os pontos divergentes e de convergência, as continuidades e incompletudes, a escrita que emerge das pesquisas produzidas entre 2010 a 2019 sobre as crianças indígenas. A tarefa se constitui na complexidade diante de um olhar que interroga, mas que não pode significar soberania de quem lê sobre quem escreve, pois nas palavras de Fischer:

[...] Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores. (FISCHER, 2005, p. 121).

Voltei meu olhar para as pesquisas acadêmicas<sup>83</sup> pela desconstrução do pensar as crianças indígenas, na tentativa de interrogar o *entre-lugar* da escrita nas pesquisas com crianças, atenta para as dissonâncias, descontinuidades, binarismos, texturas, epistemologias e retóricas que afirmam, negam, polarizam, contestam, interrogam, problematizam, interpretam, traduzem e se colocam, por vezes, soberanas ao outro em seu modo de escrever sobre ele, e que nos escapam; sem a pretensão de apontar ou afirmar verdades e teorias, mas de olhar para o que nos escapa, que causa rupturas, desassossego e estranheza ao falar de crianças e infâncias indígenas.

As leituras das produções acadêmicas passaram por uma infinidade de interrogações que eu busquei fazer e pensar enquanto estava a campo, dentre elas, me acompanharam questões como: de que crianças falamos nas pesquisas? Que áreas do conhecimento evidenciam as crianças indígenas kaingang? Como essas áreas as apresentam em suas leituras e escritas? O que enunciam as pesquisas e de que forma enunciam? Distante da intenção de definir um lugar às pesquisas e leituras ou categorizar conceitos diante do que eu acessava, busquei me debruçar nas produções acadêmicas pelo modo como estas subjetivam os sujeitos crianças indígenas kaingang nas pesquisas.

## 2.4 A ESCRITA *SOBRE* OS INDÍGENAS: A ESTRANGEIRIDADE DESTE OUTRO

*Nosso povo sabe de onde veio. Sabe para onde vai. Tudo isso está escrito na tradição de nossa gente desde o começo dos tempos. Não precisamos saber ler as letras escritas na natureza. É preciso apenas saber ouvir. (MUNDURUKU, 2009, p.71)*

---

<sup>83</sup> As produções acadêmicas e obras produzidas sobre as crianças indígenas já foram amplamente apresentadas nos artigos de: Nunes (2002) “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”; Tassinari (2007) “Concepções indígenas de infância no Brasil”; Cohn (2013) “Concepções de infância e infâncias Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil”, esta última cita alguns trabalhos de crianças indígenas. O que busquei analisar pelos resumos foram todos os trabalhos que tiveram os descritores citados no trabalho, enquanto as autoras buscaram analisar trabalhos mais específicos em suas áreas, bem como análise de etnografias. Na dissertação de mestrado de Scheila Alves de Araújo (2014) “A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012). No artigo de Marcia Buss-Simão, denominado “Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção” (s/d).



Figura 8 - Cerca de passagem para a mata.



Fonte: Almeida (2018).

*A entrada da mata dividia-se com uma cerca de arrame farpado. Passamos a cerca e avistamos uma infinidade de taquaras verdes, amareladas, altas, e tantas outras deixadas sob a terra, o que compunha a paisagem do lugar. Kemili entrou na mata como quem esteve ali muitas vezes. Ainda eu não sabia ao certo, mas ao ver as mulheres fazer o corte das taquaras, logo pensei na quantidade que ali estava, e que provavelmente não seria tão difícil a retirada, era somente cortar. Porém, aprendi que não pode ser qualquer taquara. Ela deve ser escolhida por entre os gomos (kujã) mais compridos, pois os curtos quebram com mais facilidade, dificultando a produção do artesanato.*

*No início cortei aquelas que na minha opinião e aos meus olhos eram as mais belas. Retirei as taquaras sem perguntar sobre os saberes da mata, das mulheres e crianças, que há muito tempo se ocupavam daquele saber. Foi quando, então, Mã ao perceber a forma como eu retirava e quais retirava, explicou-me sobre aquelas que poderiam ser utilizadas para a produção dos cestos. Naquele momento a ouvi e percebi que a retirada requer escolhas, técnica, saberes que são próprios de quem produz o artesanato, o que me levou a pensar sobre quando chegamos num lugar por nós desconhecido e o modo como nos relacionamos com aqueles que ali estão, o que pensamos e como nos permitimos ouvir, ver, sentir o outro daquele lugar. (Diário de campo, setembro de 2018).*

Figura 9 - Orientação na retirada das taquaras.



Fonte: *Kemili* (2018).

A experiência da retirada das taquaras me remeteu para o lugar daqueles que não conhecem, e que às vezes chegam e invadem sem saber e sem perguntar sobre o desconhecido, dizem como deve ser a partir do seu olhar e concepção, negando ou omitindo saberes que não tem. Ao entrar na mata, território que não era de meu conhecimento, fui tirando o que via pela frente. A intenção era ajudar, e ao mesmo tempo estar junto para aprender sobre as atividades que fazem as mulheres e crianças indígenas.

Os adultos e as crianças indígenas kaingang conhecem densamente a mata, pois aprendem desde cedo a circular por ela, com sabedoria na escolha daquilo que necessitam para a produção da cestaria, dos balaios e da arte do trabalho com a taquara, o cipó. Fazem uma leitura da geografia, desde o melhor momento para a retirada das taquaras até o tempo de sua retirada, do clima, do lugar.

As mulheres passam a cerca, *Kemili* também e eu vou seguindo-as. A preocupação de Mãe e Eva está para comigo no sentido de eu não me machucar e também me parece que, para elas, é difícil de entender o que faz uma não indígena com as indígenas na retirada do material para a produção do artesanato. A todo momento, no início de minha entrada na mata, tiveram

falas de cuidado tanto com a mata quanto com o facão. Enquanto fazíamos o corte das taquaras, *Kemili* estava ocupada com as fotos<sup>84</sup> do lugar, de nós, de seu cão e dela mesma.

*Entre a mata fechada, encontramos sinais e marcas da retirada de taquaras para a produção do artesanato. Raios de sol e luz cruzam as folhas esverdeadas e clareiam a parte mais escura da mata, permitindo a visibilidade e escolha das taquaras por mulheres e crianças quando acompanham a coleta.*

*Folhas secas pelo chão, troncos de árvores caídos pela ação do tempo, caminhos que se abrem entre as taquaras e permitem a passagem de quem faz a retirada do material. Lugar conhecido e trilhado por pés e mãos de adultos e crianças indígenas kaingang, que adentram a mata, se distanciam e se reencontram para a volta. (Diário de campo, setembro de 2018).*

Figura 10 - Mata com taquaras.



Fonte: *Kemili* (2018).

---

<sup>84</sup> As fotos foram produzidas com o aparelho de meu celular, neste dia faria o registro de imagens com a autorização das mulheres e de *Kemili*, a qual ficou a maior parte do tempo registrando as imagens do lugar e da experiência da retirada das taquaras.

Figura 11 - Corte das taquaras.



Fonte: *Kemili* (2018).

Cortávamos as taquaras por entre o meio da mata ao som dos facões e facas, das conversas na língua, dos aviões<sup>85</sup> que passavam, dos pés que pisavam nas folhas e taquaras que ali foram deixadas por outras mulheres, crianças e homens. Dos sons dos pássaros e das mulheres que ao adentrar mais na mata pelos carreiros já trilhados por outros pés, mãos e corpos chamam pelos seus nomes, pelo meu nome, para saber onde cada uma está na mata. *Kemili* nos acompanha e entre o céu e a terra procura retratar tudo o que vê e que aquele lugar, somente aquele lugar, parece fazer parte de sua vida.

O diálogo das mulheres durante a retirada das taquaras acontece no idioma entre um “causo” e outro, entre os olhares e o silêncio que se cruzam pelas escolhas de taquara em taquara, entre a que vai e a que fica. Risadas longas que se espalham pelos sons da mata parecem não tirar a atenção na seleção daquelas que serão preparadas para o artesanato. As paradas ocorrem somente para beber água. Percebo que é preciso ter força, cuidado e atenção para saber aonde cortar e puxar a taquara, que às vezes está presa aos fios de outras entrelaçadas entre si.

As imagens<sup>86</sup> capturadas por *Kemili* em que *Mã* narra detalhadamente como procede quanto aos cuidados na retirada das taquaras, e a narrativa de Munduruku sobre os saberes de

<sup>85</sup> O aeroporto de Chapecó fica localizado numa região que é possível de ouvir e ver aviões passando por entre as nuvens na direção da aldeia.

<sup>86</sup> Gobbi, Leite e França (2018, p.28) em relação as fotografias feitas por crianças assentadas na Comuna Terra D. Tomás Balduino, dizem que “As fotografias nos interpelam. São instrumentos discursivos, linguagem que narra

seu povo, dentre muitas outras questões, nos remetem a pensar, primeiramente, quem é o outro neste lugar? Que fronteiras se constituem e desfazem as relações entre saber-poder nas experiências que se colocam entre os sujeitos da pesquisa?<sup>87</sup> Que leitura fazemos do que lemos e do que a experiência da pesquisa nos permite acessar? O que a escrita sobre os povos indígenas nos afeta? O que conhecemos do que se escreve sobre os povos indígenas? O que sabemos dos indígenas? *O que perguntamos, quando perguntamos*<sup>88</sup> sobre as crianças indígenas? Como o que perguntamos produz as crianças indígenas kaingang?

Pensava, no início da pesquisa, que o “outro” eram os adultos indígenas e as crianças. Com o tempo no campo e nas leituras partilhadas pelo que interrogava sobre as categorias conceituais de tradição eurocêntrica, percebia que o estrangeiro, o estranho, o outro se fazia em mim, de um não saber sobre – o que não sabia dos povos indígenas – que se fez pela história, mas que também era metodológico e epistemológico porque colocava em interrogação os modos como as pesquisas, os registros, a leitura e a escrita decorrem em outros contextos e culturas. No excerto a seguir faço referência as experiências do campo da pesquisa que me levavam a pensar minha condição de estrangeira:

*Encontro pelo caminho crianças empurrando carrinhos, sentadas em carrinhos que movimentam de um lado a outro pelos pátios das casas. Adultos sentados na parte externa de suas casas enquanto as crianças brincam. São casas sem muros e sem cercas. Ao passar por uma delas, estavam dois adultos, um deles um homem sentado e uma mulher em pé, e crianças pelo pátio. Tudo ali parecia calma, como se o tempo estivesse cheio de tempo para as crianças estarem ali, despreocupadas. Os movimentos dos corpos adultos imobilizados, só pequenos gestos e expressões era possível de se ver, que olhavam as crianças em movimentos outros. Quando então, ao passar pelo atalho que está próximo a sua casa, sou observada silenciosamente como um “outro”, como um ser que não pertencia*

---

visualmente e são capazes, com isso, de fazer emergir alguns dos sentidos da pesquisa, do estar com as crianças e perceber suas certas experiências no espaço [...]”.

<sup>87</sup> Os sujeitos da pesquisa são tomados como todos os envolvidos na pesquisa – crianças, adultos, pesquisadora. Para pensar a relação saber - poder que constitui-se numa tradição hierárquica sobre quem ensina e quem aprende, busco leituras em “O mestre ignorante” de Jacques Rancière, para desconstruir a linearidade deste pensar e fazer pesquisa acadêmico, considerando o que o autor propõe refletir acerca das relações entre os sujeitos numa experiência de aprendizagem, em que a concepção de saber irrompe para o que não sabemos quando somos deixados nos levar ao aprender pela relação estabelecida com o outro, que nesta direção pressupõe repensar o lugar de quem pesquisa e escreve sobre o outro.

<sup>88</sup> Expressão utilizada por Skliar ao referir-se a educação e que aqui tomo de empréstimo para perguntar-me dos indígenas, em: “A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros” (2003a).

*aquele lugar, me senti muito mais estranha. Eu me perguntava: o que pensam as pessoas quando me veem passar? E as crianças, o que pensam de minha presença no seu espaço de convivência? O que pensam quando eu me aproximo e procuro conversar com elas? Elas me entendem? Por que seus corpos recuam quando me aproximo para conversar com elas? O que dizem seus olhos quando se levantam para ouvir e ver o meu chamado, no mesmo instante que sua cabeça se curva para baixo? Ou seu corpo entrecruza o corpo do adulto que está com ela? (Diário de campo, junho de 2018).*

Munduruku ao dizer sobre seu povo e a experiência da pesquisadora na retirada das taquaras questionam sobre como a colonização europeia destruiu, forjou, violou e se apropriou de territórios, de um tempo, espaço, memória<sup>89</sup> e saberes de um povo em atenção à civilidade daqueles considerados outros, “selvagens”, não civilizados e que nomeamos na figura do estrangeiro, e na tentativa de traduzi-lo buscamos compreender o que nos é estranho, não familiar, para torná-los próximos, iguais, civilizados. Mas quem se denomina “estrangeiro” nas imagens apresentadas da experiência da retirada das taquaras? As mulheres e crianças indígenas ou a pesquisadora que chega com seus conhecimentos acadêmicos sobre aquele lugar? O que nos perguntamos do lugar, de nossa presença e do que não sabemos das crianças de nossas pesquisas?

Aimé Césaire em sua obra *Discurso sobre o colonialismo* (2010) nos provoca a pensar sobre a experiência de sociedades que ele cita como “esvaziadas delas mesmas” quando diante de práticas e discursos de civilidade, de soberania e de poder que produzem-se na violência, no servilismo, na obediência e que ecoam como um “foco infeccioso”, nas palavras do autor, quando naturalizados e legitimados pelo colonizador e o colonizado. “Sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (2010, p. 32).

Desse modo, o outro é concebido numa relação que se sobrepõe um poder e um saber autorizado pela ciência sobre um “não-saber” que se faz pela complexidade de saberes inscritos na natureza, de geração a geração, e se constituem como leitura de um povo sobre a vida. Ao

---

<sup>89</sup> Vilela (2001, p.244) questiona o lugar que se deu na história àqueles que viveram de dentro os acontecimentos e que foram silenciados por categorias gerais, a autora destaca para a importância da memória como participação na verdade na história: “Contra as narrativas gerais que efinem um território de partilha sob categorias abstratas de ‘povo’ [...], ‘percentagem de mortos’, o *testemunho* mostra que a partilha do sentido da dor e da morte, como feridas, não decorre do direito de uma entidade genérica sem identidade nomeável – como os países, os povos ou as nações – mas do testemunho dos sujeitos singulares que viveram desde dentro a *barbárie*.”

enunciar de Munduruku sobre os saberes de seu povo – *É preciso apenas saber ouvir* – seu pensamento contesta a autoridade de referenciais e construtos da ciência e da academia de uma tradição e leitura ocidental e positivista emitidos sobre o outro como aquele que está fora, que não pertence ao rol dos conhecimentos aceitos pela academia, pela ciência. Interroga ainda sobre o estrangeiro<sup>90</sup> que, na posição de estranho na relação com o outro, passa a se perguntar sobre si mesmo.

Kohan (2007, p. 54) relaciona a passagem de um estrangeiro, um estranho, um outro como aquilo que modifica, inquieta. Em suas palavras, “É uma viagem que, como a política, incomoda, gera desconforto, tira do lugar. Viagem de uma experiência de pensamento que inquieta e impede continuar a pensar da maneira como se pensava. [...] Experiência de interrogação e de fratura da própria experiência.”

*A escrita sobre os indígenas: a estrangeiridade deste outro* perpassa e dialoga pelos conceitos de estrangeiridade, alteridade<sup>91</sup>, colonialidade do poder e histórias locais<sup>92</sup> posicionados nessa escrita e leitura do campo no desafio do exercício da alteridade ao romper com os conhecimentos eurocêntricos produzidos pela ciência como únicos, na eminência de verdades absolutas. E também sobre o que pensamos e perguntamos sobre o “outro” – a universalidade, que desacomoda e causa rupturas no pensamento, na escrita, na vida corriqueira pela qual passamos “despercebidos” e que impacta diante de cenas e palavras como estas, que podem nos levar a uma infinidade de interpretações entre o julgamento, a tolerância, a precariedade de condições do lugar ou a cultura de uma materialidade e um povo diante daquilo que construímos como verdades e se coloca estrangeiro.

Algumas hipóteses rondavam e interrogavam o meu pensamento sobre as leituras e escritas acerca dos povos indígenas pela academia e ciência, fortemente marcada pelos estudos antropológicos e da etnologia, e questionava: como a antropologia estava “respondendo” à complexidade das questões da vida dos povos indígenas? Seria ela uma das poucas áreas do conhecimento a ler e escrever sobre os povos indígenas? Por onde os estudos e pesquisas se inscrevem para além da antropologia? Que outras leituras sobre os povos indígenas perpassam pela academia, ciência e produção indígena? Makuxi Esbell aborda a importância do

---

<sup>90</sup> O conceito de estrangeiro parte das leituras de Derrida e Dufourmantelle (2003) no diálogo com o conceito de hospitalidade.

<sup>91</sup> Conceitos estes que dialogam com as experiências no campo da pesquisa, no decorrer da escrita do trabalho a partir das contribuições de Kohan (2007); Skliar (2003, 2003a); Larrosa (2006).

<sup>92</sup> Termo utilizado por Walter Mignolo no diálogo com projetos globais, colonialidade/modernidade e pensamento liminar, abordados no decorrer deste trabalho.

protagonismo indígena na produção de pesquisas sobre esses povos como uma forma de decolonizar o pensamento,

As epistemologias outras devem achar um meio de se fazerem presentes deste lado de cá. Talvez seja aqui no campo das validades onde a escrita ainda domina que estas questões comecem a ser pautadas. Quando um de nós, os tidos como minoria, consegue ventilar essas questões é muito mais legítimo que quando pesquisadores ‘brancos’ o fazem. Não é uma questão de desqualificar ou negar as agências do outro, é uma questão de prática decolonial. (MAKUXI ESBELL, 2020, s/p).

A tarefa de escrever *sobre* e com as crianças indígenas kaingang nos coloca em relação de outridade<sup>93</sup>, de cuidado ético e sensibilidade para com as escolhas que fazemos ao narrar as experiências. Com certeza, muitas histórias, experiências e cenas ficaram de fora desta e de tantas outras pesquisas e escritas, mas estão lá, dentro da aldeia em seu cotidiano.

*Habitar outras palavras era habitar os caminhos pelos quais os autores também percorriam. Isso não significava somente escrevê-las em minha escrita, mas posicioná-las com reflexividade e vigilante ao que penso e escrevo. A cada percurso que caminho, mais me sinto com insegurança em relação a escrever com as crianças indígenas suas narrativas. A cada leitura mais a certeza de que escrever com as crianças indígenas me levaria a caminhos que somente elas dirão no percurso que farei com elas. (Diário de campo, julho de 2017).*

Nesse sentido, caminhar pela etnografia como uma das possibilidades de imersão num campo diverso e complexo passa pelas leituras de quem já produziu outras pesquisas, e o pesquisador não é o único a escrever sobre esse campo. De acordo com Clifford, o campo não é vazio de textos, pois muitos já foram escritos sobre esse,

[...] o que precisamos enfrentar são as novas condições da produção etnográfica. Em primeiro lugar, não é mais possível agir como se o pesquisador externo fosse o único responsável, ou o principal, por colocar a cultura em forma escrita. [...] Entretanto, há uma tendência recorrente entre os pesquisadores de campo a esconder, desacreditar ou marginalizar relatos escritos anteriores (feitos por missionários, viajantes, administradores, autoridades locais e mesmo outros etnógrafos). O pesquisador de campo, em geral, começa do zero, a partir de uma *experiência* de pesquisa, ao invés de leituras ou transcrições. O campo não é concebido como já repleto de textos. (CLIFFORD, 2016, p. 175).

---

<sup>93</sup> TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.



Busquei outras leituras e conhecimentos que abordavam a infância indígena kaingang no sentido de conhecer o que já havia sido produzido sobre o tema sob o olhar da ciência e academia. Neste sentido, a etnografia veio ao encontro do que me aproximava e interrogava quando acessei as primeiras leituras sobre os povos indígenas, as quais apresentavam o indígena por categorias universais e não pelas suas diferenças, Nunes nos provoca a pensar o campo da pesquisa sob outras leituras e epistemologias, ou seja,

[...] descortinar um vasto campo de debates, que carece de mais e mais etnografia produzida dentro e fora do contexto europeu, urbano e globalizado, de modo que favorecesse a análise comparativa. Afinal, não devemos querer que se repita um erro do passado, a saber, que o conhecimento construído sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes, e que o entendimento de todas as outras partes da aplicação desse modelo, se o questionar, perpetuando assim a hegemonia de um padrão de “criança” ocidental e etnocêntrico. Pelo contrário, o que nos interessa é desconstruir esse modelo. (NUNES, 2002, p. 66).

O movimento da etnografia, da escrita, do registro, do pensar e do olhar para o que se apresenta como estrangeiro na infância, de acordo com Kohan, é uma tarefa da escrita impossível e necessária. Segundo o autor, “Impossível porque escrevemos para dar forma a uma infância que em nenhum caso se deixa escrever. Necessária como tarefa política de lembrar e afirmar aquela forma do inumano [...]” (KOHAN, 2015, p. 224). A escrita nos desafia e se constitui como uma força política que deve ser assumida pelo compromisso ético, social de interrogar e se deixar interrogado.

## **2.5 POR ENTRE AS FRESTAS DOS DISCURSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE OS INDÍGENAS**

A sombra de um fio muito fino se percebe nessa hora. O começador olha para a fonte do reflexo e, realmente, trata-se de uma fresta na qual o sol está batendo. Ele vai até ela e olha. É mínima, bem menor do que sua sombra, é claro. É vertical, torta e longa, mas não demais. As bordas são ásperas, porque ela se encontra num muro de pedra. Não é possível nem mesmo inserir o dedo mindinho dentro dela, mas se fosse, doeria. Ele olha de novo para a sombra e vê que nela não há aspereza, mas a tortuosidade se reflete nos lados internos do reflexo. Uma fresta na parede e outra no chão, ele pensa. Ele encosta o olho na fresta e olha por dentro. Vê-se tão pouco [...]. Ele então se deita sobre o chão para ver se a fresta feita de sombra também permite entrever alguma coisa, mas ela é plana; é claro que é impossível. Mesmo assim, ele insiste. [...] É preciso tentar outra vez e mais outra. (JEFFE, 2016, s/p).

Figura 12: Frestas, cestos, balaios e cipós.



Fonte: Almeida (2018).

Chego à aldeia indígena Kondá como me aproximo das leituras produzidas na academia, pelo encontro com aquilo que me propunha a desenvolver na pesquisa sobre as crianças indígenas – porém, numa metáfora da figura (12) e da escrita de Jeffé, as frestas, a sombra, o reflexo da luz, as bordas, a distância, os lados internos do reflexo não me permitiam olhar para além delas. Permaneço durante um tempo incomodada com as certezas que me constituíam e aos poucos se diluíram numa atitude de estranhamento<sup>94</sup> com o campo e as leituras que me acompanhavam. Insisto, olho e volto a olhar, me distancio e volto a mirar por entre as frestas, percebo fragmentos de olhares que se constituem a partir da experiência do campo e das leituras, principalmente advindas das ciências sociais<sup>95</sup>, e não as tomo como únicas, mas como potência do pensar (KOHAN, 2007) as crianças indígenas kaingang e o meu lugar de pesquisadora.

O modo como os povos indígenas entraram para o campo das ciências sociais o fizeram campo de saber dessa e de outras áreas de conhecimento. É necessário conhecer nossas leituras e pesquisas sobre crianças indígenas considerando-se a literatura brasileira e latino-americana, quando a proposição é pensar sobre o que se produziu sobre esses sujeitos.

<sup>94</sup> Magnani (2002) entende que num primeiro momento o pesquisador deve se colocar numa atitude de estranhamento ou exterioridade para com o campo da pesquisa, pois não se destitui de seu modo de pensar ao estar no campo, é sim influenciado por sua cultura que se coloca diante as chamadas “teorias nativas”.

<sup>95</sup> Para compor as reflexões deste texto, a opção pelas ciências sociais como grande área de conhecimento decorre de duas principais questões, a primeira está relacionada a minha formação acadêmica e a segunda, a produção de pesquisas principalmente das áreas de educação e antropologia sobre os indígenas presentes nos bancos de dados pesquisados. Pela complexidade e extensão dos conhecimentos destas áreas, o recorte para esta escrita se fez pela antropologia, porém a intenção não será tratar da especificidade desta área, mas pensar sobre o que se produz numa área que esteve muito próxima em pesquisas sobre os povos indígenas.

A escrita da tese não tem a pretensão de deslegitimar os conhecimentos produzidos pelos estudos sobre os povos indígenas que foram se delineando ao longo da história pelas ciências sociais e outras áreas. Mais especificamente, aqui a opção em olhar pela antropologia sobre povos indígenas para indagar-se das epistemologias e fontes de consulta, muitas vezes, tomadas como “únicas” dentro de um campo do saber e ir para outras leituras, estudos e pesquisas acerca do tema que outras áreas do conhecimento têm problematizado.

Fernandes (2015) considera as contribuições da antropologia principalmente no campo das negociações entre indígenas e não indígenas quanto as questões da terra e dos conflitos com os povos não indígenas. Para a autora, o acesso de indígenas aos conhecimentos ocidentais e a antropologia enquanto área de conhecimento lhes permitem compreender e se apropriar da lógica de pensar ocidental, das tramas das leis, da política, numa relação de protagonismo e não somente como aquele que é estudado por uma área.

De “objeto de estudo” as comunidades indígenas passam a sujeitos na elaboração de conhecimento sobre si mesmas, se apropriando dos referenciais ocidentais para compreender os processos históricos de dominação, subordinação e assimilação, reagindo e reescrevendo as histórias a partir de epistemologias e cosmologias próprias, desafiando a academia à revisão das posturas historicamente europeizadas, elitizadas e ocidentalizadas”. (FERNANDES, 2015, p.333).

Nesta direção, Baniwa<sup>96</sup> (2019a, p. 43) refere-se aos estudos na área da antropologia acerca dos povos indígenas e indaga sobre o porque de outras áreas do conhecimento não se debruçarem em estudos nesse campo, “Mas o que não consigo entender é porque isso é apenas privilégio da antropologia e não de outras disciplinas ou áreas do saber”.

Uma questão que me acompanhou pelas leituras e diálogos com colegas da profissão quando iniciei as atividades acadêmicas junto a formação de professores indígenas esteve relacionada aos conhecimentos da área antropológica: poderia a antropologia durante sua trajetória histórica de pesquisa com os povos indígenas colonizar esses saberes por meio de sua escrita? Gersem Luciano Baniwa (2019a) apresenta, na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia (2008), um olhar sobre a antropologia a partir de referências cosmológicas Baniwa, em que coloca as contribuições dos estudos da área para conhecer o pensamento do branco sobre seu povo, e também aponta o perigo quando antropólogos colocam seus conhecimentos em favor de uma elite da sociedade. Para Baniwa

---

<sup>96</sup> Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, possui doutorado e mestrado em Antropologia.

Na academia se pode perceber o lugar político-racional da antropologia e dos antropólogos, as vaidades, as ambições, o espírito colonizador, tutelar e subalternizador. Mas também, os valores e as riquezas patrimoniais incalculáveis de conhecimentos, de informações e de iniciativas políticas, formativas e práticas de grande relevância para a vida dos povos indígenas. (BANIWA, 2016, p. 49).

Para pensar a questão da constituição da produção de conhecimento pela ciência numa ordem e tradição eurocentrada sobre os povos indígenas, menciono dois fragmentos que me chamam a atenção quanto ao protagonismo de povos e sujeitos da pesquisa pelo olhar de Jaider Esbell Makuxi, da etnia makuxi, e uma passagem de Edgardo Lander.

[...] escrevo minhas próprias leituras de mundo sendo esse sujeito híbrido com pés e mãos em campos opostos, o que me exige um alongamento amplo para dar passadas de um equilibrista. Tornar evidente a minha trajetória, portanto a trajetória de um povo, é valer-se com outros propósitos da já tão pesada exposição de vida a qual fomos e somos ainda submetidos. A diferença talvez esteja em nosso próprio protagonismo pois falar da própria história deve soar diferente de quando outros falam ou escrevem o que apenas imaginam. (MAKUXI ESBELL, 2020, s/p).<sup>97</sup>

Ao naturalizar e universalizar as regiões ontológicas da cosmovisão liberal que servem de base a suas constrições disciplinares, as ciências sociais estão impossibilitadas de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por essa cosmovisão. Caracterizando as expressões culturais como “tradicionalistas” ou “não-modernas”, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade. (LANDER, 2005, p.14).

Cruz (2016) aponta a entrada de indígenas para a academia como uma possibilidade de afirmação do seu protagonismo, que foi tomado historicamente pela sua invisibilidade nas diversas áreas de conhecimento e frentes de atuação. O autor acredita que há um reconhecimento do papel dos antropólogos nas questões indígenas quanto às questões da terra, porém, em relação à disciplina em si parece atrelada a um “[...] ranço característico de práticas colonialistas, da tutela, e de relações de pesquisa pautadas numa objetificação dos sujeitos pesquisados”. (2016, p. 13).

Para Ramos (2016), o fato de pesquisadores indígenas estarem presentes no campo da pesquisa trouxe vários embates em relação ao que se apresenta na ciência sobre esses povos, principalmente através da figura do pesquisador não indígena que, para a autora, “[...] mesmo bem-intencionados, trazem no seu DNA cultural ideias por demais arraigadas para serem voluntariamente questionadas e rechaçadas” (Idem, p. 9). A entrada de indígenas para o campo da pesquisa na pós-graduação possibilita:

---

<sup>97</sup> Disponível em <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

[...] questionar algumas práticas antropológicas, por exemplo, camuflar a transcendência epistemológica das teorias nativas sob rótulos como mitos, cosmologia, etc., o que cria uma incomunicabilidade que nega aos indígenas o papel, dentro da disciplina, de produtores (e não apenas fornecedores) de postulados teóricos com seu cunho próprio. (RAMOS, 2016, p. 6).

Baniwa considera sobre a relação entre os indígenas, os antropólogos e a antropologia destacando que há interesses envolvidos numa pesquisa, mas nem sempre esses são apresentados de forma clara e as informações concedidas pelos indígenas aos pesquisadores estão relacionadas à contrapartida. Outra questão que está presente, de acordo com o autor, trata-se da “[...] dificuldade do antropólogo reconhecer as suas próprias limitações nas interpretações que fazem sobre as realidades indígenas em seus estudos e pesquisas, para atender as expectativas e demandas que os indígenas lhe apresentam e lhe cobram em campo e fora dele.” (BANIWA, 2019b, p. 28).

Durante mais de cem anos, conforme Cruz (2016), as pesquisas de mestrado, doutorado e etnografias produzidas pela academia voltaram-se a muitos povos e culturas, sob leituras ocidentais “[...] que tomava como inferiores e atrasadas aquelas sociedades distintas de si mesmo. [...]. Também os esquemas teóricos traçaram a máxima de um processo civilizatório para nós, como é o caso da corrente evolucionista e da teoria da aculturação” (2016, p. 14).

Caberia à antropologia, em seu surgimento, a tradução e interpretação da cultura de povos distintos à cultura ocidental, na busca de compreendê-las pelo olhar das ciências naturais, o que para Cruz (2016, p. 14), produzir conhecimento sobre o outro “[...] só foi possível graças ao fato de este não ter a sua fala reconhecida como a de alguém que pudesse refletir sobre si mesmo. Produzir conhecimento sobre o outro era estudá-lo, analisá-lo à distância, [...] características do tempo inicial da disciplina”. Contudo, a antropologia<sup>98</sup>, na opinião do autor, trouxe importantes contribuições nos estudos dos povos originários como o conceito de reflexividade e da etnografia enquanto possibilidade de uma imersão maior do pesquisador no campo.

Cruz (2016, p. 15) aponta para outras mudanças que decorrem da relação dos indígenas com a antropologia e as etnografias produzidas, ao considerar que “[...] nós, que fomos outrora somente objetos de pesquisas, estamos também lendo o que tem sido produzido sobre nós,

---

<sup>98</sup> A antropologia é uma das ciências que tem se dedicado aos estudos sobre os povos indígenas numa relação de estudo do “outro”, de uma outra cultura, pela etnografia. Margaret Mead, representante da Escola da Cultura e Personalidade, desbrava os estudos sobre as crianças em contextos diversos. MEAD, M. *Adolescência y Cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós, 1971.

estamos interessados em acompanhar esse processo e queremos falar sobre nós mesmos, inclusive de dentro da antropologia”.

Como o “outro” criança indígena, da antropologia, é produzido? Que conceitos, discursos e enunciados constituem o “ser” criança indígena decorrentes das leituras da antropologia? Por que partir de uma leitura dessa área para interrogar o que se escreve das e sobre as crianças indígenas?

A antropologia recentemente tem colocado a infância em suas pesquisas, em que o padrão de crianças e estudos sob um viés ocidental e eurocentrado instiga pesquisadores da área denominada como Antropologia da Criança<sup>99</sup>. Conforme Cohn (2013, p. 222), esse campo “[...] é um campo em criação, crescimento, consolidação. Com satisfação, percebo que hoje se trata de um campo plenamente consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia”. Na continuidade, a autora propõe que cabe à antropologia pensar sobre o que poderá contribuir para os estudos das crianças e especificamente das crianças indígenas. Mas faz uma ressalva, “[...] os estudos das crianças têm tido pouco efeito no debate da etnologia indígena em geral – poucos etnólogos leem os estudos sobre as crianças dos povos com quem trabalham.” (Idem, p. 222-223).

Para Cohn (2013, p. 224) o desafio está em “[...] desvendar o que é ser criança nestes lugares.”. Em seguida, a autora cita que existem duas respostas a essa questão, e que “nem sempre igualmente exploradas” nas pesquisas, quais sejam: “[...] o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares.”

Ainda, dou destaque para a seguinte colocação da autora, em que numa leitura da infância parte de Ariès para tratar da não universalidade: “[...] Estas perguntas têm boas razões de serem feitas nestes contextos etnográficos. A primeira: evitar pressupor uma infância universal – e para isso nos baseamos muito na demonstração clássica de Ariès (1981) de que a ideia de infância (e o sentimento de infância) tem uma origem histórica muito localizada, e é, portanto, mais propriamente ocidental.”

No fragmento a seguir, finalizo com Skliar, que interroga e provoca pensar sobre o poder dos conhecimentos produzidos e a relação do colonizador e colonizado na produção deste outro, onde o primeiro assume esse saber como seu,

---

<sup>99</sup> Termo utilizado por Nunes (2002) e Cohn (2005).

O aparato de poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originariamente só ao colonizador; tratar-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para instalar e manter ad infinitum o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento, se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, também lhe resulte apropriado, lhe seja natural. (SKLIAR, 2003, p. 106).

## 2.6 DA ESCRITA AO DISCURSO ANTROPOLÓGICO NUMA LEITURA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG

A experiência da retirada das taquaras na mata me permite refletir sobre o campo da etnografia quanto a leitura e escrita que fazemos das crianças indígenas ao estar com elas, das escolhas epistemológicas e metodológicas que as inscrevem num texto, numa pesquisa, num campo de saber, colocado pelas “verdades” de um tempo e de um olhar que se tem sobre e que toma pelas palavras dimensões éticas, estéticas e políticas imensuráveis. O excerto de Lima que segue, anuncia uma relação que tenho buscado revisitar e romper – como narrar o outro?

Não é fácil tomar a palavra, especialmente quando falamos do outro. A palavra, nessa dimensão, parece ganhar mais facilmente uma feição violenta, porque pode ser mais fluentemente esvaziada de sentido, pode não ter sentido algum para o outro [...] as vezes, a palavra se mostra desnecessária, pois ela ocupa tudo, ocupa o outro por inteiro, ocupa a inteireza do lugar. Pode até sufocar ao tentar ocupar o que não deva ser habitado, por isso utilizar-se da palavra para dizer do outro é sempre algo que me indica a necessidade de pensar por onde e de que jeito devo me arriscar a dizer.[...] Buscar esse movimento etnográfico nos faz escolher um jeito próprio de narrar o campo, sentindo a sua atmosfera, os seus cheiros, os diferentes gostos, o *Estar-com*. Um trabalho etnográfico pressupõe ingressar em uma escrita onde a palavra é sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que nos passa [...]. Eis aí a necessária busca pela alteridade. (LIMA, 2015, p. 101-102).

Chegar à escrita e aos estudos da antropologia sobre as crianças indígenas passou por algumas inquietações enquanto pesquisadora sobre o *entre-lugar* das pesquisas, estudos e escritas que abordam as crianças indígenas em uma pesquisa etnográfica. No decorrer do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, que chegam por onde vou seguindo a profissão e a pesquisa, a presença da antropologia nos estudos sobre povos indígenas destaca-se na medida em que as leituras são *distaladas*, revisitadas. Percebo que as produções das áreas da educação, do direito e da saúde, tiveram seu lugar e presença na escrita e no pensar sobre os povos indígenas, nas mais diversas abordagens e temas, mas para a escrita desta tese intencionei olhar para a antropologia, considerando que os estudos desta área, durante muito tempo, voltou-se aos povos indígenas adultos como uma das áreas que demarcam uma certa hegemonia nas

pesquisas. As contribuições da antropologia<sup>100</sup> são inúmeras para outras áreas, destaco aqui a etnografia, e das pesquisas que colaboraram para a garantia de direitos de povos indígenas sobre a terra. Apresento neste texto algumas obras que acessei, da área antropológica, busco localizar os temas, pesquisadores que escrevem sobre as crianças e infâncias indígenas e algumas das reflexões a partir das leituras e pesquisas desenvolvidas que considere importantes para este momento.

As crianças, atreladas a cotidianidade dos adultos indígenas, recentemente ocuparam outro lugar nas pesquisas da antropologia. Elas se fazem presentes em algumas leituras, pesquisas e grupos de pesquisa, o que nos interroga: como as crianças indígenas aparecem descritas sob o olhar da antropologia? Que referências e leituras percorrem os antropólogos para estudar e produzir as pesquisas com crianças indígenas? De acordo com Canclini, “Parece que os antropólogos têm mais dificuldades para entrar na modernidade que os grupos sociais que estudam.” (CANCLINI, 2015, p. 249).

A antropologia, principalmente nas três últimas décadas, dedica seus trabalhos para estudar as crianças indígenas com destaque para a obra organizada por Aracy Lopes da Silva, Ana Vera Lopes da Silva Macedo e Angela Nunes (2002), *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*; e *Antropologia da Criança*, de Clarice Cohn (2005). Esses e outros estudos buscam superar uma visão de criança como ausente da área para dar visibilidade a esta enquanto sujeito da pesquisa.

Para Souza (2017, p. 45) “[...] a antropologia pouco tem se debruçado sobre os modos de investigação da infância, as limitações dos instrumentos e técnicas tradicionais nesses casos e a dificuldade de etnografar (estando lá ou estando aqui) o universo infantil.”

Entre outras obras que tratam da escolarização/educação escolar indígena, localizei as seguintes obras: *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*, organizado por Tassinari, Grandó e Albuquerque (2012)<sup>101</sup>; *Criança indígena:*

---

<sup>100</sup> De acordo com Oliveira e Quintero (2020, p. 12-13) “Na América Latina há fecundas tradições no estudo da antropologia e dos povos indígenas. No Brasil deveríamos lembrar de obras como as Darcy Ribeiro (1970) e Roberto Cardoso de Oliveira (1978). No México foi cunhada uma rica tradição de estudos que associou antropologia e história, com Angel Palerm (1980), Arturo Warman (1970), Rodolfo Stavenhagen (1969), Guillermo Bonfil Batalla (1992), entre outros. Isso para limitar-nos apenas a esses dois países, sem falar do argentino Eduardo Menéndez (1971), do cubano Fernando Ortiz (1978), do haitiano Jean Casimir (1980), do peruano José María Arguedas (1975) e da venezuelana Iraida Vargas (1980).” OLIVEIRA, João Pacheco de. QUINTERO, Pablo. Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 7-31, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/35hkmFFFVXkJ6xJj7HHRRsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jun. 2021.

<sup>101</sup> A obra consta pesquisas com crianças indígenas sobre processos de aprendizagem e escolarização, representa o primeiro resultado do trabalho da linha de pesquisa “Diversidade, educação e Infância”.



*diversidade cultural, educação e representações sociais*, obra organizada por Adir Casaro do Nascimento, Vieira e Urquiza (2011).

Quanto as obras que apresentam estudos para além da educação escolar indígena, identifiquei as seguintes obras: *Diversidade, Educação e Infância*, a qual reúne algumas pesquisas com povos indígenas, camponeses e camadas populares abordando a infância e adolescência em outros contextos, organizado por Tassinari, Almeida e Resendiz (2014)<sup>102</sup>. O livro intenciona dar continuidade aos debates iniciados na obra: *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. E a obra de Assis da Costa Oliveira (2014), *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural*.

Em *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais* (NASCIMENTO, VIEIRA, URQUIZA, 2011) são apresentados vários trabalhos e pesquisas, especialmente das áreas de educação e antropologia. A obra tem como objetivos, de acordo com a apresentação dos pesquisadores organizadores:

[...] oferecer à sociedade brasileira e à comunidade acadêmica um material de análise e compreensão do universo da criança indígena, sob a ótica interdisciplinar: educação/pedagogia, antropologia, psicologia, arqueologia, entre outras. Além disso, disponibilizar um material de apoio a educadores/as e outros pesquisadores sobre a temática da criança indígena, para que possam ampliar o leque de compreensão desse segmento pouco estudado em nosso país. (NASCIMENTO, GOMES, URQUIZA, 2011, p. 16).

Sinalizo para algumas questões que me chamaram a atenção quanto aos conhecimentos produzidos sobre as crianças indígenas: a quem se destina tais conhecimentos e para que estes estão sendo produzidos. Qual é o olhar que temos em relação às crianças indígenas? Questão essa que tenho repetido na escrita deste trabalho a cada situação em que me encontro com um conhecimento que se coloca “para algo”, seja uma área de conhecimento ou instituição. Na apresentação, os organizadores citam que os trabalhos têm base na antropologia, na pedagogia e nos estudos culturais, e ao percorrer pelas referências de cada um é possível identificar essas leituras e fontes.

O livro dispõe de duas partes<sup>103</sup>, a primeira trata “A criança Kaiowá e Guarani”, e a segunda, “Crianças indígenas e representações”. Na primeira parte estão os trabalhos

---

<sup>102</sup> A obra está dividida em três partes, a primeira “Diversidade de vivências da infância e adolescência”, esta parte consta de três artigos específicos que tratam das crianças indígenas. Na segunda parte, “Práticas corporais e interculturalidade”, os quatro artigos tratam das questões indígenas; Na terceira parte, “Diversidade na produção e circulação de conhecimentos”, os seis artigos tratam também de questões indígenas.

<sup>103</sup> As pesquisas na sua maioria tem financiamento e estão ligadas as universidades do estado do Mato Grosso do Sul, daí observarmos que as pesquisas estão localizadas mais próximas aquela região.

distribuídos entre: “A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização” (NASCIMENTO, URQUIZA E VIEIRA, 2011); “Crianças guarani: atividades, uso do espaço e formação do registro arqueológico” (LANDA, 2011); “A socialização da crianças kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida (PEREIRA, 2011); “A criança kaiowá e guarani em contexto de rápidas mudanças – uma abordagem histórica (BRAND, 2011); e “A criança guarani: um modo próprio de aprender” (BERGAMASCHI, 2011). Na segunda parte localizam-se os trabalhos: “Crianças terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais” (BROSTOLIN E CRUZ, 2011); “Os saberes da ‘escola do branco’ e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des) encontros” (SOBRINO, 2011); “A ressignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de Pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural” (BACKES E PAVAN, 2011); “Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais” (GOMES, SILVA E DINIZ, 2011); e “Crianças indígenas de Iauareté: fortalecimento das identidades e diferenças” (REZENDE, 2011).

De Assis da Costa Oliveira (2014) a obra *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural*<sup>104</sup>, resultado do seu mestrado na área do direito, tem como objetivo discutir, a partir dos Direitos Humanos, as crianças indígenas. O autor dedica um capítulo, subdividido em cinco subitens, com a questão assim denominada “Indígenas crianças: fundamentos para compreensão”; e destes subitens, somente dois são específicos para a escrita que trata das crianças. Passa pelas leituras de Ariès (1981), Sarmiento (2007), Tumel (2008), Prout e James (1997), Corsaro (2005), e algumas leituras da área da psicologia do desenvolvimento para pensar a construção da concepção de criança. E para dialogar com as questões indígenas específicas aponta para Silva e Nunes (2002), Tassinari (2007), Turner (1980), Viveiros de Castro (1987), Cohn (2005), Nunes e Carvalho (2009), Seeger, DaMatta e Viveiros e Castro (1987), DaMatta (1976) e Rosa (2008). Em um capítulo do livro denominado de “Filosofias políticas de administração da infância”, se dedica a pensar a construção social da infância no Brasil. Nele, o autor apresenta instituições, documentos e legislações ligadas aos direitos das crianças e adolescentes que historicamente se constituíram na construção de projetos e leis que garantam os direitos dos indígenas crianças, citando a

---

<sup>104</sup> OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural*. Juruá: Curitiba, 2014.

necessidade de ampliar “[...] práticas socioculturais de constituição da infância e dos direitos das crianças [...] em especial os povos e comunidades tradicionais, que são os principais ausentes do processo de negociação e disputa pela inclusão da diversidade cultural do “ser criança” no ECA.”(OLIVEIRA, 2014, p. 223). No final de seu trabalho, o autor deixa claro que, embora faça interlocução com as áreas da psicologia, da história, sociologia e antropologia, é com essa última sua maior aproximação,

[...] ou as vertentes da Antropologia da Criança e da Antropologia do Direito, que se projetam entrelaçamentos teórico-metodológicos que possibilitem a produção de novos conhecimentos a respeito dos direitos das crianças e das formas de reconstrução do Direito e da Antropologia quando se discute a temática das crianças em contextos diferenciados. (Idem, p. 223).

A obra *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* compõe-se de trabalhos de pesquisadores ligados ao Grupo de Educação Indígena – MARI – Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. No livro constam dez trabalhos, considerando-se a introdução, que se intitula: “Contribuições na etnologia indígena brasileira à antropologia da criança”, de Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes, em que as autoras apresentam a composição da obra e, entre outras questões citam a ausência nas bibliografias de “informações sobre o universo das crianças indígenas” (p. 11). Os termos utilizados para tratar das pesquisas com crianças – “informações e universo” – tomo como ponto de reflexão no sentido de uma leitura e visão reducionista acerca do que hoje temos dos estudos das crianças<sup>105</sup>, considerando-se outras áreas de conhecimento.

Recorto uma interrogação das autoras para pensar sobre os modos como a antropologia se coloca em relação às pesquisas com crianças indígenas, limitando-se a área na questão: “Qual a contribuição que os estudos sobre a infância nas sociedades indígenas podem trazer à etnologia brasileira e que impacto provocarão na produção de conhecimento antropológico?” (SILVA e NUNES, 2002, p. 11). No decorrer do artigo, apresentam as contribuições de Allison James e Alan Prout (1990) na emergência dos estudos da infância, porém, vemos no excerto abaixo que parece haver uma certa crítica a esses estudos e a outros que passam pelas leituras ocidentais. Ao analisar as referências dos autores que compõem a obra, é possível perceber que na sua maioria James e Prout estão citadas, bem como há uma ampla referência a obras de

---

<sup>105</sup> A obra *Estudos da Infância*, reúne diversas áreas de conhecimento e pesquisadores, que buscam dialogar sobre os estudos que tomam as crianças como referência. Em “Sociologia da infância: correntes e confluências” de Sarmento, encontramos o percurso destes estudos e a problematização de conceitos que foram fundamentais para os estudos sobre crianças. Obra intitulada: SARMENTO, Manuel Jacinto & GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

língua inglesa<sup>106</sup>, o que nos faz pensar no espaço dessas literaturas na leitura das crianças e dos povos indígenas: como seguem pelas etnografias e pelas leituras que fazemos dos povos indígenas? Neste sentido, de acordo com Césaire (2010, p. 68) “A grande traição da etnografia ocidental que, após algum tempo, com uma deplorável deterioração do sentido de suas responsabilidades, age com engenhosidade para pôr em dúvida a superioridade unilateral da civilização ocidental sobre as civilizações exóticas.” Em outros artigos, encontramos a presença de Qvortrup (1995)<sup>107</sup>.

Quanto ao uso dos termos para nomear a antropologia, encontramos nos trabalhos de Tassinari (2007), “Antropologia da Infância”; em Cohn (2005), “Antropologia da Criança”; e em Nunes (2002), o termo foi colocado como estudos que poderiam ser chamados de “Antropologia da Criança ou da Infância”.

Silva e Nunes (2002) destacam, também, para os estudos e contribuições da etnologia indígena brasileira apontando para a inadequação de um modelo de criança que decorre dos estudos etnográficos de sociedades não ocidentais.

A seguir faço referência aos trabalhos da obra “Crianças indígenas: ensaios antropológicos” sob a organização de Silva, Macedo e Nunes (2002), o primeiro trabalho trata dos “Pequenos ‘xamãs’: crianças indígenas, corporalidade e escolarização”, de Aracy Lopes da Silva. Após, temos “No tempo e espaço: brincadeiras das crianças A’uw-Xavante”, em que Ângela Nunes parte das categorias “tempo e espaço” observadas como experiências vivenciadas pelas crianças A’uw-Xavante. Na sequência, o trabalho intitulado “Um pouco da educação ambiental Xavante”, de Eduardo Carrara; de Clarice Cohn, no ensaio “A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin”; de Mariana Kawall Leal Ferreira, em “Divina abundância: fome, miséria e a Terra Sem Mal das crianças Guarani”; “No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá”, de Levi Marques Pereira; “As crianças

---

<sup>106</sup> Dentre as obras citadas nos trabalhos cito aqui aquelas que aparecem em quase todos os artigos: F. Barth (1995) “Cosmologies in the Making”; F. Fernandes (1946) “As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”; M. Mead (1975) “Children’s Play Style: Potentialities and Limitations of its use as a Cultural Indicator”; J. Melatti e D. Melatti (1979) “A criança marubo: educação e cuidados; Cristina Toren (1990) “Making sense of hierarchy” e “Making History” (1993); Cohn (2000) “A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado” outras leituras da pesquisadora aparecem também nos artigos; Aracy Lopes da Silva (1986) “Nomes e amigos: da prática xavante a uma reflexão sobre os Jê” e outros artigos citados nas pesquisas; Lux Vidal (1977) “Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira”; E. Viveiros de Castro (1993) “Amazônia: etnologia e história indígena”; Angela Nunes (1999) “A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: por uma antropologia da criança. Estas obras foram citadas pela presença em vários artigos, porém há outras que aparecem e que são importantes no conjunto das leituras de cada artigo.

<sup>107</sup> QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, L. BUCHNER P., KRUGER H-H.; BOIS-REYMOND M. du (eds.). Growing Up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlímand/New York: Waler de Gruyter, 1995.

no progresso de recuperação demográfica dos Asurini do Xingu”, de Regina Pólo Muller. A segunda parte consta dos artigos “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”, de Clarice Cohn; e “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”, de Ângela Nunes. Os artigos dialogam sobre diversos temas, dentre eles: a educação escolar; a aprendizagem de crianças indígenas; a socialização das crianças; a sociabilidade das crianças; e brincadeiras. As crianças aparecem nominadas como “crianças indígenas”, e o termo “infância indígena” é pouco citado. Aparecem também os termos “universo infantil”. Quanto ao lugar, os textos denominam por “comunidades indígenas”, “sociedades indígenas”, “território indígena”, e poucos como “aldeia”.

Dessa obra, apontarei algumas questões a partir do trabalho de Nunes (2002, p. 236) intitulado: “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”, que traz uma importante contribuição no mapeamento de trabalhos desenvolvidos na antropologia, destacando para o que estes pesquisadores<sup>108</sup> evidenciam da “participação da criança na vida social e na cultura de seu povo”. A autora cita que os trabalhos analisados mantinham a presença das crianças de forma mais superficial ou aprofundada, e que aparecem nos recortes que tratam sobre “o modo de organização do grupo doméstico, remetendo-se a apreciações sobre as várias fases do ciclo de vida dos indivíduos” (Idem, p. 239).

A autora propõe que os estudos sobre as crianças nas áreas da antropologia e etnologia possam ser explorados e, “Talvez a esse campo de investigação quase inexplorado se possa chamar de Antropologia da Criança, ou da Infância [...]” (NUNES, 2002, p. 240). Ela parte da visão de criança como ser social caracterizada por uma etapa, um ciclo da vida que lhe é próprio e está interligado aos demais, ou nas suas palavras:

[...] A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. Entre um momento e outro do ciclo de vida do indivíduo existe um processo de transformação que tampouco acaba quando chega a morte. [...] Cada etapa, ainda que interligada às demais, tem traços próprios e cumpre-se em si mesma. Pode acontecer que algumas etapas se destaquem mais do que outras, mas isto não lhes confere maior importância ao considerarmos o processo como um todo integrado. (NUNES, 2002, p. 275-276).

Vejam algumas questões acerca da concepção de criança enunciada pela autora: dentre elas, a ideia de “etapas”, o que demarca um olhar da psicologia e da biologia sobre a criança; de uma versão reduzida do adulto para uma leitura que tem como base o que Ariès propõe, muito embora nas referências da autora essa leitura do autor não conste. As referências

---

<sup>108</sup> As publicações analisadas pela autora constam da década de 70 a 90, em pesquisas concentradas no “Alto Xingu, Jê-Bororo, Yanomami, Tupi-Guarani e norte da Amazônia” (idem, p.237).

que constam no artigo não apontam para os estudos das crianças numa perspectiva que está para outras áreas de conhecimento, além daquelas ligadas à própria antropologia.

Cohn (2002, p.117) em “A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin”, trabalho que compõe a obra “Crianças indígenas: ensaios antropológicos” (2002) cita que “A criança é ainda pouco estudada pela antropologia, e temos poucas análises que abordem a especificidade da infância indígena”.

Conforme Cohn (2013, p. 223), os trabalhos ligados à antropologia tem “[...] a necessidade de se analisar as concepções de infância e as noções de pessoa que estão implicadas em todos os processos que analisamos em uma perspectiva antropológica.”. No Brasil, a etnologia indígena passa a pensar as crianças indígenas nas décadas de 1980 e 90.

A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser. Assim também, a diferença estava em que se buscava criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo a que os antropólogos aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer. (COHN, 2013, p. 224).

De acordo com Nunes (2002, p. 240), alguns trabalhos apresentam informações genéricas sobre as crianças nas aldeias, partem de outros temas para tratar dessas e buscam fontes em estudos pioneiros dos séculos XVIII e XIX, produto de leituras europeias: “A obra destes viajantes reúne importantes informações a respeito do Brasil daqueles tempos, e os antropólogos e historiadores de agora não raro recorrem a essas fontes documentais para estabelecer algumas relações entre o passado e o presente.” A autora cita em sua análise os trabalhos de Guido Boggiani (1975) que pesquisa a prática do infanticídio; Egon Schaden (final da primeira metade do século) escreve sobre educação; Florestan Fernandes (1951) estuda por meio de documentos dos viajantes a sociedade Tupinambá e, seis anos antes, “As Trocinhas do Bom Retiro”. Os trabalhos de Nimuendaju e de Wagley referem-se ao infanticídio, tema ligado às relações das crianças, pais e parentes.

Para Tassinari<sup>109</sup> (2007, p. 13), “[...] não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida”. Ao acessar algumas escritas nesta obra<sup>110</sup>, é possível perceber o termo

<sup>109</sup> Antonella Maria Imperatriz Tassinari, professora da UFSC, graduada em Ciências Sociais (1990), pela USP e doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) (1998), pela USP. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no NEPI e coordena a linha de pesquisa “Diversidade, educação e infância”.

<sup>110</sup> TASSINARI, Antonella M. I. GRANDO, Belini S. ALBUQUERQUE, Marcos A.S. (orgs.). Educação indígena. Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Ed. UFSC: Florianópolis, 2012.

“infância” relacionado a um período da vida; a concepção de desenvolvimento infantil; a crianças como mediadoras das relações sociais; a questões de socialidade; infância ligada a processos de escolarização em contextos indígenas.

Das pesquisas que datam as décadas de 70 e 90, Nunes (2002) destaca três obras genéricas: *Índios do Brasil*, de Julio César Melatti (1970), apresentando aspectos que tratam da vida diária indígena nas sociedades, e sobre as crianças, essas aparecem ligadas às questões de parentesco.

Em 1987, segundo Nunes (2002) é publicada a obra *A questão indígena na sala de aula*, de Aracy Lopes da Silva, voltada para professores e escolas com um texto que faz referência às crianças nas várias comunidades indígenas no Brasil, e aponta para “modos como elas se comportam e aprendem tudo o que precisam saber para viver, [...] os cuidados e atitudes que devem existir [...] no sentido de garantir a essas crianças a possibilidade de continuar vivendo em condições adequadas ao seu crescimento.” (NUNES, 2002, p. 248).

Outra publicação destinada às escolas e professores foi publicada em 1995, *A Temática Indígena na Escola* organizada por Lopes da Silva e Grupioni. Conforme Nunes (2002, p. 249), “Esses três livros exemplificam a tendência crescente, desde os anos 70, por parte de antropólogos que trabalham com povos indígenas, em escrever para um público mais amplo e, em especial, para o público escolar”.

A autora faz uma leitura e reflexão, ainda, dos trabalhos que considera específicos para os antropólogos. De certa forma, demonstra que existem materiais para “leigos” e para os que entendem da área, informações que são escolhidas por pesquisadores daquilo que deve ser informado ou não, conforme o que consta no excerto a seguir e nos coloca a pensar: seria a antropologia uma área que deteve em suas mãos os conhecimentos sobre os povos indígenas? Como esses conhecimentos foram produzidos e que leituras se fez desses povos sob essa área de conhecimento específica?

A autora faz um percurso sobre os trabalhos produzidos a partir dos anos 70, em que há um maior número de pesquisas etnológicas “[...] de cunho acadêmico, teórica e metodologicamente bem construídas, iniciando uma nova fase na histórias da Etnologia no Brasil.”<sup>111</sup> (Idem, p. 250). E em suas considerações finais, cita que os estudos da Etnologia

---

<sup>111</sup> Os trabalhos que Nunes (2002) recorta para sua análise estão brevemente descritos em seu texto, em que a autora aponta questões referentes ao campo de pesquisa e algumas críticas que giram em torno da visão de criança e uma certa “ausência” destas nestes estudos, aqui citarei apenas os pesquisadores e suas obras: “The Drama of Daily Life in a Brazilian Indian Village”, de Thomas Gregor (1977), sobre os índios Mehinaku; “Morte e vida de uma Sociedade Indígena Brasileira, de Lux Vidal (1977), sobre a sociedade Kaiapó-Xikrin; trabalhos de Melatti e Melatti (1979), sobre a criança Marubo; “Habitações Indígenas” (1983) organizado por Sylvia Caiuby

Indígena Brasileira embora em algumas pesquisas aborde as crianças indígenas, “[...] não se criou dentro deste espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança. [...] é possível constatar a inexistência de um referencial teórico capaz de dar conta de tais sinais [...]” (2002, p. 275).

O excerto a seguir, de Cohn (2002), em seu texto “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”, apresenta algumas produções da antropologia relacionadas à infância, à socialização e ao aprendizado em sociedades indígenas, onde cita:

Podemos afirmar, portanto, que o recente direcionamento das reflexões sobre a criança, o aprendizado e a socialização possibilita, cada vez mais, aprender e analisar o universo infantil no que lhe é específico. Do mesmo modo, os processos de educação e aprendizado próprios das sociedades analisadas podem ser melhor aprendidos, ao se abdicar da busca de realizações de um desenvolvimento cognitivo universal em favor de uma análise de como essas sociedades concebem e refletem sobre esse processo. Tarefa mais afeita à preocupação da antropologia: se o mundo e os homens são os mesmos, interessa-nos saber como homens de diferentes contextos socioculturais dão sentido ao mundo que vivenciam, e à sua experiência de humanidade. (COHN, 2002, p. 234).

Para Tassinari (2007, p. 12), a antropologia remete seus estudos para a compreensão das crianças como sujeitos sociais e a descrição de seu cotidiano e de suas relações na comunidade. Há bem pouco tempo, a autora parte dos estudos de crianças indígenas dizendo que “[...] nossa visão da infância como um ‘vir-a-ser’, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças”.

Reflexo de um modelo de sociedade moderna e de uma visão de criança incompleta, incapaz, que necessita da ação do adulto nos seus modos de ser e viver, as pesquisas na área da antropologia em relação às populações indígenas, mais especificamente as crianças, têm mostrado que é preciso repensar a visão adultocêntrica de criança e do não indígena ao aproximar-se dessas culturas, de modo a desconstruir conceitos do que se coloca como “verdade” e modelo de sociabilidade.

Para Cohn (2005, p. 09), falar das crianças indígenas significa falar do que os povos indígenas pensam delas e do seu lugar na sociedade. Para a autora “[...] aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas [...]”. Diz ainda que a antropologia, desde a década de 60, começa a rever alguns conceitos que são discutidos na área como “cultura e

---

Novaes e “Mulheres, Homens e Heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo” (1986); Eduardo Viveiro de Castro, “Araweté: os deuses canibais” (1986); “Espaço e Tempo em uma Aldeia Yanomami” de Alcida R. Ramos (1990). Conforme pode-se observar os trabalhos não trazem em seus enunciados o termo criança ou infância, estas aparecem no desenvolver dos trabalhos de acordo com a autora.



sociedade ou estrutura e agência, [...] começou-se a perceber na criança um *sujeito social*. (Idem, p. 11). Destaca em sua escrita<sup>112</sup>, e que aqui trago para pensarmos, a ideia da criança como “objeto de análise”, do “universo infantil” que lhe é próprio e do “novo” modo de pensar da antropologia as crianças; de buscar nos estudos sobre as crianças indígenas “maneiras inovadoras” para estudá-las, partindo de uma criança como participante do aprender. De que “novo” modo a autora se refere? Que leituras empreende nessa caminhada para pensar-se esse “novo” modo de uma antropologia da criança?

Conforme aparecem nos excertos a seguir, o uso desses termos: “*Novas formulações* para conceitos centrais ao debate antropológico surgem, permitindo que se estude a criança de *maneiras inovadoras*” (Idem, p. 19). Dentre eles, os conceitos de cultura, de sociedade e de agência, ou de ação social. Em outro artigo da autora, novamente a ideia de abordar a “[...] infância e a socialização, tal como ocorrem nessas sociedades, de *novas maneiras*”<sup>113</sup> (COHN, 2002, p. 213).

É importante notar que a antropologia tem-se voltado cada vez mais ao tema da infância, de modo que possibilita tratar a criança como objeto de análise, com base na construção de um universo que lhe é próprio e que é qualitativa, e não quantitativamente, diferenciado do mundo adulto. Isso significa que o universo infantil não é mais visto como experiência parcial do mundo social, no sentido de conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante. (COHN, 2002, p. 233).

Cohn coloca também uma questão que aqui destaco sobre o aprendizado das crianças indígenas quando cita que “[...] ao se abdicar da busca de realizações de um desenvolvimento cognitivo universal em favor de uma análise de como essas sociedades concebem e refletem sobre esse processo.” (Idem, 234).

Em outro artigo de Cohn (2013), sobre as concepções de infância e infâncias em trabalhos da antropologia a autora aponta em alguns momentos para o uso de termos como “criança”, “crianças”, “infância”, “infâncias”, e depois de percorrer por alguns trabalhos que considera exemplares sinaliza para as seguintes considerações conclusivas pelo uso de “por isso” no texto:

Por isso, a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na

---

<sup>112</sup> Os termos que aqui destaco estão nas obras: “Antropologia da Criança” (2005) e artigo “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia” (2002)

<sup>113</sup> Grifos da pesquisadora.

mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. (COHN, 2013, p. 241).

No artigo de Tassinari (2007, p. 11) “Concepções indígenas de infância no Brasil”, a autora propõe apresentar as produções na área da antropologia acerca das concepções de infância e desenvolvimento infantil, considerando que “[...] o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”. No texto encontramos a visão de infância como um período da vida, e na conclusão cita: “[...] as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.” (Idem, p. 23).

O desafio colocado não está somente em habitar novas palavras para uma escrita, mas de habitar outras epistemologias e outras leituras que interroguem conceitos naturalizados por diversas áreas do conhecimento quando se trata das crianças. Conceitos esses inicialmente ligados às áreas da educação e da psicologia, como sendo aquelas que durante muito tempo estudaram crianças, dentre os quais destaco alguns, como: socialização; aprendizado; e desenvolvimento infantil que são tomados na antropologia para tratar desse público.

Algumas críticas para a antropologia e os estudos da criança estão presentes em Gomes (2009, p. 83), quando cita que “Em toda a bibliografia clássica da Antropologia, a criança é um ser ausente da cultura, aparece nela esporadicamente, ou então, quando surge de modo significativo, é através da análise de situações rituais [...]”.

Numa leitura pós-moderna, Coelho (2016) faz referência a conceitos como cultura e política das representações, historicamente discutidos pela antropologia, sinalizando para estudos de Abu-Lughod (1993), que passam a ser por ela questionados numa etnografia.

[...] talvez o maior impacto seja a desconstrução do conceito de “cultura”, tão central na história do pensamento antropológico como base da construção de seu problema central de pesquisa – a “cultura do outro”. “Cultura”, agora, passa a ser vista com desconfiança, como capaz de produzir “ficções homogeneizantes”, “tipificações” e “ilusões de coerência” que, entre outros problemas, falseariam a forma como indivíduos específicos nativos dos universos culturais descritos vivenciaram seus códigos, gerando assim, entre outros riscos, o perigo da reificação das fronteiras “nós-outros”. (COELHO, 2016, p. 10).

Clifford e Marcus (2016) reúnem, na obra *A escrita da cultura*, autores que visam realizar em suas leituras um movimento auto-reflexivo a partir da antropologia norte-americana dos anos de 1980, e aprofundar o debate entre a linguagem e a cultura para repensar a etnografia

como um gênero literário, “[...] A intenção é romper com uma relação de referência que o meio antropológico supunha até então haver, de acordo com os autores, entre o texto etnográfico e a realidade cultural ‘descrita’”. (COELHO, 2016, p. 8). Nesta direção, acredito que outras leituras e olhares sobre a etnografia tem sido perspectivado em pesquisas com crianças e que nos colocam em atenção para o que produzimos quando fazemos uma etnografia.

## 2.7 UMA NARRATIVA DE ESCRITA ETNOGRÁFICA: A POÉTICA DE *KEMILI*

Figura 13 - Entrada a mata pelos pés de *Kemili*.



Fonte: *Kemili* (2018).

A entrada de *Kemili* à mata, no encontro com a paisagem, o cheiro, o som, as texturas, formas e cores compõem a poética de *Kemili* sobre o lugar, de poucas palavras oralizadas entre nós, as narrativas se expressaram pelas imagens da mata, registradas enquanto cortávamos as taquaras, acessei um pouco dos saberes de *Kemili* sobre aquele lugar. Somente um tempo depois na mata o meu encontro com *Kemili*, quando dela me aproximei e começamos a conversar sobre aquele lugar. Nosso diálogo aconteceu pelas paisagens que suas pequenas mãos, olhares e expressões indicavam enquanto eu a acompanhava pelos atalhos por entre as taquaras na mata. Assim começa sua narrativa e poética do lugar e das mulheres e pesquisadora no corte das taquaras, que se apresenta nessa sessão de imagens:

Figura 14 – Corte das taquaras.



Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 15 - Mata e taquaras fotografadas por *Kemili*.



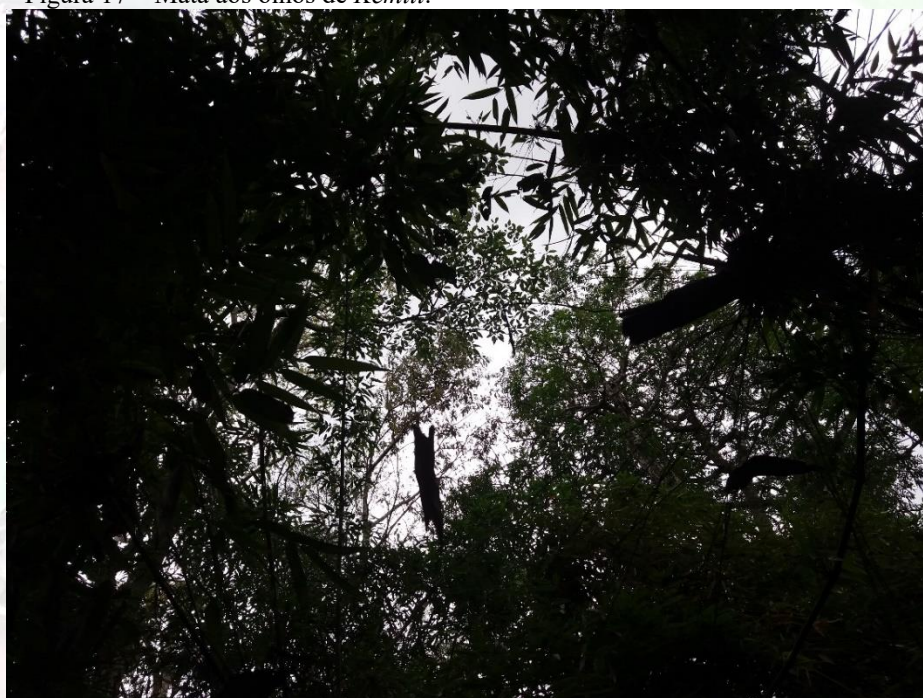
Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 16 - Taquaras e pequenos arbustos.



Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 17 - Mata aos olhos de *Kemili*.



Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 18 - Mãe de *Kemili* e seu cão na mata.



Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 19 - Cão de *Kemili* na mata.



Fonte: *Kemili* (2018).

Figura 20 - Flores no meio da mata e taquaras.



Fonte: Kemili (2018).

Figura 21 – Troncos, flores na mata.



Fonte: Kemili (2018).

Figura 22 - Bichinho encontrado por *Kemili* na mata.



Fonte: Almeida (2018).

*Entre a mata, as flores, as taquaras, o cheiro do verde, os sons das folhas secas espalhadas sobre a terra e os troncos caídos enquanto as mulheres adultas cortavam as taquaras, Kemili parecia interessada em registrar as imagens e me mostrar aquele lugar que ela muito bem conhecia e que eu não. Falava das flores, dos bichinhos e mostrava cada detalhe da mata por onde andávamos, com suas pequenas mãos, me olhava sempre, e eu fotografava o que ela mostrava. De poucas palavras, sorria e às vezes pegava em minha mão me levando por aquele lugar. Kemili mostrou também o que havia num tronco dizendo que era um bichinho. Olhei atentamente e mais próximas chegamos perto, tocamos com as mãos aquele pequeno “bichinho”, que não se moveu. Perguntei a ela que bichinho era, não me disse, então o fotografei e seguimos para outras paisagens naquele lugar. (Diário de campo, setembro de 2018).*

O contato com as crianças, que meu pensamento não as percebia durante um longo tempo na entrada ao campo de pesquisa, passou por diversas experiências para chegar ao encontro com elas. Este dia descrito no diário de campo, conheci o que *Kemili* há muito tempo conhecia com seus quatro anos de idade. Ela transitava com seus pequenos pés e passos firmes, seguros, por entre a mata coberta de taquaras. Aprendi com *Kemili* que as crianças indígenas kaingang desde muito pequenas aprendem os saberes da terra, da geografia do lugar, do espaço,



do tempo, e que os adultos veem somente quando estão atentos a elas. A sequência de fotografias registradas por *Kemili* sobre a mata me aproxima do olhar das crianças indígenas kaingang sobre o lugar de pertencimento de adultos e crianças indígenas. Ao passar pelas imagens, as memórias se refazem e na tentativa de escrevê-las percebo o quanto minha condição adultocêntrica-ocidental me impede de percebê-las.

Enquanto eu cortava as taquaras, *Kemili* e eu começamos a conversar, pois até então pouco conversamos. Ela fala português também. Acredito que o fato de acompanhar a família na venda do artesanato na cidade a faz falar melhor o português, e também não sentir tanta estranheza em minha presença, diferente de outras crianças que não se aproximam quando estou presente.

A partir desse momento, um vínculo maior foi possível de se estabelecer entre mim e *Kemili*, e foi quando então me interessei por suas coisas e suas explicações acerca daquele lugar. A cada plantinha que encontrava, tirava e me entregava. Penso ao escrever esse diário que talvez eu poderia ter aproveitado mais o momento que é mais difícil de acontecer, de estar com as crianças. Porém, os adultos também me solicitam, e foi o que aconteceu, estar com as crianças indígenas é estar com os adultos.

Figura 23 - *Kemili* pela mata e mulheres fazem retirada das taquaras.



Fonte: Almeida (2018).

*Kemili* anda com muita autonomia e domínio sobre o lugar que está. A intenção não era tirar a foto dela porque segurava uma faca, mas somente depois que percebi que estava com

a faca na mão nessa foto também. Eu sabia que ela tinha a faca em sua sacola e que, provavelmente, assim como sua mãe estava com uma, ela levou também.

*Kemili* parecia lidar bem com a ferramenta. Tirou também uma pequena taquara e percebo que tem habilidade com a faca. Não há uma preocupação dos adultos para com essa situação, pois parece fazer parte do dia a dia de mulheres e crianças que estão acostumadas no acompanhamento de seus familiares na retirada da taquara.

As mulheres retornam aos locais em que as taquaras foram deixadas para recolhê-las e levá-las até a parte de campo aberto, próximo à cerca onde entramos na mata. Então, eu e *Kemili* paramos de fazer fotos e seguimos junto daquelas para auxiliar. *Kemili* pegou sua faca e eu peguei o facão, e fomos na direção onde *Mÿrsèr* e Dona Cleusa arrumavam as taquaras. Era hora de voltar, de recolher taquaras e ferramentas.

Por um instante não me localizei mais na mata, pois para sair não voltamos pelo mesmo caminho. Pensei que não encontraríamos mais onde deixamos as taquaras, pois elas foram ficando espalhadas. Também não sabia quais eram as que eu havia tirado, mas as mulheres sabiam quais retiraram e os locais que deixaram. Nos organizamos e cada uma buscou suas taquaras. Fui junto de *Mã* para buscar minha sacola, e também as taquaras que havia deixado no início da mata quando entramos.

Figura 24 - Mulheres prendem com cipó o feixe de taquaras.



Fonte: Almeida (2018).

Seguimos, um pouco cansadas. As mulheres carregam em suas cabeças os feixes de taquaras que me parecem bastante pesados, mas dizem que estão acostumadas. Perguntei

quantos quilos imaginavam que pesava, disseram que não sabiam, mas que era pesado. Acredito eu que deveriam pesar cerca de 50 a 70 quilos.

Figura 25 - Retorno para casa após coleta das taquaras.



Fonte: Almeida (2018).

Figura 26 – Passagem pelo campo até o carreirinho.



Fonte: Almeida (2018).

Em seguida, nos despedimos e, nesse momento, senti o corpo cansado, os braços e as mãos pesados com sinais de trabalho físico. Sinais visíveis quando retornei para casa, no final da tarde e da noite. Sinais que marcavam o dia a dia de mulheres, homens e crianças que acompanham as famílias na retirada dos materiais para a produção do artesanato.

Nesse dia *Kemili* foi nossa fotógrafa. Tirou muitas fotos dela mesma, de muitos lugares, de muitas coisas que aquele lugar representava para ela e para todos que dali buscam seu sustento. Entre as pequenas fissuras por entre as taquaras e as folhas, era possível de se ver a claridade do dia. Acredito que *Kemili*, ao fotografar alguns desses lugares e situações, o fez porque lhe interessarem, outros talvez não; mas ela conseguiu retratar a beleza de estar lá, entre a mata fechada e para aquela que se abre às transformações do próprio homem que dela usufrui.

Quando levei as fotos para *Kemili* e juntas olhamos o que havíamos registrado, ela olhou cada imagem, sorriu e passou as fotos novamente. Levantou de onde estávamos sentadas na porta de sua casa, foi até sua mãe e irmã, que também estavam sentadas próximas, falou no idioma, voltou até mim e continuou passando atentamente o olhar pelas fotos. Parava, pensava, sorria e mostrava com seus pequenos dedinhos para onde estava seu cão, para sua imagem. Seus olhos brilhavam, estava feliz, e me olhava, mas nada falava, apenas sorria e se dirigia até sua mãe mostrando as fotos. Deixei-as com *Kemili*.

Figura 27 - *Kemili* em fotos.



Fonte: *Kemili* (2018).

### 3 DA COLONIALIDADE DO PENSAMENTO À ESCRITA ETNOGRÁFICA: *ENTRE AS ÁGUAS, A TERRA E A MATA*

Figura 28 - Crianças na Prainha – entre as águas do rio (goj).



Fonte: Salvador (2018).

*Janeiro de 2018. As águas tranquilas e transparentes refletiam a imagem das crianças que pareciam estar acostumadas com aquele lugar. A mata esverdeada fazia seu contorno e cobria com sua sombra uma minúscula parte do rio.*

*As crianças ocupavam espaço diante da imensidão das águas. A beleza de estar ali e o saber das crianças sobre aquele lugar as envolvia plenamente. O momento estava*

*destinado a sentir o frescor das águas, num dos mais belos elementos da natureza. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

As experiências da pesquisadora com as crianças indígenas kaingang na aldeia Kondá não tiveram dia e horário marcados, mas aconteceram pela imprevisibilidade, pelas relações de afeto e o convite para *estar-com* elas pelos rios, pela mata e pela terra.

Uma etnografia com crianças indígenas kaingang exigiu muita atenção e reflexividade sobre como escrever essa experiência diante do desafio do registro e da textualização<sup>114</sup> da escrita acerca da cultura, da amplitude e complexidade de significados presentes na história da aldeia, das rotinas e condições de vida de adultos e crianças indígenas kaingang, dos constrangimentos, das dificuldades por eles vividas, bem como das suas alegrias. Clifford (2016, p. 33) contribui ao dizer que “A etnografia situa-se ativamente entre poderosos sistemas de significados”.

Neste capítulo do trabalho dialogo com as escolhas metodológicas da pesquisa diante de fragmentos da experiência com as crianças indígenas kaingang quando com elas estive nas águas do rio, o que me permitiu repensar a minha condição de pesquisadora para chegar a elas. A composição da escrita, em primeiro lugar, apresenta a narrativa dessa experiência, a qual intitula-se *Entre as águas....a experiência do rio*.

No item **3.1 a “Etnografia com as crianças indígenas kaingang: que campo é esse?”** pretendo dialogar e apresentar algumas questões em torno do campo da etnografia com crianças, da aproximação da pesquisadora com as crianças indígenas kaingang, do percurso da pesquisa, seus itinerários, do processo acadêmico e institucional da autorização para entrada em terras indígenas, da autorização e assentimento das crianças (FERREIRA, 2010) na participação da pesquisa, o registro das notas de campo e sua escrita.

Seguindo, no item **3.2 “Decolonizar o pensamento no trânsito para a aldeia”** procuro interrogar o próprio pensamento ocidental e eurocêntrico constituintes da minha condição de pesquisadora, mulher, adulta, não indígena que chega numa outra cultura e que, ao vivenciar esse lugar que compõe o campo da pesquisa, busca a desconstrução do próprio olhar daquilo que colonializa o pensamento em verdades sobre o outro. Dialogo neste momento do

---

<sup>114</sup> Nas palavras dos autores sobre textualização, esta “[...] se centra na transformação mais ampla da experiência em texto, não apenas nas etnografias finais, mas especialmente na escrita das notas de campo. De fato, essa transformação ocorre pela primeira vez nos escritos preliminares e diversificados produzidos em campo. Além disso, essas notas de campo frequentemente prefiguram os textos finais!” (EMERSON, FRETZ e SHAW, 2013, p. 383-384).

texto com algumas leituras de Mignolo (2003); Santos (2010); Quijano (2010); Skliar e Larrosa (2001).

O item 3.3 “**Minha própria neblina (*Krūj*): constrangimentos no campo da pesquisa**” expressa as relações de alteridade e estrangeiridade com os sujeitos crianças e adultos para compor os tensionamentos no campo, que questionam sobre a minha presença enquanto pesquisadora e a relação de compromisso ético para com os povos indígenas daquilo que se registra; da visibilidade e invisibilidade das crianças na aldeia, decorrentes da precariedade do meu pensamento em relação a elas, evoluindo para um saber que vem delas e do lugar que habitam, desconstruindo o saber do adulto: o que a infância nos diz? O que ensinam as crianças? Como a infância pode nos interrogar com aquilo que nos é colocado em outro campo?

Para finalizar, o item 3.4 “**Desafios de uma escrita etnográfica**” emerge do meu lugar como estrangeira que chega a aldeia e desconstrói o pensamento no percurso a partir do contato com as crianças, com as leituras e os registros que realizo sobre um “saber” que se modifica e que interroga o lugar da escrita na pesquisa com crianças; para pensar a reconstrução de uma outra escrita que a tensiona e a interroga: o que já foi pensado? Existem outros modos de se pensar as crianças indígenas e o que conhecemos sobre elas? Dentre outras leituras, Clifford e Marcus (2016); Skliar e Larrosa (2001); Lima (2008); Foucault (2013, 2016) e Fischer (2005) me acompanharam no processo de pensar a escrita etnográfica.

### ***Entre as águas...a experiência do rio (goj)***

As águas do Rio Uruguai<sup>115</sup> marcaram as minhas primeiras experiências com as crianças indígenas kaingang. *Kafej*, neste dia, perguntou sobre o lugar que eu gostaria de conhecer na aldeia, pois ela também me acompanhava no campo enquanto eu fazia o reconhecimento do lugar e as pessoas familiarizavam-se com minha presença.

A parte mais central da aldeia pela *estrada grande* eu já havia percorrido até onde fica localizado o Centro de Educação Infantil, mas a partir desse ponto até a Praia Bonita não

---

<sup>115</sup> Águas que se desenham numa paisagem azul esverdeada. Rio de águas calmas, espelhadas, apesar de drasticamente modificada pelo homem com as barragens, a natureza se transformou e possibilitou a sobrevivência das espécies vegetais e animais que ali ainda se encontram. O Rio Uruguai fica localizado na divisa de Santa Catarina com o Rio Grande do Sul, com uma extensão de 2.200 quilômetros, e sua bacia hidrográfica possui, em território brasileiro, cerca de 174.533km<sup>2</sup> de área, o equivalente a 2% do território nacional. Dados disponíveis em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=448075&view=detalhes>. Acesso em 24 maio de 2021.

conhecia. Sugeri, então, que fossemos até a chamada *prainha*, nome atribuído pelos indígenas ao lugar onde fica o rio. *Kafej* concordou, mas informou que era distante e teríamos que fazer cerca de doze quilômetros para ir e voltar. Nisso, nos olhamos e perguntei se estava acostumada, disse que sim. Decidimos, então, ir caminhando.

*Kyrêr* (9 anos), *Pafej* (9 anos), *Kòkoj* (11 anos) e *Péryg* (5 anos) estavam juntas quando fizemos o convite. Nesse momento, sorrisos e abraços foram compartilhados entre as crianças. *Kafej* é mãe de *Kyrêr* e parente das outras crianças. Na saída para o passeio, percebo que as crianças não voltam para suas casas para pedir autorização ou avisar sobre nossa ida e o retorno à tardinha. Os adultos confiam nas crianças e na aldeia quanto aos cuidados quando saem de suas casas. Suas saídas e a volta para casa não se fazem de preocupação dos adultos, pois todas as crianças na aldeia, de certa forma, estão sendo cuidadas e assistidas por todos, pois há uma rede de proteção que se faz da liderança indígena e dos demais adultos e crianças.

As crianças seguiram entre sorrisos e conversas no idioma, paravam, e assim caminhamos até o rio. Elas pouco participaram do meu diálogo com *Kafej*, pois estavam envolvidas em outros assuntos e com as coisas da natureza por onde passávamos. Às vezes, *Kafej* falava com elas no idioma, o que pareciam ser orientações. Nesses momentos, eu somente observava.

Da *estrada grande* conseguimos avistar o cemitério, local em que estão enterrados os mortos indígenas e os não indígenas, em espaços divididos entre si. *Kafej* conta que os indígenas decidiram não fazer outro cemitério, pois acreditavam que ao fazê-lo trariam muitas mortes, preferiram, por isso, utilizar o que já havia na aldeia.

O território compõe-se de mata fechada e parte desse com plantações de eucaliptos que, de acordo com *Kafej*, são retirados para fazer casas para moradores que estão na aldeia e não possuem.

A identificação dos locais na aldeia Kondá foram escolhidas pelos agricultores que moravam naquelas terras antes dos indígenas, assim denominadas: Gramadinho (parte central da aldeia) e Praia Bonita<sup>116</sup>, que fica mais próxima ao Rio Uruguai.

---

<sup>116</sup> A Reserva Indígena Aldeia Kondá foi homologada. A área de 2,3 mil hectares se situa nas localidades de Praia Bonita, Gramadinho e Lajeado Veríssimo, no interior de Chapecó, no Oeste do Estado. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/164219>. Acesso em 10 nov 2020.



Figura 29 - Mapa da Aldeia Kondá (2018).



Fonte: Google Maps (2018).

O percurso todo se faz por uma estrada de chão com pequenos pedregulhos soltos e poeira deixada pelos veículos quando passam. Já quase no meio do caminho, começamos a descer até chegar a Praia Bonita.

O sol ardente nesse dia queimava nosso corpo. A minha pele avermelhada transpirava, e não estávamos, ainda, na metade do caminho do rio. As crianças retiram da mata, próxima a estrada, folhas de mamona (conforme figura abaixo) para protegerem-se do calor do sol. Eu e *Kafej*, ao vê-las fazer das folhas um objeto de proteção, também as retiramos e colocamos na cabeça. Mas as crianças pouco se protegiam do sol com as folhas, pois com elas brincavam e seguiam sorridentes.

Figura 30 - Folhas de mamona.<sup>117</sup>



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/flora/noticia/da-infancia-a-industria-mamona-usada-em-brincadeiras-infantis-movimenta-industria-brasileira.ghtml>. Acesso em 12 jan. 2019.

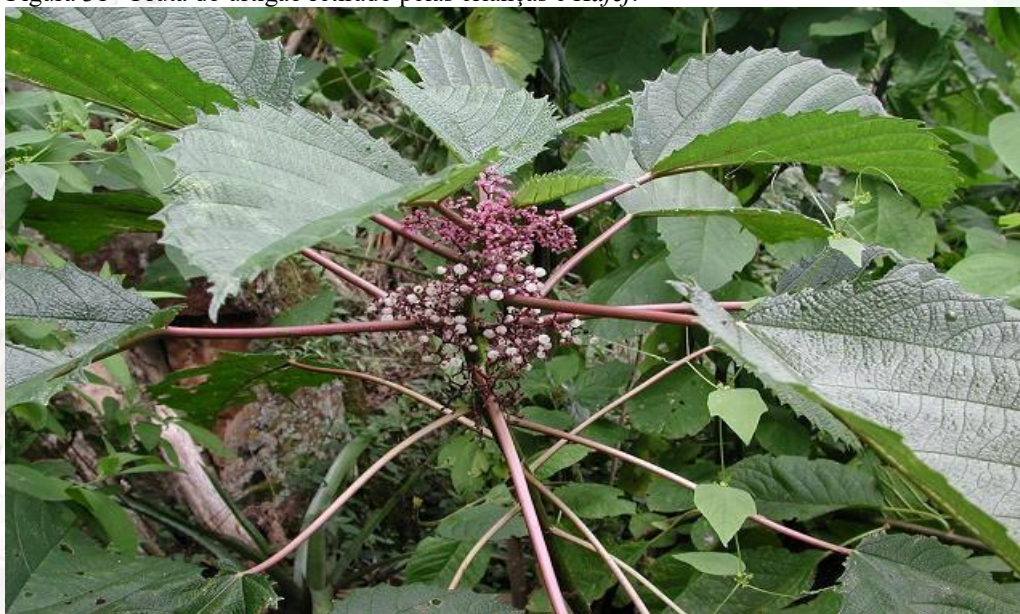
<sup>117</sup> A mamona é uma planta que tem propriedades inseticida e nematicida, quando transformada em adubo vegetal.

Encontramos várias espécies de plantas medicinais e alimentícias enquanto descíamos pela *estrada grande*. *Kafej* parou próxima a um pé de urtigão com pequenos frutos na cor esbranquiçada, quase transparente, e disse: “*essa frutinha é boa de comer*”. As crianças já conheciam e haviam se alimentado delas. Cuidadosamente, retiramos os frutos para não esmagar e comemos ali mesmo. Enquanto comiam, as crianças se olhavam e sorriam, pareciam satisfeitas.

O urtigão, conforme figura 31, tem folhas grandes, com espinhos pelo caule que chegam até as folhas. Seus frutos são pequenos, rosados e transparentes. É uma planta que serve de alimento e é também medicinal. Eu já havia encontrado pés de urtigão por outros lugares, mas não sabia que seus frutos eram comestíveis. No começo, fiquei um pouco receosa em comer, mas junto das crianças e *Kafej* provei aqueles pequenos frutos por elas apresentados.

Assim como as crianças foram confiando em minha presença ao *estar-com* elas, eu também estabelecia as mesmas relações. Fui aprendendo a confiar nelas na medida em que me apresentavam a *estrada grande*, as plantas, as ervas, as águas, o rio. Numa pesquisa etnográfica os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora estabelecem relações que estão entre a desconfiança e a confiança ao experienciar juntos a vida diária.

Figura 31 - Fruta do urtigão retirado pelas crianças e *Kafej*.



Fonte: disponível em: <https://www.beneficiosdasplantas.com.br/urtigao/>

Quanto mais próximas ao rio, era possível avistar uma pequena parte das águas ao longe. Na descida, chegamos na parte da aldeia denominada de Praia Bonita. Haviam moradores não indígenas que já habitavam aquelas terras antes de sua vinda para aquela região. Percebe-

se mais na entrada da mata, próximo a estrada, algumas ruínas de casas, muros que ainda estão presentes e são hoje utilizadas pelos indígenas. Há também a antiga escola e um pavilhão feito de moradia. Há uma igreja nessa parte da aldeia e quando vamos nos aproximando dá para ouvir no alto do morro o som de músicas religiosas. Já estive nos finais de semana e finais de tarde na aldeia e na parte central dessa, e seguidamente ouvimos essas músicas religiosas nas casas e igrejas. *Kafej* conta também que moradores do Rio Grande do Sul gostam de morar nessas terras, e que mais próximo ao rio há uma moradora não indígena, que vive com sua família ali. Ao longe, vemos sua casa.

Mais perto do rio, em quase todo o trajeto após a Praia Bonita, há taquaras e outras espécies de plantas na beira da estrada, o que nos possibilitou proteção do calor e do sol pela sombra e o frescor das árvores.

*Com sede, as crianças viram água corrente que descia pelas pedras na encosta da estrada. Pararam e eu as acompanhei enquanto Kafej nos aguardava. Fazia muito calor e não havíamos levado água. As crianças começaram a lavar o rosto para aliviar o calor, como elas, participei desse momento também. Após, beberam a água elevando uma mão sobre a outra em forma de cocho para levar a água até a boca. Enquanto bebiam a água me olhavam para ver se eu tomaria também, e me convidaram a beber. Fiquei preocupada, a princípio, pois não sabia de onde vinha aquela fonte, mas segui como as crianças, que aguardavam a minha decisão. Continuamos por ali um tempo. Quando encontraram um frasco transparente pequeno lavaram, encheram de água e beberam entre elas, então me ofereceram. Numa primeira reação quase não aceitei, mas peguei o frasco e bebi a água. Lavamos, então, os pés e continuamos a descer pela estrada grande. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

As crianças indígenas kaingang durante todo o trajeto mantêm uma relação muito próxima com o que dispõe a natureza: dos frutos, folhas e águas elas encontram o que precisam para, naquele momento, satisfazer uma necessidade. Sempre que cansavam, nós parávamos e elas sentavam no meio da *estrada grande* para descansar. Sua relação com a terra é de cuidado com as pequenas coisas que ali estão por entre a mata, as águas e os animais. Suas preocupações são outras, que não parecem passar pelos modos de viver e pensar dos não indígenas. Em várias situações eu estava preocupada com o que me era apresentado ou oferecido pelas crianças e

adultos indígenas, enquanto percebia daquelas uma entrega às suas experiências com a terra, a água e o ar.

A todo momento meu pensamento e modo de me relacionar com a vida se colocava em diálogo com outras formas de viver e pensar. Comer ou beber com as crianças sem conhecer suas propriedades e procedência ou sentar no meio da estrada me colocavam diante de conceitos e valores outros, interrogavam meu modo de refletir e tudo aquilo que eu tinha para pensar as infâncias e crianças indígenas kaingang. Os referenciais da etnografia nos permitem pensar sobre “[...] o que incluir e como tratar respeitosamente aquilo que é incluído” (GEERTZ, 1989, p. 7). O campo nos permite a mudança de olhar o que, antes, parecia-nos familiar.

Descrever a beleza dessa experiência até a *prainha*, como é conhecida, não é possível com detalhes e nem com a emoção de viver e conhecer, de fato, ao estar junto das crianças indígenas kaingang.

### **3.1 ETNOGRAFIA COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG: QUE CAMPO É ESSE?**

A etnografia enquanto opção metodológica numa pesquisa com crianças está relacionada a uma decisão que é política, por isso requer cuidado e atenção da pesquisadora, pois nem sempre as escolhas são acertadas. Muitas vezes, temos que voltar ao proposto e fazer outros percursos a fim de que a aproximação aconteça. A escolha pela etnografia, então, passou a me permitir estar mais próxima e num tempo maior com as crianças indígenas kaingang enquanto sujeitos da pesquisa.

Mas por que trabalhar com a etnografia? Como a etnografia contribuiria na pesquisa com as crianças indígenas kaingang em diferentes contextos na aldeia? Que caminhos possibilitaria percorrer para *estar-com* as crianças em seus cotidianos?

O campo de pesquisa numa etnografia como na aldeia – que se faz aberto, de particularidades que acessamos ou não da vida dos adultos e crianças e daquilo que vivenciam no seu dia a dia – se coloca como um desafio, pois um encontro, um contato ou uma experiência passa a ser a única, já que nem sempre voltamos a encontrar os mesmos adultos e crianças de nosso primeiro contato.

Desse modo, o que esperar do campo quando se apresenta transitório, como no caso da aldeia? Quando os sujeitos da pesquisa nem sempre estão presentes, como constituir vínculos e ser autorizada a participar de sua vida diária? Como lidar com a infinidade de possibilidades

que se apresentam no campo da pesquisa? Aprender com ele e com os sujeitos da pesquisa nos aproxima dos significados que são atribuídos no cotidiano da vida desses sujeitos, e é desta aprendizagem que Gerber nos fala, quando de sua pesquisa com as mulheres ao mar, em sua experiência enquanto etnógrafa:

[...] As contradições, a diversidade, as inquietações que emergem quando estamos no exercício do campo contribuem com o aprendizado de nosso ofício. Fazer um campo que é mar exigiu-me muita paciência e um exercício contínuo de espera e observação antes de ser acionada pelas mulheres para o que, inicialmente, a meu ver, constituía participar de seu cotidiano, o que, às vezes, me deixava angustiada pela sensação de não estar fazendo nada a não ser observar e esperar. (GERBER, 2015, p. 35).

A espera e o silêncio nas muitas idas a campo me ensinaram que os tempos da pesquisa, da pesquisadora, dos prazos e das atividades a cumprir nos colonizam e nos trazem sofrimento. Quando somos consumidos por um tempo que Krenak (2019, p. 26) denomina como aquele que é “[...] especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo [...]”.

Apreendi com a etnografia que entregar-se às experiências do campo e por elas se deixar afetar move o desejo pela volta a ele, pelo encanto da tessitura de uma escrita que se faz como no trançado cuidadoso dos cestos. Entendo que o tempo de espera é fundamental na mudança de olhar sobre o que se tem e o que se é possível acessar. A espera permite ver o que não é possível de se ver naquele momento, não fotografar porque ainda não se tem anuência do outro, dar o tempo para o campo se mostrar. Ter paciência em olhar e ver aquilo que o campo mostra como possibilidade pressupõe estar atento e disposto a voltar e ouvir muitas vezes, mesmo que num tempo maior de estar lá pareça não ter sido tão significativo.

*Estar-com* as crianças nas experiências do rio, da mata e da terra como lugar de pertencimento, e por outros lugares na aldeia, me permitiram aprender mais com e sobre as crianças e infâncias indígenas kaingang na aldeia. O meu contato com elas no rio e na mata para a retirada das taquaras foram únicas, depois não voltamos mais a esses lugares.

### ***3.1.1 Quando a aproximação acontece pelo saber das crianças***

Ao chegar ao rio, descemos um pequeno morro até as pedras e a água. As crianças estavam ansiosas para entrar e foram deixando pela terra camisetas, chinelos e, cuidadosamente por entre as pedras, entraram na água. *Kafej* foi para outro lado, onde a profundidade é maior, enquanto eu e aquelas ficamos na parte mais rasa do rio. Quem estava na água chamava Péryg

para ensiná-la a nadar. Fizem várias tentativas, mas ela, assim como eu, ficamos mais distantes das outras crianças.

Figura 32 - Péryg é chamada para aprender a nadar.



Fonte: Kafej (2018).

*De longe, eu as observava, e meu pensamento e meu corpo se aproximavam aos poucos das crianças e daquele lugar. Diante do medo e de uma ideia de “perigo”, pois eu não sabia nadar e não sabia o quanto elas conheciam aquele lugar. O que parecia a elas algo muito simples, tomava-me por um não saber, que era das crianças. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

A aproximação aconteceu quando anunciei que eu não entraria no rio, pois eu não sabia nadar e tinha medo. Neste momento, as crianças foram ao meu encontro e me permitiram *estar-com* elas e acessar seus saberes daquele lugar, daquela experiência com a água, com o rio. Elas diziam: *“faz assim, oh, coloca as mãos na água, embaixo e vai caminhando com as mãos, deixa as pernas retas na água”*.

Figura 33 - Anuncio que não sei nadar, crianças ao meu encontro.



Fonte: *Kafej* Salvador (2018).

A intenção ao entrar no rio era somente molhar os pés e ficar próximo a elas, observando-as e “cuidando-as”, pois havia naquela experiência um medo que era meu e não delas. Um conceito de cuidado que havia sido instituído pelos conhecimentos e experiências que eu habitava, mas que não era das crianças e nem de *Kafej*, adulta que também estava na água e que sentia confiança nas crianças quando as permitia estar ali.

Figura 34 – Crianças fazem tentativa de me ensinar a nadar nas margens do Rio Uruguai.



Fonte: *Pafej* (2018).

A imagem das crianças e da pesquisadora ao entrar no rio provocam o pensamento sobre o campo da etnografia com crianças indígenas: que campo é esse? Como registrar as experiências delas num campo tão vasto e complexo de saberes de crianças indígenas kaingang?

De uma escrita que se faz atravessada no encontro com crianças e adultos em relações que andam por territórios feitos de crianças, que conhecem os lugares por onde seus corpos e saberes adentram. De acordo com Ferreira e Lima, a pesquisa com crianças numa etnografia,

[...] constitui-se um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético que permite adensar a análise dos contextos micropolíticos do cotidiano da infância, requer a interrogação de alguns dos conceitos mais clássicos e permanentes usados para compreender essas culturas. (FERREIRA e LIMA, 2020, p. 7).

*Estar-com* as crianças se fez de relações de confiança e desconfiança, que se alteraram com o tempo e tomaram outros contornos na medida em que a confiança se restabelecia entre ambas as partes, num campo de saber/poder caracterizados pela reversibilidade (LIMA, 2015)



e pelo tensionamento: por onde andam as crianças indígenas na aldeia? Que lugares habitam na aldeia? O que conhecem dos lugares que habitam? O que elas têm para nos contar dos lugares e de si por onde pisam? Como a pesquisadora pode percorrer pelos caminhos que leva às crianças para conhecê-las? Como se aproximar no campo da pesquisa com crianças indígenas? De onde partir e de que forma chegar a elas?

Figura 35 - Aproximação das crianças com a pesquisadora.



Fonte: *Kafej* (2018).

Aos poucos, a etnografia foi se redesenhando com a minha participação nas atividades diárias<sup>118</sup> das crianças e adultos indígenas kaingang, o que possibilitou que os registros da escrita do campo estivessem mais próximos de suas experiências com o lugar. A imersão nas

---

<sup>118</sup> As atividades diárias dos sujeitos da pesquisa nos permitem a proximidade da qual os autores Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 356) nos falam: “[...] ‘Permanecer próximo’ requer, minimamente, manter proximidade física e social da circulação diária dessas pessoas; o pesquisador de campo deve ser capaz de assumir posições no meio de cenas e locais-chave para a vida dos outros, a fim de observar e compreender. Mas existe, no ‘permanecer próximo’, outro componente muito mais relevante: o etnógrafo busca uma profunda imersão no mundo de outros, de modo a captar o que estes experimentam como algo dotado de importância e significado”.

experiências vivenciadas pelas crianças indígenas kaingang no rio permitiu-me a entrada ao mundo dos significados por elas atribuídos. De acordo com Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 357) “[...] A ‘imersão’ em pesquisa etnográfica implica, portanto, estar com outras pessoas para ver como elas respondem a eventos na medida em que ocorrem, e ao mesmo tempo, experimentar por si mesmo esses eventos e as circunstâncias que os originam”.

A experiência de *estar-com* as crianças indígenas kaingang nas águas do rio me ensinou, dentre outros conceitos, que o meu tempo de pesquisadora, adulta, não indígena precisava ser desterritorializado para se reterritorializar (DELEUZE E GUATTARI, 1992, 1997), diante do tempo delas, com as quais minhas experiências de etnógrafa se configuravam. Estar no rio, envolver-se com aquele lugar, ser tocada pela beleza da natureza, ouvir os sons das águas – quando as crianças com seus corpos se movimentavam – me levou a perceber suas relações com a geografia, com o espaço, com o tempo, com os adultos mais próximos a elas e aqueles que, como eu, ainda lhes eram estranhos.

O tempo passou rapidamente, era hora de voltarmos. Sem relógio, *Kafej* se orientou pela posição do sol. As crianças não estavam interessadas naquele tempo cronológico. *Kafej* pede calmamente várias vezes para que saiam da água. Aguardamos, e as crianças pareciam não querer voltar, estavam envolvidas. *Kafej* decide voltar para a água, permanece um pouco e, então, as crianças saem da água na sua presença.

Com roupas e corpos molhados, seguimos o caminho. O calor ainda se fazia presente e as crianças buscam, por entre a mata, folhas de bananeira para se proteger do calor e sol. Paramos e *Kafej* faz a retirada das folhas. Chegamos a Praia Bonita, onde decidimos pegar o ônibus para a volta, pois nossos corpos estavam exaustos de alegria daquela tarde nas águas do rio.

*Sem dinheiro, as crianças pediram a Kafej como faríamos para pegar o ônibus. Kafej traduziu o que as crianças diziam. Também fiquei preocupada em como faríamos, pois estávamos sem dinheiro. Kafej então nos disse que conversaria com o motorista e ele nos levaria, e ela acertaria depois. Aguardamos o ônibus, sentamos na terra, pois estávamos cansadas. O ônibus chegou, e Kafej reconhece seu esposo que, ao parar o ônibus, nos pergunta sorrindo o que fazíamos ali. Entramos no ônibus. As crianças felizes, seguidamente me olhavam com sorrisos, e aos poucos vamos nos aproximando. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

O caminho era distante, embora não parecesse tanto. Ao chegar na parte central da aldeia, chamada Gramadinho, já era seis horas e dez minutos da tarde. Muitas famílias estavam nos pátios das casas e na igreja próximo à casa de *Kafej* e *Kyrër*. Agradecemos ao motorista e descemos do ônibus. Eu, as crianças e *Kafej* caminhamos um pouco e nos despedimos com um abraço. As crianças seguem em direção à casa de *Kafej* e *Kyrër*.

O tempo *chrónos* estava em mim, em minha forma de pensar e viver a vida e aquele momento, pois estava preocupada com a volta, as horas e o tempo que as crianças estavam longe de suas casas, de suas famílias, embora *Kafej* significasse suas famílias, o que me fez pensar que existe uma confiança mútua entre adultos e crianças da aldeia.

O controle sobre as atividades, os tempos e horários das crianças indígenas kaingang está relacionado ao tempo *aion* de que nos fala Kohan (2008), tempo da experiência delas com a natureza, com a terra, com os adultos. O tempo *chrónos* parece não se sobrepor ao tempo *aion* em suas vidas. As crianças indígenas kaingang em suas presenças me ensinaram, sobre o tempo, sobre as pequenas coisas que encontravam pelo caminho, como podemos viver em meio a abundância de uma natureza próxima de suas mãos. As crianças indígenas kaingang observam, escutam atentamente o movimento do percurso natural do lugar, da natureza, da terra e das pessoas, buscam alternativas e criam possibilidades de viver nas mais diversas situações e experiências com o que está próximo a terra.

Acessar sua vida cotidiana me levaria a definir questões que me acompanharam e estavam presentes a cada ida a campo. Dentre elas, me inquietava: como faria para me aproximar das crianças/infâncias indígenas metodologicamente? Que caminhos percorrer para estar com elas em seus espaços e tempos na aldeia? Como lidar com os limites da pesquisa e da pesquisadora em relação às crianças indígenas quanto a idade, a relação adulto-criança, a cultura e a língua enquanto elementos que nos diferenciavam? Como se daria a nossa comunicação: pesquisadora-adulta x criança indígena kaingang falante da língua? Como registrar suas narrativas? Essas e outras questões foram se redesenhando na medida em que a confiança das crianças e dos adultos se materializavam com a minha presença na aldeia, em suas vidas e nas suas atividades diárias.

O diálogo entre os adultos e as crianças indígenas kaingang ao longo da pesquisa foi sempre o meu maior desafio, pois não acessava sua língua, e muitas informações ficaram ausentes na escrita da tese. Busquei em outras expressões e manifestações daqueles sujeitos registrar as experiências do campo de pesquisa. Sousa, em sua pesquisa com crianças, assinala para estarmos atentos a outras formas de escrever e dizer um texto “[...] Se a palavra

pronunciada e a narrativa coerente são penosamente descritas em um texto etnográfico, o que dizer do pesquisador cuja tarefa é descrever uma história não contada? Como dizer a palavra não dita? Como traduzir silêncios?” (SOUSA, 2017, p. 44).

As crianças buscavam me aproximar de um saber que vem das experiências que tiveram com as águas, a mata, a terra e com aquele lugar em que me colocava como estranha, distante, mas que se aproximava com um não saber que era delas que ali estavam; e que pelo meu não saber eu as acessava (KOHAN, 2007; LIMA, 2015; RANCIÈRE, 2013).

Ao fazer uma metáfora com as águas da *Prainha*, as idas a aldeia me colocavam cada vez mais no desafio de imergir por entre águas desconhecidas, na figura do estrangeiro (KOHAN, 2007); que não bastava molhar somente os pés ou ficar de longe observando a paisagem, que se compunha de crianças e adultos pelo colorido da natureza. Adentrar mais e mais no rio, ficar descalça, sentir as pedras que tocavam os pés, pisar com cuidado sobre a água turva para ir ao encontro daquelas que conheciam os limites e as possibilidades de estar naquelas águas, marcaram a experiência de *estar-com* o lugar daquelas crianças e as crianças daquele lugar.

### **3.1.2 Participação das crianças na pesquisa**

*Percebo em meus escritos, desde o início dos registros, a presença do adulto sempre que me reporto as crianças. Depois começam a aparecer as crianças, mas juntas dos adultos.*

*Poucas vezes as crianças aparecem em meus registros somente elas, se não estão em companhia de adultos. Passo a pensar sobre a relação entre adultos e crianças indígenas. E também me coloco a pensar que enquanto pesquisadora o registro vem acompanhado de adultos porque minha presença enquanto tal se autoriza a estar com as crianças na presença dos adultos, pois as crianças andam sozinhas pela aldeia, demonstram autonomia, mas talvez na presença do não indígena essa é observada, cuidada, vigiada, e nem sempre é permitida.*

*(Diário de campo, agosto de 2018).*

O início da etnografia não me aproximou das crianças indígenas kaingang, eu as olhava de longe. O caminho me levou primeiramente aos adultos, pois era preciso confiança para *estar-com* as crianças. O processo de desconstrução, a cada entrada no campo, incindiu sobre o corpo, as expressões, os gestos e movimentos que se modificavam no decorrer do trajeto e do tempo, no universo de significados produzidos pelas crianças e adultos na aldeia. O campo da pesquisa

me colocava outro desafio: *estar-com as crianças* indígenas kaingang e habitar outras leituras e epistemologias que se faziam pela desconstrução das epistemologias hegemônicas que diziam delas. Lima aponta alguns desafios na etnografia com crianças, e dentre eles está a aproximação:

As formas de aproximação que temos exercitado em pesquisa com crianças apresentam-nos como desafio pensar o que significa estar com as crianças. Creio que a perspectiva de um trabalho etnográfico coloca-nos nesse campo de preocupações, que diz respeito a como se aproximar, como chegar, como estar-lá e se, necessitamos constituir essas possibilidades de relação é preciso colocar em evidência nossas intenções, nosso modo de entender os processos de pesquisa e os cuidados necessários para que essa relação possa se orientar pela reciprocidade. A experiência de estar com, pressupõe abandonarmos algumas roupas para então, conhecermos e ampliarmos a compreensão a cerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades. (LIMA, 2015, p. 101).

*Fico atenta aos movimentos, gestos, expressões gestuais e faciais, a fim de registrar esses momentos que podem contribuir com uma aproximação e leitura das crianças. Percebo que o que me aproxima das crianças ao chegar na aldeia são os sorrisos e acenos, sempre de longe, pois quando me aproximo as crianças ficam caladas e distantes. O sorriso independente da língua tem nos aproximado e tem sido uma forma de estar ali. (Diário de campo, novembro de 2017).*

A pesquisa com crianças quando da entrada a campo, de acordo com Souza, “[...] é sempre mediada, porque autorizada, pelos pais e adultos em geral da comunidade. Mas a aceitação da pesquisa pelos adultos não significa o ser aceito pelas crianças – e sem a aceitação de sujeitos não há pesquisa.” (2017, p. 39).

Chegar a esse público levou um tempo maior, pois além de passar pelos adultos era preciso que o assentimento (FERREIRA, 2010) das crianças indígenas kaingang fosse por elas concedido, pois eu representava uma estranha, adulta e não falante de sua língua. Quem eu era para elas? Buscava me apresentar, ao me aproximar, e dizer, depois de alguns encontros com as crianças maiores, que eu estudava e que estava ali fazendo um trabalho de meus estudos. As crianças me olhavam e nada perguntavam. Geralmente, se dirigiam aos adultos na conversa e no idioma diziam ou perguntavam algo, que buscavam explicar-lhes. Assim foram muitas idas ao campo, e todas as vezes que explicava aos adultos da pesquisa, cuidava para não dizer a palavra “pesquisa”, pois havia em torno dela uma certa rejeição e afastamento.

O assentimento das crianças foi decorrente de relações de confiança que se estabeleceram entre a pesquisadora, adultos e crianças. E foi fortalecida quando estive mais presente nas experiências de seu cotidiano, como quando na ida ao rio; na retirada das taquaras;

na apresentação da semana cultural; no almoço; nas idas à cidade; nas caronas; no local da venda do artesanato na cidade quando as acompanhava.

As caronas para adultos e crianças indígenas kaingang até a aldeia ou a cidade, quando os encontrava no ponto de ônibus ou no percurso de minhas idas, também me permitiram aproximação e possibilidade de *estar-com* eles e ouvir outras histórias, mesmo que passageiras, pois nem sempre eu os encontrava novamente. As caronas seguiram para o campo da confiança e de estar autorizada a me fazer presente na vida daqueles sujeitos. A autorização de adultos para a participação das crianças indígenas kaingang na pesquisa deu-se pelas palavras oralizadas. De uma tradição oral, os povos indígenas kaingang fazem da palavra um lugar de saber, de lutas, de negociações, de relação com o outro, de confiança e de constituição de sua identidade social.

Perguntei a *Mã* se a *Pênĩ* poderia participar da pesquisa, e disse-me que ela poderia. Perguntou como seria, informei que avisaria o dia em que estaria na aldeia, que eu ficaria com as crianças nas suas brincadeiras, nos lugares que estivessem eu as acompanharia. Disse que não faria fotos sem autorização e não divulgaria nenhuma figura que colocasse em risco suas identidades. *Mã* perguntou se eu tinha que ficar sozinha com *Pênĩ*, eu disse que não, que seria junto com as outras crianças. Perguntei se eu poderia acompanhá-la quando fosse à cidade, que eu ficaria com ela como fiquei naquele dia em Florianópolis. Após as dúvidas respondidas, *Mã* autorizou.

O desafio esteve em como explicar a pesquisa para quem é meu primeiro contato? Como as famílias entendem a pesquisa e acolhem a possibilidade de fazê-la quando se trata de crianças que são seus filhos? Diante disso, busco com cuidado informar sobre, sentindo a recepção dos adultos à minha fala, porque sinto que essa aproxima ou afasta, quando não compreendida.

*Encontro com Kafej e falamos da pesquisa e dos desafios que está em me aproximar das crianças. Ela cita que em sua pesquisa também sente dificuldades, que as pessoas têm muita desconfiança, mesmo ela sendo indígena e moradora da comunidade. Pergunto sobre a questão da desconfiança e ela afirma que um senhor disse, outro dia: “você fazem pesquisa e depois levam pra fora e lucram com as informações que levam daqui”. Conta que na escola tiveram que conversar muito com ele e convencer que não era esse o objetivo da pesquisa. Enquanto conversávamos, Vanderleia participa da conversa reiterando que algumas famílias*

*não gostam de participar de pesquisa e são mais desconfiadas. (Diário de campo, julho de 2018).*

O percurso para chegar aos adultos e as crianças indígenas kaingang e ser autorizada por eles foi acontecendo aos poucos. Foi quando, então, eu era convidada a entrar em suas casas, a participar de seu dia a dia, pelas caronas até a cidade, aos olhares e sorrisos das crianças quando em sinal afirmativo me autorizavam a permanecer onde estavam.

Numa de minhas idas a campo, estava confiante que as crianças me acompanhariam pela aldeia e me apresentariam pelos seus olhos e atalhos o seu dia a dia. Reúno meus materiais: diário, câmera fotográfica, os cadernos de *Pênĩ*, que combinei que levaria, e vou a casa de *Pafej*. Passo em frente a casa de *Mÿrsèr* e vejo da rua *Mufej* e *Kòkoj*. Estão sentadas na varanda, cada uma com um cobertor, conversando e rindo entre si. Cumprimento-as, e *Kòkoj* sorri e se esconde com o cobertor, o retira de sua cabeça e volta a sorrir num movimento e expressão do corpo que fica descontraído, relaxado, quando pergunto: “*você vai comigo caminhar pela comunidade hoje?*”. *Kòkoj* diz: “*Ahhhh, vai a Mufej*”; “*Mufej pode deixar a casa?*”; “*Não, não posso, a mãe foi pra cidade*”. Então percebo que *Kòkoj* está feliz naquele lugar e não faz sentido a ela estar comigo. *Kòkoj* diz que tem o *Pirã*. Pergunto onde ele está, assim que pergunto ouço ele dizendo: “*Oi*”, junto dele mais um menino e uma bola. Pergunto a ele sobre me acompanhar, *Pirã* me diz: “*Ahhhh, eu não vou*”. Sua resposta me desmobilizou, e vários sentimentos tomaram conta do meu pensamento: por que as crianças não querem me acompanhar? Será que não estou sabendo comunicar o que é a pesquisa para elas? Pergunto a *Pirã* “*se a Pafej for, ele vai junto*”, reafirmou que não iria. Seus olhos e expressões diziam que queria ficar, então percebi que preferia ficar com sua bola e seu amigo. Nessa experiência percebo que as crianças indígenas kaingang, quando estão envolvidas em uma situação com outras crianças, seus interesses não são compartilhados com os adultos, principalmente quando esses ainda lhes são estranhos.

Ferreira (2010) trata de uma relação de confiança entre pesquisador e crianças, que decorre no assentimento em participar ou não da pesquisa. A autora insiste na necessidade de:

[...] desenvolver e acionar uma sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões das crianças de modo diferenciado e socialmente contextualizado, na medida em que os(as) vários(as) atores, com diferentes níveis de competência e conhecimento, de interesses, papéis e poderes e de capacidades de ação, experimentam realidades sociais de algum modo distintas, mesmo quando participam juntos na mesma interação. (FERREIRA, 2010, p. 177).

Minhas tentativas foram frustradas num primeiro olhar e momento. Era assim que me sentia, deslocada, surpresa e com dúvidas sobre estar com as crianças. Já imaginava que não seria tranquilo os caminhos desse tipo de pesquisa, daí outro desafio: estar autorizada a participar de seu dia a dia, pois quando observo à distância e elas percebem, mudam de expressão. Quando me aproximo e busco manter um diálogo, poucas são as palavras ditas; seus corpos se entrelaçam e expressam inibição, as crianças olham e voltam a olhar com olhos de quem busca me conhecer.

Vejo que meu pensamento de pesquisadora não estava ao encontro das crianças. As suas respostas indagaram o meu pensar o campo, que se projeta em coletar dados como as fotos, as assinaturas, as autorizações, a definição das crianças a partir do que foi estabelecido pela pesquisa. Porém, nem sempre entendemos que somos atravessadas pelas relações, os sentidos atribuídos por aqueles que constituem o lugar: aquele lugar e aquele tempo que a criança compôs como o seu tempo e o seu território. Num primeiro momento, eu não entendia porque as crianças não queriam me acompanhar, sentia que, para elas, o mais importante era brincar.

Outro desafio, além da relação de desconfiança e confiança, esteve relacionado ao idioma. Algumas informações são anunciadas em português, mas a maioria dos diálogos acontece entre eles no idioma, independentemente de minha presença ou não no local, o que me deixa “fora” e “distante” da possibilidade de, nesse momento, “estar” com eles e participar de seu universo de significados.

*Enquanto conversávamos Pènĩ olhava, conversava com Mã no idioma, às vezes, me explicava sobre o que estavam conversando. Eu procurava não perder nenhum detalhe das expressões de Pènĩ e Mã, já que o diálogo entre elas não era possível do meu acompanhamento, pois não falo e nem compreendo a língua. Mã, ao falar era observada e ouvida por Pènĩ, que “arregalava” seus olhos com uma expressão de aprendiz, e atentamente não perdia o que lhe era dito e orientado. Algumas vezes após essa orientação de Mã, Pènĩ buscava algo ou fazia o que na conversa era lhe dito. (Diário de campo, dezembro de 2018).*

Ao longo do processo, outras questões surgem e vão delineando, desconstruindo e reconstruindo os caminhos da pesquisa e da pesquisadora, conforme se faz reconhecer na aldeia. E nessa caminhada, as leituras e o aprofundamento teórico sobre o que se entende pela prática etnográfica em pesquisa com crianças tem sido primordial, o que possibilita visitar o campo e o que se coloca num primeiro momento como dado da realidade.



### 3.1.3 Percurso da pesquisa etnográfica com as crianças indígenas kaingang

O trabalho de campo na pesquisa etnográfica com as crianças indígenas kaingang iniciou em abril de 2017. Entre idas e vindas, mais especificamente nos espaços das rodoviárias por onde estive, em algumas poucas conversas informais com os sujeitos adultos percebemos que seria importante estar em uma das aldeias indígenas para, a partir da comunidade, reconhecer o espaço e tempo das crianças e dos adultos indígenas em seu território, e então acompanhar os caminhos percorridos até a cidade e sua chegada às rodoviárias, essas delimitadas como demarcadores da pesquisa de campo.

Em contato com a aldeia Kondá, localizada na região Oeste de Santa Catarina, iniciei algumas idas a campo no final de 2017 para solicitar a permissão da comunidade na realização de parte da pesquisa. Fazer o reconhecimento do local para, após, seguir a caminho da cidade, nas rodoviárias. A escolha se deu, num primeiro momento, pelo fato dessa comunidade produzir o artesanato e ser falante da língua kaingang, o que cultivava muito de costumes e tradições da cultura indígena.

Experiências como as citadas anteriormente sobre a água e a mata, de crianças que observam silenciosamente a relação entre seus pares e a terra, indaga o modo como as vemos e escrevemos em nossas pesquisas: o que pensamos das crianças indígenas kaingang em suas relações com a terra, a aldeia? Do que refletimos sobre elas, como escrevemos o que pensamos? Qual a relação delas com a natureza, com os adultos, com outras crianças e com o lugar? Que imagens construímos das crianças, e como essas imagens prescrevem conhecimentos em como educá-las, tratá-las? O quanto temos pensado *sobre* os conhecimentos produzidos pela academia para *dizer* das crianças e seus modos de viver? Essas e outras interrogações foram compondo essa escrita sem a intenção de respondê-las, mas de provocar outras rupturas naquilo que estava sedimentado por conhecimentos colonizados.

[...] descortinar um vasto campo de debates, que carece de mais e mais etnografia produzida dentro e fora do contexto europeu, urbano e globalizado, de modo que favorecesse a análise comparativa. Afinal, não devemos querer que se repita um erro do passado, a saber, que os conhecimentos construídos sobre a infância seja apenas o das sociedades dominantes, e que o entendimento de todos as outras parta da aplicação desse modelo, se o questionar, perpetuando assim a hegemonia de um padrão de “criança” ocidental e etnocêntrico. Pelo contrário, o que nos interessa é desconstruir esse modelo. (NUNES, 2002, p. 66).

Entre as inquietações, estava aquela em como escrever a amplitude de territórios diferentes de adultos e crianças que circulam por entre os lugares e tempos outros. Quais as diferenças que nos aproximam e afastam do campo? Como contê-las na pesquisa e olhar para o campo pelo que se apresenta? Quem define o campo: o pesquisador ou o próprio? Como registrar o campo que se faz aberto, transitório? Conforme Magnani (2002), os dados observados pelo pesquisador em campo, as narrativas dos sujeitos da pesquisa e os referenciais conceituais que sustentam os olhares daquele numa etnografia compõem um novo arranjo, ou seja,

[...] a natureza da explicação pela via etnográfica tem como base um insight que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o “concreto vivido”. (MAGNANI, 2002, p. 17).

O compasso dos passos das crianças por entre os caminhos da aldeia e da cidade seguiam sinuosos, demarcados pela imprevisibilidade. Entre a ausência e a presença, deslocam-se de um lugar ao outro e voltam por entre as casas, ruas, mata, árvores e pessoas que circulam.

Então, por onde começar a pesquisa? Que caminhos a etnografia me colocaria diante das crianças? A chegada ao campo suscita uma infinidade de dúvidas metodológicas e coloca incertezas quando lá estamos. Temos que lidar com o imprevisível, reformular o que se pensava, alterar trajetos e por entre os fragmentos buscar outras formas de pensar o contexto. Para Magnani, a etnografia não se reduz a uma técnica, e sim

[...] o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos. Ademais, não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento, os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (MAGNANI, 2002, p. 17).

Quando colocamos em suspenso o que pensávamos sobre crianças, adultos, pesquisa e campo, reitero que é relativamente recente a prática de pesquisa com crianças (FERNANDES, 2016)<sup>119</sup>, tendo em vista os desafios que se colocam na relação de poder entre adultos e crianças e a invisibilidade dessas últimas nas pesquisas, além da questão da autoria na produção e análise

---

<sup>119</sup> FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n.66, v. 6, jul.set, 2016.

dos dados. A pesquisa etnográfica com esse público também se reconhece recentemente na literatura a partir das contribuições de Corsaro (2005); Sarmiento (2004); Sirota (2005); Montandom (2001); e Cohn (2005).

Esse modo de pesquisar nos coloca em outros campos e formas de pensar, próximos aos sujeitos da pesquisa e de sua cotidianidade e interrogam o que, até então, pensávamos e anunciávamos sobre a realidade. “A etnografia é um fenômeno interdisciplinar emergente. Sua autoridade e sua retórica espalharam-se por muitas áreas em que a ‘cultura’ é um objeto problemático recente de descrição e crítica” (CLIFFORD, 2016, p. 33).

Conforme Clifford (2016), essa área dialoga com outras áreas do conhecimento que problematizam as questões ligadas à cultura. Para o autor, a etnografia:

Coloca suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros. A etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos. (CLIFFORD, 2016, p. 33).

Algumas leituras de Magnani (2002); Geertz (1989); Clifford e Marcus (2016); Fonseca (2010, 1999); Emerson, Fretz e Shaw (2013); Ferreira e Lima (2008, 2020); Agostinho (2016); Rosa (2016); Brito (2014); Sousa (2017); Almeida e Agostinho (2019), dentre outros, estiveram presentes no pensar a escrita do trabalho.

A escolha pela etnografia me levou à complexidade de uma linguagem e escrita que interroga e problematiza, que por entre a alteridade busca enunciar a “outridade”<sup>120</sup> para o exercício de uma outra escrita (FERREIRA, 2010; TÉLLEZ, 2001). Na relação com a “outridade”, a cada encontro no campo, um encontro comigo mesma para interrogar o que estava “entre” eu/outro e nós/outro, no desafio de *estar-com* pelas dúvidas, incertezas e escolhas refizeram-se as redes e alinhavaram-se outros pensamentos, desordenando-os naquilo que pensava das crianças indígenas kaingang.

Esses “encontros” entre o campo e a escrita não tiveram como abordar o todo da intensidade que o faz. A descrição se constituiu de fragmentos de enunciados, como aquele que nas palavras de Preciosa, “[...] arrasta consigo o incômodo da incompletude. [...] Que espécie

---

<sup>120</sup> Sobre a outridade, nos fala Téllez, “A partir dessa singular comunidade que Derrida e Esposito ajudam a forjar na linguagem, com outra linguagem, talvez se trate de pensar esse “entre” com a figura do espaço-tempo plural e descontínuo, no qual deixamos de ser conformados pela bipartição de nós/outros e reconhecemo-nos na diferença, isto é, na outridade do outro e a do Uno próprio – o outro e o aqueloutro que habita em nós –, sem nexos com a mesmidade e a identidade” (TÉLLEZ, 2001, p. 74). Ver também sobre outridade: FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/86504.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2020.

de segurança pode oferecer um texto fracionado, aos pedaços, que insiste em ir ao encontro do que é episódico, descontínuo, dissipatório, efervescente, quase informe?” (PRECIOSA, 2010, p. 23).

Fischer (2005) ao indagar sobre quem somos diante do que pensamos e escrevemos, me faz pensar sobre as nossas certezas quando fizemos pesquisa com as crianças e infâncias indígenas, quando a autora diz:

Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (FISCHER, 2005, p.136-7).

Dos conhecimentos legitimados pela academia e ciência que definem quem são as crianças, as infâncias e os povos indígenas, estes nos interrogam, a todo momento, naquilo que construímos de significados sobre esses sujeitos quando nos aproximamos deles. Lima propõe pensar um outro campo da linguagem ao “olhar” a infância,

[...] a perspectiva de pensar o cuidado na infância inaugura a possibilidade de perguntar sobre as verdades que até então foram produzidas sobre a infância e me convida a pensá-la por suas irregularidades, precariedades, contingencialidades. Por fim, exige de mim lidar com um outro campo discursivo, esse que se faz por aquilo que vaza, por aquilo que resiste, por uma força vital de liberdade que nos interpela a pensar sobre nós mesmos, sobre a dimensão do inesperado, da imprevisibilidade dos acontecimentos, sobre a possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos [...]. (LIMA, 2008, p. 17).

A etnografia enquanto descrição densa<sup>121</sup> se faz de um campo complexo o qual nos permite, a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos, atravessar fronteiras que nos colocam em relação com os sujeitos crianças da pesquisa, que compõem, nas palavras de Geertz (1989, p. 20), “[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, [...] primeiro apreender e depois apresentar”.

Entre as tentativas para chegar às crianças e estabelecer vínculo, assentimento e autorização (FERREIRA, 2010), a primeira dúvida indicava para a definição do local como início da pesquisa: seria a cidade, já que o campo de estudo se definiu pela rodoviária quando da presença das crianças e familiares indígenas na venda do artesanato? Ou seria a aldeia, onde elas vivem e passam a maior parte do tempo? Como se compôs o campo da pesquisa? Ele iniciaria pela aldeia ou rodoviária? Uma única aldeia? Uma única rodoviária?

---

<sup>121</sup> GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC, Rio de Janeiro, 1989.

Inicialmente definiu-se as idas ao campo em rodoviárias onde as crianças estivessem acompanhando seus familiares. Definimos, então, as cidades: Xaxim, Chapecó, Xanxerê e Florianópolis; e as comunidades seriam a aldeia Kondá, em Santa Catarina, e Bananeira, no Rio Grande do Sul. Pensamos também em estar concomitantemente na comunidade em que vivem os adultos e crianças indígenas kaingang, pois nesse momento entendi ser o modo que mais se aproximaria dos objetivos da pesquisa, ao invés de ir diretamente só na rodoviária para a aproximação.

Os primeiros encontros seguiram entre a cidade e a aldeia, entre a rodoviária quando, então, muitas vezes pela janela do ônibus ou na espera desse (quando de minhas idas a Florianópolis) me deparei com as crianças indígenas, desconhecida delas e elas de mim, e buscava pelo olhar e sorriso me aproximar. As primeiras idas pela via da cidade, mais especificamente em Xaxim (SC) e Florianópolis (SC), aos poucos foram sendo modificadas e repensadas, considerando-se o tempo de permanência das famílias na cidade, sua rotatividade de circulação entre os meses de férias, e principalmente a questão da relação entre pesquisadora e indígenas, que necessitava de um tempo maior de confiança. Esse cenário provocou mudanças que afetaram o início da pesquisa: decide-se que partiria da aldeia para a cidade.

Estar em campo não se constituiu de uma tarefa tranquila. Houve momentos de espera, inquietude, insegurança e desconhecimento que invadiram os pensamentos e o corpo. Esses configuraram-se em outras formas de ver e sentir, estava inundada de dúvidas e as certezas haviam tomado outras configurações no meu modo de pensar. Assim como entrar no rio com as crianças tratava-se de um não saber, estar no campo de pesquisa me colocava no não saber da pesquisadora sobre os sujeitos crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá.

A trajetória na ida ao campo enquanto pesquisadora, e não mais profissional da educação, me permitia adentrar a aldeia com um outro olhar. Encontrar nesse caminho “*informantes*” (FONSECA, 1999) que, inicialmente, apresentaram a partir de seus olhares o que envolve a aldeia quanto a sua organização, estrutura, espaço físico e geográfico situando brevemente o lugar que permaneceríamos por um longo tempo da pesquisa.

Fonseca (1999, p. 59) cita que “Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores”. As primeiras interlocutoras foram mulheres adultas indígenas, Marcia e *Kafej*. Marcia foi indicada pelo cacique para me acompanhar na pesquisa de campo, e nas primeiras idas ao local me dirigia a ela. Com o tempo busquei *Kafej*, pois na medida em que não era possível a presença de Marcia, essa acompanhava apresentando a aldeia enquanto espaço geográfico, até que eu pudesse percorrê-la com mais

autonomia e proximidade das pessoas que ali vivem. Para Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 355) “[...] o etnógrafo adentra um determinado cenário social, que, em geral, não é previamente conhecido de forma íntima, e começa a conhecer as pessoas envolvidas nele”.

Nesse sentido, a permanência no campo leva o etnógrafo ao contato com diferentes sujeitos e realidades em um mesmo contexto social. Partir do olhar de um sujeito no campo não significa que ele detenha o conhecimento do todo dessa realidade; ele faz parte dela, por isso não detém o conhecimento da complexidade da mesma.

A chegada ao campo não se deu de forma tão tranquila, principalmente no sentido de compreender o que estava sendo dito pelos informantes e interlocutores que passaram a ser por mim “conhecidos”. A língua foi e continua sendo um dos maiores desafios que me “distancia” dos sujeitos da pesquisa. Fonseca (1999, p. 59) coloca que “[...] o processo comunicativo não é tão simples assim [...] por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo [...] existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos [...]”.

*Senti que a distância entre nós, além de uma certa desconfiança que ainda há deles para com minha presença, será um dos desafios da pesquisa além da língua. Entendo que é muito recente a minha aproximação, e que a pesquisa, por não ser conhecida pela comunidade e lideranças, não tem sentido para estes. Algumas informações são anunciadas em português, mas a maioria dos diálogos quando acontece entre eles é no idioma, independentemente de minha presença ou não no local, o que me deixa “fora” e “distante” da possibilidade de nesse momento “estar” com eles e participar de seu universo de significados. (Diário de campo, novembro de 2017).*

Nessa escrita do diário de campo, que data novembro de 2017, eu ainda não pensava sobre as relações de confiança e desconfiança que se constituíam entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Acreditava que somente os adultos e as crianças indígenas kaingang manifestavam tal sentimento em relação à minha presença. Muito tempo depois, fui percebendo que a desconfiança também se externalizava em minhas experiências para com eles, como quando eu adentrava um atalho desconhecido e me deparava com adultos que não me conheciam, e esses de longe me olhavam com uma certa desconfiança em relação a mim. Era preciso confiar para *estar-com* os sujeitos da pesquisa.

O percurso se fez numa presença a distância. Assim mantive o meu contato com as crianças indígenas kaingang: com o olhar de uma certa estranheza e talvez desconfiança, não

sei ao certo, pois era difícil nomear algo que é sentido pelo outro. Logo, é difícil dizer qual era o sentimento que elas expressavam quando eu estava por perto ou me aproximava.

Fonseca (1999) entende que a realidade se apresenta nessa complexidade, e ao pesquisador se faz necessário contextualizar o campo e os sujeitos que fazem parte desse universo social, ou seja, mapear como vivem, o que fazem, seus hábitos, costumes e sua relação com a comunidade. Na medida em que acessar o espaço mais próximo dos sujeitos em seus cotidianos, estará o pesquisador mais próximo dos códigos, sentidos e significados que ali se produzem.

Antes da entrada na aldeia Kondá, as idas a rodoviária levantaram questões colocadas acerca da autorização para pesquisa com povos indígenas e em suas terras. Caso a pesquisa partisse da cidade, como procederia para organizar a documentação, que é encaminhada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e ao Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), considerando que o campo da cidade é transitório e se faz de indígenas que chegam de várias aldeias e terras indígenas da região, sob diversas autoridades e lideranças?

Diante da infinidade de cenas, lugares e modos de vida entrepostos na aldeia e na cidade, encontravam-se as crianças e os adultos na dinamicidade de seu cotidiano. É aí que adentro em seus territórios e proponho a realização da pesquisa num campo vasto e sem fronteiras. Ao olhar, busco autorização para estar em terras indígenas sob linhas de fuga, percorro pelos caminhos do instituído pela academia e instituições que regularizam a entrada nessas terras aos saberes desses povos, que se faz pela palavra do cacique, depois dos adultos e crianças e das lideranças, que autorizam a entrada e permanência na aldeia.

Em contato com a FUNAI de Chapecó, busquei informações sobre pesquisas em terras indígenas e os encaminhamentos que deveriam ser feitos. De acordo com informações da instituição, o processo poderia levar algum tempo até sua aprovação, pois passa pela análise em várias instâncias a fim de garantir que os direitos dos povos indígenas à preservação de sua identidade não sejam violados.

De acordo com o Termo de Compromisso (Anexo A) emitido pela FUNAI, assinado pelo pesquisador, um dos compromissos desse é: “1. Fazer respeitar os usos e tradições indígenas e abster-se de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-se às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal no 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei no 9.610 de 1998”.

Diante da informação da FUNAI sobre a possibilidade para se conversar com o representante/cacique e lideranças da aldeia Kondá a fim de saber do interesse e possibilidade para a pesquisa, e uma vez que já conhecia algumas terras indígenas e representantes dessas na região, fui avisada de que poderia entrar em contato e conversar diretamente com o cacique sobre o assunto. Assim, segui para a aldeia com a intenção de iniciar as negociações antes de encaminhar o processo burocrático de autorização para a pesquisa. O contato aconteceu em novembro de 2017, conforme narrativa abaixo:

*Chego a aldeia e me dirijo até a escola, local que já conheço quando visitava os estágios. Paro em um ponto para conversar e pedir informação para algumas mulheres que seguem até a escola com algumas crianças juntas. Cumprimento-as e pergunto porque as pessoas estão indo em direção à escola. Elas me informam que haverá uma reunião e que, por isso, não teria aula. Pergunto sobre o que seria a reunião, e elas me informam que são vários assuntos, dentre eles, a organização da viagem ao litoral para a venda do artesanato no final do ano.*

*Agradeço e pergunto sobre onde eu poderia encontrar o cacique. Uma das mulheres indica o local em que ele está. Posso vê-lo de longe, próximo a antiga escola, está acompanhado com algumas mulheres sentadas. Me aproximo, cumprimento-os, nem todos respondem, mas o cacique sim. Peço licença e me apresento como estudante e professora. Explico o tema da pesquisa para o cacique, percebo que ele vai para a reunião e peço então autorização para retornar e, com mais tempo, explicar a pesquisa a ele e às lideranças. O cacique, muito receptivo, não fez nenhuma objeção à pesquisa, dizendo que eu poderia voltar e conversar com ele na próxima semana, ou com o capitão caso ele não estivesse na aldeia.*

*Combino, então, que minha volta seria no dia 14 de novembro à tarde para explicar da pesquisa e ver da possibilidade de realizá-la na aldeia. Despeço-me e agradeço pela atenção.*

*(Diário de campo, novembro de 2017).*

Nesse primeiro momento não levei nenhum termo de consentimento em papel para ser assinado e autorizado pelo cacique e lideranças para minha entrada ao campo, pois me sentia um pouco “incomodada” com as prescrições da academia. A pesquisa acadêmica nos solicita as autorizações escritas e assinadas, o que não as desconsidero em sua importância e necessidade, mas as interrogo aqui em uma relação com uma cultura que, para aquele momento, se faz através da confiança pela palavra e por uma tradição oral. Percebo que o modelo



acadêmico, que avalia e autoriza uma pesquisa em ciências humanas, prescreve normativas e convenções de um universo não indígena, mas o que me autorizava a estar ali era a palavra do cacique. E durante muito tempo esse foi o “termo” que me consentia estar ali – a palavra e a confiança, que se fez de uma relação ética para com os sujeitos adultos e crianças kaingang.

O segundo encontro com o cacique já estava estabelecido e tinha como objetivo a apresentação da pesquisa para, então, obter sua autorização. O diálogo aconteceu próximo às árvores onde as mulheres distalavam taquaras:

*Encontro o cacique no mesmo local que havia conversado anteriormente sobre a realização da pesquisa com as crianças na aldeia. Estavam embaixo de uma árvore, sentados em um cobertor, limpando as taquaras e pintando para a confecção do artesanato. [...] Acompanham a conversa somente o cacique e as duas jovens, além de um bebê, que está no carrinho. Cumprimentei-os, me reapresentei e perguntei sobre o que faziam. O cacique diz que preparavam o material para os cestos, que a tinta usada era aquela de pintar casas.*

*Lembrei-o que, conforme havíamos combinado, eu estaria ali para apresentar a minha pesquisa e lhe pedir autorização para a realização dessa. O cacique ouviu com atenção, falou com a Marcia no idioma e informou que eu poderia tratar com ela as questões da pesquisa. Conversei com ela, que também estava no local fazendo artesanato. Disse que trabalha na escola, mas que estava de licença-maternidade. [...] Expliquei a ela que eu estudava as crianças, e que meu interesse estava em pesquisar crianças indígenas, pois já fazia bastante tempo que eu trabalhava com os adultos indígenas na formação de professores. Mas que nesse tempo fui percebendo que as crianças indígenas kaingang quase pouco eram visíveis nas pesquisas, que minha intenção era fazer na comunidade Kondá porque ali há produção do artesanato e a língua materna prevalece como kaingang, o que considero como importantes na revitalização da cultura local. Marcia ouviu com atenção, continua fazendo seu artesanato e diz que eu poderia voltar quando eu quisesse. Combinamos que eu levaria o projeto e voltaria no dia 17 de novembro. Ela sugeriu que fosse bem cedo e combinamos, então, às 8:30 da manhã na escola. (Diário de campo, novembro de 2017).*

Segui até a escola conforme combinado. Conversei e me apresentei ao diretor, pedindo permissão para aguardar Marcia. Logo ela chegou e nos direcionamos para uma das salas de aula, que estavam sem estudantes. Sentamos, falei de minha trajetória enquanto professora com

os adultos indígenas, das pessoas conhecidas, e fui identificando um nível de parentesco entre eles, de uma comunidade a outra.

### ***3.1.4 Processo de autorização da pesquisa em terras indígenas***

O processo de autorização de pesquisa em terras indígenas segue as Resoluções CNS nº 510, de 2016 – Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais<sup>122</sup>; e a Resolução CNS nº 304, de 2000 – que trata da Pesquisa com População Indígena<sup>123</sup>. Segue também uma normativa específica denominada: Instrução Normativa nº 01/PRESI, de 29/novembro/1995 – que define: “Art. 1º Aprovar as normas que disciplinam o ingresso em Terras Indígenas com finalidade de desenvolver Pesquisa Científica”, observando-se a concordância prévia dos representantes dos povos indígenas envolvidos:

O ingresso em Terras Indígenas encontra-se regulamentado por normativas da FUNAI e as Autorizações de Ingresso em Terras Indígenas são de competência exclusiva da Presidência da Funai, após a devida instrução do processo administrativo nos termos das referidas normativas, observando-se a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas envolvidos, conforme dispõe os artigos 6º e 7º, da Convenção 169 da OIT.

Apresentei para Marcia a normativa que é emitida pela FUNAI, que orienta aos pesquisadores que têm interesse em pesquisas nas terras indígenas, informando que providenciaria os documentos, que seriam encaminhados para a FUNAI em Brasília por intermédio da regional de Chapecó, ela não conhecia e nem sabia que todos os pesquisadores, para realizar pesquisas em terras indígenas, deveriam seguir por esse processo. Entendeu e disse-me que eu poderia dar prosseguimento aos trâmites burocráticos, pois eu já havia solicitado ao cacique a autorização e esse havia concordado e autorizado a pesquisa na aldeia. Com a palavra do cacique, segui para a junção dos documentos<sup>124</sup> e, em seguida, a organização

<sup>122</sup> Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

<sup>123</sup> Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/06\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_304\\_2000\\_Povos\\_Ind%C3%ADgenas.PDF](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/06_Resolu%C3%A7%C3%A3o_304_2000_Povos_Ind%C3%ADgenas.PDF) Acesso em 20 abr. 2019.

<sup>124</sup> Documentos que tratam da entrada em Terras Indígenas - Instrução Normativa nº 001/PRES/1995:

- Carta do pesquisador de solicitação de autorização de ingresso em Terra Indígena endereçada à Presidência da Funai, com a especificação da Terra Indígena e da Aldeia, do povo indígena, período de ingresso, endereço para correspondência, telefone, correio-eletrônico (e-mail) e com a relação dos membros da equipe a ingressar, se houver.
- Carta de apresentação do pesquisador, por parte de seu orientador de pesquisa.
- Comprovação de vínculo formal do pesquisador com a instituição de pesquisa.
- Cópia do projeto de pesquisa.
- Cópia de currículo do pesquisador.

do processo encaminhado a FUNAI de Chapecó que, sob o número de protocolo 340/18, data de 07/08/2018, o encaminha a FUNAI de Brasília.

O projeto de pesquisa passou para análise e aprovação, primeiramente, para anuência do cacique como representante da aldeia Kondá; juntamente com o encaminhamento para a Presidência da FUNAI, seguido do projeto e dos documentos listados na normativa de instrução citada acima; seguindo para o Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Catarina que, após análise, envia para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP- via Plataforma Brasil) para avaliação e parecer; e a FUNAI de Chapecó, que encaminhou a Brasília. Concomitante a esse processo, o projeto de pesquisa foi encaminhado diretamente ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para leitura e avaliação do mérito da pesquisa, de acordo com a normativa que trata desse encaminhado, o qual orienta para:

Art. 7º A solicitação do ingresso em terra indígena por parte de pesquisadores nacionais ou estrangeiros será objeto de análise pela Coordenadoria-Geral de Estudos e Pesquisas - CGEP, uma vez instruído o processo com o parecer favorável do CNPQ quanto ao mérito da pesquisa proposta e após ouvidas as lideranças indígenas.

O processo de análise e aprovação da pesquisa seguiu por um longo tempo e orientou-se pela sua complexidade, que busca garantir o cuidado ético nas pesquisas em terras indígenas. Seguiu entre a junção dos documentos orientados e emitidos a Funai, ao CEP/CONEP, a Declaração de Ciência e Concordância do Povo Indígena (Anexo B); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos adultos (Anexo C), que seguiram as orientações do CEP/CONEP. O Termo de Assentimento (FERREIRA, 2010) para a participação das crianças na pesquisa (Anexo D). As cartas de autorização da aldeia por meio do cacique e lideranças (Anexo E) e a anuência da universidade. Os termos de compromisso para adultos e crianças propostos na pesquisa não foram assinados por eles, considerando que as autorizações para a participação na pesquisa se deu pela oralidade e relação de confiança que se constituiu ao longo de todo processo, neste sentido os adultos e as crianças sempre foram informados sobre as questões de cuidados éticos que estavam sendo assumidos também pela minha palavra.

- 
- Cópia dos documentos pessoais de identificação (RG e CPF) do pesquisador e da equipe, se houver. Em se tratando de pesquisador estrangeiro, cópia do passaporte com identificação e vistos de entrada no país.
  - Atestado médico de cada ingressante de que não possui moléstia infectocontagiosa.
  - Cópia da carteira de vacina dos ingressantes com anotação de vacina contra febre amarela válida.
  - Autorização publicada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI quando se tratar de pesquisador estrangeiro.

Diante da palavra do cacique autorizando a realização da pesquisa, informei-o que precisaria também dos termos e cartas por ele assinada para dar continuidade ao processo junto às instituições que protocolam, avaliam e autorizam por escrito. O cacique solicitou para que eu escrevesse a autorização e que após ele assinaria.

Protocoliei os documentos que constam na Normativa da FUNAI nº 01/PRESI, de 29/novembro/1995, e aguardei a análise do CEP/CNPQ/CONEP, considerando as orientações que tratam as resoluções aqui citadas. Diante dos encaminhamentos dos documentos, do projeto e revisão dos termos de consentimento livre e esclarecido e termo de assentimento avaliados pelo CONEP, sob Parecer nº 3.349.807, do CONEP, esse foi favorável à pesquisa: “Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto”.

A autorização ao Ingresso em Terra Indígena, sob o nº 91/AAEP/PRES/2018, foi então emitida pela FUNAI (ANEXO F) sob processo nº 08753.000459/2018-40 para dar início à pesquisa na aldeia Kondá. Porém, a pesquisa no campo iniciou-se antes da aprovação final da FUNAI, considerando que houve anuência do cacique e lideranças para estar na aldeia. Iniciei a pesquisa pela observação participante em períodos de tempo mais espaçados em 2017, respeitando o que cita o parágrafo único do Art. 7, da Normativa nº 01/PRESI, de 29/novembro/1995 – o qual dispõe da possibilidade em estar na terra indígena até que o documento oficial de liberação seja emitido pela FUNAI, conforme consta: “Parágrafo Único - A consulta às lideranças indígenas será realizada pela FUNAI, com a presença e participação do pesquisador, podendo este em caso de resposta positiva permanecer na terra indígena com autorização provisória até a emissão de uma definitiva”.

A minha presença na aldeia esteve a todo momento entre a autorização de crianças e adultos indígenas kaingang quando estes concediam minha participação nas suas atividades diárias, e quando sentia que minha presença naquele momento era inconveniente eu me retirava. A pesquisa quando acontece em espaços não institucionais segue pela vida e cotidiano das pessoas, que continuam a viver suas vidas independentemente de nossa presença ou não enquanto pesquisadores. Nesse sentido, é preciso respeitar o tempo e o espaço dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, sempre que eu estava na aldeia, seguia pelos lugares conforme a anuência que me era concedida.

*Nesse dia me sinto ao mesmo tempo e cada vez mais próxima das pessoas. Estes dois últimos contatos me deixaram feliz, pois sinto que começo a fazer parte desse espaço enquanto pesquisadora, mesmo sabendo que a maioria das pessoas não me conhecem e nem sabem o que faço na comunidade. Tenho dito que eu estudo e venho até ali para fazer meus estudos, pois todas as vezes que eu falava a palavra pesquisa causava um certo estranhamento e distanciamento. Entendo que, nesse momento, essa foi uma das alternativas que encontrei para não me distanciar e sim me aproximar do campo. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

Em minhas primeiras idas a aldeia Kondá estava muito presa ao modo de pesquisa que vinha pela acadêmica propondo enquanto professora do curso de Pedagogia na universidade, que segue por objetivos pré-determinados, por uma metodologia que se define por técnicas e instrumentos de pesquisa mais definidos por um modelo que foca em uma estrutura mais fechada, aos parâmetros da academia. A vivência com o campo da etnografia aconteceu no doutorado, portanto, foi difícil se desprender das amarras de outras leituras e modos de fazer pesquisa. Mas, aos poucos, fui percebendo que a pesquisa se daria com as situações, acontecimentos, fatos e experiências no campo, que acontecem no momento em que me faço presente.

### **3.1.5 A escrita do campo**

Dentre os desafios da pesquisa de campo, a escrita tornou-se ao mesmo tempo um momento de desejo de estar aqui e uma inquietude quanto a forma de escrever, o que escolher, sobre o que escrever do campo. Compus, então, os diários de campo com registros das observações realizadas percorrendo o caminho que fazia até chegar a aldeia Kondá, do território em que a aldeia estava localizada, dos encontros com as crianças e os adultos. Confiar na memória e captar nela os pormenores percebidos no campo, entendendo que nem tudo estava ao alcance do olhar. Definimos que os diários abrangeriam as notas de terreno, notas metodológicas, fragmentos discursivos e atores que estavam mais próximos à pesquisa. Dessa forma, os registros foram se configurando. (FERNANDES, 2002).

Os registros escritos passaram a ser interrogados no percurso da etnografia no sentido de pensar: de que forma faria o apontamento das narrativas que se apresentam no campo e que por mim foram selecionadas? De acordo com Pratt, “[...] a narrativa pessoal persiste na escrita

etnográfica, lado a lado com a descrição objetificadora, porque ela realiza uma mediação em uma contradição, interna a disciplina, entre a autoridade pessoal e científica” (PRATT, 2016, p.69).

Para Coelho (2016) a escrita do campo decorre de uma colagem de cenas fragmentadas, variadas que vão compondo nosso olhar e escrita. O pesquisador busca representar na escrita suas interpretações e apreensões do que o outro apresenta, dos significados emitidos naquela situação.

Os registros das notas de campo aconteceram a cada entrada, totalizando-se 80 registros datados entre o início de abril de 2017 ao início de fevereiro de 2019. Em 2017, as idas a campo foram espaçadas, já a presença semanalmente aconteceu no ano de 2018 e início de 2019. Com as notas busquei o registro das observações e apreensões do que se apresenta no campo, dos significados emitidos pelos sujeitos em suas experiências. O diário de campo me acompanhou em toda a pesquisa, não fazia uso dele na aldeia enquanto estava com os sujeitos, os registros aconteceram após cada saída do campo, neste sentido a memória também esteve muito atenta ao que se passava no campo, a fim de registrar a completude do que experienciava. De acordo com Fernandes (2002) o diário de campo segue pela: observação, notas de terreno, notas metodológicas, fragmentos discursivos e dos atores. Meus diários seguiram no exercício destes momentos, alguns mais completos e outros seguiram pela limitação de meu pensar as questões do campo, que considero também como dado da pesquisa e de minha condição de pesquisadora.

Assim, considero a importância das notas de campo para uma etnografia que tomam os sujeitos naquilo que significam de seu cotidiano. Para Emerson, Fretz e Shaw (2013), o etnógrafo,

[...] deve se tornar sensível àquilo com que as outras pessoas estão preocupadas, nos termos destas. [...] embora as notas de campo versem sobre os outros, sobre suas preocupações e ações recolhidas através de imersão empática, tais notas refletem e transmitem, necessariamente, a compreensão do etnógrafo acerca dessas preocupações e ações. [...] notas de campo fornecem o relato do etnógrafo, e não dos membros, acerca das experiências, significados e preocupações vividos por elas. (EMERSON, FRETZ E SHAW, 2013, p. 378).

Esse processo é longo, não é apreendido num único encontro com o outro, mas é construído e reconstruído na medida em que entramos em contato com a realidade e as notas por nós escritas. Conforme Fischer (2005) nesta direção cita que,

[...] Se deixamos de tomar as coisas enunciadas como palavras referidas a estas ou àquelas coisas, a esta ou àquela verdade, talvez possamos nos abrir a um tipo

diferenciado de escuta do outro, das práticas discursivas e não-discursivas de que estamos tratando, e outras talvez possamos deixar para trás a busca muitas vezes até obsessiva por vozes e verdades ‘interiores’, abrindo-nos quem sabe aos vazios que circulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que continuamente desfazem esses mesmos vazios. (FISCHER, 2005, p. 134).

Enquanto percorria as leituras e os escritos de outros autores, a forma de dizer pelas palavras e escrever o cotidiano das crianças e adultos na aldeia indígena me permitiram pensar sobre o que se escreve, como se escreve e os cuidados necessários ao tecer uma escrita que se coloca no lugar do outro, com o outro, num permanente processo de escolhas e criação.

Nesse tempo de permanência no campo, o registro em notas exige do pesquisador cuidado, atenção e sensibilidade no recorte que fará de parte dessa realidade, pois serão escolhas descritas em palavras. Como descrevê-las de modo a inscrever e dizer o mais próximo possível daquilo que se faz representativo daquela realidade? O que nos leva a fazer um recorte, e não outro, da realidade? Como colocar em palavras o cotidiano das crianças indígenas em espaços da cidade?

A “imersão profunda” do pesquisador pela via da etnografia permite que essa percepção e sua descrição de forma detalhada aconteça em notas de campo, que a cada novo encontro passa a ser revisitada, ampliada e modificada. De Geertz (1989), destaco algumas contribuições quanto a descrição densa, a categoria cultural e a relação entre interpretação e teoria na pesquisa. Nas palavras do autor, a etnografia pressupõe muito mais a observação do que a interpretação de fatos e situações, pois ela representa,

[...] uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p. 20).

Em relação à cultura, o autor (1989, p. 24) a entende como “[...] um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade”. A prática da etnografia leva o pesquisador a estar muito próximo ao cotidiano de um povo, aos seus modos de estar na comunidade, de pensar sobre as coisas do mundo e da vida: “[...] começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las [...]” (GEERTZ, 1989, p. 25).

A aproximação e o vínculo com os sujeitos numa pesquisa etnográfica nos possibilitam acessar os símbolos, os significados, a cultura e o cotidiano dos sujeitos da comunidade numa

relação de dentro, ou seja, acompanhando a vida diária de quem ali está. Conforme Emerson, Fretz e Shaw (2013).

[...] Ao participar tão plenamente e humanamente quanto possível de outra forma de vida, o etnógrafo aprende o que é necessário para se tornar um membro desse mundo e também a experimentar eventos e significados sob formas que se aproximam das experiências dos membros. (EMERSON, FRETZ E SHAW, 2013, p. 357).

Em sua pesquisa de campo com crianças Capuxu, Sousa (2017) fala sobre a escrita etnográfica quanto a descrição do campo, daquilo que observamos e registramos. Para a autora,

A escrita etnográfica tenta dar conta da totalidade do que observamos. Toda inspiração etnográfica deseja atingir ao máximo as partes do todo que desejamos apreender. Nada deve ser negligenciado nem pelo olho que observa, nem pelo ouvido que escuta, nem pela palavra que designa. Trata-se de nomear a totalidade daquilo que apreendemos. Por isso, a boa descrição visa à exaustão, à saturação e, sobretudo, à ordenação e à classificação. (SOUSA, 2017, p. 48).

Comporia, nas minhas idas e presenças na aldeia, fragmentos que me colocavam no desafio de relatar pela escrita o mais fiel possível de sua cultura. Como apreender pela observação e registro o significado que os nativos atribuem às suas experiências sem correr o risco de recortar ou traduzir parte de uma realidade que entendemos representar o nativo? O etnógrafo é que “fala” e “escreve” as experiências e os significados dessas para os nativos, não são os nativos que escrevem sobre si mesmos, daí a necessidade de cultivar “os significados nativos.” (EMERSON, FRETZ E SHAW, 2013, p. 378).

A escrita do etnógrafo prevê uma descrição com detalhes da realidade, das atividades e situações que ocorrem na interação entre os sujeitos. Quanto mais detalhes são registrados, mais se torna habilidoso o etnógrafo na escolha dos fenômenos que se apresentam nesse contexto e que são importantes para aquela realidade.

### **3.2 DECOLONIZAR O PENSAMENTO NO TRÂNSITO PARA A ALDEIA**

Os olhos, abertos assim. Quando o espírito, de leve, foge por eles, lá de fora chega algo que se assemelha a um pássaro, um pássaro feito de espírito – será que ele conseguirá penetrar no seu espírito sem dificuldade? Seus olhos estão prontos para permitir sua entrada? Quando o pássaro está prestes a entrar, será que você dança com olhos que acolhem? Sempre em movimento, com leveza – é preciso dançar com leveza para que ele seja acolhido. Como se houvesse uma porta de entrada e de saída do espírito, uma porta fundamental. Será que o que nasce com isso é a sua alegria ou a sua tristeza? O que se passa? [...] A realidade muda a todo instante, não é mesmo? Cuide bem de seus olhos, existem danças assim, só de olhos. Veja bem, há todo um



mundo que é apenas deles. Então é isso, vamos tentar com olhos assim. (OHNO, 2016, p. 34)

Figura 36 - Trajeto em direção a aldeia Kondá.



Fonte: Almeida (2017).

A “outra”<sup>125</sup> chegada na aldeia se fez com *os olhos, abertos assim. [...] com olhos que acolhem*, que chegam por outros caminhos, movimentos. Olhos e pensamentos são tomados pela “outridade” de crianças, adultos e pesquisadora como numa dança em seus passos iniciais, descontínuos, incertos e que buscam sentir os sons, os cheiros e os movimentos da cosmologia do lugar. As palavras de Ohno (2016) me permitem pensar essa nova chegada ao campo de pesquisa num exercício de decolonizar o pensamento, o que passa pelo corpo e vai ao pensamento, que segue da cidade à aldeia e me interroga, como na figura, por entre o verde da vegetação que contorna as retas do caminho e a imensidão do azul acinzentado do céu. Meus passos seguem em direção ao campo de pesquisa, que me indaga: “*Seus olhos estão prontos para permitir sua entrada?*”.

Talvez, *prontos* não no sentido de acabados, mas de permitir a entrada ao campo movida pela alteridade, *sempre em movimento, com leveza, porque, veja bem, há todo um mundo que é apenas deles*, e que numa dança não se explica, apenas nos deixamos sentir. Assim

---

<sup>125</sup> Como citado, eu conhecia a aldeia enquanto profissional da educação e o trajeto não aconteceu pela primeira vez com a pesquisa, por isso a ideia da chegada como uma “outra”.

como numa etnografia com crianças indígenas kaingang, *existem danças assim, só de olhos, só de crianças*, sempre em movimento, que nos afeta.

Entre a dança de Ohno e a figura do caminho busquei com leveza e cuidado ultrapassar as barreiras que tomavam a mesmidade do meu pensamento, que se fazia como tantos outros pelo saber que ignora<sup>126</sup> o “outro”, mas que é tensionado a todo momento pela estrangeiridade.

O trajeto da cidade para chegar até a aldeia Kondá se apresenta por um movimento permanente de veículos e pessoas que circulam por entre as avenidas e ruas de Chapecó. Por entre uma arquitetura de prédios, casas e outras construções a cidade se constitui diferentemente da aldeia. Marcadas por transformações geográficas, políticas, econômicas, culturais e, principalmente, por diferentes visões e concepções do que significa a vida e o cuidado com as crianças, a cidade e a aldeia se apresentam em condições adversas de acesso e garantia a direitos sobre a terra, a educação, a saúde e o trabalho.

Já circulei por esse trajeto muitas vezes para chegar até a aldeia Kondá. Mas fazê-lo através da etnografia provocou outros modos de olhar, sentir e pensar enquanto pesquisadora que define o campo da pesquisa, mas que não é escolhido por ele, no sentido de que a aldeia constitui-se na própria vida das pessoas que ali estão e que são tomadas, quando autorizadas para uma leitura que se faz pela ciência ou academia por meio da pesquisa. Foi preciso romper com as barreiras do pensar a complexidade de “si” na relação com o “outro”, como nas palavras de Placer nos colocamos “[...] entre a necessidade de que o Outro seja como nós e o desejo de ser – Outro do Outro.” (PLACER, 2001, p. 83).

A passagem da cidade à aldeia mobilizou não somente aquilo que eu não conhecia da geografia do lugar, mas revirou todo referencial que meu pensamento habitava. A cada outra estação do ano que meu corpo experienciava no trânsito para a aldeia, havia o rompimento das ideias buscando compor outras relações e saberes que se constituíram. Conforme Santos (2010, p. 542) “[...] A finitude de cada saber é assim dupla, constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e pelos limites [...] do que conhece sobre os outros saberes do mundo e, portanto, sobre o conhecimento do mundo que outros saberes proporcionam”. Eu estava diante da finitude de outros saberes, de uma outra cultura que se move pelas lutas, pela existência que busca resistir ao modo de ser colonial.

---

<sup>126</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. IN: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Cortez: São Paulo, 2010.

O percurso até a aldeia se apresenta por uma paisagem transformada por entre as diferentes instituições e lugares<sup>127</sup> pelos quais passo. Entre elas, estão instituições de ensino superior e instituto federal; escolas públicas estaduais e municipais e centro de educação infantil municipal; mercados; pequenas, médias e grandes propriedades, bem como condomínios. A paisagem vai se modificando na medida em que encontramos as pequenas propriedades rurais.

Outro caminho possível de ser feito é pelo asfalto, e depois pela estrada de chão até o Rio Uruguai. Nessa segunda opção, encontramos casas cercadas com plantações, aviários de frango, animais como gado leiteiro e açudes. Água Amarela é uma comunidade localizada antes da aldeia. Nesse local temos uma escola municipal, o CETRIC (Central de Tratamento de Resíduos Sólidos Industriais) e o Centro de Treinamento da Associação Chapecoense de Futebol. Até esse ponto a estrada está asfaltada, após, seguimos cerca de 5km pela estrada de chão passando pelo Assentamento Dom José Gomes para, enfim, chegar na aldeia. A estrada em tempo de sol e calor é empoeirada, com alguns buracos e pedras soltas.

O que me chama a atenção é a mudança de paisagem pela ação do clima, da geografia e da organização social e econômica que se apresentam entre uma distância de 10 quilômetros que separam a cidade e a aldeia indígena. Durante algum tempo, a imagem abaixo me levou a pensar sobre várias questões relacionadas aos benefícios em nome da civilidade e do progresso. Dentre elas, destaco a ideia e condição de vida, que nos parece contraditória quando pensamos sobre o acesso numa via de asfalto e outra de estrada de chão até as aldeias e comunidades rurais. Embora não me detenha nessa questão, não há como negar que muitas lideranças indígenas de diferentes povos têm se preocupado quanto a entrada de um modelo e cultura ocidental em suas terras, muitas vezes devastadoras.

Numa metáfora entre o asfalto e a estrada de chão naquilo que os divide, me desafio a pensar sobre que saberes são esses que delimitam o que é “da cidade” e o que é “do campo” entre todo o caminho que corta a via de acesso a aldeia Kondá. Saberes esses que delimitam questões sociais de “poder”, de pertencimento e de “civilidade”.

---

<sup>127</sup> A narrativa do lugar que percorro para chegar até a aldeia também aparece referenciada no item 3.2 Dos caminhos até a aldeia: decolonizar o pensamento no trânsito para a aldeia. Retomo aqui brevemente para situar a minha chegada onde o encontro com as crianças aconteceu – na aldeia.

Figura 37 - Início da estrada de chão até a Aldeia Kondá.



Fonte: Almeida (2017).

Ao chegar ao final do asfalto outras paisagens e pensamentos me tocam, desestabilizam saberes, discursos e enunciados que se apresentam. Como o tempo na estação do inverno, coberto por uma neblina que aos poucos impossibilita a visibilidade e identificação dos lugares por onde passamos. A neblina está bastante acirrada até chegar a aldeia.

Por entre as estações do ano, frio e calor, seguiu meu corpo e meu pensamento entre a claridade e nebulosidade, essa que se desfez pela desconstrução do que havia instituído às crianças, ao lugar, aos povos indígenas enquanto acessava os saberes locais e revisitava os saberes instituídos pela ciência moderna. Santos (2010, p. 543) discute, a partir da ecologia de saberes, a ideia de que “[...] a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. [...] nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes”.

Figura 38 – Estrada de chão até a aldeia.



Fonte: Almeida (2017).

Figura 39 - Pequenas e médias propriedades rurais no caminho a aldeia.



Fonte: Almeida (2017).

Neste percurso de estrada de chão muitas vezes encontro com adultos e crianças indígenas que fazem o trajeto a pé ou de carro. Aqui também acontecem as caronas, quando passo e reconheço alguém da aldeia ou que me solicita. Conheci *Kafej* numa de minhas idas a aldeia, quando a encontrei com sua mãe num ponto de ônibus onde aguardavam para a volta a aldeia e lhes dei carona.

*Já conhecia Jymi (pitanga) da aldeia. Ela estava com sua mãe no dia da reunião dos hipertensos no posto de saúde. Apresento-me e peço seu nome e de sua bebê, que chama KaKafej. Pergunto se é kaingang, diz que sim, que “significa orquídea”. KaKafej é um bebê com cerca de 1 ano de idade. Estava de pezinhos descalços, parecia que havia engatinhado, pois seus pezinhos estavam marcados por sinais de terra. KaKafej mexia na alavanca da marcha do carro com suas mãozinhas que mal alcançavam-na. KaKafej me olhava, mas quase não consegui olhar para ela, pois dirigia. Sua mãe muito falante, quando perguntei seu nome logo foi dizendo e explicando o significado na língua. Jymi conversava e alimentava KaKafej com leite materno, sentava a bebê no colo, conversava, e a amamentava novamente. (Diário de campo, julho de 2018).*

Entre os caminhos esburacados, sinuosos e retilíneos a via de acesso a aldeia em dias de chuva requer mais cuidado e atenção, pois a estrada fica escorregadia, com outras texturas. Já com sol outra paisagem configura-se pela via. A mudança climática parece incidir também na forma como as crianças e os adultos se organizam e se relacionam com o lugar.

Figura 40 - Via de acesso a aldeia em dias de chuva.



Fonte: Almeida (2018).

Figura 41 - Chegada à aldeia Kondá.



Fonte: Almeida (2018).

Nesse dia não havia chuva, mas frio e neblina cobriam parte da paisagem, o que tornava a visibilidade um pouco nebulosa. Tenho pensado no lugar em que as crianças passam grande parte de seu dia a dia, distantes da presença do sol logo no início da manhã aos invernos. Parece-me que é uma regularidade, pois todas as vezes em que estive lá o tempo apresentou-se nessas condições. Quando converso com adultos e crianças, dizem que a “serração” só desaparece por volta das 11 horas da manhã. O motivo dessa seria a presença do rio próximo a aldeia.

A complexidade da vida, das relações com o outro ao pensar sobre si se constituíam como a neblina em dias frios e chuvosos na aldeia. Neste tempo da pesquisa de campo, habitava questionamentos, como: que saberes enunciados pelas crianças e adultos a literatura eu não acessava, quando de sua vinda e permanência transitória na cidade? Por quais caminhos passam as crianças indígenas para chegar a cidade e a aldeia? O que desses caminhos conhecia? Quais saberes habitava para chegar a aldeia?

A minha chegada percorreu não somente o tempo, a história, mas a geografia do lugar por onde crianças e adultos indígenas transitam quando saem e voltam ao seu território. A composição das árvores numa extensão alinhada e parte da terra coberta por plantações me colocaram durante muito tempo a pensar em processos que colonizaram terras, pensamentos e sujeitos e aldearam os povos indígenas no Oeste de Santa Catarina, o mais distante possível daquilo que se denominou civilidade. Para Savoldi e Renk (2012)

A existência de povos indígenas no Oeste de Santa Catarina torna a região conhecida como terra de Índios. Este fato, para muitos, é motivo de insatisfação, pois, a presença indígena não se articulava/articula com o projeto político de colonização europeia e de implantação do progresso, como pode ser visto por várias obras que tratam da colonização no Oeste do Estado. Os povos indígenas foram associados ao atraso e muitas vezes considerados como empecilhos para o progresso e civilização. (Idem, p.7).

Como nas paisagens que desenham a terra, construídas por saberes que percorrem a chegada a aldeia, acompanho o percurso de meu pensamento que buscava se desterritorializar (DELEUZE e GUATTARI, 1992, 1997) desses conhecimentos para reterritorializar por outros caminhos, leituras e movimentos o lugar que definia como “*locus*” da pesquisa. Neste percurso, percebemos marcas de um modelo civilizador de sociedade que se coloca no Brasil com a vinda de um projeto europeu, dizimador em suas relações com os povos indígenas.

Para Almeida e Notzold (2011), os povos indígenas kaingang numa condição de nativos foram desapropriados de seus saberes e terras,

[...] Em detrimento dos saberes tradicionais, experiências e práticas socioculturais e econômicas, os Kaingang tornaram-se, obrigatoriamente, homens reservados, aldeados, arrendadores de terras. Fixaram-se no território por meio dos aldeamentos e passaram a ser pensados pelas políticas indigenistas como elemento étnico que deveria ser “civilizado”. (Idem, p.280).

O que se colocaria como civilizado? Um percurso que se faz de vias asfaltadas, de uma cultura do plantio pelos agrotóxicos, de cercas pelas propriedades, de grandes propriedades, do cultivo e produção em grande escala, de açudes que comportam a venda de peixes? Esses seriam “modelos” de um lugar e povo civilizado?<sup>128</sup> O que a pesquisadora encontraria na aldeia, e como nomearia esses encontros com o que compõe o lugar e as pessoas que ali vivem?

*Chego aos Três Pinheiros. As casas estão fechadas, não vejo ninguém do lado de fora. Parece-me que alguns ainda dormem ou não estão em casa, pois não há fumaça nas chaminés, de onde é possível de se ver. A neblina cobre parte da aldeia em tempos de inverno*

<sup>128</sup> A questão da terra e dos processos de colonização que aconteceram no Oeste de Santa Catarina são complexos, assim como no Brasil. Tratar de tais questões neste trabalho não desconsidera a luta dos camponeses pela terra e o cuidado para com ela. O que busco interrogar trata-se das consequências de projetos ocidentais civilizatórios de pensar a terra e o homem como destruidores de relações que se colocam no cuidado com a terra. Para Savoldi e Renk (2012, p. 10), “A relação com a natureza é um dos pontos mais fortemente utilizados para mostrar que os caboclos e os indígenas estariam próximo aos “bons selvagens”, em oposição aos colonizadores. Na medida em que os problemas ambientais se agravam, como diminuição de florestas, áreas degradadas, contaminação dos rios e estes menos piscosos, agrotóxicos, poluição e outros problemas, caboclos e indígenas acionam o seu lado natureza. À medida que a natureza está no polo do passado, este é idealizado. Há um retorno à pureza de vida dos antigos, portanto, a agroecologia nesta perspectiva encontra amparo”.



*e nas demais estações do ano é possível ver a vegetação ao longe, que desenha o verde amarelado por grande parte a extensão da terra.*

Figura 42 - Três Pinheiros – Aldeia Kondá.



Fonte: Almeida (2017).

As primeiras idas a campo foram mais difíceis, pois a todo momento meu corpo e pensamento, mesmo atentos e vigilantes ao modo de pensar o “outro” e “*ao desejo que o outro seja como nós*”, voltava a pensar em si mesmo: por que o que observo do campo me “incomoda” tanto?

Entre os incômodos de um projeto de civilidade que se constitui pelos movimentos higienistas nos modos de organização do lugar, das casas e da educabilidade de crianças quanto às formas de colonialidade do poder, eu habitava nas primeiras idas o “incômodo” pelo olhar que observava o “lugar” na disposição dos cães, que andavam e estavam próximos às casas e ruas, no contato com as crianças ou fora dele. Destaco, então, dois excertos que se referem à presença dos cães na aldeia e minha relação com o que defino como cuidado:

*A porta da casa do cacique está fechada. Ao me aproximar, vejo que ele está sentado para o lado de fora de casa. Estão fazendo fogo, há mais alguém, mas não consegui ver. Cumprimento-o e pergunto se posso conversar, ele diz: “vai chegando”. Junto comigo chegam os cães, eles querem brincar e pulam em minhas pernas sujando minhas calças de barro, pois há barro na aldeia em dias de chuva. O cacique toca os cães, mas eles vão e*

*voltam a pular nas minhas pernas, enquanto converso e explico ao cacique porque de minha não estada nesta semana na aldeia. (Diário de campo, agosto de 2018)*

No começo eu tinha medo dos cães que estavam pela rua, pois não sabia ao certo como eles recebem alguém que lhes é “estranho”, mas agora sinto que estão acostumados com as pessoas da comunidade, e também com aquelas que chegam. Há muitos cães na aldeia. Estão sempre coçando a pele, e em alguns desses animais é visível que estão doentes.

Num primeiro momento, tive a impressão de total abandono desses animais pelos indígenas, porém, depois de muitas idas, em uma conversa informal com o diretor da escola, esse me informou que os cães são abandonados pelos não indígenas da cidade, que deixam os animais quando esses adoecem, ficam velhos ou por não serem mais bem-vindos pelos seus donos.

A visão precária que eu tinha nas primeiras observações do campo me faziam pensar sobre porque havia um grande número de cães na aldeia, pelas ruas e pelas casas. Como as crianças se relacionavam com esses cães, que se apresentavam aparentemente doentes, com uma pele com pequenas feridas, descamadas e vermelhas?

Ao indagar *Kafej* sobre o motivo dos cães permanecerem na aldeia, ela me informa que *“as famílias sentem ‘dó’, porque eles chegam muitas vezes doentes, são deixados pelos não índio. Então as pessoas vão alimentando eles em suas casas, daí eles vão ficando”*. A minha precariedade no olhar estava também sobre a relação dos indígenas com os animais que, diante de suas condições sociais e materiais os cuidam e protegem. Percebo que a relação dos indígenas kaingang com a natureza, as plantas, a terra e os animais acontece por um cuidado que se faz mediante seus saberes ancestrais e locais.

Refletir por entre as relações que habitam a alteridade, a estrangeiridade, a outridade, o entre-lugar esteve presente na pesquisa no campo e na escrita dos registros. O entre-lugar dos preconceitos, do olhar superficial que se fazia do que meus olhos viam, foram problematizados na medida em que eu acessava cada vez mais a vida na aldeia. O exercício esteve por habitar outras leituras, outros começos, outras palavras, outros modos de se pensar e de pensar o que estava consolidado como “outro”. Téllez nos diz da relação “entre” que se compunha nós/outro para uma outra relação, que se reconheça na diferença,

[...] talvez se trate de pensar esse “entre” com a figura do espaço-tempo plural e descontínuo, no qual deixamos de ser conformados pela bipartição de nós/outros e reconhecemo-nos na diferença, isto é, na outridade do outro e a do Uno próprio – o

outro e o aqueloutro que habita em nós -, sem nexos com a mesmidade e a identidade. Ou para dizer de outra maneira, talvez se trate de inventar esse “entre” como a maneira de habitar e de ser habitado por essa maneira singular de fazer-(se)-em comum com as singularidades que comparecem ou se expõem ao risco das relações com o outro que escapa a qualquer identificação e controle. Esse “entre”, no qual a disposição hospitaleira não se traduz no indulgente reconhecimento do outro, enquanto este não afeta a identidade do mesmo, mas, ao contrário, se traduz no deixar-se aí afetar quando o estranho, interior ou exterior, põe em questão o que dizemos, pensamos, fazemos, sentimos a respeito de nós mesmos, quando deixamos de ser donos de nós mesmos. (TÉLLEZ, 2001, p. 74).

O desafio estava em pensar esse *entre*, de afetar e ser afetada pelas diferenças que compunham as relações pesquisadora – crianças – adultos – lugar que, a todo momento, coloca em dúvida o outro que habita em nós, em nossas certezas do que somos e pensamos. Destaco para o que habita o campo da diferença e a luta permanente por “garantir” esse “*entre*” como o lugar das diferenças, do começo, da outridade.

As saídas a campo aproximaram os olhares que comporiam o pensar as crianças na aldeia Kondá. Deixei-me afetar, pois estava mais atenta ao caminho até a aldeia, muitas vezes o havia percorrido, mas não percebia nas entrelinhas que se desenham para chegar às crianças indígenas kaingang desse território. Foi preciso expor-se ao risco de um outro pensar e escrever para estar numa outra relação com as crianças.

Por muito tempo cruzei essas estradas, e agora num outro papel, numa outra condição e leitura percebo que desse caminho pouco conhecia, de fato. Sinto um certo estranhamento que se deforma diante do próprio pensar. E a cada ida um outro encontro, uma outra imagem, um outro olhar que compunham uma “outra” escrita, no exercício de estar com as crianças, a paisagem, o lugar que buscava conhecer e que interrogava conceitos, valores e certezas em tensionamento para uma outra relação. Quijano (2010), em seus estudos tem se dedicado a problematizar as relações de poder e os constructos e categorias que se instituem pelas vertentes teóricas acerca das estruturas societárias, dizendo que: “A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado” (QUIJANO, 2010, p. 124).

Faço referência também a Mignolo (2003, p. 36) quando problematiza a produção dos conhecimentos pela academia ao introduzir o termo “gnose”<sup>129</sup> na compreensão de um pensamento liminar, a fim de discutir para além da academia e da tradição de uma epistemologia

---

<sup>129</sup> A gnose “[...] permite falar de um “conhecimento” além das culturas acadêmicas. Gnose e gnosiologia não são hoje em dia palavras familiares dentro das culturas acadêmicas. Familiares são palavras como epistemologia e hermenêutica [...] porque vêm sendo articuladas dentro da cultura acadêmica desde o Iluminismo.” (MIGNOLO, 2003, p. 31).

ocidental de pensar o homem. Para o autor, “[...] a ‘gnose liminar’ é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna”.

O que interrogamos e percorre toda a pesquisa por manter-se um desafio em: como as crianças indígenas foram produzidas pelo pensamento ocidental, colonizador? Como elas gostariam que escrevêssemos suas histórias? Por onde as crianças começariam a contar e escrever sobre si? Como ouvi-las enquanto adulta-pesquisadora? Que pensamentos constituíram meu modo de concebê-las e as suas infâncias?

Ferreira e Nunes consideram a escuta na relação do pesquisador com as crianças como uma questão fundamental no plano da epistemologia, pois essa será possível na medida em que houver mudança na relação do adulto para com aquelas. Em suas palavras, significa dizer:

Escutar a (s) voz (es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta. [...] que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível aprenderem com elas [...]. (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 107).

*Chego a aldeia à tarde. É a segunda vez que caminho sozinha pela estrada grande, momento esse que me sinto solitária, parecendo não saber o que faço ali. Às vezes no decorrer da pesquisa nos sentimos assim, parecendo que não estamos certos nos caminhos que estamos trilhando, eles se parecem nebulosos, confusos e pouco densos. O desejo pelo encontro com as crianças se fazia a todas as idas. Estava presa a um “saber” que localizava as crianças nas casas, nas escolas, nas instituições outras. Fui ao encontro de crianças que meus olhos demoraram habitar (Diário de campo, janeiro de 2018).*

Nas palavras de Ferreira e Nunes, se coloca como desafio numa etnografia:

[...] Como é que se estabelecem as necessárias relações de familiaridade com grupos de crianças heterogêneas e altamente mutáveis, em espaços abertos e não formais, e em circunstâncias de tempos pontuais e fugazes, marcados pela descontinuidade? Como fazer etnografia com recursos e tempos cada vez mais reduzidos de permanência no terreno? (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 116).

O tempo da pesquisa foi marcada pela transitoriedade, imprevisibilidade de estar no campo. No começo, muitos desafios e a ansiedade pela coleta de dados. Parecia que a minha presença não se fazia perceber, e as idas voltavam esvaziadas de crianças. Estava tomada por uma geografia que modificava meu corpo e pensamento, por uma leitura de mundo dita civilizada para outras leituras feitas de histórias locais<sup>130</sup>.

*As casas por onde passo estão fechadas, e em algumas vejo fumaça que sai pela chaminé. Onde estariam as crianças? Tenho, nos últimos diários de campo, pensado sobre o lugar onde vivem as crianças. Ao descrever como as encontro, em cada ida busco apresentar como estes se encontram no dia a dia das crianças para pensar o lugar e o tempo delas com o espaço físico e social de sua comunidade. Percebo que enquanto o tempo está nublado, com neblina, não as vejo pelas ruas. Vejo casas fechadas. As crianças devem estar na escola nesse horário ou em casa dormindo, brincando. (Diário de campo, junho de 2018)*

Por entre as estradas, as casas e as cercas que contornam vemos os destroços de algumas casas dos antigos moradores, localizadas entre as moradias dos indígenas, que compõem também a paisagem na aldeia. E são sinais de outros modos de se relacionar com a terra e o lugar.

Figura 43 - Cerca que divide as terras indígenas com fôg.



Fonte: Almeida (2018).

---

<sup>130</sup> MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.

*[...] Por que se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. (SKLIAR, 2003, p. 29).*

### **3.3 MINHA PRÓPRIA NEBLINA (KRŪJ): CONSTRANGIMENTOS NA PESQUISA DE CAMPO**

*De quando em quando  
me perco  
na procura a raiz do orvalho  
e se de mim me desencontro  
foi porque de todos os homens  
se tornaram todas as coisas  
como se todas elas fossem  
o eco as mãos  
a casa dos gestos  
como se todas as coisas  
me olhassem com os olhos de todos os homens.  
Assim me debruço  
na janela do poema  
escolho a minha própria neblina  
e permito-me ouvir  
o leve respirar dos objectos  
sepultados em silêncio  
e eu invento o que escrevo  
escrevendo para me inventar  
e tudo me adormece  
porque tudo desperta  
a secreta voz da infância [...]  
(Mia Couto, Raiz de Orvalho e Outros Poemas, 1982).*

A narrativa do lugar e das crianças indígenas kaingang pela qual me debruço da janela do carro ao chegar e olhar a aldeia, retrata a minha própria neblina, o meu próprio pensamento sobre o que imaginava das crianças indígenas kaingang. Por entre conceitos de outras infâncias e crianças *trançadas*, como os *fiões dos cestos*, pelos *fiões* da academia através de pesquisas e leituras sobre crianças, e pelas instituições que diziam sobre os lugares destinados a elas, dos fazeres e práticas de educa-las, da noção de tempo e espaço na organização da vida, enfim, eu estava diante do meu maior constrangimento na pesquisa – o pensar e fazer ocidental. Embora os constrangimentos do campo não fossem somente os meus, eles compunham e eram gerados com a minha presença no lugar sempre que as relações eram estabelecidas entre eu, as crianças

e os adultos indígenas kaingang, como quando havia desconfiança com o que eu estava fazendo na aldeia.

Os constrangimentos que minhas presenças poderiam causar durante as permanências no campo eram a todo momento revisitados pelo cuidado com o outro. Ao sair para o campo estava atenta às roupas que vestia e aos calçados que calçava. Nos diálogos, estava vigilante às palavras que dizia, às expressões do meu corpo e do meu pensamento para ter o possível cuidado a fim de não constranger com minha estrangeiridade.

A primeira narrativa que compartilho no texto que me fez pensar, e de certo modo me colocou numa outra relação com o lugar. Refere-se às crianças indígenas kaingang e o que a elas era enunciado pelos adultos sobre a minha presença na aldeia. Como não falante da língua, eu não participava dos diálogos que aconteciam e nem sempre solicitava interpretação sobre as conversas, pois esse não foi foco da etnografia, e sim o estar-com as crianças e adultos indígenas em suas atividades diárias, com o mínimo de interferência possível sobre seu cotidiano. Tal narrativa me levou a pensar sobre quem eu era para as crianças indígenas kaingang na aldeia e como elas me viam, tanto pelos olhos dos adultos quanto delas. Contudo, aqui eu não nominaria como constrangimento, mas talvez como um dos desafios da pesquisadora:

*As mulheres são de poucas palavras. Conversam entre si, sorriem, chamam as crianças, conversam com as crianças, entram e saem de dentro de casa. Há com elas um bebê e algumas crianças, com cerca de 4 a 6 anos de idade.*

*As crianças maiores estavam no pátio da casa, próximas a uma bananeira. Havia três meninos, estavam com pedaços de madeira na mão. Eu não entendia o que diziam, então perguntei a uma das mulheres, que disse que elas brincavam de flecha. Continuavam ali, naquele pé de bananeira quando algo aconteceu entre as crianças, e uma delas chorou. Uma das mulheres foi até eles e disse-lhes algo, no idioma. Foi então que eles me olharam rapidamente e, com olhos estalados, saíram de onde estavam. Perguntei a ela o que disse para as crianças que me olharam, ela não respondeu, somente sorriu. Insisti perguntando se ela havia dito algo sobre eu “pegar” eles. De forma afirmativa ela disse que sim, que disse para eles parar de correr que eu “pegaria” eles. Naquele momento olhei para ela um pouco surpresa e disse: “eles vão ficar com medo de mim, por isso eles me olharam”. Ela sorriu.*

*Essa situação me colocou a pensar sobre: o papel que eu assumiria junto das crianças quando chego na aldeia e nas casas das pessoas quando essas pouco me conhecem. Como os*

*adultos, e até as crianças, compartilham uns com os outros sobre minha presença e pessoa?*  
(Diário de campo, fevereiro de 2019).

Por onde me inscrevo pesquisadora? Por muitos lugares e pensares que dizem quem sou, de como penso e vivo as questões pelas quais sigo afetada na pesquisa. De um percurso que habitou a desconfiança e a confiança ao estar com as crianças e adultos indígenas, e que *permito-me ouvir*, como na passagem acima sobre as crianças que, na intervenção do adulto, se afastam de minha presença. Eu sou como o desconhecido, aquele que não pertence ao lugar e dele pouco ou nada se sabe.

É desse percurso e com a intenção de narrar os tensionamentos vividos no campo da pesquisa que tomo as palavras de Mia Couto para dizer que eu “*escolho a minha própria neblina e permito-me ouvir*” os rumores e silêncios da precariedade dos conhecimentos de pesquisadora<sup>131</sup>, que me acompanharam e possibilitaram indagar-me: *O que sei das crianças? O que sabemos das crianças indígenas? Por que não as vejo nas minhas primeiras entradas no campo?*

Mia Couto em “Raiz de Orvalho e outros Poemas” e a figura de *Kemili* permitem-se pensar sobre o que é possível e permitido acessar numa pesquisa com crianças, quando nos dispomos a *estar-com* elas porque, “*de quando em quando me perco na procura a raiz do orvalho e se de mim me desencontro [...] como se todas as coisas me olhassem*”, como os olhos das crianças me olham e do que me permitem acessar, “*eu invento o que escrevo escrevendo para me inventar e tudo me adormece porque tudo desperta a secreta voz da infância [...]*”.

E sigo pela desconfiança do campo: quem sou/somos pesquisadora/es?

Para o povo indígena kaingang, sou mais uma *fóg* (não indígena) que chega em suas terras, e que é convidada ou não a estar entre eles e compartilhar suas histórias de vida. Na condição de *fóg*, adentro parte da cultura indígena, e com a permissão que me concedem faço da aldeia um campo de pesquisa. Por entre as questões que decorrem de minha relação com os sujeitos da pesquisa, interrogo: como compor a escrita desse campo, coberto de narrativas de crianças indígenas kaingang? O que nos é possível conhecer e acessar pela via das crianças e

<sup>131</sup> Em meio as leituras com as quais fui compondo meu olhar de pesquisadora, as crianças indígenas kaingang serão sempre lembradas, pois a minha precariedade de conhecimentos sobre elas me provocou a percorrer por outros caminhos e lugares. Foi então que, num dos dias em que parece que não vamos conseguir chegar às crianças pela nossa falta, pelo nosso olhar, me encontro com a obra da escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) chamada *Pode o subalterno falar?*. O livro me tocou quando, no início de seu discurso, ela reconhece sua precariedade sobre o lugar de onde fala e escreve. A obra é referência para os estudos pós-coloniais, estudos culturais e feministas ao tratar a relação de subalternidade dos sujeitos.



dos adultos? Que palavras habitar para dizer das crianças? O que escolher e o que deixar “de fora” na composição dessa escrita?

Uma escrita inspirada pelo campo, com o campo; pelas crianças, com as crianças; e pela territorialidade que se desenha e os constitui parte daquele lugar. Fischer (2005) a partir das leituras que faz de Foucault sobre a escrita, a propõe como uma forma de pensar. Para a autora,

Trata-se de zona de interstício. Trata-se de um entre-lugar mesmo, da compreensão de que, ao escrever e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante, aparecemos, damos a ver, colocamos fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época, sobre algo que é belo nestes tempos e paragens e talvez não esteja sendo suficientemente dito. Aparecimento e desaparecimento [...]. (Idem, p.132).

O campo, em confronto com o que acessava das leituras e escritas desse, rompeu os modos de pensar que há muito tempo vários pesquisadores, sob diversos olhares e perspectivas, têm questionado naquilo que a ciência produziu do homem. Dentre eles, cito Mignolo (2003); Santos (2010); Quijano (2010); Sodré (2017) e muitos outros para me apoiar ao longo da pesquisa.

*As leituras, orientações e o campo no decorrer da pesquisa inquietaram o meu modo de pensar e escrever. Percebi que precisava desconstruir saberes e conhecimentos que me acompanhavam e acompanham nessa trajetória até aqui, de certa, forma sedimentadas pela certeza e que agora se apresentavam na incerteza, mas que me dispunha a des-construir.*

*Habitar novas palavras era habitar os caminhos pelos quais os autores também percorriam.*

*Isso não significava somente escrevê-las em minha escrita, mas posicioná-las com reflexividade e vigilante ao que penso e escrevo. A cada percurso que caminho, mais me sinto desafiada por uma escrita com as crianças indígenas em suas narrativas. A cada leitura, a dúvida e a certeza de que “escrever como e com” as crianças indígenas me levaria a caminhos que somente elas diriam, no percurso que faria com elas. (Diário de campo, julho de 2017).*

O que e por onde começaria? Que lugares poderia estar com as crianças e adultos indígenas na aldeia e na cidade? Que desafios me fizeram pesquisadora ao estar na aldeia e cidade com crianças e adultos? Souza em sua pesquisa com crianças diz que:

[...] Praticar a observação etnográfica consiste em se permitir afetar por aquilo que importa ao outro, que o atinge e afeta. É preciso compartilhar não só espaços e lugares, refeições e rituais, deve haver uma reciprocidade de sentidos e experiências, um compartilhamento de sensações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, sendo esta uma condição sem a qual não se pode vivenciar o campo. (SOUZA, 2017, p. 48).

Coelho (2016, p. 12) cita duas importantes etnografias que foram publicadas por Abu-Lughod. Uma delas, denominada “Veiled sentiments”, datada de 1986, e a outra de 1993, “Writing Women’s Worlds”. Ambas etnografias resultam de pesquisas em uma aldeia localizada no Egito, “[...] A primeira é uma etnografia de formato tradicional sobre honra, modéstia e amor [...]”; a outra trata de uma etnografia “[...] por meio de uma estrutura narrativa alternativa, retratar a complexidade das histórias vividas por seus “nativos”, a seu ver, não contemplada pela forma canônica de escrita do primeiro trabalho”. Na segunda obra, Abu-Lughod realiza uma descrição detalhada do lugar, desde o caminho que chega a aldeia para onde permanecerá no tempo da pesquisa, como sua morada. As dificuldades e os desafios que encontrou no campo foram por ela entendidas como constituidora desse.

Todos esses “problemas”, contudo, revelam-se, aos poucos, parte integrante de seu estudo. Abu-Lughod não os trata como “percalços” metodológicos, obstáculos a serem superados ou desconfortos a serem suportados, mas discute o modo como integram indissolivelmente sua entrada no campo, fechando algumas portas e abrindo outras, de um modo que somente uma identidade feminina, adulta e solteira poderia fazer. [...] e é desse trânsito entre dois mundos tradicionalmente mantidos a parte que seu objeto de estudo - a poesia amorosa beduína - emerge. (COELHO, 2016, p. 15).

Chego a aldeia à tarde. É a segunda vez que caminho sozinha pela rua principal da comunidade, momento esse que me sinto solitária. Tenho a impressão que a pesquisa não segue conforme havia definido para esse dia. Às vezes, no decorrer da pesquisa nos sentimos assim, parecendo que não estamos certos nos caminhos que estamos trilhando, eles se parecem nebulosos, confusos e pouco densos.

Para Silveira (2007, p. 18) “A experiência etnográfica implica em formas complexas de interações e níveis de distanciamento variáveis entre os sujeitos. Há sempre um problema colocado pela variabilidade – de proximidade-distância – existente na construção das relações sociais”. A complexidade das relações de aproximação, distanciamento, confiança e desconfiança decorrem das questões que envolvem o pesquisador e daquelas que resultam de outras experiências vivenciadas no campo da pesquisa.

*Os desencontros e novos encontros com pessoas e crianças que ainda não conhecia foram sendo delineados, ao mesmo tempo que sinto uma certa frustração por seguir vários*

*dias a campo com os mesmos propósitos e não conseguir atingi-los. Repenso sobre o etnógrafo e sua entrada e permanência no campo, do tempo de estar lá e do sentido que é para a comunidade sua presença, que se faz pelo vínculo e aproximação. É preciso persistir, estar lá, seguir o movimento e tempo das pessoas, do lugar, seguir seus passos, que andam noutra tempo que não o da pesquisadora. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

Em sua pesquisa sobre “Mulheres e o mar”, Gerber (2015) trata desse tempo de estar no campo como sendo definido pelo nativo, e não propriamente pelo pesquisador. O tempo da pesquisa segue por normas, protocolos e cronologias que se definem por um tempo da academia, o que para muitas pesquisas e pesquisadores resulta em um certo aligeiramento dos dados de campo. Lima (2015, p.95) ressalta que “[...] a perspectiva predominante de captura da infância e o aligeiramento que temos ao dizê-la em nossos processos de pesquisa marcam os diferentes discursos que atribuímos à condição infantil, seus espaços e suas temporalidades”.

Quando chegamos ao lugar que definimos para compor o campo da pesquisa, geralmente chegamos imbuídos de um tempo que é o nosso, que está instituído em nosso corpo e pensamento. Queremos deste campo neste tempo aligeirado, “ver”, “ouvir”, “observar” e “interpretar” tudo aquilo que, num primeiro momento, nos chega pela fragilidade do nosso olhar, do nosso tempo, dos nossos conhecimentos sobre esse espaço.

Estar na aldeia com as crianças e os adultos indígenas kaingang se fez do seu tempo, com eles. No começo foi difícil habitar um tempo que se faz da geografia do lugar, do clarear ou entardecer do dia, do galo que canta, do sol que se põe e de um tempo que não segue os marcadores de um relógio, mas o movimento das galinhas que, ao recolher-se nas árvores, segundo *Jagumĩ*, anunciam o entardecer e, então, ela sabe que está na hora de fazer o jantar e alimentar Ketlin, sua filha.

Percebo em minhas idas a aldeia que o tempo em horas marcadas, cronometradas por um relógio, não compõe a organização da vida naquele local. Essa era uma preocupação da pesquisadora guiada por um tempo de agendas, de cumprimento de horários para chegar e sair dos lugares e das instituições. Desse tempo da pesquisadora, do lugar, das crianças e adultos percebi entre olhares, sorrisos e movimentos, os momentos de recuar para compor uma outra relação, em outro tempo, que se fazia a cada nova chegada.

Guardadas as diferenças, recorro a Barley (2006), no sentido de expor o quão difícil era conciliar a angústia por querer avançar em minha pesquisa e o tempo necessário de espera em que a temporalidade (BACHELARD, 1994) que compunha as muitas idas e vindas me mostrava que não era eu quem definia, nem tampouco os pescadores

propriamente, mas uma conjunção de outros fatores que, de certa forma, faziam parte do que denominavam de tempo. (GERBER, 2015, p. 32).

Não imaginava que seria difícil estabelecer uma relação de confiança na aldeia, talvez porque em minhas primeiras idas foram com um tempo de menor permanência, e na dependência de ser autorizada a estar e ser acompanhada por algum adulto/informante. No início, talvez os resultados de outras experiências com os não indígenas marcavam a desconfiança desses para com aqueles que chegavam. Silveira trará das experiências do campo como aquelas que nos escapam, pois para o autor:

[...] A experiência escorre entre os dedos. Restam fragmentos de sentidos, *flashes* fugazes, ainda que poderosos dessa experiência que é preciso recompor – uma ficcionalidade científica – para ser possível engendrar uma hermenêutica capaz de ofertar imagens e sentidos a sua comunidade de linguagem. A etnografia aparece como forma de interpretação da cultura do Outro que segue vivendo e sendo o que é, para que possamos ver-nos como Outros em relação a Eles. (SILVEIRA, 2007, p. 25).

Apresento na sequência alguns episódios que marcaram a pesquisa por entre as relações de desconfiança, confiança, aproximação e distanciamento. Elas tratam da desconfiança das lideranças; da reportagem que aconteceu na mídia televisiva sobre o trabalho infantil; a volta da confiança através da autorização assinada pelas lideranças e cacique para a pesquisa; e adultos e crianças que autorizam numa relação de desconfiança e de confiança.

*Decido então deixar a leitura e levantamento dos dados das crianças no posto de saúde, e peço para Maríndia se posso acompanhá-la. Ela diz: “Eu não vou demorar, será bem rápido porque só vou avisar as famílias. Vou caminhar bastante”. Digo a ela que não tem problema, se ela não se importar, eu a acompanharei. Saímos então a campo. Chegamos na primeira casa de uma das lideranças. De longe, avistamos uma roda de conversa, haviam homens sentados, e ao lado duas mulheres que não participavam da conversa. Maríndia passa o recado para as mulheres, os homens que ali estão nos olham. Algumas crianças aparecem vindo de trás da casa, estão brincando, uma delas de pés descalços, cabelos despenteados, devem ter por volta de 4 a 5 anos. Conversam com as mulheres e voltam para o lugar de onde estavam. Assim que Maríndia finaliza o recado, um dos homens diz “Quem é ela?”; Maríndia diz: “Ela faz pesquisa na aldeia, está me acompanhando!”; “Mas quem autorizou a pesquisa? Como foi?”. Nesse momento fiquei sem saber o que dizer. Maríndia foi falando, como eu não os conhecia e sem pensar muito ouvi a conversa, que foi muito rápida e muito intensa também. Era a liderança da aldeia que questionava o fato de não saber da*

*pesquisa: “Não, isso não pode acontecer. A liderança precisa saber”. Muitas falas que aconteciam entre si, falas que interrogavam e que colocavam em dúvida a minha presença na aldeia enquanto pesquisadora. [...] Neste momento, pedi desculpas a todos e disse que quando eu cheguei na aldeia para fazer a pesquisa, solicitei autorização, e por não conhecer as regras e a organização da aldeia não estava ciente de que deveria ter feito essa conversa com a liderança, por isso queria me desculpar. Percebi que o grupo não gostou de minha presença, sentindo-se “invadido” em seu próprio território, enquanto liderança que cuida, coordena e orienta as questões da aldeia. A conversa foi tomando um rumo de decisões. Ficou definido, então, que eu deveria voltar na segunda-feira para apresentar a pesquisa à liderança. Saímos dali em silêncio, e pergunto a Marindia se devo continuar, ela me diz que sim. Mas estou em dúvidas sobre continuar a caminhar pela aldeia após o ocorrido. (Diário de campo, julho de 2018).*

Após alguns dias, vou expor para as lideranças a pesquisa, conforme havíamos marcado. Entendo suas preocupações para com o “estranho” que pisa em suas terras, que quer saber de suas crianças e de sua cultura, que não reconhece em minha pesquisa o que eles mesmo dizem: “você vai falar mal ou bem de nossas crianças?”. Em referência às palavras de Chimamanda (2019), busco refletir sobre quando temos a palavra e dela fazemos uso, seja numa escrita ou na oralidade e numa relação de poder para com o outro, e dizemos desse outro. Para a autora: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Idem, p.23). Neste sentido, me interrogava no campo da pesquisa: que histórias registraria das crianças? Como as registraria? O que escreveria a partir das minhas leituras e interpretações?

*Chego a aldeia ansiosa, pois não saberia o desfecho da conversa. Sento na cadeira, meus pensamentos estavam desorganizados, pois não lembro de ter me re-apresentado. Somente lembro que iniciei pedindo desculpas às lideranças e a comunidade, desculpas por não saber do funcionamento das leis e organização da comunidade quanto a uma pesquisa em relação a liderança. Não sabia ao certo a quem me dirigir. Enquanto eu falava, alguns me olhavam, outros não. Ao falar, procurava escolher as melhores palavras que habitavam meu pensamento que, agora calmo, se conectavam com as minhas intenções de pesquisadora. Queria que não houvessem dúvidas. Sabia que seria um grande desafio relatar algo que estava confiante, mas com muitas incertezas daquilo que seria interpretado pela liderança,*

*pois eu falava de suas crianças. Um dos jovens da liderança estava bastante interessado. Sentou-se mais próximo, balançava a cabeça, olhava nos meus olhos enquanto eu falava, o que era difícil de acontecer em algumas situações na comunidade, em que há um olhar que escapa dos olhos do outro, não indígena. De repente, tudo para. Parece-me que a liderança já havia ouvido e perguntado o suficiente para a tomada de decisões. (Diário de campo, julho de 2018).*

Após a explanação e diálogo acerca das dúvidas, as lideranças conversam entre si, prestam atenção um no outro. Eu olho e escuto somente, não os entendo, pois falam no idioma. Não sei qual é a decisão, já não participo mais desse momento de tomada de decisão. Agora é com as lideranças da aldeia que pensam, dialogam, entre olhares e falas, entre pensar e mexer com uma varinha no chão ao pensar sobre, olhar um para o outro, e eu sem saber o que está sendo dito sobre a pesquisa, sobre a minha presença. aguardo a resposta, o tempo parecia eternizar a espera. Quando, então, uma das lideranças diz: *“Você pode fazer a pesquisa, tem o nosso consentimento”* (Diário de campo, julho de 2018).

Para De Paula (2014, p. 75), “[...] a pesquisa de campo é essencialmente dialógica e intersubjetiva; logo, seria impossível qualquer coisa diferente dessa condição. Quando interagimos com pessoas reais, com histórias de vida fartas de experiências e que não se negam a partilhar, as trocas são indispensáveis”.

No momento em que ouvia as palavras das lideranças, fui tomada de uma infinidade de sentimentos, meu corpo e pensamento entravam noutra relação com a pesquisa, pois sabia que o desafio era ainda maior para com as crianças. Agradei pelo espaço, por ser ouvida e pedi desculpas novamente. Uma das lideranças, que parecia mais resistente a minha presença colocou-se atencioso, quando disse: *“E como será a pesquisa? Tem alguém para te acompanhar? Você precisa de alguém?”*. Informei-lhe que eu somente faria a pesquisa com quem autorizasse, que eu não iria nas casas das pessoas, somente daquelas que me permitissem, mas que antes eu combinaria, não chegaria de surpresa. Comentei que havia combinado com algumas crianças e adultos para me acompanharem na aldeia. *“Se você precisar, pode contar com a gente. Pode andar pelas casas e aldeia, sem problemas, e fazer a pesquisa. Você será bem-vinda”* (Diário de campo, julho de 2018).

Estar no campo numa etnografia nos coloca diante de permanente diálogo com os sujeitos da pesquisa. Sempre que essa não esteve clara, fui solicitada a explicar, retomar os

percursos, revisitar as leituras e, neste processo, os diálogos se delinearão nas dúvidas, incertezas e retomada do campo, conforme destaque no excerto abaixo.

*Mÿrsèr me perguntou novamente de minha pesquisa, disse que outro dia ficou pensando sobre o que eu faria de pesquisa. Expliquei para ela novamente, disse que era uma pesquisa diferente daquela em que a gente vem na comunidade com perguntas e que as pessoas respondem; que era uma pesquisa que eu primeiro iria conhecendo as pessoas, as crianças, para que elas me conhecessem também; e que depois eu poderia ir com elas na cidade, na rodoviária; expliquei que fui algumas vezes na rodoviária; mas quando as pessoas não nos conhecem fica difícil de chegar, elas desconfiam. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

Silveira (2007) fala da relação dialógica como sendo fundamental na pesquisa etnográfica,

[...] fica evidente que na pesquisa etnográfica ao estabelecer-se uma relação dialógica na qual os sujeitos se aproximam engendrando um mundo compartilhado, mediante a conversação, origina-se uma tentativa de entendimento desses universos culturais diversos que se tocam, tratando-se de um esforço e uma abertura ao Outro frente à experiência humana de comunicação. (SILVEIRA, 2007, p. 15).

Após a reunião com a liderança, ao caminhar pela aldeia tenho uma sensação de maior autonomia e liberdade para a realização da pesquisa. Sinto que o consentimento da liderança fortaleceu um pouco mais os caminhos por onde passam meus pés, olhares e pensamentos. Preciso, agora, definir quem serão as famílias e as crianças que permitirão a minha presença mais frequente e a sua participação, para então focar mais no campo. *Caminho ainda difícil de se compor, confesso que não tem sido um campo fácil, permeado de desconfianças, que eu as entendo, pois é um adulto “desconhecido” se aproximando das “suas” crianças (Diário de campo, julho de /2018).* Interrogada a todo momento sobre as crianças e infâncias que compunham a aldeia, eu mergulhava nas leituras que me permitiam desconstruir pensamentos. O campo me colocava em relação com o que pensava das crianças indígenas, daquilo que definia como caminhos para chegar a elas. Lima entende que,

[...] um primeiro recorte importante para todos aqueles/as que se põe na investigação com crianças é saber que toda pesquisa recorta um espectro teórico metodológico que nos inscreve em intenções primeiras nessa relação com o campo e com isso, cabe aqui a pergunta: como pensamos as infâncias e as crianças nos processos de pesquisa? (LIMA, 2015, p. 95).

Ao chegar na casa de uma das lideranças, esse parece estar um pouco desconfiado de minha presença. Logo penso sobre o que poderia ter acontecido, e nem consigo imaginar que teria problemas novamente com as questões da pesquisa. Pergunto se posso conversar, ele diz que sim. Explico sobre os documentos da pesquisa a serem assinados pela liderança e cacique, que me autorizam formalmente, e ele me ouve atentamente.

*Por um instante começa a falar e andar de um lado para outro, de costas. Volta a falar, dizendo: “Depois que você teve aqui falando com nós sobre a pesquisa, sobre as crianças, vieram da televisão e foram na escola, falaram com uma criança [...] falando contra a nossa cultura [...] então a televisão veio, e tão falando o que não sabem [...] ficamos muito brabos com o que a televisão disse sobre as crianças que vão pra cidade, que depois que você veio aqui, logo veio a televisão, e nós não gostamos”. Continua dizendo: “Quero que você ande na comunidade e chegue de casa em casa e converse com as pessoas que fazem o artesanato. A gente vive do artesanato, não temos outra renda, porque quem está na escola tem outra renda. Nós vivemos e dependemos disso pra dar de comer e vestir pras nossas crianças. Então não quero que seja a liderança dizendo isso, mas quero que você vá ouvir as famílias, elas vão te dizer, senão depois vai ficar como se fosse a liderança que disse”. Surpreendida pelas colocações e pela forma como percebo o não cuidado dos não indígenas para com as questões da comunidade e da cultura, disse para ele: “Eu lhe entendo, entendo mesmo. Sei que essa desconfiança, ela é real. Mas eu não fui quem falou na televisão. Não chamei a televisão para falar e não sei o que eles falaram sobre as crianças, então não saberia lhe dizer”. Ele interrompeu-me e disse: “Mas depois que você teve aqui eles vieram, foram na escola, agora nós ficamos meio assim”. Voltei a falar calmamente: “Sr. Jucelino, como eu expliquei aquele dia, eu estou em defesa das crianças, das questões da cultura. Vejo vocês cuidando das crianças, e não estou aqui pra dizer como deve ser. O Sr. não tá pensando que eu chamei a televisão? Eu não sabia mesmo que eles tinham vindo aqui. O senhor me desculpa mesmo, mas eu não estou aqui pra causar nenhum problema. Estou pra fazer a pesquisa e não pra falar mal da comunidade”. Ele disse: “Procure conversar com o Sr. Edson, que também é da liderança” (Diário de campo, agosto de 2018).*

Eu não tinha noção do que se passava, do que havia acontecido de tão grave naquela reportagem para ser chamada a explicar a pesquisa novamente. A liderança vai se dirigindo ao pátio de sua casa e, de costas, diz: “Então pode ir agora na casa de outra liderança. Converse



*com ele e se aceitar eu volto a conversar. Assim me retirei de sua casa e segui a outra liderança.” (Diário campo, agosto de 2018).*

Preocupada e sem conhecimento sobre a reportagem para contextualizar junto com as lideranças e dialogar sobre seu conteúdo, me dirigia à casa da outra liderança. A cada ida e acontecimento que decorra das crianças indígenas, estava mais ciente de que estaria sendo convocada a me explicar para as lideranças. Sigo então até a casa da outra liderança. Estavam trabalhando somente adultos, não vejo crianças trabalhando. Vejo elas brincando pela casa e ao redor dessa, e somente adultos estão trabalhando com cipó. Aproximo-me sem saber muito sobre como será a minha recepção e conversa, e pergunto se posso chegar para conversar. Uma das mulheres busca uma cadeira e coloca distante do banco em que ele está sentado, me sento e me reapresento.

*As mulheres continuam trabalhando quando chego na casa de uma outra liderança. Peço licença, me apresento novamente a liderança, pois já o conheço da reunião. Falo sobre a pesquisa e explico que passei na casa do cacique para apresentar o documento que trata da autorização da pesquisa, depois passei na casa de uma das lideranças, que conversou comigo e me colocou a par de uma notícia que havia sido divulgada na televisão. Neste momento deixei claro que não fui eu que trouxe a televisão, que não tenho nenhuma relação com o Ministério Público, com o governo e nem com o Conselho Tutelar. Quando falei do Ministério Público, ele se pronuncia: “A lei não entende nós. Querem construir uma casa de passagem pros índios que vão pra cidade, mas acha complicado deixar os filhos na casa, porque eles não vão querer ficar. Eles estão acostumados com a gente, de ficar com nós.” (Diário de campo, agosto de 2018).*

Explico que a minha pesquisa é sobre as crianças que estão na aldeia e que acompanham os familiares à cidade, ao que ele questiona: “Esse é nosso medo, o que você vai dizer das nossas crianças na cidade. Eles vão pensar que as crianças devem ficar na comunidade então, e elas não poderão mais sair e ficar com nós” (Liderança, 2018). Sua fala me faz pensar ainda mais na escrita e nas escolhas em escrever e dizer para que não seja interpretada de outro modo por aqueles que o desejarem.

A escrita de uma etnografia se faz no desafio de problematizar o senso comum do próprio pesquisador acerca do campo da pesquisa, ultrapassar os limites de quem escreve, sobre o que escreve. Peirano (2014), nesse sentido, contribui ao citar:

Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. (Idem, p.386).

Nesse tempo de pesquisa no campo, compreendi que a preocupação das lideranças estava sobre o que eu iria escrever e dizer das crianças e de suas relações com a aldeia e a cidade.

Busquei me colocar em seus lugares, e os entendo pois não me conhecem e não sabem quem sou e o que vou escrever, entendo perfeitamente suas desconfianças. Retomamos as conversas sobre a cidade, a pesquisa, as crianças, das leis, da influência dessas nos modos de ver a comunidade, de como eles se sentem em relação ao que dizem deles e das crianças, da desconfiança que se tem com quem chega na comunidade, da confiança e do que será escrito. Continuamos conversando por um tempo, aquele em que eu pensava que seria somente para as assinaturas me envolveu a tarde toda em outras explicações e esclarecimentos, o que percebo que cada vez mais me aproximava da cultura e comunidade. Sr. Edson, então, diz: *“me dá o papel que eu vou assinar”*. *Entreguei-o, li o documento onde consta todos os meus dados e da pesquisa. Ele assina, e Sr. Jucelino que ali estava também assina. (Diário de campo, agosto de 2018)*.

Diante da segunda experiência vivida no campo da desconfiança pelas lideranças em relação a minha presença, narro a que considero bastante provocativa para pensar sobre as questões das “verdades” que se instituem frente a discursos e enunciados sobre alguém ou alguma coisa, produzidos quer seja por uma pesquisa, pela mídia ou pela via de uma política ou documento, o que interrogo: como enunciamos os sujeitos que tomamos como referência? Para Foucault (2016, p. 33), a análise da língua propõe pensar sobre os enunciados que se constroem num discurso, em que “[...] A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”.

Outras etnografias foram me mostrando que os desafios de estar no campo envolvem muitas questões como a presença no campo, ao olhar do pesquisador, e a escrita de um texto. Conforme De Paula diz,

[...] Teremos condições de compreender a dinâmica dos espaços a serem investigados? Haverá condição de depurar nossos olhares do que estamos acostumados a ver? Conseguiremos transportar os significados apreendidos no campo para os textos acadêmicos? Teremos competência para, além de romantizar ou racionalizar, politizar as formas como as crianças vivem em seus universos? (DE PAULA, 2014, p. 70).

*Kafej* aponta para duas reportagens sobre as crianças indígenas, uma escrita e outra televisiva, as quais passo a relatar neste momento. A reportagem escrita foi produzida pelo Clicrdc, no dia 02 de agosto de 2018<sup>132</sup>, cujo título é: “*Dar esmolas é manter a criança indígena na rua*”. Diante da reportagem, relata que ficou mais difícil estabelecer relações de confiança na aldeia, com a autorização das lideranças. Após nossa conversa, vou em busca do material. Ao ler, percebo que traz duas questões quanto a forma como são enunciadas as relações dos indígenas e crianças com a cidade: “*famílias indígenas que deixam as reservas para comercializar artesanato e acabam também mendigando nas ruas da cidade*”. O que definiríamos por mendigar algo a alguém? Estariam as famílias mendigando? O que as famílias indígenas buscam na cidade? Como essa escrita e enunciado constitui os modos de pensar as crianças e os adultos indígenas kaingang?

Outro enunciado da reportagem está em relação a cidade e o direito de estar nela. Quando cita a criação de uma casa de passagem para as crianças indígenas enquanto os familiares realizam a venda do artesanato: “*não queremos que ela se transforme em um estímulo ou que colabore para a permanência do índio fora da aldeia – o acolhimento é temporário e prevê o acompanhamento das crianças enquanto os pais comercializam artesanato*”. Que pesquisas demonstram a permanência do indígena na cidade? O fato dele ficar na cidade, há algum impeditivo? Ele não teria direito a ficar na cidade? Que lugar é definido para o indígena? E para as crianças, que lugar definimos para elas? As crianças querem ficar numa casa de passagem, longe de seus familiares? Elas foram ouvidas sobre estar ou não com seus familiares na cidade? Como se sentem em estar com suas famílias? Lembro de quando chego na aldeia e as crianças menores choram ou não se aproximam de um estranho, e penso em como seria para elas estarem com alguém fora da aldeia numa casa de passagem, que está sendo pensada por quem? Pelos indígenas? Pelos não indígenas? Qual a participação e opinião das crianças nessa possível definição?

*Kafej* relata também que a liderança está indignada com o discurso enunciado num programa de televisão por meio de uma reportagem sobre trabalho infantil, e após foi até a

---

<sup>132</sup> Busquei acessar novamente a reportagem, porém, foi retirada do endereço onde estava disponível: <https://clicrdc.com.br/dar-esmola-manter-crianca-indigena-na-rua-julio-inacio/>. Acesso em 06 agos. 2018.

escola, conversou no final com uma de suas filhas e cortou a reportagem, ficando somente parte da sua fala, dizendo que as crianças têm que brincar e que o trabalho infantil não deve acontecer. Para a aldeia, foi interpretado que a fala de sua filha na televisão afirmava que havia trabalho infantil. Cita que no jornal do almoço noticiaram sobre um projeto que estava acontecendo em Santa Catarina sobre trabalho infantil, denominado: “Caravana da Participação”.

Figura 44 – Cartaz da Caravana de Participação



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/6878371/>

A reportagem enunciada pela mídia televisiva diz que o objetivo da caravana<sup>133</sup> em Santa Catarina, está em: *“incentivar os adolescentes a participarem dos espaços públicos e também explicar o que é considerado Trabalho Infantil”*. *Essas atividades estão sendo desenvolvidas em Chapecó e a nível de Brasil, pelo que consta na reportagem, considerando que no dia 12 de junho foi o “Dia Mundial contra o Trabalho Infantil” (Diário de campo, agosto de 2018).*

A partir dos discursos modernos de sujeito, sociedade e realidade produziu-se enunciados que têm o poder de verdade,

[...] a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das “veridicções”, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, [...] seus efeitos no real e a maneira pela qual, ligando um certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constituiu, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível. (FOUCAULT, 2004, p. 235).

<sup>133</sup> O projeto era composto por jovens e adolescentes, que aparecem nas imagens televisivas da reportagem.

Em sua obra, o autor nos faz pensar sobre as relações de poder/saber e os discursos que numa determinada realidade e época produzem suas verdades. Na pesquisa de campo, enunciados são produzidos pelo não indígena sobre as crianças indígenas que acompanham seus familiares a cidade; e buscam explicar a sua presença enquanto aqueles fazem a venda do artesanato, enunciando-a como “exploração do trabalho infantil”.

Tais enunciados operam sobre a realidade, são aceitos e divulgados como verdade da cultura não indígena, conforme reportagem divulgada nos meios de comunicação de Chapecó, exibido no dia 17 de julho de 2018 (NSC – Notícias SC)<sup>134</sup>, com o tema: “Projeto visa conscientizar crianças sobre trabalho infantil em escolas de Santa Catarina”. Lemos o seguinte conteúdo no enunciado que abre a reportagem: *“Santa Catarina terminou o primeiro semestre com um dado vergonhoso: 478 denúncias de trabalho infantil, isso sem contar os casos que não chegaram na Secretaria de Assistência Social. Para que esses números diminuam, é necessário a denúncia, mas também a orientação. Por isso, um grupo de voluntários está percorrendo o país para falar diretamente com as crianças”*.

Na sequência, a repórter entrevista o coordenador do projeto e dá continuidade em sua apresentação relacionando os dados à escola, e aparece a imagem da aldeia: *“A escola fica numa aldeia indígena e não foi escolhida por acaso. É que durante as férias escolares muitos pais levam os filhos pra venderem o artesanato em outras regiões do estado”*.

Noutro enunciado sobre as crianças e o trabalho infantil, o repórter cita em números como está representada a situação, e emite, pelas palavras, dúvidas ao que se refere à cultura indígena: *“Só em Chapecó, de janeiro até agora foram mais de 70 denúncias de exploração do trabalho infantil. Para se ter uma ideia, só no ano passado foram cerca de 40, e essa é uma situação que se tenta reverter, até porque em muitos casos tudo é considerado parte da cultura”*.

Destaco aqui, para dialogar com esses números e dados, o conceito de população, a qual é criada como categoria que unifica relações e saberes em favor do bem-estar. Quantificar forças e vidas se institui no estado moderno, o qual cria órgãos oficiais e instituições para emissão de uma leitura e análise acerca da população e sua relação com as coisas, que promovem o governo de si e do outro. Dessa leitura e análise produz-se um saber, que vai gerar medidas, discursos, formas de operar sobre a vida dessa população pela ação do poder de um

---

<sup>134</sup> O programa acerca do trabalho infantil está disponível no site <https://globoplay.globo.com/v/6878371/>, exibido no dia 17 de julho de 2018, (NSC – Notícias SC) com o tema: “Projeto visa conscientizar crianças sobre trabalho infantil em escolas de Santa Catarina”.

discurso biopolítico, do controle, do cuidado com a vida e das relações de poder. Para Foucault, “[...] E a partir daí toda uma série de técnicas de observação entre as quais a estatística, evidentemente, mas também todos os grandes organismos administrativos, econômicos e políticos, tudo isso é encarregado dessa regulação da população”. (FOUCAULT, 1982, p. 37).

Na continuidade da reportagem, a coordenadora do Programa Erradicação do Trabalho Infantil reafirma em sua fala que trata-se de trabalho infantil e anuncia que a saída das crianças do trabalho infantil é a mudança de mentalidade, conforme suas palavras: *“É trabalho infantil! e então a gente tenta mudar a mentalidade destas crianças, que não é cultural”*. A fala da coordenadora aponta para uma questão que tenho destacado neste trabalho, quanto a questão do que dizemos e escrevemos do outro: quanto tempo permanecemos num campo para dizer dele; e o que dizer dele passa pela verdade? Quanto tempo a coordenadora e o repórter estiveram na comunidade para fazer recortes de fragmentos da realidade e dizer das crianças indígenas, que se inserem na complexidade de uma cultura? Em que momento o problema do trabalho infantil se inscreve na comunidade?

A relação do conteúdo enunciado e relacionado ao trabalho infantil com a comunidade e com as crianças indígenas que lá vivem precisam ser problematizadas, interrogadas e melhor conhecida por quem os enuncia.

Problematizo alguns desses aspectos e percebo que o campo está atravessado de incompreensões e concepções sob um olhar do que se estabelece como aceitável, “correto”: qual a compreensão de cultura do não indígena quando fala do indígena? Que elementos nos utilizamos para falar do outro e dizer desse, considerando o que vemos e não o que por eles é dito? O que dizer das crianças que acompanham seus familiares na venda do artesanato? Estariam as crianças “pobres”, “indígenas”, “negras” em outras categorias que são expostas e fragilizadas frente a mídia, por exemplo?

É preciso colocar em tensionamento as categorias eurocentradas de cultura, trabalho infantil indígena, cidade, crianças e infâncias indígenas. O que trata a lei em relação às questões que envolvem outras culturas? As leis foram pensadas para todas as crianças no recorte para as especificidades de suas culturas? De que modelo de sociedade o pensar e a escrita das leis e projetos dialogam na garantia das diferenças que se constituem os povos indígenas e outras etnias?

Seria prematuro dizer ou pensar que as crianças indígenas são exploradas pelo adulto sob a forma de trabalho infantil, somente pelo olhar da cidade e daqueles que fazem uma leitura superficial da realidade. Entendo que a complexidade da realidade que se coloca na região

acerca da presença das crianças na cidade, em sinaleiras ou com as famílias não pode ser abarcada numa notícia que informa fragmentos e recorta imagens relacionando-as ao abuso e à exploração, bem como a um projeto que faz uma leitura generalista de cada contexto e cultura.

Os discursos proferidos na mídia não são externos a nós, pois os reproduzimos, e reafirmamos quando passamos a pronunciá-lo, dependendo do lugar que os sujeitos ocupam, o estes discursos ganham força ou são enfraquecidos. No caso das crianças indígenas kaingang sobre o trabalho infantil tem sido tomados como verdades, o que novamente me coloca em interrogação: O que está colocado no discurso de poder sobre as crianças ao afirmar-se algo sobre elas? Quais as regras discursivas que operam e que se tornam verdade para os indígenas sobre o acompanhamento e presença de suas crianças quando da venda dos artesanatos na cidade? Como a cidade, após o aldeamento dos povos indígenas, concebe sua vinda e estadia quando esses permanecem por um tempo na venda do artesanato? Como esse universo se situa nessas relações discursivas que são datadas, representadas, enunciadas, que dizem das crianças indígenas na cidade pelas instituições, que têm sobre elas relações de poder? De acordo com Foucault (2004, p. 235), “[...] A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento [...]”.

Complementando o enunciado produzido sobre as crianças indígenas na reportagem televisiva, faz-se uma relação com a figura de três crianças que andam na aldeia e o seguinte discurso: *“Durante as férias escolares muitos pais levam os filhos para vender artesanato em outras regiões do estado”*.

Figura 45: Crianças andando na aldeia.



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/6878371/>

Qual a relação da figura ao enunciado proferido pela reportagem acerca do trabalho infantil? Que imagem construímos das crianças indígenas na cidade quando ali as vemos com artesanato nas mãos oferecendo-os, junto de seus familiares, às pessoas? Que enunciados ganham força e espaço frente aos meios de comunicação, ao poder público e ao sistema judiciário considerando-se essa situação? Como o poder opera nos discursos produzidos em torno das crianças indígenas? Como os meios de comunicação exercem o governo do outro, de uma outra cultura, e o enuncia? A leitura das imagens e a escrita das palavras por estas leituras que se fazem de uma cena, de um olhar pouco reflexivo, colonizado, adultocêntrico e não indígena, podem violar também uma cultura e suas consequências algumas vezes são irreparáveis. O poder está presente pelos diversos discursos que se estabelecem pelos próprios sujeitos, ele se encontra em relação com e entre os sujeitos:

O que está em questão nesses jogos de poder, sutis, um pouco singulares, às vezes marginais? Eles implicam nada mais, nada menos do que o *status* da razão e da desrazão; implicam o status da vida e da morte, do crime e da lei; ou seja, um conjunto de coisas que ao mesmo tempo constituem a trama de nossa vida cotidiana, e a partir das quais os homens construíram seu discurso da tragédia. (FOUCAULT, 2004, p. 45).

De acordo com Foucault (2004), os jogos de poder e as relações por eles atravessadas incidem nos sujeitos e seus modos de viver, agora não mais somente produzidos e pensados pelas grandes organizações, instituições, mas pelo próprio sujeito que é capturado por relações que pressupõem o governo de si. O autor destaca que “[...] estamos em um desses momentos em que essas questões cotidianas, marginais, mantidas em um relativo silêncio, atingem um nível de discurso explícito, em que as pessoas aceitam não apenas falar delas, mas entrar no jogo dos discursos e tomar partido em relação a elas”. (FOUCAULT, 2004, p. 46).

Estaria a mídia sendo oportunista e aproveitando os debates e discussões que têm sido feitas a nível nacional acerca do tema, e apontando as crianças indígenas como parte desse contexto de abuso e exploração do trabalho infantil?

O repórter, então, continua fazendo comparativo entre imagens e visitas da caravana que esteve em escolas e, nesse caso, também no Programa Verde Vida (uma ONG que atende adolescentes que vivem numa das comunidades e regiões em que algumas famílias são catadores de material reciclado), pois a reportagem apresenta estas duas situações: do Verde Vida e da aldeia Kondá, sinalizando que as crianças e adolescentes que vivem o trabalho infantil advém dessas realidades. *“Pela manhã também teve conscientização numa Cooperativa de Reciclagem na cidade. E para quem recebe a visita tudo fica muito mais claro depois da*



*conversa*”. Como nos colocamos diante de um saber e/ou conhecimento soberanamente? Como chegamos enquanto alguém de “fora” e produzimos discursos sobre outro alguém?

Considerando o episódio da notícia e seu conteúdo, busquei resgatar as reportagens para compreender o que estaria passando na comunidade e reunir mais elementos para pensar o que se produz sobre um tema, e como esse se relaciona com as crianças com as quais a pesquisa está sendo desenvolvida. Então, encontrei uma outra reportagem sobre crianças indígenas do Kondá, mais especificamente quando ocorreu o assassinato do menino de 2 anos em Imbituba, Santa Catarina, em 2016. Eu estava querendo entender também o que leva a comunidade a sentir tanta desconfiança do não indígena e de quem deles se aproxima – reportagem denominada: “Mãe relata que assassino fez carinho antes de matar garoto indígena em SC”<sup>135</sup>.

A partir disso, fui compreendendo os motivos das lideranças para com meu trabalho e para com o que se pensa e se diz das crianças indígenas fora da aldeia. Seria eu mais uma não indígena a falar “mal” das crianças? O que vou escrever delas? Quais as consequências do que eu escrever? Essa era a preocupação. Estaria a minha pesquisa para “ajudar”, como diz a liderança, ou para falar “mal” deles?

Não somente as lideranças mantiveram-se entre a desconfiança e a confiança com a pesquisa. As crianças e adultos, algumas vezes, sutilmente desviavam o olhar para outros lugares que os levavam à não participação direta na pesquisa. A seguir, faço o recorte de algumas experiências relacionadas a isso.

*Passo pela casa de Rafaeli e vejo Dona Marilene que vem com um carrinho, empurrando uma de suas netas. Ela não me reconhece, pois está com sua visão bastante comprometida, então me aproximo e ela me reconhece, lhe dou um abraço. Conversamos um pouco, ela me conta que está dando uma volta com a sua neta, filha de seu filho. Logo chega*

*Rafaeli, se aproxima, sorri, fica próxima a sua avó e seu corpo se entrelaça ao dela parecendo esconder-se, mas me olha, sorri. Converso com ela, ela então se aproxima e pergunto de sua mão, que havia sido machucada, ela não responde, só me mostra a mão.*

*Dona Marilene diz que vão retirar os pontos nessa semana, mas que o médico disse que ficará tudo bem com seus dedinhos. Dona Marilene pergunta onde estou indo, digo que vou a casa de Mã, que ela me autorizou a realizar a pesquisa com Pênĩ. Expliquei novamente da pesquisa com as crianças e me senti com mais elementos para convidar Rafaeli a participar.*

---

<sup>135</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/01/mae-relata-que-assassino-fez-carinho-antes-de-matar-garoto-indigena-em-sc.html>. Acesso em 09 de agos. de 2018.

*Explico que a pesquisa é com as crianças, sobre o que elas brincam, o que elas fazem, onde brincam, do que brincam. Quando solicitei a participação dela na pesquisa, percebi rapidamente que Dona Marilene ficou um pouco desconfiada. Percebi que as pessoas na aldeia parecem relacionar a ideia de pesquisa com algo que já viveram e, por isso, estão receosos com a palavra ‘pesquisa’ com as crianças. Ao expor sobre meu trabalho, procuro ser cuidadosa para não afastar as possibilidades de estar com as crianças. (Diário de campo, julho de 2018).*

A pesquisa com crianças invoca uma complexidade de elementos que têm sido discutidos na academia quando se trata da autorização ou assentimento (FERREIRA, 2010). Durante muito tempo permanecendo na invisibilidade e vulnerabilidade, a criança passa a um status de visibilidade nas pesquisas, o que suscita questões éticas que envolvem o consentimento, a confidencialidade, a devolução e a proteção aos sujeitos da pesquisa (FERNANDES, 2016). Ferreira cita a ética em pesquisas com crianças, que passa pelo adulto, no sentido de:

Visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade. A justificação para tal deve-se ao estatuto social de menoridade atribuído às crianças, em virtude de terem idades abaixo das do consentimento legal. Por outro lado, no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito. (FERREIRA, 2010, p. 160-161).

A essa altura, em relação a minha presença na aldeia, Kafej diz: *“Agora eles estão mais acostumados contigo, mas antes eles diziam ‘o que será que essa moça veio de novo aqui, o que ela quer de novo?’”* (Diário de campo, agosto de 2018).

Outra questão que destaco esteve relacionada às dúvidas decorrentes da pesquisa pelas lideranças e também pelos adultos com os quais me aproximei. Em conversa com o vice-cacique, esse me diz: *“Aquele dia eu não quis perguntar porque o cacique já tinha autorizado. Não quis passar por cima dele, mas eu fiquei sem saber o que é mesmo a pesquisa. Por que você fala com as crianças ou com os adultos?”*. Diante das idas à unidade de saúde para a busca do número de crianças e famílias, o vice-cacique indaga: *“As nossas crianças estão doentes ou algum problema? Por que a pesquisa está sendo feita no posto?”*. Expliquei a ele que fui ao posto para levantar o número de crianças e famílias. Disse também que conversei com os adultos, eles me conhecem e as crianças também, mas a pesquisa é com as crianças, do que elas

brincam, o que brincam, como brincam. Expliquei que “*Eu escrevo das crianças*”; o vice-cacique então pergunta: “*É que eu pensei, como você vai fazer pesquisa com as crianças se elas ainda são pequenas e não falam a língua?*”. (Diário de campo, agosto de 2018). Então eu disse que realmente não as entendo quando falam porque não sei da língua, mas através dos lugares que se encontram, das expressões e movimentos, dos sorrisos, das relações com adultos e outras crianças eu vou aprendendo com elas, naquilo que estabelecia na minha precariedade de pesquisadora daquele lugar e com aquelas crianças.

Para De Paula, a pesquisa com crianças se inscreve num universo amplo de relações e de compreensões em que,

[...] o alargamento de possibilidades faz também aparecer obstáculos: a ‘imensidão’ da etnografia como probabilidade de reflexão, de práticas e de interação no campo parece, paradoxalmente, limitar nossa compreensão dos significados expressos pelos sujeitos e pelos contextos investigados. Essa imensidão traz uma sensação de desordem, de falta de ‘raízes’. Se, por um lado, parece termos total liberdade de ação e exploração, por outro, a não-limitação dos nossos movimentos parece dificultar nossa necessidade de decisão e de escolha para circunscrever nossa investigação. (DE PAULA, 2014, p. 70).

Insistentemente retomo aqui, a ideia de que o campo etnográfico se faz de inquietações, incertezas, de começos e recomeços, interrogando permanentemente o que se apresenta e o que se institui enquanto tal: crianças, adultos, cultura. Entre as muitas idas e vindas da cidade a aldeia, das desconfianças, da chegada, a confiança depois de um tempo, a escrita da primeira experiência com as crianças, que autorizaram estar com elas, mesmo que na presença de uma adulta, aconteceu em janeiro de 2018 em nossa ida a “prainha”<sup>136</sup>. Essa experiência me fez pensar em todo o percurso da pesquisa quando da invisibilidade das crianças; do vínculo que se fez de tempo, de aproximações e relações éticas de “outridade”; da precariedade dos conhecimentos que tinha “sobre” as crianças indígenas; e da autoridade das crianças sobre o lugar, sobre as coisas daquele lugar, dos saberes que se instituem nas suas relações com a natureza, com os adultos e com a cultura.

---

<sup>136</sup> “Prainha” é uma parte do Rio Uruguai que foi assim denominada pelos indígenas. Fica localizada na divisa da aldeia com Rio Grande do Sul. É um rio de águas mansas e rasas; em alguns locais é utilizado para pesca, banho e o nadar de adultos e crianças.

### 3.4 DESAFIOS DE UMA ESCRITA ETNOGRÁFICA

*Abra cada palavra e veja: ela é viva.*

*Abra cada palavra e sinta: ela possui um corpo.*

*Abra cada palavra e ouça: ela vibra um destino.*

*Abra cada palavra e pronuncie: ela é um espírito em ação.*

*Abra cada palavra e perceba: ela carrega um intento.*

*(Kaká Werá)*

Figura 46 - Crianças ao campo.



Fonte: Almeida (2018).

*Abra cada palavra e veja:* o que passa pelo sorriso e pelo olhar das crianças que se olham, que sentem pelo toque das pequenas mãos e convidam para estar ali em algum lugar, acompanhadas dos adultos e de outras crianças maiores. *Kitai* e *Sòg*, aos 2 anos de idade, andam pelo campo e aguardam o momento em que será servido o almoço. Neste gesto, elas nos convidam a estar numa escrita que fala de crianças indígenas kaingang, marcada pela ética, sensibilidade, estética e poética que se cruzam pelas terras indígenas.

A imagem é um dos recortes que capturei das muitas experiências entre adultos, crianças e pesquisadora vividas em nosso primeiro almoço juntos. Penso que poderia ter feito

outras escolhas por imagens e caminho para outra escrita, mas numa etnografia a escrita se faz de escolhas numa relação de poder e autoridade (CLIFFORD, 2016). Ao abrir cada palavra, cada escrita, cada pensamento nesta tese estava diante do desafio de dizer de minhas escolhas, sobre como narrar o que pensava e observava das crianças e suas infâncias indígenas.

*Abra cada palavra e perceba*, das escolhas que fazemos numa escrita, quais as implicações da forma como narramos as crianças? A escrita e o silêncio do pensar me colocaram diante de seleções das palavras para romper com conhecimentos que habitavam não somente em meu existir, mas em muitos existires, que aqui denomino como aqueles conhecimentos ocidentais em seus modos de dizer e fazer ciência sobre o que rege as coisas da vida. A inquietude por escolhas que nominam e descrevem os saberes de um povo, pelo olhar do pesquisador e da leitura que o referencia no diálogo com o campo, no decorrer da pesquisa ou final dela, ficará diante de palavras e da estrutura de uma linguagem ao textualizar aquilo que leu. Tenho interrogado sobre como nominamos, narramos, enunciamos o que vemos do campo? Como as crianças gostariam que narrássemos suas histórias?

*Abra cada palavra e ouça*, a escrita que se faz pelo silêncio de estar só, em meio a uma infinidade de palavras que ressoam por entre as linhas imaginárias dos registros que compõem a pesquisa. Momentos em que as difíceis escolhas se concretizam no pensamento e resultam no sentido que atribuímos ao que chegou e ficou daquele lugar, daquelas crianças, daqueles adultos e de nosso olhar parcial sobre o que experienciamos. “[...] Todas as destinações se tornaram possíveis – questão de tempo. Nesse campo dos possíveis, como escolher um lugar? O que escolher? A que renunciar? E por quais razões? Nas combinações pensáveis, qual preferir, e por quê?” (ONFRAY, 2009, p. 20).

*Abra cada palavra e sinta*, o prazer, a angústia e a contradição de escrever sobre narrativas de um povo e de um tempo que nos coloca em relação com o que pensamos, sobre o que e por que pensamos, e como materializamos esse pensar. Quando a etnografia se constitui numa escrita que percorre pela aldeia e cidade, pelos espaços urbano e do campo, está demarcada pelos fragmentos de cotidianos de adultos e crianças que se fazem naquele lugar.

A etnografia é precisamente a elaboração e a transformação pela escrita dessa experiência, é a organização textual do observável em que uma das funções é a luta contra o esquecimento. Por isso, a descrição etnográfica se fundamenta na observação e conforma, antes de tudo uma experiência. (SOUSA, 2017, p. 47).

*Abra cada palavra e pronuncie*, o desafio ao narrar as experiências inscritas por outras histórias e narrativas que se fazem de “atalhos”, de “brotar pelo meio” e se colocar num caminho

do improvável, da incerteza que o constitui. O que esperar dos trajetos que se escolhe? Como “traduzir” por meio da escrita uma pequena parte do vivido, seja enquanto pesquisadora ou profissional da educação? Pensava muito em como escrever de modo que não “arranhasse”, julgasse ou ocultasse o universo de significados que constituem crianças e adultos indígenas kaingang em seus territórios.

Diante disso, formatos prontos de pensar a escrita são tensionados quando desconstrói-se territórios já consolidados pela ciência, pelo corpo, pela teoria. Preciosa (2010) propõe “nascer pelo meio” para reconhecer-se na própria trajetória de fraquezas, inquietudes e do possível. “Brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos [...], é povoar o cotidiano de incertezas, é recolher-se numa tenda de silêncios [...]. É aprender a avançar com a fatal coragem de não saber o que esperar dos encontros” (PRECIOSA, 2010, p. 37).

A escrita daquilo que se constituía a minha trajetória se deslocava para um campo que, desde então, não mais me reconhecia. Era agora possível desfazer-se pelas palavras, que em cada leitura tomava novos rumos e significados colocando-me no estranhamento com a minha “própria” cultura. Nesse percurso, algumas interrogações em relação a escrita primeiramente ocuparam muito de meus pensamentos: eu revisitava as leituras e os modos como está traduzida na academia, e como escrevia e pensava o outro, interrogando sobre e com o que venho me ocupando na escrita? Como a escrita representa o que habita em mim e no outro? Como se compõe em meu corpo e meus pensamentos?

Era somente uma questão de tempo, tempo com a escrita, tempo com os indígenas, tempo comigo mesma, mas era preciso começar a visitar o meu modo de pensar adulto para estar com as crianças indígenas. Nas palavras de Jaffe (2016), por onde passa o começo, ao lançarmos as palavras numa escrita?

O começo é o mais difícil. Cada som que antecede a primeira palavra deve ser pensado e medido, para que ela não se sobreponha ao silêncio, [...]. Quando uma palavra avança sobre o espaço e ocupa seu lugar na linha, ela pode arrastar uma enfiada de ideias que vêm não se sabe de onde, nem para onde, nem por quê, e cujo arranque é irrefreável. Você corre atrás delas, mas elas estão sempre adiantadas e você quer encontrar aquela palavra, a palavra certa para dizê-las, mas não adianta, elas querem dizer muitas coisas. Você vai sentir falta do silêncio antes de ter escrito aquela primeira palavra, vai se arrepender, mas não será possível voltar atrás, porque uma vez a palavra lançada ela se entusiasma e conclama suas colegas para que a acompanhem [...]. Por isso é melhor não começar. (JAFFE, 2016, s.p).

A etnografia trouxe também vazios, acerca do modo como escrevemos as narrativas, um povo, as crianças e adultos indígenas. Escrever passou pelo silêncio das manhãs, do tempo

das crianças indígenas kaingang, que reivindicava o compromisso com uma escrita ética ao dizer e texturizar as experiências de pesquisadora. Reitero a questão da experiência nas palavras de Lima, apontada anteriormente em Larrosa,

[...] Um trabalho etnográfico pressupõe ingressar em uma escrita onde a palavra é sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que nos passa, como afirma Larrosa (2006), isso que me passa tem a ver com aquilo que passa em mim e não minha frente, mas o que me atravessa. Eis aí a necessária busca pela alteridade. (LIMA, 2015, p. 101-102).

A minha relação com a escrita das experiências com as narrativas do lugar, das crianças e adultos indígenas kaingang esteve diante de desafios ao registrá-la: dentre eles, a beleza das narrativas que os constituem nas relações com a aldeia e a cidade; segundo, o registro dos discursos que os destituem, dizimam, fragilizam e, ao mesmo tempo, potencializam, violam vidas pela omissão, negação e indiferença que os colonializa. Não se trata de dicotomizar narrativas e discursos, mas de interrogá-los em suas relações de continuidade e descontinuidade, conflitos naquilo que os constituem e reproduzem.

Como escrever uma tese, uma escrita, um texto sobre as infâncias indígenas ocultando, silenciando, secundarizando as crianças enquanto sujeitos da pesquisa? O que elas nos dizem? Por quais conceitos, concepções, leituras e olhares transitamos ao falar e escrever sobre as crianças indígenas kaingang? Que narrativas escolher e como registrá-las?

Sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa, destaco alguns elementos ao fazer referência a autoridade etnográfica discutida pela antropologia há muito tempo e com a qual pesquisadores tem se ocupado, quanto a experiência e narrativa pessoal, ao cientificismo e profissionalismo nesse gênero de escrita. (PRATT, 2016).

Em relação a autoridade etnográfica faço referência a uma questão apontada por Coelho, que nos interroga diante da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa na produção da escrita: “[...] que lugar conceder a própria voz no texto, como se fazer ouvir tem com isso calar aqueles a quem se pretende conhecer. [...] como conciliar autoria e autoridade, sem recair em uma “autoria autoritária”, [...] sem sucumbir a bandeira ingênua de “dar voz ao informante” [...] (COELHO, 2016, p. 23).

Escrever uma etnografia e que aqui assumo neste tese, significa para Clifford (2016, p. 60-61) “[...] reconhecer as dimensões poéticas da etnografia não exige que se desista dos fatos e dos relatos precisos em favor do jogo supostamente livre da poesia. [...] A etnografia é uma atividade textual híbrida: ela atravessa os gêneros e as disciplinas”.

Para Clifford (2016, p. 152), a escrita etnográfica é alegórica “[...] tanto ao nível de seu conteúdo (aquilo que diz sobre as culturas e suas histórias) quanto de sua forma (aquilo que é implicado por seu modo textual). A alegoria [...] traz à mente a natureza cosmológica, tradicional e poética desses processos de escrita”.

Inspirada por uma etnografia que se faz pessoal, híbrida, poética e alegórica, o processo de escrita enfrentava outro desafio: como e o que registrar de forma a navegar por este território atravessado de certezas e de uma escrita com nuances eurocentradas sobre as crianças indígenas? O modo como uma narrativa escrita pode produzir sujeitos crianças também foram apontadas por uma das lideranças da aldeia, quando numa das nossas conversas me indaga: *“Mas então nos diz o que é mesmo a tua pesquisa, o que você pretende: ser contra nossas crianças ou a favor dos índios?”* (Diário de campo, julho de 2018).

O que levaria uma liderança a pensar que uma pesquisa ou escrita pode resultar em práticas sociais que depõem estar contra os indígenas? Quais suas experiências com as pesquisas sobre suas crianças? Como são narradas? O que contar e como contar? Como uma escrita narrativa se coloca na relação com o “outro”? Remeto a Clifford (2016, p. 180) para pensar “[...] como leitores e autores de etnografias, nos esforcemos para enfrentar e assumir a responsabilidade por nossas construções sistemáticas dos outros e de nós mesmos por meio dos outros”.

Intencionei, então, navegar pela escrita de uma etnografia com crianças e adultos indígenas kaingang entremeada pela colonialidade do pensamento demarcado por processos de hibridação entre o que sou/somos, entre o que penso/pensamos, entre o que escrevo/escrevemos de nós e de outros em diálogo com epistemologias decoloniais. Do *distalar* da escrita selecionada, escolhida, lapidada, “cuidada”, problematizada e tensionada sobre/com os sujeitos da pesquisa vou tecendo este texto:

*Chego a aldeia e me direciono para a casa de uma das lideranças. Eles me aguardam, vou expor o projeto de pesquisa e solicitar sua autorização. Após um tempo de minha exposição quando cito a pesquisa na cidade com as crianças que acompanham as famílias, uma das lideranças interrompe a fala e diz:*

*- Algumas pessoas da cidade pensam que vamos para a cidade pedir coisas, mas vamos trabalhar, vender nosso artesanato e levamos nossas crianças junto, porque elas vão onde vamos, não deixamos nossas crianças.*



*- Nosso medo é que em outros estados vão dizer o que de nosso povo? Vão pegar esse projeto e vão dizer o que de nós? (Diário de campo, julho de 2018)*

Naquele momento em que as lideranças colocavam a pesquisa com as crianças e escrita em dúvida, meu corpo e pensamento estremeceram, pois eu estava diante não somente da minha, mas de muitas escritas que “enunciam” conhecimentos sobre as crianças kaingang. Uma escrita dá o tom, a forma ao que pensamos sobre algo ou alguém. O modo como dizemos algo revela também nosso modo de conceber as coisas. Uma escrita se faz de escolhas e relações de saber/poder, daí estar vigilante com suas próprias palavras, e com postura ética é um caminho quando do registro daquilo que vemos. Por isso não é possível escrever algo de alguém, de uma comunidade ou situação, e principalmente das e com as crianças quando pouco delas conhecemos e nos conhecem do que pretendemos.

*Conversávamos eu, Mÿrsèr e Sr. Jóti sobre as questões da pesquisa. Mÿrsèr perguntou como estava a pesquisa, contei a eles que vou conversar com a liderança e o cacique para pedir autorização de expor o que eu já fiz. Mÿrsèr e seu esposo gostaram da ideia. Ele conta que uma outra pesquisadora esteve há um tempo com eles, “Ela estava sempre na comunidade e depois que ela conseguiu o que queria não voltou mais. Nunca mais vimos ela, a gente não sabia muito o que ela tava pesquisando”. Relata que seria importante eu explicar para a comunidade o que já havia produzido da pesquisa. (Diário de campo, setembro de 2018).*

O campo exige mais do que nunca reestabelecer diálogos com aqueles elementos que compunham o pensar não indígena e que produziu sujeitos e ideias colonizadoras para narrar de um outro modo o que dele observamos, numa leitura e escrita em que saberes e conhecimentos instituídos em projetos globais (MIGNOLO, 2003) sejam problematizados. A entrada a campo realizadas por outras leituras e pesquisadores ecoou no compromisso com aquilo que até então definia o meu campo – as crianças indígenas kaingang. Enquanto escrevia era como se estivesse rasgando pensamentos que foram e estão cristalizados na memória, na história de um povo.

A escrita que fazemos do campo e que a textualizamos em discursos e enunciados (FOUCAULT, 1972) se coloca central nesse trabalho, no sentido de problematizar aquilo que se inscreve pelas pesquisas,

[...] A escrita não é mais uma dimensão marginal, ou oculta, mas vem surgindo como central para aquilo que os antropólogos fazem, tanto no campo quanto no que a ele se segue. O fato de que até recentemente a escrita não tenha sido retratada ou seriamente discutida reflete a persistência de uma ideologia que reivindica a transparência da representação e o imediatismo da experiência. A escrita reduzida a um método: boas anotações de campo, elaboração de mapas precisos, “redação minuciosa” de resultados. (CLIFFORD, 2016, p. 32)

Tudo isso traz novamente à tona a questão da autoridade e da veracidade do que se narra, numa relação que se faz de enfrentamentos com a linguagem, a ciência, a literatura, a verdade, e que Clifford aponta como necessidade para uma etnografia:

A escrita e a leitura da etnografia são sobredeterminadas por forças que, em última instância, estão além do controle tanto dos autores quanto das comunidades interpretativas. Estas contingências - de linguagem, retórica, poder e história - precisam ser agora abertamente enfrentadas no processo de escrita. [...] Mas seu enfrentamento suscita problemas espinhosos de verificação: como avaliar veracidade dos fatos culturais? Quem detém a autoridade para distinguir entre ciência e arte? Realismo e fantasia? Conhecimento e ideologia? É evidente que essas separações continuaram a existir e a ser redesenhadas, as suas bases éticas e políticas em transformação serão mais difíceis de ignorar. Ao menos nos estudos culturais, não podemos mais saber toda a verdade, ou mesmo pretender nos aproximar dela. (CLIFFORD, 2016, p. 60).

Diante do enfrentamento de produção da escrita, é possível pensar e se perguntar: que verdades e conhecimentos foram produzidos e textualizados numa escrita sobre elas, que se utilizam de critérios comparativos com outras crianças e outras culturas para a construção de enunciados e conceitos? O que escrever das crianças com elas e com os adultos indígenas a partir do que vemos do campo?

O fazer etnográfico modificou meu modo de pensar e escrever as crianças indígenas e sua inter-relação com a cultura. Um modo de pensar até então constituído por referenciais eurocentrados e não indígenas de me relacionar com as crianças e os adultos indígenas. Texturas de um “outro”, daquilo que pensava, desconstruídas na medida em que me aproximava e me afastava para compor novas texturas e leituras, “Todo texto etnográfico está submetido aos registros da memória, das narrativas dos sujeitos e do pesquisador e, em suma, ao que se escreveu.” (SOUSA, 2017, p.49).

Habitar outros pensares não é tarefa fácil, pois requer revisitar com densidade o que pensamos, despir-se de conceitos, normas e valores que acreditamos como verdades e se anunciam nos discursos, interrogar-se sobre que referenciais as crianças indígenas estão sendo inscritas na e pela academia. Isso não significa negar as contribuições daquilo que se produziu até então, mas de perguntar-se sobre o que dizemos e escrevemos *sobre* uma determinada cultura enquanto não “nativos”, enquanto alguém que não somos. Mas como empreender o

caminho para a análise do campo? Em Foucault encontrei base metodológica para seguir numa escrita que em muito me reconhecia pesquisadora,

[...] de qualquer forma, trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma. A análise do pensamento é sempre *alegórica* em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. (FOUCAULT, 2016, p. 33-34).

Compreender o que o campo apresentava, “as condições de sua existência” e as relações por entre os enunciados que eram ditos me colocou noutra relação com a escrita e as produções acadêmicas que se faziam sobre as crianças indígenas na aldeia e na cidade. Seria possível pensar uma etnografia na aldeia e na cidade ao mesmo tempo enquanto trabalho etnográfico? Daria essa escolha densidade às questões propostas, de estar com as crianças? Pensar nessa relação era como um “jogo de quebra-cabeça”, com a diferença que a complexidade das peças jamais daria conta da cena completa pela escrita. “[...] Toda escrita, toda mensagem, está infestada de espaços em branco, silêncios, interstícios, nos quais se espera que o leitor produza sentidos inéditos” (CANCLINI, 2015, p. 150-151).

Como a escrita de um trabalho que se fez pelas experiências da pesquisadora, que observa as crianças na aldeia e na cidade, se colocaria em relação com os saberes locais? O que o etnógrafo pesquisador teria percebido, observado e registrado dessas experiências? O que elas compõem do lugar? E qual o sentido, para os sujeitos da pesquisa, das escolhas que o pesquisador faz ao textualizar as narrativas?

Uma vez que se reconheça a plena complexidade das relações dialógicas historicizadas presentes no processo etnográfico, o que antes se afigurava como relatos empíricos/interpretativos de fatos culturais generalizados [...] aparece, agora, apenas como um nível alegórico. Esses relatos podem ser complexos e verdadeiros; e são, em princípio, suscetíveis a refutações, presumindo-se o acesso ao mesmo reservatório de fatos culturais. Mas, enquanto versões escritas baseadas em trabalho de campo, esses relatos claramente não são mais *a* história, mas uma história entre outras. (CLIFFORD, 2016, p. 165).

Enfrentar o campo da escrita e o registro das experiências e narrativas das crianças e do lugar – aldeia e cidade – não mais como dados acabados de histórias generalizadas, que dizem das “verdades” de um tempo e de uma cultura tomadas como universais, mas sob um

olhar transitório, descontínuo. Neste sentido, a concepção de uma cultura única dos povos indígenas deve ser enfrentada.

Clifford (2016) contribui para pensar o modo como a ciência instituiu um modelo de fazer ciência, pesquisa e registrar, o que nos coloca também no enfrentamento de uma escrita etnográfica:

Desde o século XVII, sugerem eles, a ciência ocidental teria excluído certos modos expressivos do seu repertório legítimo: a retórica (em nome da significação transparente e ‘evidente’), a ficção (em nome do fato) e a subjetividade (em nome da objetividade). As qualidades eliminadas da ciência foram alocadas na categoria ‘literatura’. Os textos literários eram considerados metafóricos e alegóricos, compostos de invenções ao invés de fatos observados; conseguiam ampla elasticidade as emoções, as especulações e ao ‘gênio’ subjetivo de seus autores. (Idem, p.36).

Pratt (2016) problematiza a partir de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Malinowski (1922), o processo de se pensar a própria escrita etnográfica. A obra “celebra o advento da etnografia científica e profissional” (PRATT, 2016, p. 63), e a autora cita que:

Na medida em que legitima a si mesma por oposição a outros tipos de escrita, a etnografia fica cega para o fato de que suas próprias práticas discursivas são, muitas vezes, herdadas desses outros gêneros e são, ainda hoje, compartilhadas com eles. Por vezes, ainda se escuta, como um ideal para a etnografia, um discurso neutro, sem figuras de linguagem, que apresentaria outras realidades ‘exatamente como são’, sem serem filtradas por nossos próprios valores ou esquemas interpretativos. (PRATT, 2016, p. 63).

Nessa direção, a aproximação com as crianças indígenas no campo da pesquisa pressupõe a constituição de um caminho metodológico que, permanentemente, é revisitado acerca dos conhecimentos e de uma escrita que fundam minhas leituras de mundo, de crianças e infâncias, dos saberes locais e daqueles que estão sendo produzidos sobre os povos indígenas.

Com a intenção de problematizá-los sob princípios éticos, numa relação de estranhamento sobre meu ser e pensar de pesquisadora não indígena, “branca”, adulta e mulher indagava: quem são esses sujeitos infantis que se constituem por outras relações com a materialidade e a imaterialidade de seu tempo e espaço, os quais busco textualizar na pesquisa?

Conforme Ferreira e Lima (2020, p. 9): “A desconstrução das verdades adultas que a pesquisa etnográfica com crianças sucinta, impõe reptos e instiga a que nos perguntemos: que efeitos estamos reconhecendo, em nós adultos, nesse encontro etnográfico com as crianças?”. As crianças indígenas kaingang me ensinavam de minha precariedade em entendê-las, não somente pela língua que não acessava, mas também pelos conhecimentos que tinha e me levavam para outras formas de pensá-las, na tentativa de escrever sobre elas.

#### 4 QUEM SÃO E ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG?

*Não me lembro de meu pai ou minha mãe terem me obrigado a ser outra coisa além do que eu já era. E o que eu era? Criança. Era a única coisa que eu tinha de ser. Portanto, eu não precisava ser mais nada. (MUNDURUKU, 2019, p. 57).*

Figura 47 - Crianças e adultos na ida ao córrego.



Fonte: Almeida (2018).

Para pensar quem são as crianças indígenas kaingang vou ao encontro das palavras de Munduruku, ao expressar que só precisava ser criança; também da imagem de crianças e adultos indígenas kaingang na aldeia, que seguem o carreirinho até o córrego em busca de água; e da narrativa oral de uma das lideranças do Kondá sobre o ser criança indígena kaingang, que ao se referir a elas relaciona a presença dos adultos e reitera o cuidado permanente: *“aqui eu tô olhando, tô cuidando”*.

O cuidado e a atenção dos adultos para com as crianças pequenas são de respeito ao seu tempo de criança. Nada se espera dela e nem há cobranças para que aprendam ou façam algo diante de qualquer modelo de educação, principalmente aqueles sob uma cultura não indígena.

Escrever sobre quem são as crianças indígenas kaingang me colocou diante das palavras e das imagens capturadas no decorrer de minhas experiências com elas na aldeia e na

cidade, das narrativas orais enunciadas por adultos e crianças, da beleza do ser criança, do encontro com as estações do ano e os lugares em que constituem suas infâncias indígenas; e também de um tempo inacabado, de rupturas e descontinuidades que se fazem quando partimos para um campo que se refere à vida e ao cotidiano das pessoas; de uma etnografia que *distala* pela escrita palavra por palavra, pensamento por pensamento, relação por relação com os sujeitos adultos e crianças num campo amplo e complexo.

Este capítulo intenciona narrar por onde meu olhar e experiências de pesquisadora encontrou as crianças indígenas kaingang que me permitiram refletir o que pensava delas enquanto não indígena (*fóg*), mulher (*ũn týtá*) e adulta (*sanh*).

Para iniciar o diálogo, faço referência a uma narrativa de uma das lideranças da aldeia sobre o ser criança indígena kaingang, a qual rememora sua época de criança na passagem para a vida adulta, dos compromissos que se assume nesta transitoriedade, do aprender das crianças na presença dos adultos e do estar próximos a elas nos primeiros anos de sua vida, acompanhando-as e ensinando-as a viver os costumes kaingang. Em sua narrativa, várias outras questões aparecem quanto as relações familiares, questões de gênero, de idade e que se fazem presentes no modo de viver, conforme segue:

*A minha mãe dizia: aos 15 anos faça tal coisa, então ela já me via como um homem. Eu casei com dezessete e tô até hoje casado com minha esposa. Aquele ali é meu filho, ele tá ali brincando com os amiguinhos. Eu não quero que ele saia daqui de perto. Também não sei como será quando ele vai pra escolinha, porque aqui eu tô olhando, tô cuidando e se lá alguém machucar ele e a professora não ver? Se ele bater a cabeça, machucar alguma coisa? Aqui ele tá comigo, e também ele pode bater em outra criança. Então aqui a gente tá olhando, como eu vou deixar ele pra ir vender?*

*As crianças depois dos 10 aos 13 anos têm um pouco mais de memória e vão conseguir entender mais. Eu sei fazer tudo de artesanato indígena. Eu disse pro meu filho, ele tem que aprender porque ele tem um filho, e como o filho vai comer?*

*O costume da cultura indígena é cuidar da criança, isso é ser criança. Com 10 anos minha mãe ensinava a fazer um arquinho, uma flecha, porque ela dizia que um dia eu ia ter filho, então eu precisava aprender. (Diário de campo, agosto de 2018).*

O aprender das crianças indígenas kaingang são acompanhados de adultos e anciãos em sua educação, e as diversas experiências que as crianças vivenciam na aldeia passam pelo olhar e o cuidado de todos, ou seja, elas são cuidadas por todos na aldeia.

Os caminhos e atalhos por onde passam as crianças e os adultos indígenas kaingang na aldeia Kondá se fazem de muitas narrativas e experiências que dizem daquele lugar e daqueles sujeitos, que ao se denominarem kaingang diferenciam-se em seus modos de ser e viver de uma terra indígena e/ou aldeia a outra, e que estão localizadas na região oestes de Santa Catarina, daí a opção por falar de infâncias indígenas kaingang.

O recorte da imagem que abre o capítulo refere-se à experiência do almoço que aconteceu em novembro de 2018, para dizer das relações entre adultos e crianças nas mais variadas situações e lugares. As crianças seguem junto aos adultos até o córrego, no cuidado ao pisar por entre as folhas, a mata rasteira e os galhos secos das árvores<sup>137</sup>. Na ida, elas observam cada detalhe da natureza entre os sons, cheiros e texturas da vegetação, ouvem e olham atentamente aquele que fala e orienta, aprendem a conviver com os ensinamentos dos adultos, dos anciãos e de suas próprias descobertas através de suas experiências com o outro e com a natureza.

Da invisibilidade à visibilidade, da precariedade de olhares e saberes da pesquisadora e do *estar-com* as crianças pela etnografia as idas a campo me faziam interrogar a todo momento: *onde estão as crianças indígenas kaingang que, num primeiro olhar, não as vejo? quem são e onde estão as crianças indígenas kaingang?*

Encontrá-las na aldeia, por outros lugares além da escola passou pela desconstrução de um pensar ocidental, colonizado e acadêmico, como já mencionei anteriormente, que preconiza às crianças indígenas kaingang um lugar para estar e um modo de ser, viver e pensar o mundo. Elas estão por todos os lugares que nos permitimos enxergar, não há um lugar instituído em manuais ou por alguém que define onde devem estar essas crianças.

A experiência do encontro percorreu pelos caminhos que estiveram entre a cidade e a aldeia, quando a decisão em permanecer nessa última num tempo maior, foi tomada pela complexidade do fazer da etnografia e do tempo em *estar-com* as crianças e os adultos na aldeia. Não abandonei a cidade enquanto pesquisadora, mas continuei acompanhando sempre que possível e que me permitiam estar com eles, porém o recorte etnográfico é das experiências na aldeia, naquilo que mais me tocou e que neste momento busco narrar.

---

<sup>137</sup> O encontro com as crianças e os adultos kaingang no almoço será narrado no decorrer deste capítulo, entre outras experiências que vivenciei na aldeia.

Estava diante dos desafios de *distalar* uma escrita de experiências descontínuas, transitórias e complexas ao *estar-com* as crianças kaingang, que passam pela leitura e a produção acadêmica que se fez sobre elas para interrogar-se em relação às categorias de análise abordadas pelas diversas áreas de conhecimentos como: infâncias e crianças; infâncias indígenas e crianças indígenas; infâncias indígenas kaingang e crianças indígenas kaingang.

*Pênĩ, Kemili, Krũj, Pirã, Kyrër, Péryg, Pafej, Kòkai, Gònvã, Kitai, Kêtaprè, Sòg, Jogvĩ* e tantas outras crianças e histórias que presenciei na aldeia e cidade me fizeram pensar, ao tomar as palavras de Chimamanda, que: *As histórias importam. Muitas histórias importam*. Nomear as crianças sem deixá-las do lado de “fora” das narrativas se fez de relações ao *estar-com* as crianças e os adultos, de um tempo de permanência no campo, de reflexividade e alteridade.

Tomo de empréstimo as palavras de Guimarães Rosa, para dizer de quando nos colocamos numa condição de soberania - *Adianta querer saber muita coisa? O senhor sabia, lá para cima - me disseram. Mas, de repente chegou neste sertão, viu tudo diverso, diferente, o que nunca tinha visto. Sabença aprendida não adiantou para nada... Serviu algum?*

Por *entre-lugar* das pesquisas e do ser criança indígena kaingang estão as relações com os adultos, com outras crianças, com a natureza, com as instituições e com tudo aquilo que faz das crianças sujeitos crianças indígenas kaingang e vão além do que delas sabemos e escrevemos enquanto pesquisadores não indígenas.

Reitero a necessidade de outras etnografias que se produzam por indígenas kaingang sobre as infâncias e suas crianças, considerando as contribuições que se tem dos estudos da infância sob as diferentes áreas do conhecimento e os estudos decoloniais, a fim de se perguntar sobre quem são e onde elas estão inscritas pela literatura. Que esse modo de olhar para as crianças a partir do que está se produzindo não as referende diante de categorias ou conhecimentos universais sobre o ser criança indígena kaingang, mas que problematize tais conhecimentos, e que outros constructos e saberes se produzam a partir das crianças e suas infâncias indígenas.

A escrita do texto, portanto, habita o *entre-lugar* das experiências vivenciadas pela pesquisadora com as crianças e os adultos indígenas kaingang atravessada por inconstantes encontros, desencontros, silêncios, rumores, desconfiança e proximidade da pesquisadora para com o lugar e seus sujeitos. Escrita que questiona, interroga e tensiona os conhecimentos que produz e se produzem sobre o “outro”.

A organização do capítulo segue três momentos. O primeiro é intitulado *Entre acenos... sorrisos e caronas: o encontro com as crianças kaingang na aldeia Kondá*, onde



busco brevemente apresentar a aldeia Kondá, seu contexto histórico, das questões geopolíticas que demarcaram o território, a luta pela terra, a paisagem, as moradias, as instituições que compõem o lugar em suas relações com as crianças e destas para com o espaço.

O segundo momento se chama *Relações sociais e culturais: entre as crianças, os bebês e os adultos indígenas kaingang*, e nele discorro sobre a vida dos bebês indígenas kaingang, daquilo que pude acessar quanto ao nascimento, umbigo, o batismo, as rezas e chás, e o colo. Na continuidade, ainda sobre as relações sociais e culturais destaco o encontro das crianças com outras crianças, e das crianças com os adultos.

No terceiro momento abordo a questão da cidade, assim nominada *Relações com a cidade: o encontro com as crianças indígenas kaingang*, apresento as experiências que percorrem as viagens, as partidas e chegadas, o encontro nas rodoviárias, o artesanato, a saída da aldeia e a chegada de adultos e crianças na cidade.

*Decido então, seguir o caminho por onde ouço vozes de crianças. Quase nunca sei o que dizem, pois quase sempre estão falando em sua língua materna.*

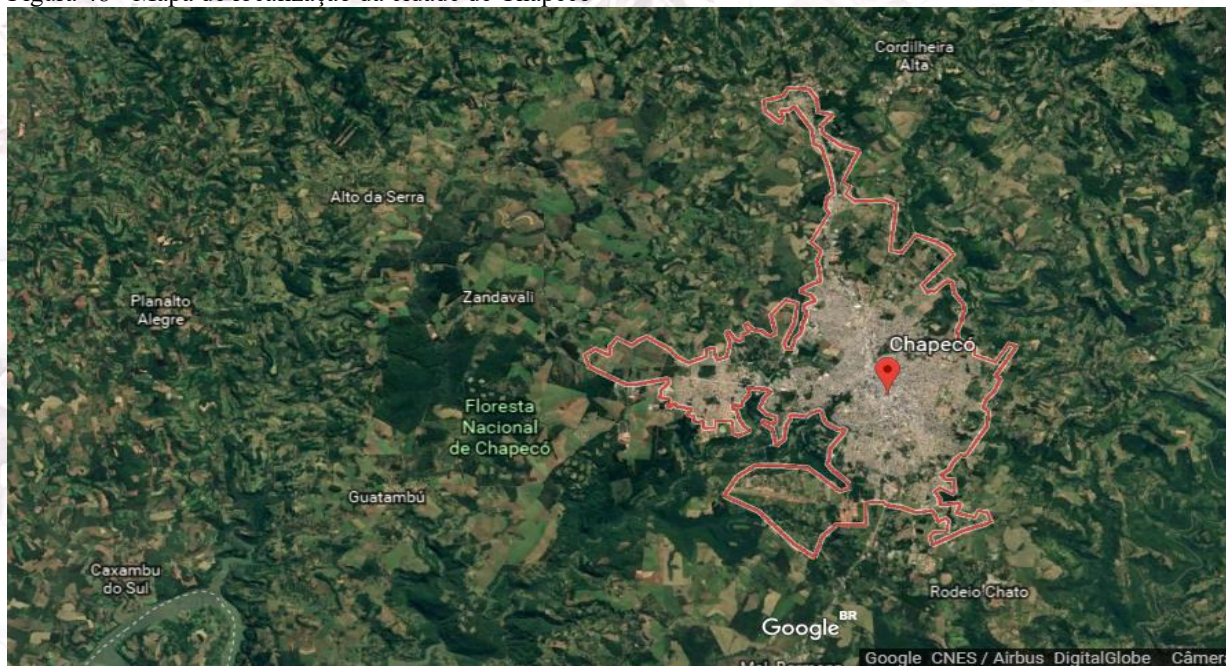
*Minha leitura das crianças indígenas kaingang, quando não consigo me aproximar delas, tem sido uma leitura do que vejo, das expressões e gestos, do movimento, olhares e sorrisos, das permanências e ausências quando me aproximo. (Diário de campo, outubro de 2018).*

## **4.1 ENTRE ACENOS... SORRISOS E CARONAS: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG NA ALDEIA KONDÁ**

### ***4.1.1 A chegada a aldeia: que lugar é esse?***

Um lugar denominado aldeia Kondá, tomado por uma geografia que aos poucos se modifica na medida em que dela nos aproximamos. A aldeia está localizada na cidade de Chapecó, Santa Catarina, na divisa com o Rio Grande do Sul. Meu deslocamento durante a pesquisa partiu de uma cidade vizinha, onde resido, chamada Xaxim. O trajeto de onde moro até a aldeia é de 41 quilômetros entre vias asfaltadas e estrada de chão. Na sequência apresento em mapas a localização do percurso que busquei fazer semanalmente durante a pesquisa de campo, este também fazia quando acompanhava as visitas de estágio aos estudantes indígenas enquanto professora.

Figura 48 - Mapa de localização da cidade de Chapecó



Fonte: Google Maps (2018)

Figura 49 - Mapa estrada de acesso à Aldeia Kondá



Fonte: Google Maps (2018)

Figura 50 - Kondá – Praia Bonita (estrada que vai até o Rio Irani e Uruguai)



Fonte: Google Maps (2018)

Figura 51 - Estrada que atravessa a aldeia em direção ao Rio Uruguai



Fonte: Google Maps (2018)

Da imagem vista do alto, percebe-se caminhos que se cruzam, que se desenham pela mata nativa, pelas terras reflorestadas e um solo que sofre as consequências do desmatamento,

marcas da colonialidade da natureza<sup>138</sup> e do ser que as habitam. Das águas que dividem territórios e pensamentos, que me tomam pela *outridade*, que me modificam na medida em que, a cada ida constituo outras relações com o lugar, as transformações decorrem não somente pelo campo da geografia, que nos é visível, elas se constituem no campo ontológico.

*O tempo se apresentava com neblina que, aos poucos, impossibilitava a visibilidade e identificação do lugar por onde passava. A neblina bastante acirrada, o frio, o barro e o desejo do encontro me levam a pensar sobre o lugar onde vivem as crianças indígenas kaingang: onde estariam? Da estrada grande, quase não consigo enxergar.*

*Percebo que enquanto o tempo está nublado, com neblina, não as vejo pelas ruas. Vejo casas fechadas, fumaça das chaminés, devem as crianças estar na escola ou em casa. O barro que está na estrada dificulta, também, o percurso que faço na aldeia. Parece que o dia permanecerá fechado. Ouço som de galos que cantam, cães que latem e grilos que parecem anunciar um amanhecer que demora a chegar, por apresentar-se acinzentado. (Diário de campo, junho de 2018).*

Figura 52 - Três Pinheiros em dias de neblina e chuva.



Fonte: Almeida (2018).

<sup>138</sup> Citada por Quinteiro, Figueira e Elizalde (2019), no texto: Uma breve história dos estudos decoloniais, a colonialidade da natureza parte de numa leitura ecológica para pensar como a natureza é modificada pelo modo colonizado de se relacionar com a terra. Para conhecer mais sobre esta questão buscar por: ALIMONDA, Héctor (org.). La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

Inverno de 2018, a paisagem se altera na medida em que vou chegando na aldeia Kondá. Percebo que já não há grandes plantações. Na entrada há poucas árvores, algumas casas em madeira, barracos de lona e muitas roupas pelos varais. Mais na parte central da aldeia dá para ver do outro lado da região, alguns lugares com uma mata mais fechada, e em outros uma grande extensão de área desmatada. Sigo de carro até essa parte, onde localizo mais moradias, igrejas, a escola e o posto de saúde. A via de acesso à aldeia compõe-se de uma vegetação mais fechada, o que impossibilita parcialmente a visibilidade de moradias e pessoas.

Na aldeia Kondá a terra é de todos: cada um escolhe onde vai morar. Percebo que as famílias constroem suas casas próximas aos seus familiares e parentes, e geralmente os filhos, quando casam, constroem próximos aos pais. Avisto pessoas em casa, mulheres, crianças e homens no pátio, dentro de casa e andando pela rua.

Figura 53 - Moradias em madeira.



Fonte: Almeida (2018).

As casas na sua maioria são de madeira. Dá para ver do lado de fora de algumas delas uma pequena plantação de mandioca, milho e outras plantas alimentícias e medicinais. O pátio se compõe uma parte de terra e outra com gramado e árvores. Na área externa da casa, há um local para lavar roupas, varais, e muitas delas têm um barraco para o fogo de chão.

As casas de alvenaria seguem um modelo de casa “popular” ou dos antigos moradores que habitavam aquele lugar, antes de serem habitadas pelos indígenas. Há também algumas ruínas dessas casas e cercas que se localizam espalhadas por onde haviam colonos, o que demarca o território pelas materialidades de uma cultura “branca” na sua forma de se organizar com o lugar.

Ao andar pela aldeia algo me chama a atenção, pois algumas casas são cercadas e outras não há cercas ou muros. Sobre as cercas que estão espalhadas próximas às casas na aldeia perguntei a Kafej quem as construiu, ela me diz “*Não precisamos de cercas, elas já estavam quando chegamos na terra, eram cercas dos antigos moradores colonos*”. (Diário de campo, janeiro de 2018).

A escola, algumas igrejas e a unidade de saúde estão localizadas mais ao centro da aldeia. Ao redor há moradias, atalhos que cortam as travessias entre uma casa e outra. A escola, é em alvenaria, com formato circular que lembra uma oca.

Ao lado da escola antiga, passando um terreno baldio está o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), conforme figura 54, espaço que atende as crianças no contraturno das aulas. Nem todas as crianças participam das atividades oferecidas pelo PETI na aldeia. A antiga escola é utilizada como moradia de algumas famílias: está nesse espaço o cacique da aldeia. Na aldeia, a escola não tem o papel somente de trabalhar com as crianças a educação escolar, ela é um ponto de referência para diversas atividades como reuniões, vacinação, velórios, eventos e festas ligadas à cultura. A presença de crianças e adultos na escola é diária em tempo de atividades escolares, já nas férias percebe-se que há um certo esvaziamento tanto da escola quanto da aldeia.

Figura 54 - PETI e o campo onde crianças se encontram.



Fonte: Almeida (2018).

A unidade/posto de saúde, o centro de educação infantil, um salão comunitário e algumas casas estão localizadas na parte central da aldeia. Próximo também está a casa do pajé e do cacique, algumas das lideranças.

A vida de muitas famílias na aldeia depende da venda do artesanato. Algumas recebem benefício do governo e outras trabalham na aldeia nos serviços públicos, como na escola e na área da saúde; e outros trabalham na colheita de maçãs, quando é época; e também em agroindústrias da região de Chapecó.

A aldeia tem uma extensão de cerca de 2 mil hectares. As moradias, na sua maioria, estão mais próximas à parte central. As mudanças de tempo, temperatura e paisagem modificam-se constantemente. As terras habitadas pelos indígenas kaingang eram terras de grandes plantações, e onde havia mata os campos foram abertos para criação de animais. Com a vinda dos indígenas e o cultivo de pequenas plantações para o consumo próprio, a mata volta a ocupar esses campos e a paisagem aos poucos é tomada pelo verde. As ruas possuem pedregulhos, alguns soltos. Em dias de sol há mais poeira, e em dias de chuva barro que cobre a terra. No alto da aldeia pode-se visualizar o Rio Uruguai há uma distância de 8 quilômetros, que faz divisa dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O contato com a aldeia e a composição da paisagem cada vez mais me faziam pensar os sinais da colonialidade: dentre as terras cobertas por uma vegetação rasteira, que denunciava o desmatamento; das estruturas metálicas de energia elétrica, que cortavam por entre o território; das cercas, que diziam dos limites de pertencimento entre uma terra e outra; das instituições de ensino e aquelas ligadas à área da saúde; da religião e tudo o que incide num tipo de governamentalidade sobre os modos de vida e dos corpos. Neste cenário, interrogava: qual o sentido da terra para os indígenas? Quais costumes prevalecem nas aldeias indígenas que falam de seu povo? Qual o sentido e o significado desses às crianças e adultos? Quais crenças e rituais as crianças vivenciam na aldeia?

Próxima ou distante das crianças indígenas kaingang busquei pela observação e pelos diálogos, sempre que possíveis, pensar sobre o lugar das instituições em suas vidas. Aprendi indiretamente com elas, quando as encontrava nas diversas instituições presentes na aldeia, sobre os discursos e conhecimentos instituídos ao ser criança indígena e sobre os modos de se pensar as infâncias enunciados por protocolos, normas e discursos oficiais.

Nas leituras decoloniais acessei um pensar que me fazia inquieta quando as encontrava nas instituições, que não compunham somente a paisagem daquele lugar, mas que definiam, orientavam, pensavam e prescreviam sua educação, seu lugar, suas crenças e suas formas de viver “saudáveis” para as crianças indígenas.

O tempo e espaço das crianças indígenas kaingang na escola, nas unidades/postos de saúde e nas igrejas estavam ocupados de adultos indígenas e não indígenas e de conhecimentos

que prescrevem modos de ser e viver, o que me fazia interrogar: como essas instituições produzem adultos e crianças indígenas kaingang? A infinidade de lugares que a aldeia dispõe para experienciar se entrecruza com as exigências, as orientações, as crenças e os conhecimentos presentes nessas instituições.

Enfatizo primeiramente o *entre-lugar* dos saberes das crianças e adultos indígenas kaingang sobre a mata, a terra, a água, a arte da cestaria, da coleta das taquaras, do artesanato; e o *entre-lugar* das instituições formais como a escola, a igreja e a saúde enquanto constituidores da vida desses sujeitos. Que saberes as crianças e adultos indígenas kaingang dispõem no dia a dia frente às questões que se colocam sobre a vida, a saúde e o nascimento? Que conhecimentos as instituições formais operam para pensar as crianças indígenas kaingang em suas relações com a vida? Que relações esses conhecimentos oficiais, protocolares e normativos têm com os saberes ancestrais indígenas sobre a vida? Essas e outras interrogações nos provocam a pensar sobre a constituição dos modos de ser indígena pelo *entre-lugar* dos saberes indígenas e daqueles produzidos pelas instituições presentes na aldeia, quando observamos por exemplo o uso de ervas na cura de adultos e crianças, dos conhecimentos ancestrais indígenas como resposta aos cuidados com a saúde e a vida.

O posto de saúde na aldeia é um dos lugares em que adultos e crianças se fazem presentes por motivos diversos, ligados aos cuidados com a saúde. Ele fica próximo ao Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) e ao salão somunitário. Sua estrutura é pequena, são cinco salas e um pequeno corredor. Numa das salas há fichas e medicamentos; nas outras, têm os consultórios do médico e do dentista; e nas demais, materiais para aferição de febre e pressão arterial, vacinas etc.

Minhas idas ao posto de saúde aconteceram por diversas vezes. Não era meu objetivo realizar pesquisa sobre as crianças nessa instituição, porém, alguns dados sobre o número de crianças e bebês, mulheres grávidas e famílias na aldeia, de acordo com Marcia, estavam atualizados no posto. Neste tempo, tive a oportunidade de estar próxima de várias crianças e suas famílias. As conversas entre nós adultos eram rápidas. Entre eles, a comunicação acontecia no idioma a maior parte do tempo, o que me impossibilitava o acesso. E com as crianças, o contato era ainda mais distante, sem diálogo, somente através de olhares de quem observa e é observado.

No controle do corpo, de gestos e expressões, a vigilância sobre o corpo, sobre a vida é internalizada pelos sujeitos de tal modo que o corpo assume ações e movimentos quase que de forma “automatizada”, como algo natural. Nesse sentido, indagamos: como o poder e saber



operam sobre os corpos em seus modos de ser, viver e produzir adultos e crianças indígenas? Que movimentos de resistência decorrem dessas instituições sobre os povos indígenas? Como eles se colocam diante dos conhecimentos reproduzidos por essas instituições?

*Pergunto de Krūj, e Mÿrsèr conta que a assistente social, o fisioterapeuta e outros profissionais, que não soube nomear, as visitaram para saber como estava Krūj, se estava bem atendida e cuidada. Mÿrsèr comenta que ao fazer a visita eles sempre orientam que não pode ter bebida na casa, que não pode ter briga e que devem cuidar bem de Krūj. Ela fará novos exames agora, mas o médico já disse que não vai conseguir caminhar porque ela não tem as “juntas fortes” das pernas. (Diário de campo, junho de 2018).*

Outras instituições presentes na aldeia são as igrejas evangélicas, que também exercem sobre os corpos e pensamentos de adultos e crianças diferentes modos de subjetivação e objetivação, nas relações que estabelecem com a cultura e com a vida, conforme aparece nos excertos abaixo. A igreja modificou e continua modificando a relação dos indígenas com a cultura, com a terra, com os rituais, com os cuidados de si e da relação com o outro.

A presença do pajé na aldeia, conforme percebi durante a pesquisa, é conhecida pelos indígenas, porém, não se tem uma dimensão de quantas pessoas se aproximam de seus ensinamentos e orientações para os cuidados com as questões da vida. Nesse sentido, interrogo: como a igreja, a medicina e a educação produziram saberes que aproximam ou afastam crianças e adultos dos saberes locais?

*Ao chegar no posto de saúde, converso com uma das agentes de saúde. [...] Por um momento falamos novamente no pajé. Fág fêj diz que sempre teve medo do pajé, desde pequena. Perguntei se quando nasce alguma criança na aldeia eles, têm algum tipo de ritual para apresentar as crianças. Marindia disse que somente na igreja eles apresentam os filhos, mas que não levam para o pajé e não tem na aldeia algum tipo de apresentação ou ritual para as que nascem. Marindia e Vanderleia apontam também que sempre tiveram medo do pajé. Uma delas diz que nem se lava ou passa na pele “aqueles chás que ele faz”, nem beber o que ele faz. Fág fêj diz que somente uma vez ela bebeu o Kiki. Riram enquanto ela falou, relacionando a bebida alcóolica. Pergunto porque elas têm medo, se aconteceu algum fato que as deixasse com medo. Fág fêj disse: “Quando entrou a religião evangélica e os cristãos nas aldeias, esse foi um dos motivos que fez com que o povo sentisse medo, acreditasse que*

*ele fizesse o mal. Acredito que se não tivesse entrado essas religiões aqui nós seria cem por cento da cultura” (Diário de campo, julho de 2018).*

Como a racionalidade de uma política de governo de Estado se colocou aos povos indígenas? Como esse governo incide sobre o governo da aldeia e vice-versa em suas relações de saber e poder sobre a vida? É possível pensar o governo dos povos indígenas em paralelo a uma política de governo do Estado? Como o modelo de política e economia liberal constituem os modos de viver e produzir dos povos indígenas? Como nos constituímos diante de uma sociedade ocidental que se organiza pelos preceitos do liberalismo?

O objeto do governo é a população, que pelas tecnologias de poder daquele passa a ser governada pelo controle do corpo e da população para constituir modos de viver. A vida passa pelo controle biológico e político. Um poder que se liga ao controle do corpo, mas também da vida, do biopoder de transpô-la e passar todos os limites e matar a própria vida.

Canclini (2015) apresenta um importante conceito que contribui para questionar os constructos em torno da identidade, da cultura e da colonialidade. Trata-se dos processos de hibridação que, para o autor,

Questionam, inclusive, a tendência antropológica e a de um setor dos estudos culturais ao considerar as identidades como objeto de pesquisa. [...] põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. (CANCLINI, 2015, p. XXII e XXIII).

Os processos de hibridação marcam as relações contraditórias dos povos indígenas com outras culturas e etnias, por entre o território e as formas de organização da vida social, da das moradias, do plantio e cultivo da terra, dos rituais de casamento, nascimento, do parentesco, da cosmologia, da língua materna, do artesanato, do uso das ervas, benzimentos, simpatias, das explicações dos diversos fenômenos que se apresentam. Nas palavras de Canclini “[...] estudar os processos de hibridação situando-os em relações estruturais de causalidade. E dar-lhe capacidade hermenêutica: torna-lo útil para interpretar as relações de sentido que se reconstroem nas misturas” (Idem, p.XXIV).

Considero, assim como Santos (2010), que o mundo mudou nossa forma de percebê-lo sob uma outra relação que se estabelece pelo global, porém, destacamos que essas mudanças não estão para todos na mesma configuração. Assim, percebemos que as relações de algumas crianças indígenas kaingang se constituem muito próximas ao local – aldeia enquanto outras

despraíam e se ampliam com a cidade na medida em que as crianças também acompanham seus familiares na comercialização do artesanato.

#### ***4.1.2 Da história do lugar e daqueles que contam sua história***

A saudade é um sentimento pessoal de quem se percebe perdendo pedaços queridos de seu ser, dos territórios que construiu para si. A saudade também pode ser um sentimento coletivo, pode afetar toda uma aldeia que perde suas referências espaciais ou temporais, toda uma classe social que perdeu historicamente a sua posição, que viu os símbolos de seu poder esculpidos no espaço serem tragados pelas forças tectônicas da história. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001, p. 139).

A história dos povos indígenas no Brasil tem marcas de sangue, dor, sofrimento, perdas, relações que se instituem em poder, disputas, lutas, derrotas, tristezas, permeadas de alegria, saudades, resistências e conquistas. Que ao contar as suas histórias, anciãos e adultos relembram de um passado narrado por seus ancestrais e vivido por eles, diante de suas memórias do lugar e da cultura. Das relações de poder e de domínio sobre a terra, os povos indígenas contam suas histórias e sobrevivem aos discursos de verdades que a eles se inscrevem, como sendo suas.

A oralidade é ainda muito presente nas histórias de povos indígenas, que trazem na memória os sentidos e significados daquilo que viveram e vivem das experiências com a terra, com a cidade, com a cultura e com a vida. Lembro-me dos meus primeiros contatos com o povo indígena kaingang em suas terras. Além da falta de conhecimento que eu tinha em relação aos seus costumes e cultura, não conhecia a organização de seu povo sobre o território, da nomeação de aldeia, reserva ou terra indígena que se confundiam naquilo que pensava e lia sobre, pois não significava somente reconhecer cada território por onde eu cruzava, tratava-se de olhar para a terra como um lugar de pertencimento, de lutas pela vida, de direitos sobre a terra.

Nas palavras de Vilela (2001, p. 242) a complexidade como “[...] os regimes de poder e de verdade assumem contemporaneamente recriam os nexos entre os fatos históricos, recriando a história como ficção através de evidências discursivas que se sustentam, afinal, numa lógica da ocultação dos acontecimentos”. A dinamicidade da vida, da memória e história dos povos indígenas kaingang é registrada em várias tentativas de pesquisadores que acessam parte destas narrativas. Muitas memórias ficam de “fora” das escritas de quem registra e de como as registra. Vilela cita que “As valas comuns, os corpos incinerados, as violações

sistemáticas, as aldeias queimadas são gestos sistemáticos de apagamento da memória” (VILELA, 2001, p. 242).

Por entre os territórios geográfico e simbólico, os povos indígenas no Brasil constituíram suas experiências com a terra, a água, o fogo e o ar. Muitas memórias foram registradas e outras “se perderam”, talvez intencionalmente. Numa relação muito próxima às coisas da terra, seus corpos e suas histórias demarcaram relações outras que se modificaram com a colonização. Para Orço e Fleuri (2009, p. 3), quando referenciamos a história dos povos indígenas no Brasil tem-se como destaque a vinda dos europeus, que produziram práticas e discursos civilizatórios, os quais refletiram grande parte em processos de “[...] colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas”, incidindo nos modos como esses povos se constituíram e inscreveram suas culturas.

Em meio a extensão do território nacional brasileiro delimitado aos povos indígenas, chego a aldeia denominada Kondá, localizada em Chapecó, no Oeste de Santa Catarina, para estar com as crianças indígenas kaingang.

A intenção deste texto não está em recontar a história escrita por historiadores e pesquisadores de outras áreas<sup>139</sup>, mas de transitar por ela para conhecer as crianças em suas relações geopolíticas: como chegamos a aldeia? Como se denomina o lugar – aldeia, reserva indígena, terra indígena? Quem são os indígenas da aldeia?<sup>140</sup> Quantos são? Como vivem? Do que vivem? O que fazem? E as crianças, onde estão?

Territórios marcados pelas práticas colonizadoras de exploração da terra em suas riquezas, vastas extensões de terra com sinais do vazio de uma vegetação nativa que se instituem no Noroeste do Rio Grande do Sul e Oeste de Santa Catarina, o caminho para a chegada na aldeia Kondá é traçado e se constitui, assim como outros territórios indígenas, pela marca da colonialidade do poder. De acordo com Piovezana (2010), os povos indígenas vivenciaram processos de expulsão de suas terras para “ocupar” outros territórios alinhados a Guerra do Contestado,

Os Kaingang assistem, nesse processo, à invasão de seus territórios e interferências em suas territorialidades, de forma mais violenta, pois já conviviam com remanescentes de negros e caboclos sobreviventes da Guerra do Contestado de 1912-

<sup>139</sup> Sobre a história dos povos indígenas kaingang no Oeste de Santa Catarina, encontramos contribuições nas leituras de Savoldi (2006, 2008); Nacke (2007); Nimuendajú (1993); D’Angelis (1989); Veiga (1994); Fernandes e Piovezana (2015); Piovezana (2010); Brighenti (2012); Renk (2007), dentre outros.

<sup>140</sup> Castro aborda acerca das importantes questões de pertencimento, do ser índio/indígena, da aldeia indígena, das transformações decorrentes da Constituição de 1988 enquanto percurso de reivindicações às questões indígenas. Ver: CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **ISA – Instituto Socioambiental**, 2006, 16 p. [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_é\\_índio.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf).

1916, episódio que dizimou grande parte da população de negros, caboclos e índios do Estado de Santa Catarina. (PIOVEZANA, 2010, p. 35).

Conforme Brighenti (2012b), a Constituição Federal de 1988 foi fundamental às mudanças que aconteceram em relação ao reconhecimento dos indígenas nas diversas formas de viver a cultura e a tradição da terra. A mudança também se deu em relação à tutela jurídica da União sobre os indígenas, que passa a considerá-los legítimos ao reconhecimento identitário. “A tutela, como regime jurídico, considerava o indígena incapaz e, na dimensão política, era a presença do Estado brasileiro controlando e impedindo que os indígenas se manifestassem livremente”. Para o autor, a “[...] criação de reservas indígenas e toda a estrutura de ‘proteção’, como posto, escola, igreja e trabalho agrícola eram consideradas apenas etapas no processo evolutivo. O indígena passaria por etapas de humanização até atingir um patamar superior de ‘civilização’” (Idem, 2012b, p.4).

Desapropriados de suas terras nativas, muitos povos indígenas foram obrigados a viver em outras terras, como é o caso dos indígenas da aldeia Kondá, que foram assentados no ano de 1998/2001 (PIOVEZANA, 2010). Muitos deles viviam no “centro” de Chapecó, mas com o aumento da população, a cidade cresceu e os indígenas foram “retirados” para “ocupar” outro lugar. Atualmente, os indígenas kaingang do Oeste de Santa Catarina estão localizados nas Terras Indígenas de Xaçupé, Toldo Pinhal, Toldo Imbu, Toldo Chimbanguê e aldeia Kondá.

Em Santa Catarina, de acordo com dados do relatório de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)<sup>141</sup>, a população do Estado é de 6.248.436 habitantes. Desses, o censo demográfico computou a população indígena a partir da declaração das pessoas como indígenas quanto a cor ou raça, bem como aos que residem em Terras Indígenas que se consideraram indígenas. “O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural, e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas” (FUNAI)<sup>142</sup>. Os povos indígenas kaingang estão localizados nos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo<sup>143</sup>.

---

<sup>141</sup> Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica.

<sup>142</sup> Dados disponíveis na página: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em 15 mar. 2019.

<sup>143</sup> Sobre a etnologia dos povos indígenas no Sul do Brasil, pesquisas e leituras foram encontradas em Gioconda Mussolini (1980); Sílvio Coelho dos Santos (1969, 1981, 1987); Anelise Nacke (1983); Juracilda Veiga (1994; 2000); Vilmar D’Angelis (1989), dentre outros. A década de 1990 marca os estudos etnográficos sobre os povos indígenas kaingang. Dentre os pesquisadores, estão Veiga (1994, 2000); Tommasino (1995, 1998); Rosa (1998); Oliveira (1996); Almeida (1998, 2004); Fernandes (1998, 2003), dentre outros.

A aldeia Kondá está há cerca de 10km da cidade, e conta com cerca de 212 famílias, dado esse levantado na unidade de saúde (2018), informado pelas agentes de saúde. Essas famílias vivem nas denominadas microrregiões, assim identificadas como: microárea 1; microárea 2; microárea 3; Três Pinheiros (entrada da aldeia); e Linha Gramadinho (abrange a parte central da aldeia); Praia Bonita (localizada próxima ao Rio Uruguai).

O número de famílias por microárea foi identificado a partir do “mapa da aldeia”, elaborado pelas agentes de saúde e que se encontrava disponível na unidade de saúde, para fins de localização das casas e famílias que ali vivem. A contagem seguia o número de famílias que moravam em cada casa. Em algumas foram identificadas como duas, três e até quatro famílias na mesma moradia. Abaixo, se encontra o quadro com o número de famílias por microárea.

Quadro 1 - Famílias por microárea de acordo com dados da Unidade de Saúde:

<b>Microárea</b>	<b>Número de famílias</b>
Microárea 1 (Três Pinheiros, centro)	61 famílias
Microárea 2	60 famílias
Microárea 3	56 famílias
Praia Bonita	35 famílias – 21 crianças
<b>Total</b>	<b>212 famílias</b>

Fonte: Unidade de Saúde (2018).

Conforme a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a aldeia Kondá é uma área que se encontra em procedimento administrativo “encaminhada como Reserva Indígena (RI)”<sup>144</sup>, ou seja, cabe à União sua aquisição e demarcação. Na aldeia, há presença ainda de uma família não indígena que aguarda encaminhamento do processo administrativo para saída da aldeia.

No Brasil, a luta pela demarcação das terras indígenas é uma constante silenciosa entre duelos, disputas e práticas sociais que incidem em mortes, pobreza, desapropriação da cultura, da língua, de sua economia e política local. Os povos indígenas re-existem sob políticas “falhas” de um governo do “fora” de seus territórios. Para Piovezana (2010, p. 40), os povos indígenas kaingang “[...] reivindicam políticas públicas para a garantia de suas necessidades

<sup>144</sup> **Encaminhadas com Reserva Indígena (RI):** áreas que se encontram em procedimento administrativo visando sua aquisição (compra direta, desapropriação ou doação). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 15 mar. 2019.

prementes. Essas políticas foram e são constituídas pelas lutas em prol da demarcação de terra, pelo direito à autonomia e à cidadania, pela saúde, habitação e educação [...]”.

Conforme quadro abaixo, as terras que estão em situação de encaminhada para regularização judicial ou administrativa se encontram assim distribuídas, dentre elas a aldeia Kondá:

Quadro 2: Reservas indígenas no Brasil

RESERVA INDIGENA	QTDE	SUPERFÍCIE(ha)
REGULARIZADA	39	73.817,9272
ENCAMINHADA RI	13	14.636,7388
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>88.454,6660</b>

Fonte: FUNAI (2020).

No Oeste de Santa Catarina, Renk (2007, p. 18) cita que as ocupações das terras aconteceram por filhos de fazendeiros, que começaram a “desbravar” novas regiões para o cultivo de alimentos e a produção pecuária. Foi no ano de 1839 que “[...] foram “descobertos” os Campos de Palmas pelos fazendeiros de Guarapuava”, pois já não comportava mais, nessa região, novas fazendas e fazendeiros devido ao grande número de pessoas que ali se instalaram. Nessa época, houve a busca por lugares “férteis” e não povoadas para a instalação desses fazendeiros, o que resultou em vários problemas com os nativos que já viviam nessas terras, situação não muito diferente do que aconteceu desde a vinda dos portugueses ao Brasil.

[...] Como resultado ocorreu a expropriação de terras indígenas, e parte dessa população foi dizimada. Os relatos apontam que os fazendeiros estimulavam o confronto entre grupos indígenas. E as “almas” (os sobreviventes) foram chamadas a catequese. Como em outros locais do Brasil, os nativos passaram ao estatuto da alteridade: não são brancos; não são “habitantes”; são diferentes; os habituais padrões de alimentação, credo, moradia, nomadismo contribuíam para transformá-los em *outros*. (RENK, 2007, p. 20).

Para Renk (2007, p. 23) a aprovação do uso de terras devolutas definida pelo Art. 84 do Decreto 1.318/1854, assegurava terras aos colonos e à população nacional e estrangeira distribuídas de forma gratuita, “[...] Além dos utensílios agrícolas, os colonos e engajados receberiam uma área de terra para a edificação de moradia e outra destinada à cultura ou criação, [...]. A condição mínima para obter a terra era a imediata habitação e o cultivo ou povoamento com animais”. Nessa época, o governo de Santa Catarina e as colonizadoras não faziam referência à existência de indígenas e caboclos na região, ou seja, o reconhecimento desses

grupos não aconteceu, o que levou à expropriação de terras, cultura e bens dessas populações neste período da história.

Nos anos 1880 foram instaladas as colônias militares, amparadas na legislação fundiária, pelo decreto n.1.318/1854, de modo a se localizarem dentro de uma zona de dez léguas contíguas aos limites do império com países estrangeiros e em terras devolutas que o governo pretendesse povoar. Aos campos de Palmas foram reservadas duas colônias militares, a de Chopim, ao norte, e a de Chapecó, ao sul, objetivando: “A defesa da fronteira, a proteção dos habitantes dos campos de Palmas, Erê, Xagu e Guarapuava, contra a incursão dos índios e a chamar os ditos índios com auxílio de catequese à civilização.” (Art. 3, decreto 2.052/1859) (RENK, 2007, p. 22-23).

Conforme Nacke (2007, p.39), após um tempo de lutas os indígenas passaram a viver em reservas indígenas que modificaram em parte seus costumes e constituíram outras relações em territórios indígenas, “[...] seu modo de vida tradicional foi inviabilizado pela redução significativa das terras e recursos naturais [...], tanto nas áreas oficialmente a eles reservadas, quanto nos espaços que conseguiram assegurar nos interstícios das terras adquiridas pelos colonos”. As terras indígenas constituem lugar de pertencimento, de lutas, de reivindicação pela vida, que atualmente continuam sofrendo as consequências de um modelo político e social que lhe impõe um outro lugar, sob outras relações e conhecimentos assentados na tradição da modernidade/colonialidade que sobretudo viola seus modos de ser.

#### ***4.1.3 Entre o espiar das crianças: das casas (in) abertas e fechadas... entre os sons e o silêncio***

Figura 55: Casas fechadas na aldeia.



Fonte: Almeida (2018).



*Chego a aldeia de manhã, pego um guarda-chuva e sigo pela estrada grande. As casas estão fechadas, há muita neblina dificultando a visibilidade. Em algumas casas, vejo somente a fumaça que sai das chaminés e se funde com a neblina. O silêncio e o som de alguns pássaros vão ao meu encontro.*

*Avisto pela estrada duas crianças, com cerca de 7 e 4 anos de idade, que estão a caminho, talvez de sua casa. Elas riem e brincam, param e continuam a andar. O menino, um pouco maior, orienta outra criança menor. Ele vai de um lado a outro da estrada e fala, não dá para ouvir o que dizem, e os dois riem. Com suas mãos nas costas da outra aponta para o chão e indica-lhe por onde ela deve passar. Entre as poças de água e lama, elas seguem até quando não as vejo mais. (Diário de campo, agosto de 2018).*

Passar pelas ruas, chegar na aldeia, caminhar pela *estrada grande*, avistar casas abertas e fechadas, crianças sob o sol, que parece queimar a pele, ou a garoa da chuva e do frio cortante marcaram meu corpo e pensamento. Ao estar na aldeia, mesmo que por um tempo delimitado por uma pesquisa, quando nos permitimos aprender, aprendemos não somente com aquilo que nos dizem por uma língua, mas também pelos sons e silêncios do lugar, por entre as estações do ano e o tempo, que se modificam e nos fazem modificar. Aprendemos que as crianças se encontram por todos os lugares da aldeia e por ela são cuidadas. Adultos e crianças indígenas kaingang transitam pelo território demarcado pelo não indígena para a aldeia como uma extensão de suas casas, de suas vidas, de suas relações com a terra, na ausência de cercas<sup>145</sup>, muros e portões por entre as casas. A terra é de todos, lugar de pertencimento.

As casas também passam pelas escolhas do lugar, não será em qualquer espaço que serão construídas. Há uma escolha pelas famílias, que geralmente as fazem próximas às casas de um familiar, como os pais. No fragmento a seguir, *Mã* relata sua experiência sobre isso,

*Mã conta que queria fazer sua casa lá para baixo, mas sua mãe, quando viu esse lugar onde está hoje sua casa, disse-lhe para que fizesse a casa próximo das árvores, pois poderia colocar as taquaras para secar e teria um espaço melhor para trabalhar. (Diário de campo, julho de 2018).*

---

<sup>145</sup> Algumas cercas de arame que estão próximas as casas na aldeia foram deixadas pelos antigo moradores, em outras casas as cercas são utilizadas pelos indígenas para proteger a plantação de hortaliças, dos animais.

A casa para os indígenas kaingang na aldeia Kondá é um lugar também de movimento, de circulação de parentes e outras pessoas que entram, saem e compartilham aquele espaço com cuidado, e até uma certa liberdade autorizada por aqueles que ali vivem. Ela é também um lugar de relações de confiança que permitem a entrada e permanência de adultos, crianças e bebês que vivem na aldeia. Quando as pessoas se conhecem há mais tempo e tem maior proximidade ou parentalidade, as casas parecem uma extensão destas relações. A prática da partilha, da divisão de alimentos ou de algum bem material constitui as relações entre os adultos e crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá.

As mudanças no clima e na vegetação, decorrentes das estações do ano, e que foram experienciadas no campo sob o calor, o frio e a ação do vento alteram não somente a paisagem e a geografia do lugar, mas as relações entre crianças e adultos indígenas kaingang, que se encontram por entre as casas abertas e fechadas. Os sons e silêncios que observamos dessas a cada nova estação constituem outras relações pelo habitar de adultos e crianças. Num instante, as mudanças climáticas e de paisagem possibilitam um contorno pelas casas, crianças, adultos e animais que estão naquele lugar.

Figura 56 - Gramadinho.



Fonte: Almeida (2018).

*O dia estava ensolarado e quente. Em janeiro, o calor é mais intenso mesmo no alto da aldeia. A cor azulada da paisagem numa mistura do amarelo do sol oferece uma tonalidade clara ao dia. O calor parecia brotar da terra, e sua intensidade aquecer cada*

*passo percorrido pela estrada grande. Crianças e adultos também se encontram nas sombras das árvores ou em suas casas. Parecem se proteger do calor e do sol.*

*Ando pela estrada e escuto somente o som do coaxar dos sapos, dos pássaros e dos galhos das árvores que balançam com o vento. As casas, os caminhos e atalhos em dias de janeiro encontram-se pouco habitados na aldeia, pois as famílias foram à cidade para venda do artesanato.*

*Encontrava crianças brincando, andando pelas ruas, nas casas, nos pátios, no colo de adultos ou na companhia de outras crianças na escola ou em suas casas.*

*O silêncio aparente da aldeia nesta época do ano, em que muitas famílias saem para a cidade na venda do artesanato, compõe-se de uma paisagem sem muitas mudanças, até que vozes de crianças preenchem o vazio na medida em que sigo pela estrada. Não as vejo, mas sua presença está por ali em algum lugar pelas ruas, carreirinhos e atalhos. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

A paisagem na aldeia é diversa. Entre o colorido das taquaras, dos cestos, das roupas nos varais, das casas e plantas encontramos crianças e adultos que, a depender da estação do ano, fazem dos pátios de suas casas um lugar para estar, entre descansos e trabalho. Os pátios aproximam pessoas que tomam decisões, dialogam, conversam sobre as coisas do dia a dia, do trabalho, das idas a cidade para a venda do artesanato, da aldeia, das crianças e tantos outros assuntos que fazem parte de suas vidas.

Enquanto adultos fazem rodas de conversa nos pátios das casas em dias de calor, as crianças estão dentro daquelas assistindo, brincando, preparando algum tipo de alimento ou fazendo alguma outra atividade, geralmente acompanhadas de outras crianças. É costume tirar os calçados para entrar nas casas. As crianças entram e saem de suas casas com liberdade e autonomia. Os adultos não chamam a atenção delas durante esse movimento de entradas e saídas. Quando requerem algo do adulto se direcionam a ele, sob olhares entre si, conversam com poucas palavras no idioma e retornam para casa ou outro lugar que já estavam.

As crianças estão nos pátios de suas casas ou dentro delas, e ao avistar e algum adulto estranho ou até mesmo um pouco conhecido por elas espiam pelas frestas de portas, janelas e paredes para saber quem está chegando ou passando pela rua. Pequenos e estalados olhos que olham, se escondem e voltam a olhar quando estamos ao longe, também nos observam e nos indagam sobre quem somos, o que fazemos ali e para onde vamos. Na aldeia, também somos observados por crianças e adultos nos lugares por onde passamos.

A aproximação só acontece quando há segurança e confiança no decorrer do tempo e das relações que vinculam adultos, pesquisadora e crianças.

*Estar-com* adultos e crianças indígenas kaingang dentro das casas é proveniente das relações de proximidade que se deram com tempo e se fortaleceram pela confiança que foi se constituindo. Assim, passei a compartilhar de parte da vida deles também nestes ambientes, mais especificamente nas cozinhas e salas que não se dividem por paredes, mas que recebem as pessoas conhecidas.

Em uma de minhas observações, quando estava próxima ao posto de saúde percebo essa movimentação e descrevo:

*A porta e a janela estão abertas, as crianças parecem ter por volta de 4 a 5 anos. Na porta, elas entram e saem de dentro de casa, tiram os calçados, chinelos, porque tem barro, e voltam a colocar quando saem de dentro de casa. E assim passam o tempo todo entre estar dentro de casa e fora. Quando consigo visualizar elas, estão correndo e brincando, pulam, correm, dá para ouvir as batidas dos pés descalços no assoalho da casa. O som do rádio se mistura com o som das crianças, que não param. Parece que não há adultos na casa, sua fala não aparece, eles não chamam a atenção das crianças para parar de entrar e sair e nem parar de correr, pular dentro de casa. (Diário de campo, junho de 2018).*

Na aldeia Kondá, a casa é um lugar em que as crianças se reúnem com seus pares. Elas conversam, correm, pulam, assistem televisão, se alimentam, dividem os artefatos disponíveis com aqueles que estão presentes e criam diversas possibilidades de relacionar-se entre si. Estar nas casas com as crianças e os adultos me permitiu vivenciar parte de seu cotidiano, interagir e construir outras relações além daquelas que a rua, a escola e o posto de saúde me permitiram acessar. Sinto que quando não as percebo na aldeia é porque estou presa ao que já é “conhecido”, ou que penso conhecer. Então, volto aos lugares, às leituras e elas me possibilitam ver o que antes não via.

No colorido dos varais encontro crianças que caminham, correm, pulam, dividem entre si o espaço, a língua e os costumes e constituem outras relações com o ambiente e com seus pares. Entre as imagens dos varais de roupa, as roupas dispostas lado a lado com as mais variadas cores e tamanhos me levaram ao encontro com os bebês e as crianças indígenas kaingang. Sempre que chegava a aldeia encontrava muitas roupas nos varais, mas somente um tempo depois os relacionei à presença das crianças, naquelas por onde haviam roupas de

tamanho pequeno. Por entre os varais<sup>146</sup>, as crianças também circulam, correm, pulam, dividem o espaço com outras crianças e com suas materialidades.

Figura 57 - Varal de roupas (*kur kâgvij fã*).



Fonte: Salvador (2021).

Figura 58: Crianças próximas ao varal de roupas (*kur kâgvij fã*).



Fonte: Salvador (2021).

<sup>146</sup> Della Flora (2013) em sua pesquisa intitulada “Se essa rua, se essa rua fosse minha...Conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes”, referencia os varais na composição da paisagem, da rua, por onde as crianças transitam e seu olhar as encontra.

Entre a invisibilidade das crianças indígenas kaingang, naquilo que eu lia e pensava, o modo como as conhecemos e o permitir-se aproximar delas passou pelo tempo, pelas estações do ano, pelas geografias, pelo meu pensamento para chegar pelas coisas miúdas das suas vidas, conforme nos fala Manoel de Barros, eu “passava os dias ali, quieta<sup>147</sup>, no meio das coisas miúdas. E me encantei”.

*Estar-com* as crianças e adultos indígenas kaingang em seu território, encontrar sinais pelos varais ou na porta das casas, quando um pequeno chinelo é deixado por ali, partilhar de parte de seu dia a dia, de sua alimentação, de suas crenças, de seus hábitos, de sua língua, de seu modo de pensar e viver nos coloca numa relação de quem aprende ao nos deixarmos envolver pelos caminhos e cuidados de uma etnografia.

Passei muito tempo a procurá-las na aldeia, por entre as casas, os barracos de lona, os pátios, as instituições e os lugares por onde andava. Com o tempo, vejo as coisas miúdas da aldeia nos pequenos detalhes do colorido dos varais, dos brinquedos espalhados pelos arredores das casas, das marcas de pequenos pés no barro, sinais de que por ali há crianças.

## 4.2 RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: ENTRE AS CRIANÇAS, OS BEBÊS E OS ADULTOS INDÍGENAS KAINGANG

*Nossa educação é diferenciada, a saúde é diferenciada, [...]. A cultura que ensinamos para as crianças é de ser índio. A sociedade branca quer interferir na nossa organização. (Fala da Liderança - Diário de campo, agosto de 2018).*

A aldeia Kondá se constitui de relações sociais e culturais entre crianças e adultos indígenas kaingang que diferem e interrogam o pensamento não indígena *sobre* os modos como se relacionam e organizam a vida, a aldeia, o tempo, o trabalho, a educação das crianças, o cotidiano, as casas, a natureza, a cultura e o próprio pensar, como nos diz uma das lideranças quando nos fala sobre nossas diferenças.

Andar pela aldeia, passar pelas casas, acompanhada ou não de um adulto ou uma criança, me aproxima dos saberes desse povo e das relações que os constituem quando me deixo

---

<sup>147</sup> O texto original refere-se a *quieto*, termo utilizado por Manuel de Barros, no masculino, mas para este texto referencio no feminino.

ser tocada pelas coisas miúdas<sup>148</sup>, pelas narrativas, pelo lugar, pelas lutas e movimentos que os fazem crianças e adultos indígenas kaingang.

As crianças indígenas kaingang são conhecedoras da geografia de sua aldeia, e circulam pelos saberes entre os atalhos, as ruas, as moradias e as instituições que se fazem presentes. Elas se movem pelo tempo e espaço, que se modificam com as estações do ano, pelas experiências que seus corpos inscrevem e se inscrevem naquele lugar.

Conhecem a língua desde que nascem, pois a comunicação acontece em kaingang o tempo todo. A língua na aldeia é uma forma de dar vida à cultura indígena, sendo um elemento fundamental em sua identidade. As palavras, as frases, os conhecimentos sobre a vida, o tempo, a saúde, a doença, os remédios e as curas, as narrativas longas ou curtas fazem parte do dia a dia das crianças, que aprendem coletivamente.

Os diálogos dos adultos e crianças com os bebês também acontecem no idioma. Esses ouvem com atenção, acompanham com os olhos o movimento de quem fala e participam desse universo da linguagem oral desde muito cedo. As primeiras palavras faladas, quando se comunicam, está no idioma. A seguir, apresento as experiências que vivenciei com os bebês, as relações das crianças com outras crianças e com os adultos.

#### **4.2.1 A composição das famílias na aldeia Kondá**

O povo kaingang cultiva os costumes de sua cultura e se organiza, de acordo com Nacke,

[...] em metades exogâmicas, denominadas *Kamé e Kairu*<sup>149</sup>, que mantém entre si relações assimétricas e complementares, e se subdividem em secções. A cada uma dessas metades corresponde uma “marca” – pintura facial usada durante o ritual do *Kiki* –, que explicita a qual das metades o indivíduo pertence. (NACKE, 2007, p. 35).

A orientação para a escolha do noivo ou da noiva entre os indígenas kaingang na aldeia Kondá segue pelas metades exogâmicas – *Kamé e Kairu*, ou seja, o casamento deve acontecer entre familiares que são Kamé com familiares denominados Kairu.

A aldeia Kondá preserva a cultura em metades exogâmicas, porém o ritual do *Kiki* não acontece como prática permanente e, como se percebe pelas histórias e saberes locais que

---

<sup>148</sup> Manuel de Barros também nos ensina, assim como as crianças indígenas kaingang, sobre as coisas miúdas que nos encantam quando nos deixamos ver e por elas nos encantar.

<sup>149</sup> “O mito de origem kaingang considera Kamé e Kairu os ancestrais de seu povo” (NACKE, 2007, p. 35).

circulam, houve mudanças no modo de compreensão sobre as metades exogâmicas que fora contada e estudada pela academia.

Conforme o excerto abaixo, os casamentos da mesma metade não são aconselhados que ocorram. Sobre isso, tive a oportunidade de ouvir o relato de uma das mulheres indígenas que casou e constituiu sua família com a mesma metade:

*Quando fiquei com meu marido na aldeia, nos prenderam para que nós pensasse, porque nós era Kairu. E Kairu só deve casar com uma Kame, não se aceita Kairu com Kairu ou Kamé com Kamé.*

*A liderança na época conversou e orientou nós a ficar um tempo longe da aldeia. Meu marido aceitou, porque ele disse que não teria como me deixar. Fomos então pra outra cidade e ficamos lá por um tempo. Quando fiquei grávida e estava quase na hora de minha filha nascer, decidimos voltar porque não seria bom ter um filho em outro lugar que não fosse na aldeia”. (Diário de campo, julho de 2018).*

Os processos de hibridação modificaram os modos de viver dos povos indígenas em suas relações com as tradições de sua cultura, os parâmetros de sujeito e sociedade da modernidade/racional acaba por tornar-se referência de civilidade, progresso para outras sociedades e culturas. De acordo com Duschatzky e Skiliar (2001, p. 135) “[...] As culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação”.

Os casamentos kaingang e a organização societal em algumas comunidades indígenas preservam traços da cultura kaingang quanto a união entre as metades Kamé e Kairu, com o nascimento dos filhos estes recebem o nome da metade que pertence ao pai. “[...] Apesar do padrão patrilinear de descendência, a forma tradicional de residência entre os Kaingang é a matrilocidade - após o casamento o genro passa a morar na casa do sogro. Este padrão de residência é comum a todos os grupos Jê”.<sup>150</sup>

As experiências que por mim foram vivenciadas junto ao povo indígena kaingang acerca do casamento aconteceram por duas vezes. A primeira, quando eu não fazia a pesquisa e fui convidada de *Kafej*; e a outra, enquanto pesquisadora, fui convidada pela mãe da noiva.

Menciono também uma entrevista que realizei com Dona Maria, de 85 anos e moradora de uma comunidade indígena kaingang do Rio Grande do Sul, quando estava na

---

<sup>150</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em 12 agos. 2019.



rodoviária junto aos seus familiares para a venda do artesanato na cidade de Xaxim (Santa Catarina). Nesta época, a pesquisa tinha a intenção de acontecer apenas na cidade, daí a participação no cerimonial do casamento e o registro de meu encontro com ela e seus netos. A entrevista abaixo foi transcrita e respeitou a forma de expressão oral de Dona Maria, que também autorizou gravar sua fala:

*As crianças não ajudam, elas ajudam a dançá, humm, a dança vai se ali, dos kaingang. O casamento também vai se ali, quando um tá pra casá, eles já se acham ali, na festa e casam né, humm, e se batiza com o remédio e tudo, daí eles vevem junto. Eu casei com treze ano, que o tempo atrás eles fazia o casamento quando eles vê o genro deles, que é um rapaz, né, que eles vê que é, que serve pra fica com a fia deles, eles fica aconselhando, fica agradando ele que venha com o sogro, que venha com a sogra, a sogra e o sogro fica agradando, que nem um fio, nem que a fia num que aquele home. Eu não queria esse home que eu tô com ele, porque ele era feio (risos entre nós), feio até agora, tá mais feio agora que tá veio, mas eu custei me agrada com ele. E demoro, demoro.*

*Demorei, quando eu tinha três fio, eu já tinha ganhado três fio dele, daí que me arrependi porque que eu ando com ódio dele, que eu já tenho os fio dele.*

*Com dezesseis, eu tive três ano sem pega nada, éé, eles faziam remédio pra gente, pra não vim logo o menstruação. Eles faz remédio, daí eu não tinha né, eu não tinha né, quando meu pai fez eu casá com ele eu não tinha menstruação, daí foi, foi, até que quando eu tinha quinze ano já me veio, mas duas vez que me veio eu já fiquei com um piá, com quinze ano, dai foi inté que eu ganhei ele durante dezesseis ano, passo pra dezesseis e eu já teve otro guri, mas sofri, sofri, sofri.*

*É, daí foi, foi, até que eu fiquei de bem com ele, eu já tinha treis fio né, daí me deu na ideia, e ele não me cuidava bem, ééé, não sei porque, de certo ele...*

*Ele tinha dezesseis quando fico comigo, daí ele trazia as coisa, trazia ou não trazia também então eu passava fome, por isso que eu não gostava dele. Ele não traz coisa que preste, ele vivia só pra lá e pra cá, ele não parava em casa, o pai dele, eles iam lá pro Xexere (Xanxerê) que tem uma área pra lá, eles iam lá e vinha, ia pro Votoro, vinha, ia pra Nonoai. É diz que ele não tinha morada, é por isso que eu não gostei ele. Ele vai ser o mesmo se ele tira eu da minha mãe, vo tá caminhando, as otra dizia pra mim. E o pai queria, éé.*

*A mãe também queria, hahah, [...]*

*O casamento era ansim de tempo atrás, daí eles, nós fiquemo junto e a finada mãe morreu quando eu tinha o piá com dez mês. Ela já morreu, logo, ela não ajudo a cuida de nenhum fio. (Fragmentos da entrevista com Dona Maria, 2018).*

Como pode se observar pelo relato de Dona Maria e pelo que por mim foi acompanhado na pesquisa, os casamentos modificaram-se com o tempo pelas relações sociais que se estabeleceram pelo contato de indígenas com não indígenas, pelos processos híbridos, pela influência religiosa e midiática, em relação às escolhas de mulheres e homens quanto a com quem se casar, a faixa etária para o casamento, as tradições, os rituais e festas, porém a presença das crianças nas cerimônias parece permanecer mesmo diante as mudanças.

Enquanto evento público, participam do ritual os convidados de outras terras indígenas e não indígenas, conhecidos de alguém na aldeia ou que tem algum tipo de relação. Quanto aos indígenas que residem na aldeia todos são convidados a participar, porém, nem todos se fazem presentes. Na aldeia Kondá, os casamentos contam com a presença de adultos e crianças e também participantes de outras terras indígenas próximas de Chapecó e do Rio Grande do Sul. Os não indígenas, quando convidados, geralmente tem algum tipo de proximidade com alguma família da aldeia. Esses momentos contribuem no modo de olhar as diferenças culturais entre os povos, sejam eles kaingang ou de outra etnia.

Os preparativos do casamento e ritual têm a participação de grande parte dos indígenas que vivem na aldeia. A alimentação é preparada e dividida entre todos que podem contribuir, seja na doação do alimento ou bebida, ou em sua preparação anterior ao dia em que acontece a festa.

Nas semanas anteriores ao dia do casamento os preparativos começam a ser organizados pelos familiares mais próximos. Ocorre a retirada da madeira para fazer os espetos, a limpeza do salão para receber os noivos, as doações de alimentos como carne, batata para maionese, pão, saladas e bebidas, a divisão de tarefas na preparação da alimentação e na organização do local de onde a noiva sairá para o casamento são todos planejados pelos familiares.

Os fogos de artifício que ouvimos na aldeia no decorrer das últimas semanas que antecedem ao casamento também anunciam a realização desse momento, que é aguardado com alegria pelos adultos e crianças.

Os noivos organizam o baile para seus convidados. Conta *Mýrsèr* que “na sexta-feira a noite haverá o baile da noiva e no sábado o baile do noivo”. Disse também que já estavam indo retirar no mato as madeiras para fazer os espetos.

O ritual acontece inicialmente ao ar livre, e após segue para um salão de eventos na aldeia. As famílias da noiva e do noivo se posicionam em lados opostos e aguardam o momento do encontro entre as famílias que conduzem os noivos até a parte central da aldeia, caminho esse que percorre a *estrada grande*.

Figura 59 - Ritual de casamento na aldeia Kondá.



Fonte: Almeida (2018).

*Depois de dias aguardava a cerimônia do casamento que eu havia sido convidada pela mãe da noiva, não tinha muita proximidade com sua família, mas meu interesse em conversar todas as vezes que eu passava por sua casa perguntando sobre as crianças gêmeas de 10 meses, quando me direcionava até a casa de Mýrsèr, me aproximou de sua avó e mãe.*

*(Diário de campo, março de 2018).*

Crianças e adultos se aproximam do local onde a noiva está para aguardar a realização da cerimônia. Há pessoas dispersas pela aldeia que acompanham e aguardam o início dos fogos de artifício. Permaneci junto de algumas mulheres e crianças indígenas que conhecia da terra indígena Toldo Chimbanguê, e que também estavam no evento. Algumas crianças estavam dentro das casas com a janela semiaberta, aguardando o encontro dos noivos e os fogos.

Perguntei porque estavam dentro de casa, e algumas disseram que tinham medo dos fogos, o que as levou a ficarem o tempo todo observando da janela.

Figura 60 - Casamento com os fogos de artifício.



Fonte: Almeida (2018).

O ritual de encontro entre as famílias dos noivos acompanhado de fogos de artifício é uma prática no casamento dos indígenas kaingang da aldeia Kondá. Narram alguns adultos e anciãos que essa é uma forma de celebração e demonstração sobre quem tem mais “força”: se a família do noivo ou da noiva, o que dependerá da quantidade e intensidade dos fogos. As mulheres e os homens participam do lançamento desses na medida em que o encontro acontece.

As famílias acompanham os noivos para a parte central da aldeia. Algumas crianças caminham mais próximas onde os fogos estão sendo lançados, e outras ficam olhando de longe com as mãozinhas nos ouvidos, pois o barulho se faz ininterrupto por alguns minutos. As mães seguram seus bebês, que participam da festa nos colos ou em carrinhos, algumas ficam mais próximas e outras mais distantes.

As crianças transitam de um lado para o outro. Algumas correm, outras só observam, paradas. Alguns adultos e crianças acompanham a noiva. O momento em que ela caminha em direção ao noivo é de emoção, pois é possível ver expressões de alegria, sorrisos, e o movimento das pessoas torna-se mais intenso, pois se envolvem com a entrega e o encontro entre as famílias.

O almoço acontece ao meio dia para os convidados, onde o noivo e a noiva organizam separadamente para os seus familiares a alimentação. Não pude presenciar o momento em que o almoço acontece, pois neste dia e horário realizava outra atividade de minha profissão fora da aldeia. A cerimônia acontece no salão comunitário da aldeia. Ali, o cacique e as lideranças orientam o casamento, que se dá na língua kaingang e com a presença de adultos e crianças.

#### **4.2.2 E os bebês indígenas kaingang, onde estão?**

*“Há alguns mistérios que os bebês guardam para si, deixando para sempre um ponto de interrogação nas mentes dos que deles tomam conta.” (GOTTLIEB, 2012, p. 19).*

Ao remeter-me aos bebês indígenas kaingang da aldeia Kondá, lembro-me de Alma Gottlieb (2012) em sua narrativa sobre os bebês Beng do Oeste da África. Nas primeiras experiências com o povo Beng enquanto antropóloga, ela estabeleceu sua ligação com as mulheres e, de certa forma, ignorou o fato dessas serem mães. Na medida em que seus registros de campo a desapontaram, quando retorna aos escritos percebe que a infância e os bebês foram por ela invisibilizados. A experiência de ser mãe, tempo depois da sua pesquisa a levou a perceber o quanto não conhecia dos bebês Beng e quantas questões ficaram por ser respondidas, na medida em que buscava lembrar como seria para as mães mulheres Beng cuidar de seus filhos nas diversas situações que ela sentia dificuldade ao lidar com os cuidados com seu próprio filho.

Os bebês na aldeia Kondá, nos colocam muitas questões que se configuram e questionam o lugar que atribuímos a eles em nossas pesquisas, o que me leva a interrogar, pelas palavras da autora: “Será que se começássemos a fazer novas perguntas – sobre os bebês e as pessoas que passam tempo com eles, poderíamos imaginar os contornos de um novo conhecimento que essas perguntas gerariam?” (GOTTLIEB, 2012, p. 111).

Para a antropóloga, os bebês pouco aparecem em pesquisas na sua área, pois são quase ‘um não sujeito’ no âmbito teórico. Bebês e crianças menores são um público de pouca compreensão e difícil acesso no campo metodológico, por isso os antropólogos encontram muitas limitações nessas pesquisas.

Apesar de minha área não ser a antropologia, os bebês na aldeia Kondá também levaram algum tempo para comporem minhas observações e registros. *Estar-com* os bebês indígenas kaingang me colocava em relação de confiança com os sujeitos adultos da pesquisa.

A oportunidade de conviver mais tempo na presença de algum dos familiares dos bebês me permitiu acompanhar algumas experiências com eles, mesmo que de longe. Assim sendo, meu contato foi esporádico e sempre mediado. Um olhar que se fez distante, limitado pelas relações que consegui estabelecer com os adultos próximos aos bebês, mas que me permitiram acessar fragmentos de histórias e de pequenas manifestações, expressões, movimentos e sons nas mais variadas situações diárias.

Ferreira e Nunes (2014) citam que há alguns limites colocados na realização da pesquisa etnográfica com crianças pequenas, logo, os pesquisadores acabam optando em focar nas crianças maiores. As autoras falam sobre algumas questões limitantes, dentre elas, a questão da idade como um fator de “ausência” das crianças nas pesquisas; a “linguagem verbal e competência comunicacional”; e a compreensão das crianças e de suas experiências com a realidade.

Nesse sentido, questionam: “[...] situar as competências das crianças é entendê-las como atores sociais, posicionando a multiplicidade das suas ações nessa indissociabilidade de usos que elas fazem da sua experiência” (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 113). Para as autoras, e é este aspecto que destaco, é preciso considerar as competências das crianças pequenas, principalmente dos bebês, o que nos remete “[...] a observarem-nas mais pelo que fazem do que pelo que dizem (Solberg, 1996) para as escutarem e ‘ser(em) capaz(es) de interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos” (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 113).

Aproximar-se dos bebês, perguntar sobre e *estar-com* eles, acompanhar suas experiências de perto se constituem relações de confiança entre quem cuida e quem é o outro da relação, neste caso, a pesquisadora. Sempre que a presença deste outro causar ameaça, dúvida ou desconfiança a algum familiar daquele, a possibilidade de um novo encontro fica distante ou, às vezes, impossível de acontecer.

No momento em que estava na aldeia, os encontrava onde era possível de vê-los fisicamente pelas casas, posto de saúde, colo de adultos e carrinhos de bebês durante os passeios. Localizar os bebês na aldeia sem perguntar ao adulto sobre onde estavam passou pelo olhar que observava suas presenças nesses lugares.

A percepção mais ampla aconteceu somente após a pesquisa de campo estar finalizada, ou seja, foi no momento da escrita e do pensar os bebês indígenas kaingang que os encontrei além da sua presença física, na materialidade das roupas espalhadas nos varais e nos carrinhos de bebês deixados do lado de fora das casas.

Observo bebês que participam de todas as situações vividas pelos adultos, pois deles não se distanciam, e quando saem de perto da mãe ou de algum familiar são cuidados e olhados pela aldeia. *Kafej* diz que *Jogvĩ* é arreiro. Ele está com um ano e nove meses, já caminha e ela sempre o orienta a não cair quando vai a casa de sua avó ou de sua tia. *Jogvĩ* segue pelos *carreirinhos* sozinho. *Kafej* fica de longe cuidando para que não se machuque. Suas filhas, desde pequenas, foram ensinadas a ter liberdade. Conta *Kafej* que elas saíam e voltavam sozinhas das casas de algum familiar ou vizinhos, ou seja, estavam sempre aos cuidados da aldeia, pois todos se conhecem.

Em tempos e momentos diferentes da pesquisa o meu contato com os bebês me ensinou um pouco de como vivem na aldeia Kondá. E são estas experiências que vivenciei e de algumas narrativas orais que ouvi sobre os bebês quanto ao nascimento, o umbigo, o batismo, os chás e o colo que trago aqui.

### ***O nascimento...***

Para os indígenas kaingang da aldeia Kondá, a espera por um bebê é uma divindade da natureza. Segundo *Kafej*, é uma emoção saber que uma mulher está carregando em seu ventre uma vida que precisará de seus cuidados.

Antes do nascimento, as mães são acompanhadas por profissionais da saúde disponíveis na própria aldeia. Até o momento do parto os cuidados acontecem pela área da saúde e pelos saberes ancestrais de anciãos, que orientam todo esse período antes e pós-nascimento por meio de chás, rezas e simpatias. A saída das mães para a cidade acontece quando há necessidade de algum exame ou outro procedimento, sempre que necessário.

Sales (2020) em seu trabalho sobre a gestação, o nascimento e a infância kaingang na Terra Indígena Guarita aponta uma preocupação quanto a essas questões passarem de um certo desligamento dos saberes tradicionais para outras formas de conceber tais experiências. Para a autora indígena, as mulheres indígenas kaingang mais jovens nem sempre ouvem e seguem as orientações da cultura de seu povo. Em suas palavras, “[...] a desvalorização se concretiza quando pensam que isso não é mais importante para a vida, uma vez que as soluções são possíveis de encontrar fora da aldeia, como hospitais e postos de saúde (2020, p. 191).

Os bebês indígenas kaingang nascem em sua maioria nos hospitais de Chapecó. Somente se as mulheres não conseguirem chegar a tempo o nascimento acontece na aldeia, pois,

de acordo com Vanderleia, sentem mais segurança para caso o bebê ou a mãe necessitem de algum tipo de atendimento no parto.

A mãe de *Kafej* era parteira na aldeia, mas com o tempo, os partos e o acompanhamento da gestação dos bebês foram sendo delegados apenas à área da saúde.

*Kòkai* foi um dos bebês com o qual mais me aproximei antes e após seu nascimento. Acompanhei alguns momentos de sua gestação quando conheci *Fág fėj*, filha de *Mã*, ela estava com cerca de sete meses. Conheci a família de *Mã* em Florianópolis no ano de 2017, o que me permitiu *estar-com Kòkai* e participar um pouco de sua vida.

Autorizada a narrar a história do pequeno *Kòkai*, o conheci quando fazia uma semana de nascimento e estava na casa de sua avó, que lhe prestava cuidados até que sua mãe se recuperasse na Unidade de Tratamento Intensivo do hospital, devido a complicações pós-parto que a levaram a permanecer internada durante os primeiros dias de vida do filho.

*Todos estavam muito preocupados na casa de Fág fėj, pois sua situação não parecia ser boa. Não sabiam explicar ao certo o que havia acontecido, mas quando estive na aldeia anterior ao nascimento de Kòkai, Fág fėj não estava bem, sentia dores, ia a unidade de saúde, e retornava para casa para aguardar a “hora” certa do nascimento de seu segundo filho. Várias tentativas de ida ao posto de saúde foram realizadas para verificar sua condição. Depois de um tempo, quando piorou sua condição de saúde a levaram para o hospital, e precisou fazer cesárea.*

*Após o parto, Fág fėj passou os primeiros dias no hospital enquanto Kòkai era levado à casa de sua avó. (Diário de campo, dezembro de 2018).*

O caso de *Fág fėj* preocupou outras mulheres, que ficaram receosas quanto ao nascimento de seus bebês em hospitais. Em depoimento de uma delas, fica explícito a falta de atenção e cuidado para com os indígenas, o que denuncia as diversas formas de preconceito e discriminação em relação a esses na região: “*Parece que tão querendo matar os índios, acabar mesmo com os índios*”<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> A narrativa foi enunciada por uma *mulher indígena* a qual tive contato somente neste momento, não registrando seu nome em diário. Ela conversava com *Mýrsèr* enquanto aguardávamos na escola uma espécie de feira de troca-troca, organizada por mulheres não indígenas que vêm da cidade e realizam troca de roupas e alimentos por peças de artesanato produzidos na aldeia. O diálogo das mulheres nesse dia, naquilo que eu observava e que elas me traduziam, estava em torno do que havia acontecido com o caso de *Fág fėj*.



As diversas experiências de adultos e crianças indígenas com as instituições, seja da saúde ou da educação, percorrem também por sentimentos de desconfiança, medo, insegurança e preocupações quanto ao acesso ou não a melhores condições de vida.

***O enterramento<sup>152</sup> do umbigo – nūgnin – lugar de pertencimento***

*Sempre que chegava a aldeia passava pela casa de Gõnvã, sete meses, e seguidamente o encontrava junto de sua mãe ou avó. Aos poucos me aproximava, algumas vezes sentava junto deles à sombra das árvores em sua casa e acompanhava suas experiências com os adultos e outras crianças. Gõnvã nasceu prematuro. Lembro-me o quanto seus familiares estavam preocupados com sua saúde, pois havia nascido com 1 quilo e 500 gramas. Sua mãe conta que ficou um tempo no hospital até ele ficar forte, ganhar peso, daí não soube o que fizeram do seu umbigo, acredita que acabaram por perdê-lo. (Diário de campo, setembro de 2018).*

A prática de guardar, fazer o *enterramento* ou deixar o umbigo dos bebês recém-nascidos próximos de casa, de uma árvore ou de outro lugar na aldeia que indique sinais de proteção e fortalecimento à criança está presente em muitas famílias indígenas kaingang, que acreditam que o umbigo demarca a origem, o *lugar de pertencimento* de seu povo à terra.

O *enterramento* do umbigo dos bebês está envolto a uma simbologia de vida, de identidade, de pertencimento e luta pela terra quando se demarca aquele lugar em que sua vida foi depositada. Nesse sentido, a ação para a cultura indígena kaingang tem a ver com a sua identidade indígena, o seu ser pessoa que encontra na terra, na mãe natureza, muito mais que o alimento, encontra sua origem e sua vida.

Ouvi contar várias narrativas sobre o umbigo, que tem sido repassado pelos anciãos aos mais jovens na aldeia Kondá. Marindia conta que guardou o umbigo de seu filho, pois aprendeu com os anciãos que é preciso guarda-lo, segundo conta:

*“Os antigos dizem que guardar o umbigo faz com que a criança não fique mexerica, mexendo nas coisas dos outros, daí quando ela vai passear nas casas dos outros ela não fica*

---

<sup>152</sup> O termo ‘enterramento’ foi utilizado por *Kafej* ao narrar sobre o umbigo dos bebês para a cultura kaingang, e tomo de empréstimo para pensar o ritual presente na aldeia enquanto revitalização de sua cultura.

*mexendo e nem sai de casa procurando por aí o que perdeu.” (Relato oral de Maríndia, julho de 2018).*

*Kafej também relata que essa prática da cultura está relacionada ao pertencimento de seu povo a terra, conforme diz:*

*“Pra nossa cultura é como se a pessoa pertencesse pra aquele lugar onde o umbigo foi enterrado, como se a terra pertencesse pra aquela pessoa. O umbigo de minha mãe foi enterrado lá na praça central de Chapecó, então a terra dela é o lugar dela, de sua origem. A gente identifica como se a terra pertencesse pra aquela pessoa. Por exemplo, os bebês que nasceram aqui, os umbigos foram enterrados aqui, então o lugar pertence a criança que está aqui, já pertence a ela. É isso que os mais velhos falam”. (Relato oral de Kafej, 2021)*

Ao perguntar para as mães e avós sobre a relação dos bebês e os umbigos, elas contam onde os deixaram e os motivos que as levaram a colocar em tal lugar, por elas definido. Algumas dizem deixar embaixo de sua casa, para que a criança permaneça próxima e fique em casa. *Kafej* conta que enterrou o umbigo de sua filha embaixo de uma árvore de sombra com folhas suaves, para que a menina se tornasse forte e calma. O umbigo de *Jogvĩ* ainda está guardado, esperando para quando ele ficar um pouco maior. Em seu relato, *Kafej* traz uma forte ligação do umbigo com a própria vida da pessoa.

*O umbigo do Jogvĩ quando soltou da barriguinha dele nós guardamos ele e daqui mais um pouco nós vamos fazer o enterramento do umbigo dele, porque a gente não pode jogar os umbigo dos bebês em qualquer lugar, porque tem uma história por trás do umbigo que é a essência da criança, a vida da criança, que o umbigo da criança é conectado com o umbigo da mãe, com o corpo da mãe. Então a gente não pode jogar o umbigo em qualquer canto, é assim que a gente vê a crença do umbigo. O umbigo do Jogvĩ tá guardado ainda, a gente vai enterrar o umbigo dele aqui onde nós moramos. E a minha mãe sempre fala que temos que escolher um lugar bom pra guardar o umbigo das crianças, pra que ele não venha se perder no caminho. Quando a criança começa a mexer, a fuçar nas coisas, minha mãe diz que o umbigo da criança foi jogado em qualquer canto, por isso ele fuça as coisas, começa a revirar as coisas.*

*Kafej* conta que na aldeia Kondá há um ritual para enterrar o umbigo o qual as pessoas mais velhas, os anciãos que conhecem mais sobre a cultura indígena kaingang, continuam fazendo e fortalecendo, assim, os saberes da mãe natureza, da terra, da cultura e dos cuidados com as crianças.

### ***O batismo – Gĩr kype***

Momento importante na vida dos bebês é a escolha do nome que o identificará e lhe dará uma identidade de pertencimento pela etnia e o ritual do batismo como proteção da natureza para seu fortalecimento. O ritual do *Gĩr kype* na aldeia Kondá não acontece de forma igual para todos os bebês. As famílias têm liberdade para fazer suas escolhas. Conta *Kafej* que, antigamente, os batismos seguiam o que a cultura kaingang tinha como ritual. Com o tempo e a entrada de diferentes crenças e religiões, e de outras relações com a mídia, a cidade, distanciou-se algumas práticas e rituais que aconteciam na cultura e que ficaram na memória, os costumes modificaram e contribuíram para outras formas de realizar o batismo. Alguns continuam seguindo apenas as tradições indígenas kaingang; outras famílias apresentam os bebês na igreja e seguem o ritual kaingang; e outras ainda, fazem somente a cerimônia da igreja a qual frequentam.

Para receber o bebê no batismo kaingang, de acordo com *Kafej*, o adulto prepara uma mistura de ervas medicinais, madeira forte e água e inicia o ritual na presença de adultos e crianças.

Não há um padrinho ou madrinha que os acompanha, há um pedido de quem realiza o batismo para que os espíritos da natureza protejam as crianças, lhes concedam forças que vem da natureza, que é considerada a mãe de todos.

Quanto a escolha do nome indígena da criança, geralmente os pais ou avós o fazem. Pode ser em homenagem a algum antepassado; alguma planta por sua beleza, força, alimento, cura; ou pode ser o nome de algum animal.

A definição de uma das metades exogâmicas – Kamé ou Kairu – na identidade das crianças advém do pai, quando o bebê nasce seu pertencimento já se define a uma das metades. Se o pai da criança se denomina Kamé, todos seus filhos e filhas serão Kamé. “Os nomes e prerrogativas sociais são recebidos da metade à qual pertence o pai. O nome, como a alma, é parte integrante do indivíduo, sendo que a nomenclatura constitui a pessoa de maneira mais forte que o próprio nascimento [...]”. (PINHEIRO, 2013, p. 142).

Figura 61 - Mãe de *Kafej* realizando o batismo de *Jogvĩ*.



Fonte: Salvador (2020).

Mãe de *Kafej* ao realizar o batismo de seu neto, invoca pela força de espíritos e da natureza para que *Jogvĩ* cresça com força, sabedoria da terra, que seu corpo não adoça, que os ensinamentos da terra o protejam.

O batismo era realizado no ritual do kiki, conforme *Kafej*, momento este que estava dedicado para escolher o nome indígena das crianças. O ritual do kiki que foi realizado em 2011 na aldeia Kondá<sup>153</sup>. Para Nacke (2007, p.35) “[...] Os nomes indígenas, ou como costumam dizer o “nome do mato”, provém do Fonte: de nomes disponíveis na metade do pai, que idealmente só será utilizado após a sua liberação, que ocorre no ritual do Kiki”. Atualmente o ritual não acontece na aldeia Kondá, assim como em outras terras indígenas da região Oeste de Santa Catarina, esta prática ficou na memória de muitos anciãos e da cultura kaingang.

---

<sup>153</sup> O ritual resultou num documentário intitulado: “Kiki, o ritual da resistência Kaingang”, com direção, roteiro e montagem de Cassemiro Vitorino e Ilka Goldschmidt.

### *Ervas do mato*

Quando algum bebê, mãe ou grávida não está bem, a preocupação vai além das pessoas mais próximas da aldeia. Chás, rezas e promessas são proferidas pela cura e recuperação daquele que adocece.

A prática dos chás com remédios do mato (*vênh kagta*) está presente em algumas famílias ainda, principalmente aquelas que se apoiam nos saberes ancestrais indígenas dos anciãos e de seus antepassados.

*Kafej* conta que sua mãe prepara um chá com várias ervas para as mulheres não sentirem dor na hora do parto. O chá é ingerido alguns dias antes, desta forma, o corpo da mulher se prepara para o parto sem dor.

Outra prática de cuidado com a mãe e o bebê está relacionada às simpatias e chás. Abaixo, um relato de *Mã* sobre sua filha, que não tem leite materno:

*Mã conta que Fág fêj não tem leite, mas que está tomando chá do mato para vir o leite. Pergunta para Mýrsèr como é o nome do chá em português, Mýrsèr pensa e diz: “urtigão”.*

*O chá de urtigão, após feito, deverá ser passado no seio da mãe com um pente novo, não pode ser usado, deve molhar o pente no chá e passar de cima para baixo, e depois de baixo para cima. Ela conta que o bebê mama em seu seio mesmo sem ter leite. O médico do hospital receitou um leite em pó que ele está tomando.*

Percebo que os costumes em relação a cultura dos chás, dos remédios do mato (*vênh kagta*) pouco aparecem na relação dos adultos com a vida. Assim como a religião, a medicina tem uma forte influência nos modos de ser e viver na aldeia. Há uma relação de confiança nessas instituições que se sobrepõe aos saberes da cultura indígena kaingang e as crenças, costumes e tradições de seu povo quanto aos cuidados com a vida.

### *Entre olhares... cuidados... e colo*

Figura 62 - Kòkai dormindo em meu colo.



Fonte: Almeida (2019).

*Pergunto se posso pegar Kòkai, sua mãe sinaliza que sim. Ele parece gostar de estar no colo. Está maior, e seu pequeno corpo ganhou mais peso desde quando o conheci na casa de sua avó. Kòkai me olha, converso com ele. Seus olhinhos pretos e estalados me acompanham, ele sorri, mexo em suas mãozinhas e ele continua a olhar. Sinto seu corpo se soltar e ficar mais pesado, seus olhos aos poucos se fecham, até soltar seu pequeno corpo e braços em meu colo, quando então, dorme. (Diário de campo, fevereiro de 2019).*

A presença dos bebês indígenas kaingang na aldeia envolve atenção e cuidado de anciãos, adultos, jovens e crianças próximos de sua convivência. Entre colos, carrinhos e cobertores pelo assoalho das casas, nas sombras das árvores em dias quentes, e dentro dos lares ao calor do fogão a lenha os encontramos.

Os bebês dormem, acordam, são alimentados, tomam banho e passam grande parte de seu dia aos olhares de um adulto. *Conta uma anciã que os bebês são bênçãos enviadas por Topê - Deus, por isso devem ser protegidos até a maturidade. (Diário de campo, fevereiro de 2019)*

Referencio algumas das experiências que vivenciei com bebês de colo em encontros únicos com eles e, geralmente, com suas mães, como no caso de Orquídea; e outras experiências onde o contato com os adultos familiares e os bebês foi por tempo maior, como no caso de Kòkai, Gònvã, Heitor e as bebês gêmeas. Já o meu contato com Jogrvi se deu pelos relatos de

sua mãe *Kafej*, mas não tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente. Na última vez que estive na aldeia sua mãe estava grávida e depois de seu nascimento, com a pandemia<sup>154</sup>, não tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente. Sua mãe contou-me algumas situações e experiências neste primeiro ano de sua vida, que passo a narrar junto do que pude viver na presença de outros bebês.

Mulheres, homens, jovens e crianças maiores seguidamente estão com bebês, crianças pequenas a sua volta e em seus colos. Os cuidados com as crianças pequenas e os bebês não se atribuem como tarefa de mulheres enquanto convenção construída socialmente. Na aldeia, o cuidado está difuso e se entrelaça à atenção de alguém que está próximo da criança pequena e ao bebê, assim, essa pessoa se encarrega da tarefa de cuidá-la em tal contexto.

Reencontrei *Fág fėj*, *Kòkai* e seu irmão *Kětaprè* em sua casa quando voltei, depois de quase dois meses ausente na aldeia, pois nesse período acompanhei as famílias na cidade durante a venda do artesanato.

Onde estava *Kòkai*? Primeiro, no colo do pai de *Fág fėj* que estava em sua casa; depois foi para meu colo e; em seguida, passou para o colo de sua mãe para ser amamentado. Qual é o sentido do colo para os adultos e os bebês indígenas kaingang? Quando os bebês se desligam do colo do adulto e de outras crianças? De que forma o colo aproxima as crianças da cultura por onde andam?

Figura 63 - *Kòkai* no colo de sua mãe para se alimentar.



Fonte: Almeida (2019).

<sup>154</sup> Registro que a pandemia do novo coronavírus - SARS-CoV2 chega ao Brasil em meados de março de 2020, ou até antes talvez. A partir deste momento, as relações sociais e culturais modificam-se consideravelmente na medida em que os casos aumentam numa proporção acelerada em todos os países. A Covid-19, como é identificada, cerceou a vida de muita gente, causou uma infinidade de mortes e sofrimentos provocando rupturas nos modos de pensar, ser e viver das pessoas em suas relações em todos os âmbitos, principalmente o distanciamento social. Desse modo, voltar a aldeia Kondá para o fechamento de algumas questões da pesquisa não foi possível. O contato aconteceu pela via telefônica com *Kafej* que, dentro de suas possibilidades, dialogou comigo sobre as dúvidas que surgiram no decorrer da escrita final da tese.

*Fág fėj pega uma pequena toalha e arruma em Kòkai para que não caia leite em sua roupa. Ele parece estar com fome, pois procura pelo bico da mamadeira. Fág fėj com paciência o alimenta, olha para ele com atenção, mas não conversa com ele durante este momento, talvez pela minha presença no local.*

*Kòkai movimenta seus olhinhos de um lado a outro, fecha algumas vezes, para de mamar e volta. Sua boquinha fica cheia, que ao lado dá para ver o leite saindo, suas mãozinhas às vezes se abrem e fecham, num movimento de pegar.*

*Fág fėj tira a mamadeira de sua boquinha depois de um tempo, ele descansa e ela volta novamente alimentá-lo. Kòkai continua a mamar até dormir. (Diário de campo, fevereiro de 2019).*

A relação mãe-bebê indígena kaingang no momento da alimentação se entrecruza com olhares e corpos que se aproximam pelo toque, pelo olhar, pelo calor, pela respiração. De poucas palavras, a relação é intensa, marcada de cuidados na posição do corpo da mãe e do bebê que procura deixá-lo confortável ao colocar o bico da mamadeira na sua boca, o paninho para não molhar sua roupa, até aguardar o tempo do bebê na satisfação de sua fome. Numa relação de confiança e tranquilidade, o bebê não chora e em pequenos movimentos seu corpo expressa satisfação ou insatisfação. Quando alguma manifestação é percebida, respeita-se seu tempo e corpo e aguarda para novamente para atendê-lo em suas necessidades. Assim, percebo que a relação mãe-bebê é de entrega, de atenção, de cuidado e respeito ao momento de cada um, em que ambos aprendem a cada experiência, que aparece muito ligada aos corpos de quem cuida e de quem é cuidado.

Nesse sentido, percebo que os bebês indígenas kaingang passam grande parte do seu tempo de colo em colo. Sua relação com o mundo externo se apresenta pelos lugares por onde os adultos circulam, pelos sentidos do bebê que olha, sente o cheiro, o paladar dos alimentos que a ele se apresentam. Aprende a conviver nessas relações enquanto permanece no colo ou no carrinho.

A relação adulto-bebê se constitui pelo silêncio, pelo cuidado, pela atenção às necessidades do bebê. Percebo-os sempre próximos de adultos mulheres mas não distante de adultos homens e outras crianças e jovens, seja no colo; no chão, quando conseguem se firmar; ou nos carrinhos, ou por entre a cintura ou o pescoço seguem de um lado para outro na estrada de chão. Alguns carrinhos são adaptados em caixas de plástico, pneu e um cabo de madeira que



permite puxá-los. E quando conseguem sentar e ficar numa posição mais confortável, são carregados envolta a parte detrás do pescoço do adulto, o que lhe permite ver o mundo ao alto.

Assim como o cordão umbilical desempenha um papel essencial na vida dos bebês durante a gestação, alimentando-o e permitindo-o receber oxigênio para sua sobrevivência e crescimento, após o seu nascimento a presença permanente dos adultos se faz muito próxima às mães ou avós como num cordão umbilical. Assim, encontrava-os por entre mães e avós; algumas figuras paternas se faziam mais presentes no decorrer do dia, enquanto as mães trabalhavam fora de casa, mas na própria aldeia. Meus contatos físicos com os bebês foram limitados a minha relação com aquelas famílias que meu contato foi maior e que haviam bebês, com outras famílias, devido ao tempo, observava os bebês de longe.

*A pequena Agata está com quase um ano de idade. Ela engatinha pela casa de uma vizinha de sua avó, e encontra um pequeno buraco no chão. De longe, percebo que ela mexe nesse buraco com sua mãozinha, engatinha para a porta e volta para o buraco no chão, faz isso algumas vezes.*

*Quando chegam dois jovens, de aproximadamente 17 anos, sentam num banco. Um deles pega Agata no colo quando ela se aproxima da porta, fica com ela no colo, ela se vira de um lado para outro. Ele não conversa com ela, mas cuida dela, sorri, ela senta no colo, levanta, se vira de um lado para outro.*

*Depois de um tempo chega uma mulher que senta ao lado desse jovem e pega Agata no colo. Volto a falar com ela, mas ela não quer conversar comigo, quando falo com ela percebo que quer voltar no colo do jovem que estava com ela no colo. Mas quando mudo meu olhar para outro lado Agata permanece com a mulher, me olha com olhos mais fechados e permanece no colo. (Diário de campo, maio de 2018).*

O colo é também lugar de cuidado e proteção do adulto para com os bebês, que circulam somente nos colos de pessoas conhecidas. O estranho, o outro, necessita provar que é de confiança para segurá-los.

*Ao chegar, encontro Krũj junto de adultos embaixo de uma árvore, próxima a sua casa, deitada no chão sob um cobertor. Pego Krũj do chão e a seguro no colo Sua mãe está com uma das meninas gêmeas no colo. Permaneço pouco tempo com Krũj no meu colo, ela sorri, me olha, vira para um lado, vira para outro, parece não conseguir se acomodar no meu*

*colo, mexe com os braços, as pernas, me olha, sorri, converso com ela. Mÿrsèr fala com ela no idioma, está com as mãozinhas marcadas pela terra, como estava no chão deve ter brincado com a terra que conseguiu alcançar enquanto estava deitada no cobertor. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

Aos poucos, os bebês começam a engatinhar pelo chão das casas, pela terra. Alguns iniciam os primeiros passos para caminhar, o que leva ao seu desligamento dos colos para viver outras relações com o lugar e as pessoas ao seu entorno.

***Da pesquisadora: outras relações e encontros com os bebês***

*Neste dia encontro somente algumas casas com as janelas abertas, ao passar pela casa de Krīj, Alana e Ágata encontro-as fechada. Sigo em diante e vejo a casa de Gònvã aberta. Ele está no colo de sua avó, e quando os vejo digo bom dia e ela sai de dentro de casa com Gònvã no colo (é um bebê de seis meses de idade). Ele não para em seu colo, sorri quando ela fala com ele, sorri quando falo com ele. Vejo que a sua avó lhe fala na língua, ele olha, presta atenção, mexe com suas mãozinhas no rosto de sua avó. Suas mãozinhas ainda descoordenadas nos movimentos, demonstram participar daquele momento. (Diário de campo, junho de 2018).*

Ao chegar nas casas ou passar por onde estão os bebês junto de seus familiares cumprimento-os e converso com os adultos. Procuro me aproximar das crianças para que me percebam e não estranhem minha presença. Os bebês geralmente estão no colo, e aqueles que conseguem sentar, algumas vezes, estão sentados no assoalho das casas ou em carrinhos levados por algum adulto.

Ao me dirigir aos bebês, me comunicando em português, quando ouvem a minha voz suas expressões faciais e seus movimentos corporais revelavam estranhamento, e muitas vezes me surpreendiam, me deixavam sem saber o que fazer a não ser me retirar ou mudar o olhar e falar com outra pessoa. Alguns começavam a se movimentar no colo e logo em seguida choravam, assim, eu me afastava e a conversa com eles finalizava.

As bebês gêmeas (10 meses) me estranhavam a pequena Krīj (3 anos), no começo de minhas idas a sua casa e Heitor (10 meses), quando eu conversava com seus familiares, seguidamente expressava manifestações de choro. Quando os bebês não estão bem suas

expressões se modificam, seu olhar fica distante e com olhos fundos, choram com frequência e permanecem no colo.

Na escola, os encontrei acompanhados de algum familiar em eventos ou durante a vacinação. Nesses momentos, todas as vezes que me aproximei deles e suas mães pedindo para segurá-los no colo, elas me concederam. Acredito que tenham me relacionado a algum profissional que trabalhava na escola, pois em outros lugares a aproximação aconteceu somente quando passei a conviver mais com as famílias e ser aceita pelos bebês.

Com o tempo e minha presença mais permanente junto aos familiares de *Krûj*, ela aceitava mais a minha presença com um sorriso, parecendo reconhecer minha voz. Alguns bebês dirigiam suas mãozinhas até mim como forma de pegar ou mostrar algo. O dia em que ofereci uma carona para a mãe da pequena Orquídea, elas aguardavam o ônibus para voltar a aldeia. Até então, só de longe eu observava a relação das duas. No dia da carona, quando as deixei em casa, Orquídea estendeu suas pequenas mãozinhas em sinal de pedir ou dar benção e, sua mãe diz: “*ela está te dando benção*”, prática de algumas famílias que entre si utilizam em suas relações de convivência o pedido de benção. (*Diário campo, julho de 2018*).

Quanto a Heitor, o conheci com cerca de sete meses quando fui apresentar a pesquisa ao cacique, e junto dele estava Marcia, sua mãe, e o pequeno no carrinho. Depois, o encontrava sempre que me dirigia a casa de Marcia, uma das lideranças que havia sido indicada pelo cacique para me acompanhar nos primeiros meses até o momento em que eu fosse mais reconhecida na aldeia. Heitor andava seguidamente acompanhado de seu pai e sua irmã, pois Marcia trabalhava na escola. Nos momentos em que estive com ele, minha presença causava-lhe estranheza, e geralmente chorava quando eu me dirigia a ele.

O tempo na aldeia se fez também de contatos pontuais que se findaram no primeiro encontro com algumas famílias. Penso sobre vários fatores que podem ter ocasionado ao não retorno a tais famílias e narrativas, como a amplitude do campo, o tempo de estar no campo, o cotidiano das pessoas em seu trabalho e na forma de viver a aldeia e a cidade, o tempo e a organização de cada família, a demonstração de receptividade e aceitação de minha presença em seus cotidianos, dentre tantas outras questões que podem ter facilitado ou naquele momento distanciado a volta a estes sujeitos. Denomino aqui de pequenas narrativas aquelas que meu contato aconteceu num tempo menor, mas que marcou significativamente a minha experiência de pesquisadora no campo e nas relações com os bebês.

*O dia em que segurei Mikaela, de nove meses, no colo, ela estava interessada em pegar a caneta que sua mãe segurava. Ficou curiosa, colocava a caneta na boca e tirava, tirei a tampa, mas Mikaela não gostou muito, puxava com sua mãozinha todas as vezes que eu tentava retirar a tampa, até que com uma das minhas mãos consegui retirar. Mikaela continuava a colocar a caneta em sua boca, tento retirar da mão de Mikaela, mas ela puxa com sua pequena força a caneta, e eu tento então retirar somente a parte debaixo da caneta, mas estava difícil para retirar essa parte porque não tinha as duas mãos disponíveis para fazer isso. Com um braço eu segurava ela, seu corpo era pesado, meus braços estavam cansados e eu preocupada com aquela caneta. Tentei por várias vezes, mas aquela parte debaixo da caneta estava bem presa, logo pensei que Mikaela, de tanto colocar na boca a caneta, poderia retirar aquela parte e engolir, causando um acidente. Ela não entregava e eu queria de todas as formas retirar partes da caneta até que ela ficasse somente com a parte do suporte. Cada vez que eu puxava a tampinha debaixo, ela puxava com sua mãozinha a caneta e algumas vezes me olhava como se dizendo ‘o que você está fazendo, querendo pegar minha caneta?’ (Diário de campo, julho de 2018)*

Os bebês demonstram em pequenas atitudes sua opinião, interesses e dúvidas sobre o que lhes oferecem, e depois tentam retirar de suas mãos, como no caso de Mikaela. Nós duas estávamos tentando nos entender, cada uma com sua razão, sobre aquele objeto. Ela queria ficar com o objeto, que lhe parecia novidade, e eu com meu olhar de adulto que entrega a uma criança algo que pode parecer perigoso. Depois de muitas tentativas e de muitos olhares de Mikaela para mim, consegui deixar somente o suporte da caneta. Mikaela, então, a deixa cair no chão, e parece gostar dessa atitude. Eu me abaixo, com ela no colo, e pego o objeto. Como o chão estava sujo, eu limpo a caneta na minha calça, pois não havia outro local para isso, e entrego em suas mãozinhas que já aguardavam o objeto. Ela pega, olha um pouco mais e a deixa cair novamente. Assim foram seguidas as vezes que o cair e pegar a caneta do chão a encantaram naquele momento.

Os bebês se interessam por diversos objetos, e quando esses fazem sentido a eles permanecem bastante tempo manuseando, observando e testando suas possibilidades. Entre as mãos e a boca sentem, olham e voltam sua atenção ao desconhecido. Seu corpo, de acordo com Sousa, é um importante meio de comunicar-se com aqueles que estão a sua volta:

[...] Especialmente no caso das crianças pequenas, o corpo é o principal instrumento de apreensão e comunicação; se não falam, apontam, mostram, tocam, evidenciam. Descobrem de si e do mundo através do corpo. Que sejam, pois, construídos textos etnográficos que tragam à tona a sensibilidade da infância sem palavras, dos diferentes modos de ser quando o fazer ainda não é dizer. (SOUSA, 2017, p. 46).

Conheci Isa, de 1 ano de meio, na casa de sua avó. Nossos encontros não foram muitos, pois sua casa ficava em outra parte da aldeia. Estavam entre nós e acompanhando nossa conversa *Kòkoj*, (11 anos), Isa e sua avó. Enquanto conversamos, *Kòkoj* descasca para Isa uma bergamota, ela come, esmaga e torna a colocar na boca. *Kòkoj* brinca com ela e esconde a bergamota, Isa resmunga e quando vê a fruta para e fica feliz. Assim *Kòkoj* brinca com ela várias vezes, descasca mais uma bergamota e Isa continua comendo. Entre as conversas, sua avó olha para elas e sorri, várias vezes nesse movimento de preparar a matéria-prima, olhar para as meninas, que estão sentadas a sua frente, e de conversar comigo. E eu, nesse movimento de acompanhar as crianças e prestar atenção ao que me comunicam.

Assim passamos algumas horas quando, então, *Kòkoj* levanta e busca uma cadeira para me sentar. Chega a mãe de *Kòkoj* e *Gònvã*, bebê de quatro meses. Ela é jovem, parece ter uns 23 anos. *Gònvã* está em seu colo, e mexe todo seu corpo. Ela o coloca em pé próximo a ela e suas pernas não param. Ele sorri, mexe muito em sua boca com suas pequenas mãos, ela diz que já tem um dentinho. Sua avó conversa com ele no idioma, ele parece entender, presta atenção e ela o chama de neném. Isa olha para sua avó, que diz “*você também é neném*”. Isa retira do pescoço um pequeno pedaço de bergamota que a incomodava, parece se sentir melhor. Em meio a todas essas situações *Gònvã* não para, entre resmungos e movimentos, que estão por todo seu corpo. Sua mãe o alimenta em seu seio e por alguns minutos ele se aquieta, mas logo está insatisfeito. Quando percebo, ela levanta e os dois se retiram dali.

Os bebês indígenas kaingang, foram por mim sendo pensados quando meu olhar dimensiona e se move a pensar a geografia do lugar, das relações que acontecem na aldeia e são experienciadas por adultos, crianças e bebês. De olhos acostumados a pensar os bebês em instituições como a escola, sair desse lugar de professora e pesquisadora para encontra-los e pensa-los por outras relações foi preciso conhecer a aldeia, lugar onde vivem os bebês e as crianças indígenas kaingang.

### 4.2.3 Crianças com outras crianças...

Figura 64 - Crianças no campo.



Fonte: Almeida (2018).

*A poeira, o sol, o calor, as pedras soltas pela rua, o capim seco envolto ao campo onde crianças se encontram para conversar, correr e jogar com outras crianças da aldeia compõem a geografia do lugar em dias de verão.*

*As famílias retornam aos poucos e a aldeia está mais habitada. Depois de meses na cidade para a venda do artesanato, o reencontro entre as crianças acontece. O campo é um dos pontos de encontro das crianças indígenas kaingang. Não tem idade, não há dia nem hora para elas estarem naquele lugar. O que dizem, os combinados, do que brincam e como brincam só cabe a elas. Nenhum adulto participa desses momentos, que é das crianças, entre as crianças. Assim se fazem as relações das crianças kaingang com outras na aldeia. Encontrei no campo de grama, próximo ao PETI, algumas crianças pequenas, com cerca de 4 a 7 anos. Brincavam com uma maior, um menino que parecia ter 9 anos. Ele estava em pé e elas tentavam de todas as formas derrubá-lo na grama, puxavam pelas suas pernas, puxavam pelos braços, puxavam de um lado ao outro e ele firme, não caía de jeito algum. Era arrastado pelas crianças de um lado ao outro se mantendo em pé, até que, de repente, cai no chão e as três crianças menores se jogam, antes que ele levante. Brincam, como se ele fosse um cavalo, pulam nas suas costas e ele brinca com elas também. (Diário de campo, maio de 2018).*

Na medida em que a confiança das relações me permitiu acessar o lugar, adentrar pelos atalhos e *carreirinhos* que antes não conhecia, bem como compartilhar algumas horas e momentos de suas vidas, as crianças pareciam “brotar” de algum lugar. Era como se o contraste entre a claridade da luz do sol e o calor com a neblina, que tomava conta do lugar em dias de frio e chuva, se abrisse e permitisse às crianças estarem ali sozinhas ou em pequenos grupos pela antiga escola, pelos campos, pelas ruas, em cima da caixa de água no alto, no balanço, em suas casas ou na escola.

Elas estão com outras crianças, maiores ou menores, circulam pela aldeia, nas casas, nos pátios, embaixo de árvores, no posto de saúde, na retirada de taquaras, na pesca no açude, nas festas e casamentos. Convivem também pelos pátios das casas e ruas alguns cães, galinhas e pintinhos, numa relação distante, pois nem sempre esses animais pertencem às crianças.

As crianças indígenas kaingang estão com outras crianças indígenas na aldeia em diversas situações e lugares. Não temos como definir e universalizar suas vidas em conceitos ou categorias. As menores estão mais próximas aos adultos e também de outras crianças maiores, mas também se distanciam, participam de brincadeiras e voltam a se aproximar do lugar ou pessoa de sua maior intimidade. Juntas, correm pelo campo que fica na parte central da aldeia, rolam na grama, param, conversam e continuam a correr. Entre idas e voltas de um lugar a outro relacionam-se entre si, compartilham materialidades, espaços e saberes com e sem a presença de adultos. Vivenciam várias experiências juntas, dentro e fora de casa, dividem o mesmo espaço, socializam e disputam entre si um brinquedo ou algum objeto que lhe interessa.

O dia em que preparávamos o almoço na casa de *Mã*, estávamos adultos e crianças compartilhando o mesmo espaço. A cozinha da casa também é utilizada como sala, onde há um sofá e uma televisão. As crianças estavam no sofá com alguns brinquedos, quando uma delas começa a chorar e a outra, que não participava do momento, toma para si a situação e busca mediar o conflito entre os meninos, conforme narrativa a seguir:

*As crianças assistiam televisão. Algumas mulheres cortavam as batatas para a maionese, eu arrumava o liquidificador, pois ensinaria a fazer o creme de leite para a maionese, a pedido delas. Mã organizava a louça e as demais coisas para levarmos no almoço, que seria no campo, próximo aonde retiramos as taquaras. Mÿrsèr lavava os temperos, e Fág fėj continuava distalando as taquaras sentada numa das cadeiras próxima a uma porta. Os meninos que estavam no sofá começaram a disputar um brinquedo, ambos queriam um carrinho. Um deles, chorando, vai até sua mãe para que ela intervenha, ele*

*continua chorando. Mã diz para Pénĩ para buscar outro brinquedo, Pénĩ pega uma boneca pequena, de pele negra, é um menino, está sem roupa. Ela leva a boneca até onde estão os meninos e a entrega para um deles, mas eles querem o carrinho. Pénĩ insiste com a boneca e coloca-a novamente no colo, eles querem o carrinho. O choro continua, até que Pénĩ pega o carrinho da mão de um dos meninos e entrega para o outro, que começa a chorar. (Diário de campo, novembro de 2018).*

A liberdade, a autonomia, o *estar-com* outras crianças, a confiança do adulto, as orientações sobre os cuidados nas coisas do dia a dia, dentre outras questões observadas e aprendidas constituem as infâncias indígenas kaingang, que se diferem dentro da aldeia Kondá, pois tratam-se de diferentes crianças e experiências vivenciadas pela cultura.

Os adultos aparecem nas relações nos momentos em que é preciso fazer algum tipo de mediação, como ajudá-las a sair de uma situação que outras crianças que estão juntas não conseguem auxiliar. Esse foi o caso de uma das crianças que andava no balanço na casa de Mÿrsèr.

*Adultos conversam sentados no pátio. As crianças entram e saem de casa, andam pelo pátio e voltam. Não ouvimos nenhum barulho, estão em silêncio. Saem para andar no balanço que está em uma árvore. De repente, ouvimos um choro. É a prima de Pénĩ, que tem cerca de 3 anos, que prende seu pé no balanço e fica de cabeça para baixo. Sua mãe olha, levanta devagar e se direciona com muita calma para onde ela está para ajudá-la.*

*Ao chorar, sua mãe a pega no colo e conversa e passa suas mãos em seus cabelos, parecendo acolhê-la diante daquela experiência. Logo ela parou de chorar e voltou a brincar. As crianças saem de dentro de casa e se dirigem para a outra casa, próxima a estrada. Neste momento nenhum adulto impediu ou perguntou para onde as crianças se dirigiam. Caminhando e conversando, elas chegaram até a casa do outro filho de Mã. De longe as vejo brincar. A temperatura começa a mudar, e com o frio os adultos se movimentam e chamam as crianças para voltar para casa. Ao ouvir o chamado, elas imediatamente apareceram, nenhuma delas reclama a vinda, se organizam, se despedem, e crianças e adultos seguem o atalho. (Diário de campo, julho de 2018).*

Enquanto os adultos realizam algum tipo de atividade nos arredores de suas casas ou na aldeia, as crianças andam pelas ruas ou atalhos, nadam no açude, sobem em árvores, jogam



bola no campo, andam de bicicleta, criam alternativas para brincar com materialidades disponíveis na natureza e na aldeia. Criar para *estar-com* outras crianças constitui a vida de crianças indígenas kaingang na aldeia. A seguir, apresento uma situação que descreve melhor essas relações:

*O som das crianças se difunde com a máquina de lavar roupas que estava funcionando. No pátio objetos espalhados, galinhas que caminham por ali e árvores que fazem sombra, deixando o lugar mais agradável. O sol estava quente, mas havia um pouco de vento para diminuir o calor. Ouço o barulho de crianças que vêm da outra casa, próxima a casa de Mÿrsèr. No pátio há uma geladeira com água dentro, as crianças quando me veem escondem um pouco a cabeça e sorriem, mas não olho muito para que não fiquem constrangidas com minha presença, logo, elas continuam brincando. Estão sentadas, pois seu tamanho não permite que se movimentem naquele espaço. Um dos meninos tem uma escova e está lavando sua roupa com o sabão, estão também com a cabeça ensaboada. Brincam, riem e conversam muito nesse momento. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

Mÿrsèr conta que sua filha usou uma geladeira velha que tinha para improvisar um lugar com água para as crianças brincarem e tomarem banho em dias de calor, pois “*como não tem piscina e é muito quente, eles têm que fazer como podem*” (Mÿrsèr fala piscina e diz: *é assim que vocês falam na língua de vocês né*). Vejo que na aldeia muitas coisas são improvisadas com aquilo que tem para fazer.

As árvores na beira da rua, nos pátios das casas ou entre os *carreirinhos* também são pontos de encontro entre as crianças. Ao chegar na aldeia avisto no pinheiro várias crianças, algumas nos galhos mais alto, outras que observam do chão e entre conversas e risos elas quase não percebem a minha presença. O envolvimento das crianças com o lugar, ao subir e descer do galho mais alto de um pinheiro, a rapidez e a confiança em estar ali dizem das relações das crianças com o espaço, a geografia, o tempo e o que elas aprendem com as experiências na aldeia.

Figura 65 - Pinheiro próximo a estrada onde encontrei crianças.



Fonte: Almeida (2018).

As árvores também são usadas para os balanços. Próximo ao posto de saúde, do outro lado da rua, crianças maiores embalam as menores. O balanço é geralmente feito de corda e um pedaço de madeira que serve de assento, e fica preso no alto de uma árvore. As crianças parecem gostar do embalo, pois solicitam que o façam cada vez mais alto.

Elas também contam com uma autonomia e poder de decisão sobre as questões diárias que as envolvem e que estão ligadas às suas atividades seja em casa, na escola ou em outra situação que envolva sua participação. No excerto abaixo, as crianças tomam a decisão de não ir à escola, pois *Pafej* ganhou um cãozinho e não quer deixá-lo em casa sozinho.

*Estão em casa Pafej, Kyrer e mais duas crianças; Pirã chega também. Estão prontas para irem pra escola, porém Pafej e Kyrer dizem que não vão hoje. Uma de suas amigas diz que também não vai. Pergunto porque e elas se olham e nada dizem. Celestial entra dentro de casa e vai conversar com Kafej. As crianças conversam entre si na língua, se olham e riem.*

*Eu junto delas observo seus corpos e olhares, procuro entender o que está acontecendo, parece que combinam algo. (Diário de campo, setembro de 2018)*

Enquanto conversávamos sentados num banco, *Pafej* e as crianças estavam juntas sentadas, conversaram na língua com *Kafej*, que parecia pensar e olhar para Celestiel. *Pafej* falou, olhou para seus pais, eles se olharam, olharam para *Pafej* e *Kafej* parecia decidir junto de Celestiel pelos olhares o que *Pafej* lhes solicitava ou informava. Por fim, neste dia as crianças ficaram com seu cãozinho.

A participação do adulto na educação e cuidado às crianças indígenas kaingang acontece pela presença de olhares, gestos, silêncio e palavras proferidas. Quando uma orientação se faz necessária pelo uso da oralidade, o modo de falar dos adultos é calmo, tranquilo, de paciência, de quem espera o tempo daquela, de quem ouve e orienta, mas também de quem acolhe e decide muitas situações em conjunto com ou pela criança.

Marcia, ao falar sobre como as crianças são cuidadas e ensinadas na aldeia, diz que os não indígenas não entendem, pois não participam e não compartilham desse modo de ver e viver a vida. Em suas palavras, diz:

*“Cuidamos e ensinamos diferente nossos filhos. As crianças têm liberdade, mas sempre orientamos elas sobre os estranhos, ‘se chegar alguém desconhecido, tomem cuidado’” (Diário de campo, novembro de 2017).*

#### 4.2.4 Crianças com os adultos

Figura 66 - *Kitai* e sua mãe no córrego.



Fonte: Almeida (2018).

As experiências que envolvem as crianças indígenas kaingang com os adultos, com outras crianças e em meio a natureza são bastante complexas e se fazem de relações *para com* tudo aquilo que as aproximam e por elas são significados na aldeia.

As relações adultos/crianças/bebês para com as pequenas coisas do dia a dia é regada de cuidados e atenção dos primeiros, de seus familiares mais próximos ou de conhecidos. Cuidar das crianças indígenas kaingang na aldeia é tarefa de todos que compartilham o mesmo território e lugar.

O olhar do não indígena, quando da janela da cidade observa as crianças pelas ruas, rodoviárias ou junto de suas famílias na venda do artesanato tem uma primeira impressão, geralmente, equivocada sobre elas, quando esse olhar não é questionado em sua forma de se colocar. Decorrente dessa visão, que parte de categorias ocidentais/eurocêntricas como higiene, civilidade e capitalização para dizer do outro, o olhar gera uma condição de violência quando não considera que as relações sociais e o modo de *estar-com* as crianças diferem entre as culturas.

O tempo de contato com os indígenas kaingang em suas atividades diárias nos aproximam de outras formas de pensar a educação e o cuidado. Às crianças é permitido liberdade, autonomia e confiança, sob um cuidar orientado, ensinado e acompanhado atentamente pelos adultos, e compartilhado com a natureza.

Entre os pequenos gestos e movimentos expressos pelos corpos infantis, de olhares, sorrisos e pouco choro, contatos entre si, que convidam as crianças a estarem juntas para algo que nem sempre se sabe do que se trata, porque somente elas conseguem anunciar, manifestar, como se entre elas houvesse um código, algo que não precisa ser dito, mas que é experienciado ao *estar-com* os adultos e a natureza. Foi assim que os dias a campo me permitiram pensar a essas relações entre as crianças indígenas kaingang com os adultos.

As pequenas se aproximam e se afastam de adultos e de outras crianças, e dependendo da idade, pouco conversam entre si, mas muito observam e entre seus olhares e movimentos dizem alguma coisa, o que parece não pertencer ao entendimento do adulto estranho a elas. As maiores interagem umas com as outras, e próximas aos adultos estão sempre atentas às orientações ditas em palavras, gestos e olhares que se compartilham e significam o que está sendo enunciado.

Para narrar sobre as relações entre crianças e adultos indígenas kaingang elegi a experiência do almoço que participei junto das famílias de *Pênĩ* e *Krũj*. E sobre as minhas relações enquanto adulta pesquisadora com as crianças indígenas, trago minha experiência com

a pequena *Krũj*. A presento primeiramente a experiência do almoço, com o enunciado: *Entre a terra, o fogo de chão e o fũyã*; e na sequência, a narrativa com a pequena *Krũj* (neblina), de 3 anos de idade.

### ***Entre a terra, o fogo de chão e o fũya***

*8 de novembro de 2018, o dia marcava os saberes da terra e me questionava a relação com os alimentos industrializados. Nessa data havíamos combinado nosso almoço.*

*Chego a aldeia, após passar no mercado e comprar alguns ingredientes e alimentos que compartilharia com eles. Não consegui deixar de levar alimentos que representavam muito daquilo que em toda a pesquisa interrogava e que me colonizava – estavam na sacola os refrigerantes, os doces e as carnes embutidas...*

*O dia estava ensolarado e quente. Ao chegar a aldeia, passo pela casa de Mÿrsèr e juntas vamos até a casa de Mã para preparar parte dos alimentos antes de ir ao campo, onde aconteceria o almoço. Nos cumprimentamos e seguimos de carro até sua morada. As crianças e Mã nos aguardavam. Convidadas a entrar, tiramos os calçados na porta e entramos, conversamos e logo saímos para a coleta das folhas que seriam preparadas para o almoço.*

*Estávamos próximas a casa de Pénĩ, eu, Mÿrsèr e Mã. Seguimos pelos carreirinhos para coletar as folhas de fũya. As mulheres conversavam entre si no idioma e entre uma conversa e outra sorriem enquanto selecionavam cuidadosamente as folhas, entre outras plantas dispostas no campo. O fũya, assim como toda aquela vegetação que floresce naquele lugar, não foi plantada e nem cultivada, ela segue o percurso natural do lugar, enquanto o cultivo de plantas alimentícias se espalha na aldeia em pequenas proporções junto às moradias. A presença das cores das plantas nos campos aos arredores da aldeia nesta época do ano destaca o laranja-amarelado da “sempre viva”, colhida por Pénĩ.*

*Pénĩ e eu seguíamos próximas às mulheres, numa paisagem de vegetação rasteira que cobria parte de seu pequeno corpo. De onde estávamos era possível de ver toda a extensão daquele lugar. Lembro-me que o vento tocava levemente seus cabelos longos e nas folhas das pequenas plantas que cobriam a terra.*

Figura 67 – Sempre-viva



Fonte: Almeida (2018).

*Pênã seguia em frente, caminhava, parava por um instante, retirava os pequenos arbustos, me olhava e entregava-os. Foi quando então colheu a “sempre viva” com cuidado e, em minha direção, posicionou um de seus braços para trás de seu corpo e com a outra mão me entregou a flor, com um olhar fixo que se abria com um pequeno sorriso. Pênã apresentava aquele lugar por meio das plantas que colhia e das poucas palavras expressas em seu idioma, mostrava e explicava sobre aquilo que conhecia. Assim, Pênã me permitia estar com ela. (Diário de campo, novembro de 2018).*

Após a preparação de alguns dos alimentos seguimos para o campo. As crianças e uma das mulheres, que estava grávida, foram comigo de carro; as demais foram caminhando até o local que, como em vários pontos da aldeia, não é possível acessar de carro, logo, próximas ao campo seguimos pelo carreirinho.

Figura 68 - Carreirinho até o campo.



Fonte: Almeida (2018).

*Os carreirinhos na aldeia são feitos assim, de partes de mata aberta e fechada, do verde que se espalha pela terra e que segue ao encontro de lugares por onde adultos e*

*crianças transitam para chegar ao lugar desejado ou talvez ainda não conhecido. Eu diria que os carreirinhos na aldeia se fazem de saberes de adultos e crianças, de pés que procuram o melhor lugar para chegar.*

*Mulheres e crianças seguem o carreirinho que nos levará ao campo onde será o almoço. Estamos carregados de alimentos e utensílios, risos e conversas que transitam entre o idioma e o português, até o local do almoço. (Diário de campo, novembro de 2018).*

Estar na aldeia e não se deixar envolver pela geografia do lugar é como não perceber a forte ligação entre a natureza, a terra, as crianças e os adultos que se fundem na composição do ser indígena kaingang.

Entre o verde das árvores e um campo coberto por pequenos galhos, folhas secas, troncos e uma vegetação rasteira preparamos o local para servir os alimentos. Depois de quase um ano a campo, estava convidada a participar e compartilhar deste momento junto às famílias. Deixava de ser somente a pesquisadora e passava a ser considerada *nossa amiga*, como dizia Mãe todas as vezes em que nos encontrávamos.

Crianças que correm, caminham, se alimentam, conversam, se aproximam e se afastam dos lugares e dos adultos e, em meio a esses movimentos, suas relações com a natureza e com as pessoas se alteram e se ampliam para outras relações de experiências com a terra, a cultura, os costumes, o ser criança indígena kaingang.

Figura 69 - Campo onde o almoço foi realizado.



Fonte: Almeida (2018).

A paisagem também se modifica com a presença da fumaça e o fogo de chão, materialidades que se compõem na organização da vida diária desse povo.

O fogo para a cultura indígena kaingang, segundo *Kafej* significa vida, sobrevivência a todas as espécies que dependem dele, pois pelo fogo se aquecem, fazem os alimentos. Quando andamos pela aldeia o fogo aceso (*pĩ gru*), a fumaça (*pĩ nĩja*) modificam as paisagens e as relações entre adultos, crianças e o lugar. O fogo de chão tem um papel importante nas relações pois ele aproxima em dias de frio, na preparação dos alimentos, nas rodas de conversa e no distalar das taquaras, da produção do artesanato.

Figura 70 - Fogo de chão.



Fonte: Almeida (2018).

*As crianças pequenas acompanham os movimentos dos adultos e participam da produção do fogo de chão quando se aproximam, observando ou levando pedaços de gravetos. Param, olham, observam, andam mais próximos do local, retornam para onde estavam, voltam a caminhar, e assim passam parte de seu tempo entre as crianças e os adultos.*

*Kitai tem dois anos, e acompanha sua mãe na coleta da madeira. Percebo que ele não a deixa sozinha, não fala muitas palavras e as que fala não as compreendo, pois conversa com sua mãe e com outras crianças e adultos no idioma. Kitai acompanhava sua mãe ora ao seu lado, caminhando por entre as árvores, e ao cansar estava em seu colo. (Diário de campo, novembro de 2018).*



Figura 71 - *Kitai* e sua mãe levam ao fogo galhos de árvores.



Fonte: Almeida (2018).

Enquanto algumas crianças exploravam o lugar, por elas já conhecido, outras acompanhavam o movimento dos adultos que preparavam o fogo de chão. Percebo que o fogo é um dos elementos da natureza que faz parte da cultura indígena kaingang, pois ao passarmos pela aldeia encontraremos pelas casas resquícios desse através da cinza, do carvão, da fumaça, gravetos de madeira e lenha. Sua presença não se define pelo dia e hora, mas vai depender do tempo, da estação do ano, da ocasião e necessidade. O fogo reúne ao seu redor crianças, adultos, mulheres e homens que compartilham conversas, risadas, alimentos.

As crianças acompanham observando o movimento em silêncio. Os adultos demonstram muita habilidade com o fogo e com os diferentes materiais que estão disponíveis na natureza transformando-os em ferramentas para sua utilidade, o que visualizo é que as crianças aprendem a lidar com tais ferramentas e materialidades no dia a dia.

Os elementos da natureza como a água e o fogo estão próximos às experiências de crianças e adultos indígenas kaingang, que tem ao seu alcance nas proximidades da aldeia fontes de água, córregos, rios e açudes para pescar, nadar, buscar água. E o fogo de chão é usado para o cozimento dos alimentos e para aquecer nos dias de frio, encontrados nos pátios das casas, nos barracos de lona ou em campos, como este da figura, onde preparamos o almoço. Com gravetos retirados do mato e galhos secos caídos por debaixo das árvores, crianças e adultos participam desse momento e aos poucos o fogo se espalha pela madeira.

Durante sua preparação, as crianças observam o movimento e aguardam com atenção o cozimento dos alimentos. Seus interesses e olhares são variados, pois não permanecem muito tempo no mesmo lugar.

Todos participam de muitas experiências juntos, as crianças acompanham cada passo dos adultos com olhar observador, e muitas vezes em silêncio, atentas a todas as ações e palavras ditas. Aprendem com aqueles ao fazer um alimento, na retirada de taquaras ou na coleta de ervas e plantas.

Figura 72 - Ida ao córrego.



Fonte: Almeida (2018).

A ida ao córrego teve a presença das crianças menores de quatro anos. Passamos pelo campo até chegar numa pequena parte com algumas árvores nativas e mata rasteira até chegar na fonte. Mãe foi à frente e as crianças logo atrás. Na fonte lavaram as mãos, beberam água e voltaram pelo campo a nossa frente, correndo e pulando. Suas relações com os lugares por onde andam é de autonomia, são permitidas a andar e conhecer, e elas exploram com uma certa liberdade o que encontram pelos trajetos percorridos.

Figura 73 - Crianças em direção à fonte de água.



Fonte: Almeida (2018).

As crianças descem até a fonte com cuidado. A cada passo, uma escolha por entre as pedras, as folhas secas e os pequenos galhos de árvores. Elas se relacionam com o território a partir dos saberes e das experiências vividas. As relações se constituem de confiança dos adultos para com as crianças, de poucas palavras. Aprendem pela observação e pelo fazer.

Figura 74 - Crianças fazem a higiene das mãos e rosto na fonte.



Fonte: Almeida (2018).

O cuidado dos adultos para com as crianças pequenas se faz presente a todo momento. Em diversas situações que requerem atenção a algum tipo de necessidade da criança, caso sozinha não conseguir realizar, o adulto se faz presente até o momento em que ela aprende a fazê-lo sozinha.

Figura 75 – Cuidado dos adultos com as crianças.



Fonte: Almeida (2018).

O encontro com as crianças e os adultos neste dia me permitiu participar e aprender sobre todo o processo de preparação do alimento, desde a coleta das folhas verdes, da taquara para o cozimento do alimento, da ida à fonte de água, da produção do fogo à organização da alimentação.

Algumas crianças observam a preparação do *fũya*, planta que foi colhida no mato próximo a casa de Mãe. O preparo é feito com banha de porco na panela aquecida. Coloca-se o *fũya* que passa por uma rápida fritura e, após, o cozimento da planta com água, conforme a figura abaixo.

Figura 76 - Cozimento do *fũya*.



Fonte: Almeida (2018).

Outro alimento preparado foi bolo na taquara. Para fazê-lo, foi preciso a retirada das taquaras, que foram utilizadas para assá-lo. Do outro lado da cerca que divide o campo com a mata encontramos as taquaras, retiradas pelas crianças. Entraram na mata um menino, de cerca de 10 anos, e uma menina, que parecia ter 9 anos. Eu, as crianças menores e uma das mulheres indígenas acompanhamos a retirada.

Figura 77 - Crianças e adultos saem para a coleta das taquaras para o bolo.



Fonte: Almeida (2018).

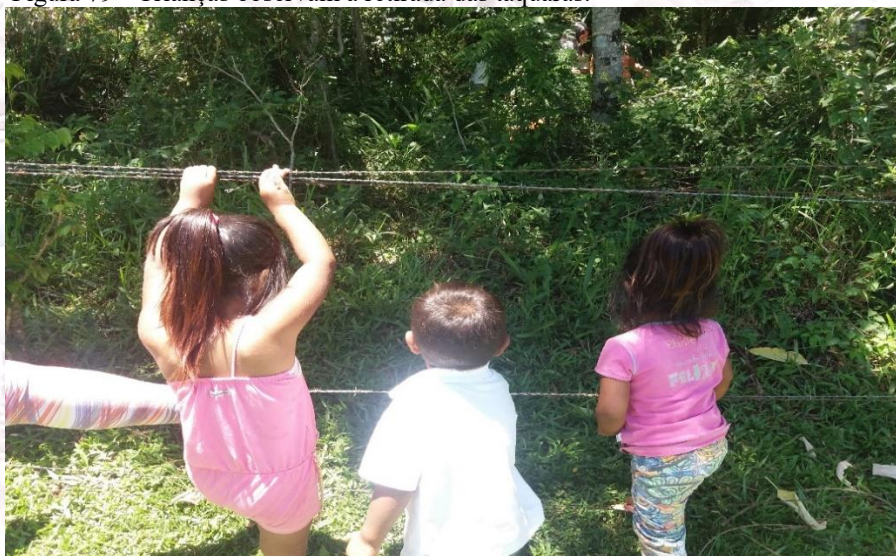
As crianças menores observam junto ao adulto, que orienta sobre qual taquara deve ser escolhida. Demonstram habilidade com o facão na coleta do material, olham, conversam com *Pãgfy*, mostram as taquaras e assim algumas foram cortadas e levadas para fazer o bolo.

Figura 78 - Crianças fazem a retirada das taquaras.



Fonte: Almeida (2018).

Figura 79 - Crianças observam a retirada das taquaras.



Fonte: Almeida (2018).

A esta altura, as crianças demonstram uma maior confiança com a minha presença. Sempre que têm a oportunidade sentam em meu colo, passam as mãos em meus cabelos, me observam, pegam em minhas mãos, sorriem, ouvem o que lhes digo com atenção, mas pouco respondem oralmente ao que falo, e assim nossas relações se constituem entre começos e novos encontros, pois nem sempre se aproximam.

Figura 80 – Com as crianças na espera da retirada das taquaras.



Fonte: Pãgfy (2018).

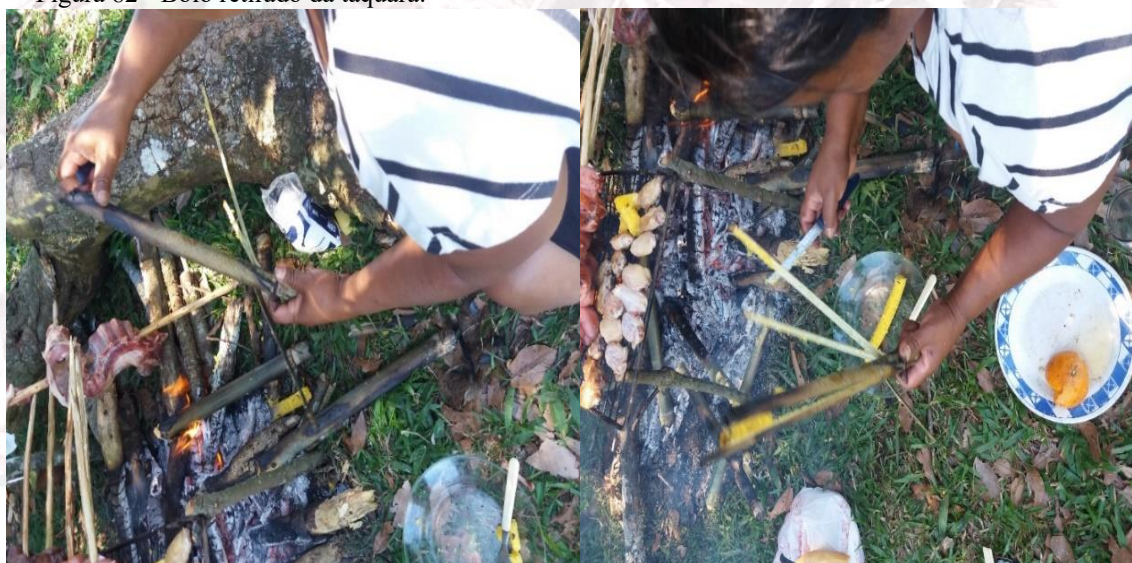
O processo de preparação do pão na cinza e do bolo de milho é feito com cuidado, e reúne crianças e adultos que compartilham saberes da cultura. Nesse momento, elas observam e às vezes ajudam na preparação dos alimentos. *Mã* utiliza farinha de trigo e água para o pão; e depois, para o bolo de milho, farinha de milho e água. As massas são misturadas com água, amassadas, cortadas e, em pequenos pedaços, são distribuídas dentro da taquara. Não são todas as taquaras que servem, mas somente aquelas que por dentro possuem uma tonalidade clara. Nessa hora, as crianças auxiliam também. Após colocar a massa, a taquara é levada próximo às brasas do fogo para assar. Quando a taquara estiver queimada o bolo está pronto, ou seja, já pode ser aberto e retirado de dentro.

Figura 81 - Adultos e crianças fazem o bolo na taquara e assam no fogo de chão.



Fonte: Almeida (2018).

Figura 82 - Bolo retirado da taquara.



Fonte: Almeida (2018).

Figura 83 - Pão assado no fogo de chão.



Fonte: Almeida (2018).

Assim que o almoço fica pronto, os adultos organizam os alimentos e as crianças são servidas primeiro, pois, de acordo com Mãe, *“Primeiro servimo comida pra elas, depois nós comemos. Assim, elas não ficam esperando”*.

Figura 84 - Crianças aguardam junto aos adultos o almoço.



Fonte: Almeida (2018).

Durante o almoço conversam no idioma, o que não me permite participar das conversas, mas quando dialogam comigo o fazem em português. Procuro prestar atenção nas crianças e suas relações com o alimento, com o lugar e com os adultos que permanecem a sua volta. Elas têm autonomia e liberdade para alimentarem-se do que desejarem. Servem-se



sozinhas, e somente as crianças bem pequenas são servidas quando não conseguem pegar algum alimento. Após todos nos alimentarmos, organizamos e dividimos entre todos o que restou do almoço. Cruzamos o carreirinho, algumas crianças a frente, os adultos por entre elas, nos despedimos e combinamos que haveria um outro almoço

Os saberes ancestrais indígenas sobre os cuidados com os alimentos, com a terra, com a natureza e com as crianças me colocam em relação e proximidade com outros modos de pensar a vida. Quando nosso contato com a cultura indígena kaingang é pontual e parte de conceitos e valores colonizados, as relações continuarão perspectivando processos de desapropriação de saberes, de exclusão e violência.

### *A pequena Krũj – neblina*

Figura 85: *Krũj*, quando eu falava com ela



Fonte: *Jagumĩ* (2018)

Para pensar a relação adulto-crianças indígenas kaingang na aldeia, dentre tantas outras experiências vivenciadas por mim, escolhi a pequena *Krũj* que me colocava num dos maiores desafios: quem são as crianças indígenas kaingang e porque não as vejo? *Krũj* passou em meus primeiros registros despercebida pela invisibilidade de muitas crianças que estão nos lugares, mas não as vemos.

Uma das primeiras famílias que tive contato na aldeia foi a de *Mỹrsèr*, que é avó de *Krũj* e mãe de *Pirã*, *Mufej* e *Jagumĩ*, esta que é mãe de *Krũj*. Narrar as experiências com as crianças como adulta que não domina o idioma falado por eles foi sendo trilhado por outros

caminhos que exigiram muita atenção e observação a todos os movimentos, expressões e manifestações das crianças pequenas, e das maiores também.

Quando conheci *Krũj*, ela estava com cerca de dois anos e meio. Uma linda menina que necessitava de cuidados especiais, por isso estava quase sempre no colo de algum adulto, geralmente sua mãe e sua avó, que conversavam com ela e a acalmavam quando seu corpo demonstrava estar cansado do colo; a pequena sorria para elas com atenção.

Ao retomar as notas de campo, me dei conta que *Krũj* não fazia parte de meus primeiros registros. Eu a citava em alguns deles, mas não me detive a registrar o que dela observava. O que eu me perguntava seguidamente era “que crianças busco no campo?”.

*Krũj* não se utiliza da oralidade para comunicar-se com as pessoas a sua volta. Expressa-se com seu olhar e movimentos quando sente desconforto, alegria, surpresa ou curiosidade ao olhar para o lado quando alguém fala com ela. Poucas vezes a vi chorar enquanto estive na presença de sua mãe ou avó. *Krũj* sorri sempre que *Mỹrsèr* se dirige a ela no idioma. Vejo que elas se entendem e se comunicam com movimentos, seu pequeno corpo se expressa entre os braços e as pernas, olhares e sorrisos.

*Segui pelo atalho até a casa da mãe de Krũj. Estavam assistindo, me cumprimentaram e convidaram para entrar e sentar, tirei meu calçado. Krũj estava deitadinha no chão em uma mantinha, próxima à porta. Antes de entrar sentei-me na porta e conversei com Krũj, que se assustou, começou a fazer “biquinho” e chorar, pois eu estava virada do lado contrário a ela. Jagumĩ a pegou, logo parou de chorar. Procurei não falar com ela por um tempo, e quando voltei a falar ela me olhava e sorria, virava sua cabeça, mexia com as mãozinhas, ainda de forma pouco coordenada. Eu conversava com Mỹrsèr e Jagumĩ, e voltava a conversar com Krũj, mexia com a minha boca para ela e ela sorria e tentava fazer igual. (Diário de campo, março de 2018).*

Com o passar do tempo e minhas idas a casa de *Krũj*, ela já não estranhava minha voz. Ao falar com ela, não chora e nem expressa movimentos de estranhamento. Converso, pergunto como está, ela me olha, vira a cabeça e os seus olhinhos e mãozinhas viram para o lado, seus bracinhos acompanham, ela sorri e assim nos comunicamos, contorcendo seu pequeno corpo que a cada dia que passa vem demonstrando sinais de crescimento, pois a cadeira que antes a acomodava está menor.

*Enquanto conversamos, Mufej brinca com Krũj cruzando seus pequenos braços, ao cruzar Krũj dá gargalhadas e olha para Mufej, que repete várias vezes. Ela sorri, dá gargalhadas, e quando Mufej para de brincar Krũj reclama fazendo sons com sua boca, expressando pelos olhos e sobrancelhas ao franzi-los. Mufej volta a brincar todas as vezes que Krũj manifesta insatisfação. (Diário de campo, julho de 2018).*

A relação adulto-criança indígena kaingang é de observação e cuidado, os adultos as observam de perto ou de longe, e atendem aos sinais e pedidos de colaboração para alguma situação que elas sozinhas não conseguem resolver.

Em uma de nossas idas para a cidade, eu, Mÿrsèr, Jagumĩ e Krũj aguardávamos o atendimento numa sala de espera da assistência social. Mÿrsèr segurava Krũj no colo, eu sentei ao seu lado, mas Krũj começou a movimentar-se e olhou para Jagumĩ. Percebi que minha presença ali a incomodava, deixei o lugar e Jagumĩ veio ocupar aquele lugar. Nesse momento ela parou, virou seus olhinhos e, olhando para Jagumĩ, sorriu. Ficou um tempo no colo de Mÿrsèr, mas começou a mexer-se e logo Jagumĩ pegou-a novamente em seu colo.

*Jagumĩ olha, fala, mexe com ela, que sorri. Percebo que ao gostar de algo, ela vira os olhinhos para cima ou para o lado e sorri, quando não gosta seu tônus muscular fica hipertenso, seus braços se estendem para trás e suas pernas para frente, num movimento de endurecer as pernas e braços. Nesse momento, Jagumĩ conversa no idioma com calma, caminha com Krũj, às vezes entrega para Mÿrsèr, que também conversa com ela, caminha e a balança de um lado para outro. (Diário de campo, julho de 2018).*

As crianças e os bebês parecem gostar de andar e sair de suas casas, sejam acompanhadas de algum adulto, outras crianças ou sozinhas.

Krũj quando sai de casa no colo de sua mãe ou avó, seu sorriso desponta, Krũj vai deitada no seu carrinho ou nos ombros de sua avó, com suas pernas envoltas ao seu pescoço. Seu corpo fica bem próximo à cabeça, que a segura firmemente. Krũj não consegue ficar com o corpo ereto, esse fica curvado e sua cabeça fica mais para o lado esquerdo. O passeio e o local parecem estarem bons para ela, pois não ouvimos choro e sempre que conversávamos com ela, sorri. Assim minhas experiências de pesquisadora ao lado de Krũj, sua mãe e avó seguiram e aos poucos ela foi sentindo confiança quando me aproximava, fui aprendendo com Krũj a estar junto sem provocar choro ou insegurança.

### ***Outras narrativas com as crianças***

No encontro com adultos estranhos a elas, as crianças pequenas, quando indagadas sobre algo na língua portuguesa, geralmente não compreendem o que lhes é perguntado. Assim, direcionam olhares aos adultos que as acompanham, pois não sabem do que se trata o diálogo que tento com elas iniciar. Nos momentos em que busquei me aproximar e dialogar com elas, o diálogo aconteceu através da mediação do adulto na língua kaingang.

A língua, como já mencionei, impossibilitou o diálogo entre pesquisadora e crianças pequenas, pois ambas não tinham o domínio do mesmo código oral. A experiência a seguir aconteceu num breve diálogo que estabeleci com uma criança de dois anos e sua mãe.

*Ao me aproximar da casa de Mÿrsèr, estão saindo de sua casa duas mulheres e uma criança. Cumprimento-as e conversamos um pouco. Pergunto para a criança onde está indo, ela olha para uma das mulheres, que penso ser sua mãe, e essa responde: “vamos pescar”, ele olha e confirma sorrindo para mim. Pergunto: “e você sabe pescar?”, novamente ele olha para a mãe, e ela responde “diz que sim”, ele olha para mim e confirma. Pergunto: “quantos anos você tem?”, e da mesma forma, ela mostra para ele a idade e ele com suas mãozinhas me mostra dois dedinhos. (Diário de campo, abril de 2018)*

As crianças fazem muitas coisas sozinhas e juntas de adultos e outras crianças, demonstram autonomia, segurança e liberdade em suas ações entre o ir e vir dentro do espaço da aldeia. Nessa passagem, o encontro com *Kitai* e seus pais me aproxima da vida de crianças bem pequenas na aldeia e me permite aprender com suas experiências.

*Aproximo-me de Kitai e lhe dou um beijo, ele me olha, parece não gostar. É a segunda vez que nos encontramos. Kitai caminha de um lado para outro, empurra seu carrinho de passeio, solta-o em uma pequena descida que tem no terreno, busca novamente o carrinho e volta a soltar, e vai até sua mãe e diz: “vum, vum” (pedindo onde estão seus carrinhos). Ana entrega dois carrinhos pequenos para ele, que os coloca na terra, com suas mãos pequenas coloca terra em um dos carrinhos que tem uma parte de trás aberta. Anda com os carrinhos na terra, coloca os carrinhos no banco onde estamos sentadas eu e Ana, faz barulho com sua boca como se fosse um carro. Deixa os carrinhos, anda por ali, conversa com seu pai e Ana, pergunto se ele fala no idioma, Ana diz que ele “resmungo” algumas*

*coisas, que não dá para entender muito, mas que ela entende, sorrimos. (Diário de campo, dezembro de 2018).*

Outra experiência sobre o a relação de adulta pesquisadora com as crianças indígenas esteve relacionada ao aprender com elas. Numa de minhas idas a casa de *Pênĩ*, já participava mais do dia a dia das famílias e as crianças não estranhavam tanto minha presença. *Pênĩ* tentava me ensinar em sua língua as partes do corpo por meio de uma boneca, conforme o registro a seguir.

*Pênĩ se dirigia onde eu estava e me olhava, sentava próxima, sorria, arrumava os cabelos com suas pequenas mãos e me olhava. Ela que estava com uma boneca em suas mãos, que havia entregue a um dos meninos que chorava no sofá de sua casa, pois queria outro brinquedo. Ela mostrava a boneca e falava na língua as partes do corpo apontando para cada parte do corpo, falava no idioma e me olhava. Eu solicitava para que ela repetisse os nomes, mostrou o pênis do boneco e me olhou e continuou mostrando as demais partes e nomeando-as na sua língua. Não consegui gravar nenhum dos nomes, mas percebo que *Pênĩ* estava disposta a me ensinar naquele momento (Diário de campo, novembro de 2018).*

O ensinar e o aprender entre as crianças e a pesquisadora aconteceu na medida em que elas, e também os adultos, percebiam que eu não os entendia, mesmo sem perguntar sobre algo que não havia entendido de uma determinada situação. Vi que as crianças estavam preocupadas em me ensinar para que eu pudesse aprender e participar com elas desses momentos.

Numa de minhas idas a campo, o encontro com *Kòkoj*, *Kyrër* e *Pafej* se estendeu quando elas me apresentaram as armadilhas que faziam parte da Semana Cultural Indígena, organizada pela escola todos os anos. Cumprimento-as e *Pafej* vem me abraçar, depois *Kyrër* e *Kòkoj*. Sinto que *estar-com* as crianças indígenas kaingang e ser por elas convidada a participar de suas vidas enquanto adulta, não indígena, acontece quando somos reconhecidos como um outro que não sabe.

Explicam-me o significado das ervas e das ocas para os indígenas kaingang, o que na escola foi reconstituída com folhas de coqueiros e taquaras, lembrando as moradias e a história dos povos no passado. Nas ocas, produzidas pelos professores com ajuda das crianças, foram apresentadas durante a semana cultural as danças indígenas, os chás medicinais e a comida.

Figura 86 - Kyrer explica sobre as ervas.



Fonte: Pafej Salvador (2018).

Figura 87 – Ervas e chás para fortalecer o corpo e espírito.



Fonte: Pafej (2018).

*Ervas espalhadas pelo chão, baldes com ervas e chás. Um deles, segundo Pafej e Kòkoj, é utilizado para passar nos cabelos, e o outro balde com o chá era para beber, quem dele beber ficará forte. Pafej e Kòkoj explicam, e Kyrêr se direciona para onde estou e pergunta:*

*“Você não vai tomar?” - Insiste em perguntar:*

“Mas você não vai tomar?”.

*Nesse momento, ela pega a caneca que está no chão ao lado do balde e me entrega, sem saber o que fazer vou até o balde, pego o chá e experimento. Seu sabor é forte e amargo. Bebo um pouco e passo para outra criança que está junto de nós, que também bebe e deixa a caneca ao lado do chá. Enquanto isso, a fumaça toma conta de nossos corpos, olhos e fica difícil de respirar. Sempre tento não me afetar com a fumaça, mas sinto dificuldades. Percebo que as crianças convivem com a fumaça e com os objetos, chás, ervas a sua volta, o que me é estranho, a elas é familiar. (Diário de campo, abril de 2018).*

Após beber o chá, as crianças explicaram sobre seu poder e me levaram para conhecer as armadilhas para demonstrar como antigamente faziam a caça dos pequenos animais. *Pafej* e *Kòkoj* contam sobre as armadilhas e os animais que pegavam: tatu, passarinho, cobra. Elas são feitas de cipó, de taquara e madeira. Pergunto quem fez aquelas e elas contam que foram os professores. Pergunto se alguma criança ajudou, dizem que não.

Figura 88 - Armadilha para tatu.



Fonte: *Pafej* (2018).

Figura 89 – Armadilha para tatu.



Fonte: *Pafej* (2018).

Ao comunicar-se com o não indígena, tanto adultos quanto crianças misturam suas falas em kaingang com a língua portuguesa, e as palavras ditas ganham outra sonoridade e, às vezes até, outra interpretação. Os indígenas kaingang falantes da língua que têm menos contato com o português, em determinadas situações necessitam de interpretação sobre o que está sendo dito pelo não indígena.

### **4.3 RELAÇÕES COM A CIDADE: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG**

Figura 90 - Dos pés que chegam a cidade.



Fonte: *Pägy* (2019).



Verão de 2019, o encontro com as crianças indígenas kaingang na cidade estava autorizado. Minha proximidade na aldeia Kondá me permitiram *estar-com* elas nesse ano, por entre outras paisagens e relações. A experiência da pesquisadora e crianças indígenas kaingang na cidade, numa metáfora da imagem da calçada, em pedaços que se formam em mosaico e dos pequenos pés descalços de Kaue, que chegam e permanecem por um tempo, me fazem pensar sobre os lugares e saberes colonizados pela arquitetura, estética e organização desses espaços.

Crianças e adultos indígenas percorrem nas cidades por outros saberes sobre o tempo, o espaço, a geografia, a língua, as relações sociais, as instituições e estabelecimentos que constituem seus modos de viver. Magnani (2002), em seus estudos sobre a antropologia e a cidade, destaca vários conceitos que dialogam entre si para pensar as tramas da vida nesse ambiente. Dentre eles, está o conceito de trajeto, em que diz “[...] não é um aglomerado de pontos, pedaços ou manchas excludentes: as pessoas circulam entre eles, fazem suas escolhas entre as várias alternativas [...]. Mesmo quando se dirigem a seu pedaço habitual, no interior de determinada mancha, seguem caminhos que não são aleatórios. Está se falando de trajetos”. (MAGNANI, 2002, p. 23).

Espaços colonizados, que a cada ano e a cada nova chegada dos adultos e crianças indígenas kaingang se modificam e por elas são modificados com sua presença, na medida em que as relações entre indígenas e não indígenas se estabelecem pela venda do artesanato e pela circularidade desses na cidade. Sobre a colonização presente, Césaire aponta para o que ela destruiu e para aquilo que está condenado a desaparecer,

[...] olho e vejo, em todos os lugares aonde existe colonizadores e colonizados, frente a frente, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o golpe, e, como paródia, a formação cultural, a fabricação apressada de alguns milhares de funcionários subalternos, de empregados de comércio, e dos intérpretes necessários para o bom funcionamento dos negócios. (CÉSAIRE, 2010, p. 30-31).

Este texto compõe as narrativas da cidade a partir das experiências com as crianças indígenas kaingang, no percurso que fazia entre as viagens de uma cidade a outra e na rodoviária quando o encontro com as crianças acontecia. Faço referência também ao artesanato como a passagem para a cidade, o momento em que as famílias se organizam para a vinda com suas materialidades e quando o encontro se estabelece entre pesquisadora e crianças indígenas kaingang na cidade, começo a narrativa então pelas viagens.

*[...] Na viagem, descobre-se apenas aquilo de que se é portador. O vazio do viajante gera vacuidade da viagem, sua riqueza produz a excelência dela. (ONFRAY, 2009, p. 26).*

### 4.3.1 As viagens... partidas e chegadas

*Madrugada gelada, em noites de inverno as cidades são quase desertas. O ônibus faz sua parada na rodoviária de Lages, Santa Catarina. Percorro por esse caminho todas as semanas até Florianópolis. Ao descer do ônibus, de longe vejo ao lado esquerdo da rodoviária uma espécie de acampamento. São cobertores, colchões, roupas, matéria-prima, cestos e balaios. Adultos e crianças indígenas permanecem nas rodoviárias enquanto fazem a venda do artesanato nas cidades.*

*No retorno a Xaxim, chego a rodoviária por volta das 5 horas da manhã. As luzes artificiais iluminam o espaço, manhã fria. Outras famílias estão na rodoviária.*

*Seguidamente, entre deslocar-se de uma cidade a outra, as paradas nas rodoviárias me colocavam diante das materialidades que dispõem adultos e crianças ao estar na cidade. Os horários de minhas idas e voltas nem sempre me permitem saber quantos são e quem são as pessoas que ali estão, nem seus nomes, suas expressões e falas. Às vezes, um carrinho de bebê, um brinquedo, uma bola me dizem que, além de adultos, há crianças ali. (Diário de campo, maio de 2018).*

Figura 91 - Famílias indígenas na rodoviária de Xaxim – SC.



Fonte: Almeida (2017).

Viagens que seguem pelas cidades e as experiências com as partidas tomaram os *deslimites de meu ser*<sup>155</sup>, imprevisíveis, por entre os silêncios da noite. Das pessoas que chegam e saem, conhecidas e desconhecidas, que conversam, contam de suas vidas, ouvem ou permanecem caladas. Dos veículos, que seguem apressadamente pelas vias da BR, acidentes e preocupações, dias de frio, chuva, ônibus lotado e vazio. Crianças que choram, dormem e se alimentam. Horas que não passam ou que escapam pelo tempo de noites claras e escuras, pelo clarear da lua ou das luzes ao chegar nas cidades. Acordada, sem sono e tomada pelo cansaço, pela ansiedade da chegada, da saudade de quem ficou. Corpo que sente as mudanças do tempo, das horas de viagem até as chegadas ao destino. A solidão, o silêncio, as ausências presentes no pensamento permitem instantes únicos diante do que se pensa *sobre* as coisas da vida e de si mesmo.

Numa viagem, deixamos para trás muitas pessoas, lembranças e coisas. Por várias razões temos que fazer escolhas. Trocamos o itinerário, mudamos de assento, ora sentamos na janela, ora no corredor, mais a frente ou, até mesmo, saímos do lugar marcado para cedê-lo a outra pessoa. Pelo caminho nos surpreendemos com situações inesperadas, motivos para seguirmos ou voltarmos. Numa etnografia também fizemos escolhas, alteramos o percurso, os olhares, as leituras, repensamos nosso lugar na pesquisa, seguimos pelo desconhecido para pensar quem somos. Assim, as viagens de ônibus<sup>156</sup> fizeram parte de meus deslocamentos pelas cidades a passeio, a trabalho ou a estudo.

As idas a Florianópolis se intensificaram no período das aulas. Semanalmente, a rodoviária passou a ser um lugar marcado pela minha presença, à noite ou nas chegadas ao amanhecer do dia. Nesse tempo, presenciava adultos e crianças indígenas ou suas materialidades no espaço de fora da rodoviária, principalmente nos meses próximos às férias e feriados. Nos demais meses do ano, os encontrava esporadicamente.

Os itinerários de Xaxim a Florianópolis, com paradas em Xanxerê e Lages para embarque e desembarque de passageiros, me permitiam, mesmo que de longe, nesse tempo da pesquisa, observar e pensar sobre as condições de vida, de saúde, de alimentação e de permanência de adultos e crianças indígenas nas rodoviárias durante a sua estada nas cidades.

---

<sup>155</sup> BARROS (2016, p. 77).

<sup>156</sup> A escolha pelo ônibus e não por outro meio de transporte para as viagens que faço possui vários motivos, mas o principal deles, e que aqui deixo registrado, é porque sempre tive medo de altura e viajar de avião me causava pânico. Sua velocidade, a não visibilidade de outras cores e formas que a terra me permite ver, sentir, registrar em minha memória me afastaram dos ares. As viagens de ônibus também me permitiram estar próxima às diversas e contraditórias paisagens, lugares e pessoas que encontro pelos trajetos percorridos.

As viagens eram de ônibus, mesmo aquelas anteriores à pesquisa. Quando eu partia ou chegava nas rodoviárias, seguidamente avistava crianças indígenas que corriam, paravam quando lhes interessava algo, voltavam a correr até onde seus pertences estavam, junto de adultos e outras crianças. Viajar de ônibus sempre me possibilitou passar por paisagens diversas, por entre serras, morros, planícies, cidades grandes, médias e de pequeno porte.

As experiências com essas viagens de uma cidade a outra foi constituindo e modificando meus modos de ver e observar a composição geográfica de cada lugar, a arquitetura da cidade, o fluxo de pessoas, suas relações com o lugar e a presença de indígenas por onde passava, quando os encontrava, fosse nas rodoviárias, pelas ruas da cidade, nas barracas ou sentados em calçadas produzindo ou vendendo o artesanato e as ervas medicinais.

#### **4.3.2 A rodoviária...**

*Parece haver crianças na rodoviária, pois além dos artesanatos produzidos e dos pertences de cada um, organizados ao seu redor, há um carrinho de bebê. Percebo que, para a sua proteção, se utilizam destes pertences, dentre eles os cestos, as sacolas com roupas e outras materialidades que trazem para a cidade.*

O embarque e o desembarque nas rodoviárias me colocaram diante de relações marcadas pela transitoriedade, desconfiança e distanciamento entre sujeitos e pesquisadora. O tempo de *estar-com* as crianças e os adultos indígenas kaingang não permitiu a construção de um vínculo de aproximação e de continuidade da pesquisa para além da rodoviária. Nesse sentido, as narrativas que apresento decorrem das observações que realizei e de pequenos fragmentos de contatos que pude fazer quando me aproximava de adultos e crianças nas rodoviárias durante a pesquisa.

Ao chegar nas rodoviárias, passando pelas cidades, me deparar com indígenas em noites de frio e calor nas diferentes épocas do ano me fazia interrogar sobre as condições de vida e o tempo de permanência de adultos e crianças indígenas na cidade, durante a venda do artesanato.

A rodoviária tem sido o principal ponto de referência das famílias indígenas que chegam a trabalho. De acordo com *Kafej*, a escolha das famílias para estar, neste período em que as vendas acontecem, se dá ali por ser um lugar público, *“a rodoviária tem seus perigos, mas é melhor do que estar em prédios, por exemplo”* (Diário de campo, abril de 2017).

Próximo às rodoviárias em algumas cidades como Xaxim e Chapecó, as famílias indígenas utilizam outros espaços, como terrenos baldios, para o cozimento dos alimentos, para estender as roupas quando há cercas, para fazer o fogo de chão e para a produção do artesanato. O espaço da rodoviária, do lado de fora, principalmente à noite, também é utilizado para se alimentar, produzir o artesanato e descansar.

*Depois de uma semana, volto a rodoviária e percebo que há indígenas na cidade, pois ali próximo avisto a construção de um barraco num terreno, localizado do outro lado da rua. Coberto por lona, cordas, papelão em meio a uma vegetação rasteira não há sinal de que alguém está ali, pois não há nada mais além do que vemos, um barraco, uma cerca sob a sombra de árvores que estão nos fundos do terreno.*

Figura 92 - Barraco adaptado que fica do outro lado da rua da rodoviária.



Fonte: Almeida (2017).

Em Xaxim, Santa Catarina, as famílias estão entre a rodoviária e barracos que constroem do outro lado da rua, em um terreno baldio. O barraco geralmente é adaptado com lona, papelão e cordas.

Algumas cidades como Garopaba, também em Santa Catarina, disponibilizam outro local para as famílias indígenas enquanto estão na cidade. De acordo com os organizadores das viagens da aldeia Kondá, a cidade fornece água e luz numa espécie de acampamento.

As rodoviárias permanecem abertas durante toda a noite, porém as famílias guardam seus pertences e dormem do lado de fora, geralmente nos espaços em que há menos movimentação de pessoas e onde não há desembarque de passageiros. Estar do lado de fora me remete a pensar muitas coisas, como: não fazer parte daquele lugar, não estar autorizado, bem como nos processos de exclusão daqueles que não pertencem ao que fora instituído para aquele espaço, lugar ou situação.

Mas o que significa estar do lado de fora da rodoviária? Que políticas públicas temos na atenção aos povos indígenas que vivem ou permanecem nas cidades e fazem das rodoviárias sua morada por um tempo determinado? Que condições uma rodoviária teria para atender às necessidades básicas de adultos e crianças indígenas nesse tempo de sua permanência na cidade?

A cidade exclui quando não permite estar do lado de dentro, quando a língua, as expressões, os gestos, os movimentos, as vestes, o modo de andar e falar são diferentes do que se está habituado a viver, ver e ouvir e, por diversos motivos, não se acolhe as diferenças. Quando forçosamente se quer transformar modos de ser e viver.

*Início da tarde, vou até a rodoviária de Chapecó comprar passagens para Florianópolis. Numa das portas próxima ao estacionamento, do lado de fora da rodoviária, vejo sinais de que há famílias indígenas acampadas, são roupas e objetos organizados no contorno da parede. (Diário de campo, novembro de 2017).*

Figura 93 - Rodoviária de Chapecó – SC.



Fonte: Almeida (2017).

### 4.3.3 *Têm crianças na rodoviária!*

*Pênã estava com fome, tomou todo leite da mamadeira sentada no banco da rodoviária enquanto esperávamos o ônibus chegar para voltarmos à Chapecó. Estávamos em Florianópolis neste dia. Havíamos passado a tarde toda juntas no calçadão da cidade na venda do artesanato. A rodoviária é grande, há muitas pessoas aguardando embarque. Pênã pede para ir ao banheiro, ela me convida para irmos juntas, pego minha mochila e outros pertences e vamos. Mã conhece pouco o local, Pênã está ao meu lado, pega na minha mão. Na volta apressamos os passos, pois o ônibus aguardava. Carregamos as sacolas, materiais das vendas, e outros pertences até o bagageiro. Pênã à nossa frente, seguiu, peguei em sua mão com medo do movimento de ônibus que ali havia, mas ela não gostou, queria ficar livre, logo soltou minha mão e continuou até onde levávamos as sacolas. Com as passagens e os documentos em mãos, entramos no ônibus e seguimos a viagem. (Diário de campo, fevereiro de 2018).*

O encontro com as crianças na rodoviária foi passageiro. Com algumas delas meu contato se deu uma única vez, pois a circulação das famílias indígenas para a venda do artesanato durante o dia e pelas cidades depende das condições climáticas e do fluxo de vendas naquele local. Com outras famílias, como a de *Pênã*, o contato e aproximação se estendeu: passou pela cidade, pela rodoviária e chegou a aldeia.

Quando as vendas estão em baixa a mudança para outra cidade pode acontecer, porém algumas famílias permanecem por um tempo maior. Vários são os motivos que levam a sua saída ou permanência por mais tempo em um local.

As minhas idas a rodoviária aconteceram por um tempo determinado. A decisão em fazer a pesquisa partindo da aldeia se deu na medida em que fomos percebendo que havia necessidade de estabelecer um vínculo maior de confiança para depois retornar à cidade, com aquelas famílias que autorizassem sua participação na pesquisa.

Conheci a família de Renato e Alessandro na rodoviária de Xaxim, mas eu conheci os dois próximo ao mercado e algumas lojas enquanto atravessava a rua, e com um sorriso eles me pediram “*você tem um troquinho pra dar*”. Olhei para eles, sorri e insistiram em pedir se eu não teria nada para lhes dar. Aproveitei o momento para me aproximar e perguntei de onde eram, disseram que eram de Nonai e que estavam na rodoviária.

*Entrei na rodoviária e fui até o local em que os ônibus fazem os embarques e desembarques. Havia colchões, artesanatos, roupas e outros utensílios dispostos próximos à parede. Encontrei Renato, o cumprimentei e perguntei se ele lembrava quem eu era. Ele me olhou com um sorriso, disse que não sabia, mas depois disse que sim.*

*Renato falou que sua mãe havia saído para a venda do artesanato. Perguntei se eu poderia ir conversar com a senhora que estava na morada que fica do outro lado da rua, no barraco. Renato foi conversar com um jovem, filho da Dona Maria. Ao se dirigir até ele, fala em kaingang, pede autorização para eu ir até o barraco. Retornou dizendo que eu poderia, era só dizer que o filho de Dona Maria havia falado que sim. (Diário de campo, dezembro de 2017).*

Quando nos dirigimos a elas, as crianças ficam desconfiadas, param, olham e com poucas palavras respondem o que perguntamos, quando nos entendem, pois algumas compreendem bem a sua língua materna.

Dona Maria, que vive numa terra indígena localizada no Rio Grande do Sul, conta sobre a vida de Alessandro e Renato.

Dona Maria teve 17 filhos, e tem sob seus cuidados seus dois netos que a acompanham, Renato e Alessandro, dois meninos de doze anos. Com oito meses, ela começa a cuidar de Alessandro, e o trata como filho, e ele a trata como mãe. Renato, filho de seu filho que faleceu, também ficou aos seus cuidados. A parentalidade entre os indígenas kaingang é bastante complexa. São relações entre adultos e crianças que se estendem e modificam-se para outras relações e papéis no decorrer do tempo.

*Vou até a rodoviária para despedir-me dos meninos, pois voltariam para sua cidade. A rodoviária estava deserta, somente os objetos pessoais de Dona Maria e dos demais indígenas que ali estão. Andei até os objetos e encontro com Renato, que está deitado, digo bom dia, ele responde, com aqueles olhos grandes, pretos, parecem sempre desconfiados e distantes.*

*- Onde está o Alessandro?*

*- Saiu pra cidade.*

*- Você não quis ir junto?*

*- Não.*

*- Por quê? Você gosta de sair?*



*- Eu não, mas o Alessandro gosta. (Diário de campo, janeiro de 2018).*

Vejo que estar na cidade e acompanhar a família na venda do artesanato varia de cada criança e de sua relação com o lugar, com as pessoas e com a atividade que se pretende desenvolver, ou seja, nem todas demonstram o gosto pela cidade.

A liberdade e a autonomia das crianças indígenas kaingang está presente na relação com o espaço da rodoviária. Elas percorrem e mapeiam o lugar indo e vindo ao encontro dos adultos e do local onde estão seus pertences.

Numa de minhas idas a Florianópolis, o ônibus atrasou, e a noite estava com um clima agradável. Haviam algumas famílias indígenas na rodoviária, podia identificá-las pelos espaços ocupados. Cada família organizava os colchões, cobertas e uma proteção com os balaios, cestos e panos ou algum tipo de cobertor envolto ao local de dormir. Duas jovens conversavam e duas crianças corriam de um lado a outro. Pela quantidade de objetos em cada espaço haviam outros indígenas, mas não estavam ali naquele momento. Tentei me aproximar e iniciar um diálogo enquanto aguardava o ônibus. De pouca conversa, as jovens respondiam com sim ou não o que eu perguntava. Enquanto conversávamos, eu observava as crianças e suas relações com o espaço e os adultos que ali estavam.

*Miriam, de 2 anos, corria de um lado a outro na rodoviária, com os braços abertos, pulando e correndo, de pés descalços, se dirigia até um senhor que pegava água, falava com ele e voltava gritando, “mãe, mãe, mãe, mãe, mãe, mãe, mãe, mãe...”. Chegava bem próximo a sua mãe e nada lhe dizia, corria até o senhor e voltava chamando por “mãe, mãe, mãe...” e ao chegar falava algumas palavras e voltava, assim fez por várias vezes. Até que se aproximou, pulou no colo de sua mãe, abraçou-a e saiu de seu colo, continuou a correr.*

*Pegou o carrinho de passeio de bebê e começou a empurrar, sua mãe a ajudou.*

*O senhor que pegava a água perguntou para a jovem o que queria com ele, pois Miriam disse que ela queria falar com ele. Ela disse que nada e sorriu. (Diário de campo, março de 2018)*

A aproximação aos adultos e crianças indígenas na rodoviária apresentou-se como um desafio, pois além da desconfiança o vínculo não acontecia e o tempo de permanência das famílias era breve.

O fato de eu conhecer parentes ou pessoas próximas da aldeia ao me apresentar aos adultos indígenas contribuía para o diálogo e a relação de confiança estabelecida, assim meus contatos iniciais com os sujeitos da pesquisa foram sendo mapeados. Alguns reencontrei na aldeia, outros somente na rodoviária, como no excerto abaixo em que conheci parentes de *Mÿrsèr*, e após não tive mais contato.

*Sentadas ao chão da rodoviária uma senhora, uma jovem e uma criança. Ao seu redor haviam balaies, cestos, peneira, sacos com roupas, macela, e no chão um cobertor. A senhora fazia uma peneira. Wesley brincava com um pedaço de madeira, pegava a faca que estava sendo utilizada. Sua mãe falava com ele no idioma para chamar-lhe a atenção, pois logo ele parava de fazer o que estava fazendo. Perguntei quantos anos ele tinha, com suas pequenas mãozinhas arrumou seus dedinhos e fez sinal apontando quatro. Sua mãe disse:*

*“ele não é índio puro”.*

*Continuava brincando, colocava na boca a rede que estava em sua cabeça. Ao não parar de movimentar-se Wesley coloca os pés dentro da peneira, deitado. Sua mãe o olha e fala no idioma, ele olha para ela e continua com os pés na peneira, mas para de se movimentar. (Diário de campo, março de 2018).*

Começar um diálogo com os indígenas na rodoviária a partir de pessoas conhecidas por eles, me permitiu, em vários momentos da pesquisa, estabelecer uma relação inicial de confiança pois, mesmo que diálogos breves, os fragmentos foram compondo o campo considerando-se essas experiências.

#### ***4.3.4 Artesanato: passagem para a cidade***

*O artesanato era o seu passaporte para as viagens a outras cidades. Era só mostrar o artesanato que os ônibus os levavam. Agora isso não ocorre mais. (Kafej, 2018).*

Figura 94 - Artesanato - saída para a cidade.



Fonte: Almeida (2018).

Em dezembro de 2018, eu aguardava na aldeia Kondá a saída das famílias para a cidade. No ano anterior estava no início da pesquisa e minha aproximação e vínculo eram recentes, quando soube da organização das famílias para a saída, essa já havia acontecido. Nesse ano, a minha presença na aldeia me permitiu estar junto e acompanhar toda a organização.

*Kafej* diz que quando era pequena, saía com sua mãe, que está com 43 anos, para a venda do artesanato. Diz que naquela época era mais fácil, hoje as pessoas desconfiam.

Além do valor simbólico da cultura kaingang, o artesanato para as famílias na aldeia Kondá faz parte do trabalho e do sustento de várias delas, que praticamente vivem dessa atividade.

Ao andar pela *estrada grande*, atalhos e *carreirinhos* durante todo o ano vemos nos pátios e dentro das casas a matéria-prima sendo organizada para a produção do artesanato, e pessoas que dedicam horas de seu tempo nessa atividade.

#### **4.3.5 A saída da aldeia**

Figura 95 - Crianças e adultos preparam-se para viajar.



Fonte: Almeida (2018).

*O calor, a poeira e a falta de chuva marcavam a vegetação na beira da estrada, foi assim até chegar a aldeia. A seca e a poeira percorriam toda a aldeia por onde a estrada havia sido arrumada. As pedras soltas também deixavam o percurso mais escorregadio. Chegando lá, algumas casas fechadas, pois muitas famílias já foram para o litoral e outras se organizam neste dia para viajar. A pequena Acácia, de 1 ano de 5 meses, andava de mãos dadas com sua mãe, preparada para viajar carregava um pequeno cesto em seus braços. (Diário de campo, dezembro de 2018).*

Adultos, bebês, crianças menores e maiores circulam com seus familiares de um lado ao outro, se organizam e aguardam a partida para a cidade. A viagem estava marcada para o litoral de Santa Catarina. Todos os anos, as famílias saem da aldeia nesta época para a venda do artesanato na cidade, e algumas lá permanecem por cerca de três meses.

Da rua, observo nos pátios das casas homens, mulheres e crianças que se reúnem. As crianças correm, pulam, conversam; os adultos tomam chimarrão, contam causos, pintam e distalam taquaras, trançam cipós, produzem cestos e filtros dos sonhos sob a atenção das crianças, quando se aproximam. Sentados em cadeiras, bancos feitos de madeira ou em

cobertores pelo chão, quando estão na produção dos artesanatos as relações no dia a dia se estabelecem em torno desse.

Entre o Carnaval e a Páscoa as famílias retornam à aldeia. Outro fator que incide na volta refere-se ao início das aulas na escola, quando as crianças começam a estudar. As famílias indígenas kaingang não deixam suas crianças na aldeia quando de suas viagens à cidade, nem mesmo junto a parentes mais próximos.

A saída das famílias movimenta a aldeia, mesmo aqueles que não saem. No local de espera do ônibus para o embarque adultos e crianças saem dos atalhos, *carreirinhos*, *estrada grande* e aos poucos deixam seus pertences na beira da estrada. Ali são deixados colchões, cobertas, roupas (algumas estão dentro dos cestos, outras em malas), sacolas etc. Há também botijão de gás, fogareiro, tela para assar carne, panelas, utensílios de cozinha, armação para barraca, lona para montar o barraco, matéria-prima e os próprios artesanatos, como: balaios, cestos, filtros do sonho, bijuterias, pulseiras e outros materiais por eles utilizados.

*Enquanto aguardam a chegada do ônibus, as famílias e as crianças maiores modificam a paisagem na medida em que vão chegando ao local trazendo suas materialidades e organizando-as em diversos pontos do local próximo a parada de ônibus. São colchões, sacolas, cestos, balaios, estruturas de barracas, fogareiros e outros pertences que seguirão junto ao tempo de sua permanência na cidade. (Diário de campo, dez. de 2018).*

Figura 96 - Artesanato, objetos e pertences das famílias para a viagem à cidade.



Fonte: Almeida (2018).

*Crianças caminhava de um lado a outro, de chinelo, pezinhos empoeirados, algumas com o chinelo em pé trocado. Seus olhos olhavam fixamente o movimento e aguardavam a partida. Pelo local, era possível de se ver restos de papel, litros pet, plásticos e muita poeira e pedregulhos. (Diário de campo, dezembro de 2018).*

Figura 97 - Crianças acompanham a organização da viagem.



Fonte: Almeida (2018).

Enquanto as crianças aguardam o ônibus correm, pulam, sobem em um pequeno morro próximo às bananeiras, voltam a correr, sorriem. Alguns adultos as observam, mas a maioria continua trazendo objetos e cestos até o local.

Alguns minutos antes das cinco horas da tarde ouvimos o barulho do ônibus de longe, já estava atrasado. Os adultos responsáveis pela viagem foram até o motorista, ficaram um longo tempo conversando e todos aguardando a ordem para entrar e guardar suas malas e materiais. Depois de muita espera, soubemos que não seria possível a viagem com aquela empresa, pois não aceitava parte do pagamento após a viagem. O ônibus, então, dá a partida e retorna à cidade. Enquanto tudo já estava organizado, as crianças nada perceberam pois continuavam de um lado a outro. Os organizadores da viagem buscaram por outra empresa, que faria o transporte até o litoral naquele dia.

#### 4.3.6 A cidade

*Com o tempo, passei a andar pelas largas trilhas da cidade chamadas avenidas.  
Percorri suas florestas de aço e comi de seus frutos artificiais para descobrir os brasis.  
(JECUPÉ, 2002, p. 37).*

Figura 98 - Filtros do sonho – a cidade.



Fonte: Almeida (2018).

Evoco as palavras de Jecupé, e as minhas experiências de chegada e partida das cidades e rodoviárias, para falar desses lugares e do encontro com adultos e crianças indígenas kaingang que, por um período de tempo, convivem com outros costumes e formas de se relacionar com o lugar, a natureza e as pessoas. Entre o colorido e a trama de detalhes da arte dos filtros dos sonhos no contraste com uma arquitetura e paisagem padronizada, eles chegam à cidade. Os filtros do sonho me aproximaram de Mã e sua família, meu primeiro contato na cidade que se estendeu para a aldeia.

Em janeiro de 2018, eu estava em Florianópolis para resolver algumas questões do doutorado. Decido caminhar até o calçadão, local onde algumas vezes encontrei famílias indígenas vendendo artesanato.

*Ao passar por algumas bancas de artesanato que estão dispostas no calçadão de Florianópolis, decido chegar em uma delas. Fui olhar os filtros dos sonhos, muito delicados e coloridos. Uma senhora disse para eu ficar a vontade. (Diário de campo, janeiro de 2018)*

Conheci *Pênã*, com 4 anos de idade, em uma de minhas idas a Florianópolis. Era janeiro de 2018, e ela estava acompanhada de *Mã* e *Pãgy*, sua mãe, que faziam a venda do artesanato na cidade. Depois de um tempo, as reencontrei na aldeia. Nesse momento não imaginava que *Pênã* me permitiria estar com ela durante a pesquisa, mas foi assim que o percurso de estar com as crianças indígenas se fez pela experiência da imprevisibilidade, da incerteza, do indizível, do imprescritível (LARROSA, 2011) da desconfiança, afastamentos e confiança que se constituíram entre o tempo de *estar lá* (MAGNANI, 2002; GEERTZ, 1989) para *estar-com* (LIMA, 2015). A cidade marcou nosso primeiro “encontro”, que depois de muitos outros, compuseram as narrativas das crianças-adultos-pesquisadora entre a aldeia e a cidade.

A cidade, muito embora me inquiete e me desafie diante do modo como as relações com o *outro* se constituem nas questões políticas, econômicas, sociais e ambientais, significa um lugar de pertencimento, é onde nasci, cresci e me fiz pessoa, profissional e pesquisadora.

Aos sons dos carros e motocicletas pessoas que circulam, gesticulam, conversam entre si, se comunicam pelo celular, compram nos diversos tipos de comércio, aguardam o semáforo dar sinal para passagem de pedestres e veículos. Marcada pelas cores, sons, odores, movimentos que se compõem pelas relações das pessoas com os prédios, grafites, *outdoors*, propagandas e consumo.

A paisagem se modifica pelo ir e vir de pessoas, pela mudança do tempo e horário, algumas de passos largos e rápidos, outras em passos lentos, conversam entre si, saem dos pontos de ônibus e buscam seguir o itinerário, que provavelmente é diário. A velocidade dos veículos e pessoas no decorrer do dia dá sinais de produtividade, de uma provável relação com o trabalho que requer o controle do tempo e dos corpos, confluindo em semblantes “tensos e cansados” logo no clarear do dia.

Assim, chego na rodoviária de Florianópolis e me direciono para o ponto de ônibus que me levará até a universidade. Conforme o horário o número de pessoas que circulam pelo terminal de ônibus aumenta, nas primeiras horas da manhã muitas pessoas descem daqueles apressadamente, outras parecem que ainda têm mais um tempo antes início do trabalho. Desse modo, parece-me que os dias na cidade constituem os lugares e as pessoas que diariamente se relacionam com aquele caminho e lugar.



A pesquisa etnográfica me colocou numa outra relação com a cidade quando da minha presença junto aos indígenas. Percebo mais fortemente os olhares que subalternizam, violam modos de ser e viver, de preconceito para com as vestes, o modo de falar, viver e que inviabilizam o estar e ocupar espaços, tempos e lugares na cidade.

A saída de adultos e crianças da aldeia para a cidade é marcada por experiências outras com a língua, a moradia, o lugar, as pessoas, os costumes, a relação com a terra, com o espaço e com a materialidade que se apresenta. As marcas que se constituem em seus corpos e saberes os colocam em relações de subordinação aos conhecimentos que se produzem naquele espaço. Mas que lugar é esse? O que pensam desse lugar?

Andar pela cidade, contemplar a estética do lugar, das paisagens, do calor e do frio se alteram a cada encontro com ela, com o outro da cidade. Estar lá era como se, nas palavras de Vitor Rami, “No tabuleiro rigoroso dessas ruas e na arquitetura minuciosa desses prédios a vida contemporânea explode em sua diversidade. Quando a noite chega, mil outras vezes a explosão se espalha em coisas que a cidade sonha”<sup>157</sup>.

Em fevereiro de 2018, minha ida a Florianópolis é marcada por mais um encontro com adultos e crianças indígenas da aldeia Kondá. Decido passar pelo mesmo trajeto em que encontrei *Mã*, próximo à igreja antiga. Encontro pelo caminho muitas barracas de artesanato. No mesmo local, numa esquina está a barraca de *Mã*, a cumprimento e ela me reconheceu, dizendo: “*Voltou moça*”. Convidou-me para sentar, sentei-me numa cadeira pequena de uma das crianças que estava junto com ela (*Pênĩ*, eu ainda não sabia seu nome). Ela me olhou, parecia não ter gostado muito, ficou atrás de mim. Acredito que queria que eu a deixasse sentar. Estavam na barraca ela, uma moça e duas crianças pequenas.

Os olhas das crianças me indagavam sobre quem eu era e o que fazia ali. Logo se aproximaram *Pênĩ*, de 3 anos, e *Sòg*, de 2 anos. Enquanto nós conversávamos sobre a aldeia e as pessoas conhecidas, sua mãe e o casamento que haveria na aldeia, *Pênĩ* e *Sòg* foram se aproximando mais, estavam curiosas e desconfiadas com minha presença. Não sei como e nem em que momento, pois foi tudo muito rápido, mas chegaram e *Sòg* já estava sentada em meu colo. Começamos a brincar, elas riam e me olhavam.

*Sòg* é muito pequena, esperta, pouco falante, olhos pequenos parecendo amoras. Deitava em meu colo e mexia em meu cabelo, colocava seus pezinhos descalços, machucados entre os dedos, próximos aos meus ombros e sorria quando eu falava com ela. Neste momento

---

<sup>157</sup> RAMIL, Vitor. A estética do frio. In: FISCHER, Luis Augusto (Org.). *Nós, os gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

sua avó, preocupada comigo, dizia: “*Elas vão te sujar! Sòg não faz assim*”; e falava no idioma, elas olhavam para *Mã* e paravam, e voltavam a brincar e rir. Deitava novamente em minhas pernas, pegava na minha mão, no meu cabelo, sorria para mim, colocava suas mãozinhas no meu rosto, parecia que estava se divertindo. E *Pênĩ* do lado, encostada na cadeira e em meu braço, parecia não estar satisfeita com a situação pois, às vezes, beliscava de leve *Sòg*, pois queria estar ali no colo também.

*Sòg* é muito pequena, caminha, usa fraldas. Estava de vestido preto com detalhe em branco, curto para suas pequeninas pernas, pés descalços, devia ter deixado seus calçados na outra barraca, que é de seu pai. *Pênĩ* é pequena também, mas um pouco maior que *Sòg*. Seus cabelos estavam presos, quando se aproximou novamente eu arrumei seus cabelos, prendi-os pois estavam em seus olhos. Assim, consegui me aproximar delas e iniciar vínculos que se estenderiam até a aldeia.

De repente *Pênĩ* e *Sòg* saem e vão brincar perto de uma loja. Ficam encostadas na parede, brincam, se olham, sorriem uma para outra. Parece que aquele movimento todo da cidade não é por elas percebido, pois continuam brincando, indo e vindo até nós. Correm e brincam em meio as pessoas que por ali passam. Pessoas estranhas que passam rapidamente de um lado para outro, e elas tão pequenas se “perdem” no meio das pernas de adultos que transitam naquele movimento. Parecem não temer, pois continuam brincando. Não percebo de *Mã* a preocupação em saber onde elas estão, sinto que há uma confiança de que dali elas não sairão para outro lugar, nem com alguém que lhe seja estranho.

As crianças seguem até a outra barraca, que é do pai de *Sòg*, brincam, voltam. Andam com as pernas curvadas, parecendo imitar a passagem por um lugar que não é possível andar sem ser desta forma, pulam, vão devagar, apressam o passo. Parece que o mundo a sua volta não existe, é como se estivessem sós, sem temer nada.

Elas ficaram um tempo longe de nós e retornaram. *Sòg* pula no meu colo novamente e *Pênĩ* parece não gostar, pois a belisca, a empurra devagar de meu colo, passa as mãos no seu cabelo e me olha, como se pedindo para eu a pegar.

*Mã* pede ajuda às crianças para levar os cestos para a outra barraca, pois seu filho ficará para vender, enquanto ela retorna a aldeia, localizada em Chapecó. Assim que pede no idioma para as crianças, essas imediatamente começam a pegar os cestos com aquelas pequenas mãozinhas, perninhas curtas e pezinhos descalços, levam e buscam outros até carregar todos até a outra barraca.

*Pénĩ* parece olhar para *Mã* um pouco mais séria, pois falou no idioma. Assim que levaram todos os cestos, vi de longe que arrumavam esses enfileirados. Ninguém deve ter pedido para que arrumassem, mas elas pareciam brincar ao arrumá-los. Ficaram com os cestos um tempo e voltaram.

*Sòg* chega novamente em meu colo, mas *Pénĩ* fica incomodada, quer meu colo também. Ela belisca levemente *Sòg*, que não gosta, e com expressão de reprovação da atitude de *Pénĩ* olha para *Mã*, parece pedindo que intervenha na situação. *Mã* chama a atenção das duas, fala no idioma e elas param, diz para *Sòg* ir onde está seu pai.

Ela vai e não volta mais. Encontra outra criança, um menino de seu tamanho, e permanece por lá. Entra por debaixo da mesa, espia entre a toalha que está na mesa com os artesanatos. Num determinado momento começa a chorar, mas não dá para vê-la. Seu pai, que está próximo, a observa, mas não dá para saber o que acontece. Logo, ela para de chorar.

*Pénĩ* conseguiu ficar sem a presença de *Sòg*. Logo ela vem perto de mim e eu a pego no colo. Ela gosta, me olha, e começa a fazer a mesma coisa que *Sòg* fazia, mas seu corpo é um pouquinho maior que de *Sòg*, e o meu também não é muito grande no sentido de conseguir pegar ela no colo e deixa-la colocar os pés nos meus ombros. Mas ela insiste em colocar seus pés em meus ombros, deitada no meu colo. Ela sorri, me empurra com os pés e fica feliz, pois conseguiu brincar da mesma forma que *Sòg* brincava, dá várias gargalhadas e não para, eu converso com ela e ela ri muito. *Mã* diz para parar, e ela continua rindo. Eu pergunto para falar algo e me ensinar *kaingang*, ela repete “falar *kaingang*”, e digo novamente para me ensinar a falar alguma coisa em *kaingang*; diz “*kaingang*” e nós rimos juntas. Insiste em colocar seus pés nos meus ombros e eu tento distrai-la conversando, mas não tem jeito, ela quer brincar e fazer igual a *Sòg*, pois eu de certa forma a deixei brincar daquele jeito. Quando sua avó lhe fala no idioma, presta atenção e responde. Num determinado momento eu não vi o que aconteceu, *Pénĩ* já não estava mais em meu colo, estava ao lado e só percebi que mostrava seu rostinho para *Mã* e pedia desculpas e sorria. *Pénĩ* séria, olhava para *Mã* e mostrava seu rostinho que lhe dizia: “Desculpas, eu não vi. Eu te peço desculpas”; e ela olhava muito seriamente para sua avó. (Diário de campo, fevereiro de 2018).

*Pénĩ* ficou conosco até que de repente sua avó a diz no idioma para pegar o chinelo, pois estava descalça. Imediatamente, ela pegou seus chinelinhos. *Mã* se despediu rapidamente,

e eu disse tchau para *Pênĩ* com um abraço, abracei-a pegando-a no colo. Elas saíram apressadas para buscar as mudanças que estavam no acampamento. *Mã* pega nas mãozinhas de *Pênĩ* e seguem para a barraca que está próxima de seu filho. Em meio a tantas pessoas que vão passando não é mais possível de vê-las.

Nomear as mais variadas situações e relações com os adultos e crianças indígenas kaingang que percebi neste tempo de pesquisa na cidade não foi objetivo deste trabalho. E nem acredito que estaria para ser nomeada ou identificada, e sim para se pensar a partir de seu contexto a fim de desconstruir práticas de violência, exclusão, naturalização e preconceitos que adultos e crianças indígenas vivenciam na cidade.

Para esse dia de pesquisa a campo, havia organizado minha ida a cidade onde encontraria com Dafne, *Kemili*, e talvez *Kitai* e seus familiares.

O retorno a cidade com as crianças e os adultos indígenas sempre vem acompanhado de outras relações e experiências, o nosso último encontro no campo da pesquisa na cidade era marcado pelas nossas relações de proximidade, de confiança e amizade que a pesquisa nos permitiu constituir neste tempo.

O dia a dia na cidade, longe da aldeia, de suas casas, familiares, pessoas de sua convivência diária faz parte da vida de muitas famílias da aldeia Konda, que nessa época do ano saem com os filhos, objetos pessoais para um longo tempo tentarem a garantia de sua sobrevivência durante o ano que seguirá.

Entre as idas e vindas a cidade, as crianças, os adultos indígenas kaingang e a pesquisadora se afetam por novas relações.

Figura 99 - Crianças e pesquisadora na cidade.



Fonte: Almeida (2018).

## 5 A PARTIDA: PARA OUTROS *COMEÇOS* E *SABERES* SOBRE AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG

Nas peles de papel, uma escrita etnográfica que intencionou o distalar das palavras e pensamentos, das experiências de pesquisadora com as crianças e os adultos indígenas kaingang, da aldeia Kondá, diante agora da partida como possibilidade e potência para pensar outros começos, outras leituras, outras epistemologias, outras escritas, outros lugares que ainda estão por vir e que não se conhece. Assim como numa viagem, preparamos os roteiros, traçamos os caminhos, escolhemos o que levar e o que deixar para outro momento, passamos por trajetos que não conhecíamos, desembarcamos e levamos algum tempo para que as aproximações aconteçam. Não conhecemos o sabor dos alimentos, os costumes, hábitos, a temperatura, a composição da paisagem, algumas coisas até se parecem com o que em outros lugares experienciamos, mas quando nos afetamos com o lugar percebemos são outras relações que se compõe. Depois de um tempo percebe-se que os roteiros descritos em textos e imagens do lugar pelas *peles de papel* parecem dizer pouco sobre as paisagens, os sujeitos, as relações com as quais nos deparamos, quando permanecemos um tempo maior ao *estar-com* as pessoas e ouvir atentamente suas narrativas. A partida, não se apresenta como o fim, ela deixa marcas em quem fica e naquele que retorna, neste tempo muitas coisas se alteram, pela ausência e a presença de estar naquele lugar. A pesquisa com as crianças indígenas kaingang numa metáfora com a viagem, passa pelo movimento do desconhecido, da estrangeira que pouco ou quase nada sabe sobre os sujeitos quando chega ao campo, que ao descer, carrega consigo uma bagagem de conhecimentos que a interroga e se modifica pelas relações do campo, que pergunta muito mais do que se orienta pela busca por categorias universalizadas que justifiquem suas perguntas.

As imagens, as poesias, as narrativas, o recorte dos excertos de registros do campo, foram aqui tomadas pela potência de uma escrita, que buscou desterritorializar-se ao aproximar-se dos saberes de crianças e adultos indígenas kaingang. Pela difícil escolha das palavras em dizê-los entre a leveza e a dor que me toma quando no percurso da tese muitos povos indígenas vivem sob práticas de violência pela desapropriação de seus territórios, de sua língua, de sua cultura, das relações de discriminação vividas, entre a negligência do estado e a desigualdade

social. Marcas que nos afetam, que me afeta e reivindicam pelas palavras escritas um outro lugar.

O encontro com as crianças e os adultos indígenas kaingang, se fez marcado pelo *outridade* que eu buscava habitar, ali, naquele lugar, com aquelas pessoas, buscava deterritorializar o *outro*, que eu representava, como aquele que chega, que se incomoda com o que vê, com o que pensa sobre o que vê, que modifica as relações e o lugar com a sua presença, e que busca insistentemente interrogar-se para *estar-com* (LIMA, 2015), os sujeitos da pesquisa. Os caminhos que percorri me levaram a perceber que estar no campo, com as crianças e com os adultos – “*sabemos mais um do outro*”, nas palavras de Guimarães Rosa. A proximidade aconteceu num longo período de tempo, entre estar com as crianças e os adultos indígenas kaingang e com aquilo que deles/sobre eles acessei no campo e nas produções escritas enunciadas por um “*outro*” – pesquisador. Entre idas e vindas, relações de desconfiança e confiança, de poder, de saberes, de *outramento* e permanente desconstrução da mesmidade e do pensamento colonizado que me tomava naquilo que o campo apresentava.

Foi então, durante a tessitura desta etnografia, pelas memórias e os registros escritos, que reencontrei as crianças e me reencontrei, por entre os *começos*, as inquietudes, as provocações, as incertezas do pensamento, os medos de não conseguir chegar ao ponto final, e as saudades que as imagens do lugar invocavam com sua presença, as interrogações que a cada leitura e escrita foram *distaladas*, e outras inomináveis relações que o *estar-com* as crianças e aqui nesta escrita, percorreram o vazio das páginas que aos poucos comporam-se de crianças indígenas kaingang. Numa poética do lugar que me inspira o *trançado* quase final da escrita, ao olhar pelas *frestas* de uma academia ainda soberana pelo que produz, encontro na beleza do dizer pelas palavras de Lima uma escrita-experiência, por aquilo que me afeta pela *outridade* quando narro sobre as crianças indígenas kaingang

Quando pensamos sobre as implicações do dizer, do que vai nas dobras desse dizer nos encontramos com uma nova experiência. Agora, em texto, a experiência é a da escrita de uma narrativa que vai ganhando e perdendo, enchendo-se e esvaziando-se de sentidos. Dobras, marcas tatuadas na pele, que remete ao movimento do duplo daquilo que reúne sentido e significado. Marcas de uma escrita-experiência que remete à intimidade com o traço, com aquilo que se quer dizer com a palavra que também alteriza-se pelo seu encontro com o ‘possível’ outro. Esse à quem se escreve. (LIMA, 2011, p.87).

Dos *atalhos* percorridos na etnografia com as crianças indígenas kaingang, dialogo com algumas questões para seguir pensando as infâncias e as crianças indígenas que desafiam

o *entre-lugar* do pensar e escrever as narrativas do campo, que retomo na *partida* deste texto, dentre elas destaco para:

- as infâncias e crianças indígenas no contexto da América Latina e Brasil;
- a colonialidade do poder, do saber;
- o *distalar* da escrita etnográfica como um desafio;
- os saberes ancestrais indígenas numa leitura das crianças indígenas kaingang;
- a alteridade, outridade e o *entre-lugar* como potência para *estar-com* as crianças indígenas na pesquisa.

Ao abordar as infâncias e crianças indígenas no contexto da América Latina destaco uma reflexão de Ailton Krenak (2019) que me chamou a atenção em uma de suas falas sobre o pensar a América Latina e suas infâncias indígenas, quando Krenak inicia seu diálogo sobre a decolonialidade, questiona o termo e a constituição da América Latina, a partir do enunciado de um congresso sobre os povos indígenas que aconteceu no Brasil em 2019, o 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina. Para o escritor, o enunciado o levou a pensar no continente América enquanto produto colonial, um continente assaltado, como ele mesmo menciona, pela exploração de suas terras por outros povos. O próprio nome da América Latina origina de um navegador chamado Américo Vespúcio, que em sua homenagem atribui-se seu nome a este continente. Para Krenak chamar o continente de América “[...] é de uma rendição absoluta a todo discurso colonialista [...]”. Neste contexto, o autor em sua fala interroga também a crise nas ciências do ocidente e na filosofia que confrontam-se com as superestruturas e se vêem diante de questões como: “[...] qual a validade dos seus métodos, qual a validade dos seus modos de estar no mundo, de um mundo que está indo para o abismo [...]”.

Nesta direção, outra reflexão sobre a América Latina e que aqui interessa, é anunciada por Mignolo, que atribui a sua criação a modernidade, nas palavras do autor,

A América Latina [...] é uma invenção no processo de constituição do autorrelato da modernidade, desta vez com a colaboração das elites crioulas e mestiças, fundamentalmente, da América Hispânica. De modo que o nome América Latina é consequência da colonialidade do saber. A partir da segunda metade do século XIX, quando se inventa o nome América Latina, esta fica já cativa do vocabulário da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista. (MIGNOLO, 2013, p.21-22).

A modernidade/colonialidade trouxe consigo uma narrativa universal sobre a vida e os sujeitos em seus modos de ser e pensar, em que “[...] a Europa é –ou sempre foi– simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal”. (LANDER, 2005, p.9). Entretanto, há que se considerar como se produzem estes sujeitos e as infâncias



indígenas kaingang, num contexto geopolítico mais amplo, decorrente das condições de vida da América Latina e do Brasil. De encontro com as leituras de Redondo “[...] La situación de la infancia latinoamericana muestra con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos traumáticos y singulares en las nuevas generaciones”. (REDONDO, 2015, p.155) “[...] A situação da infância latino americana mostra cruelmente uma profunda desigualdade social que produz efeitos traumáticos e singulares nas novas gerações”.

Para pensar as crianças indígenas e suas infâncias no contexto latino americano e brasileiro destaco para a importância dos estudos decoloniais em diálogo com os estudos das crianças<sup>158</sup> e infâncias como abertura para uma leitura interdisciplinar em diversos contextos sociais e geopolíticos. Sobre os estudos das crianças, a partir da década de 90, abre-se para uma leitura e escrita para além das áreas da educação, da medicina, da psicologia do desenvolvimento, o que provocou consideráveis rupturas nos modos de escrita, de pesquisa com crianças e de conceber a criança, entendida “[...] como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social”. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.1).

Neste sentido, refletir sobre as crianças e infâncias indígenas por outras áreas do conhecimento das que tradicionalmente já desenvolvem estudos, se faz urgente enquanto agenda acadêmica e social, perspectivando a abertura para outras leituras e diálogos entre pesquisadores, grupos de pesquisa, coletivos indígenas que pensam as infâncias e crianças a nível de Brasil e América Latina. O que nos interroga para a produção de outras pesquisas sobre o que se pensa e produz dos sujeitos-crianças indígenas e que apontam para outras epistemologias. Lara e Erazo (2013, p.63) reiteram que “[...] la infancia constituía un segmento de población sobre el que no era necesario producir conocimiento, análisis ni reflexión científica puesto que sus características y atributos estaban naturalmente dados”.

De acordo com Boto (2002) a sociedade moderna se debruçará sobre as crianças a partir de um olhar voltado à ciência, período este marcado por estudos, pesquisas, congressos que tratam da sistematização de saberes e conhecimentos que constituem um lugar a criança. Era preciso educar as crianças em favor de um novo modelo de sociedade que se instalava – a sociedade moderna – em busca da civilidade.

Redondo nos provoca a pensar sobre as infâncias na América Latina ao perguntar: “¿De qué hablamos cuando nombramos a América Latina? ¿A qué sujeto nos referimos al

---

<sup>158</sup> SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>

nombrar “las infancias” como “latinoamericanas”?” (REDONDO, 2015, p.154). Para a autora, refletir sobre a infância latino-americana requer pensar a própria condição humana e a política que nos constitui sujeitos. As infâncias na América Latina necessitam ser pensadas, acolhidas, em seus direitos e na garantia de uma vida digna.

Ao considerar outras leituras e epistemologias que contribuam na reflexão acerca do *entre-lugar* das pesquisas sobre os povos indígenas, aponto para os estudos subalternos, o pós-colonialismo e a decolonialidade, que, com base nas leituras de Quintero, Figueira e Elizalde (2019) apresentam diferenças e algumas aproximações em seus modos de pensar as questões ligadas ao eurocentrismo e a colonialidade, enquanto produtores de pensamentos e sujeitos. Para os autores, estas aproximações permitem a leitura e análise da colonialidade em suas relações e dinâmica.

Destaco também no diálogo para pensar outras epistemologias, que emergem do campo da pesquisa com as crianças indígenas, as leituras de Quijano (2005) a partir da categoria da colonialidade do poder, a qual está relacionada com os processos de produção da modernidade em suas formas de dominação e exploração social, assentadas no sistema capitalista. Os estudos decoloniais partem das leituras propostas por Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder.

Neste sentido outra categoria relacionada e que permite pensar a produção do conhecimento pela via do eurocentrismo trata da colonialidade do saber. Para Lander (2005, p.7) o eurocentrismo desponta “[...] como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos”.

Neste olhar de pensar a produção do conhecimento sob a tradição da modernidade/colonialidade a interface com as leituras e os conceitos que produzem modos de conceber as crianças nas pesquisas que fazemos.

Boto (2002) cita que a criança entre a Renascença e o Século das Luzes foi concebida como um ser universal, submetida as instituições, ao Estado, as legislações, as novas ordens sociais, numa relação de silenciamento e de distanciamento do adulto, que vai criar outros lugares e saberes para abordar a infância, “[...] A criança dita pela razão moderna foi desencantada; [...]. Foi secularizada e institucionalizada.” (idem, 2002, p.57). Marcada pela invisibilidade do adulto a infância passa a ser pensada como condição de uma criança incompleta, sujeita a ação do adulto.

A invisibilidade das crianças indígenas Kaingang quando só vemos adultos ou quando só procuramos por lugares por nós instituídos para as crianças, está alojada em nosso pensamento colonizado pelo adulto, ocidental, eurocêntrico, que procura por outras crianças que não as indígenas, fundadas em categorias universais que não dizem das crianças daquele lugar. O que nas palavras de Lander significa,

Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história européia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente. (LANDER, 2005, p.9)

Os conceitos e categorias que resultam da modernidade são tomados como aqueles que definem, prescrevem, normatizam e fundamentam a análise sobre as experiências dos sujeitos diante a realidade e sociedade, para aqueles povos e sujeitos que tais categorias se distanciam em seus modos de organização social, estes são nominados pelo atraso, primitivo, não civilizado. Para Lander (2005, p.13) trata-se de uma “[...] construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Das categorias referenciadas pela ciência moderna sobre o cuidado, a higiene, a saúde, a proteção, a educação, dentre outros, para pensar as infâncias e as crianças em diferentes sociedades e contextos, problematizo o modo como a escrita é assumida por pesquisadores sobre estes referenciais quando dizem das crianças de outras culturas, tempos e espaços.

Neste sentido, Mignolo (2009, p.253-254) vai dizer que a “[...] modernidad (tanto cristiana como secular, liberal y marxista) nos acostumbró a pensar que existe una única manera de leer la realidade.”

Quando adentro os estudos das crianças no doutorado, percebo que as leituras e pesquisas sobre as crianças indígenas percorrem principalmente pelas áreas da educação, e da antropologia, aparecem marcas também das áreas da saúde e do direito, como já referenciei no capítulo 3 do trabalho. Retomo aqui essa questão no sentido da necessidade de olhar para o que se produz sobre as crianças indígenas no Brasil e na América Latina, desde os clássicos da literatura para a escrita de outras epistemologias pelo nascer dos saberes ancestrais indígenas, que se diferenciam em cada etnia e cultura. Talvez outras epistemologias que considerem saberes como este referenciado por Ailton Krenak, que diz sobre um saber que vem da terra, de suas crenças, de seus ancestrais:

Percebi, antes de começar a escrever essas palavras, que se aproxima a primavera. Estamos chegando ao momento do esteio do céu. Decidi, então, escrever esta carta para falar com vocês sobre o Bem Viver, para quem acredita que cantando é possível suspender o céu, para quem acredita que o modo como vivemos e o mundo onde vivemos é recriado a toda hora. Para além da nossa capacidade de descrever a vida, quero aqui falar da vida como um evento que acontece de dentro de tudo, o tempo todo. (KRENAK, 2020, p.20)

Que saberes são estes que ocupam outro lugar na academia? Que se passam em outros tempos, culturas e relações? Fernandes (2015, p.328) educadora indígena kaingang, ao traçar um pouco de seu percurso profissional e acadêmico pela via da pedagogia, do direito e da antropologia, aponta para algumas questões acerca dos estudos sobre povos indígenas, já assinaladas neste trabalho, mas que as retomo pela sua importância. A autora diz que é necessário percorrer e conhecer a literatura clássica numa releitura desta produção, para então, “[...] protagonizar novas elaborações acadêmicas a partir das percepções e diálogos daqueles que, por longo período da história da Antropologia, foram tomados como “objetos de estudo”, ou, ainda, como “informantes” na elaboração de trabalhos”. Um importante movimento em direção a produção de pesquisas e estudos sobre as questões indígenas nos mais variados temas é significada quando da entrada e permanência de indígenas às universidades, porém não é garantia, pois a universidade enquanto espaço potencializador de reflexão, problematização, produção de conhecimento e formação de pesquisadores requer mexer em suas estruturas, desde as curriculares a passar pelas políticas que a constitui espaço de conhecimento. Nesta direção, Fernandes considera que as epistemologias indígenas pouco se apresentam pelas leituras que se fazem na academia, estas se apresentam voltadas a uma racionalidade eurocêntrica no seu modo de pensar e fazer ciência. Reitero, a importância de formação de pesquisadores indígenas, que produzam e registrem a partir e de dentro da cultura outras epistemologias e saberes que não estão no campo da ciência ocidental.

O percurso em minhas primeiras idas a aldeia, eu diria que não se fez de crianças indígenas kaingang, mas de crianças que se colocavam idealizadas pelas leituras que compunham-se por referenciais de origem da modernidade/colonialidade, que eu acessava pela via da academia. A presença de crianças indígenas em meus diários de campo quase não apareciam, as buscava em cada ida, e insistentemente me perguntava onde estão as crianças que não as vejo? A relação da pesquisadora numa etnografia com crianças pressupõe nas palavras de Sarmiento e Pinto (1997, p.8) uma “autonomia conceptual”, ou seja, “o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças”.

O que me provoca pensar no campo ontológico, epistemológico, ético, estético, refere-se ao modo como a escrita etnográfica pode ser *distalada* na produção de epistemologias pelos

saberes ancestrais indígenas, numa leitura das crianças indígenas kaingang. Como registrar pela via da oralidade estes saberes, quando quem faz etnografia são não indígenas, que não dominam a língua de quem fala? Considerando que a etnografia nos permite participar da vida diária dos sujeitos, quantas questões e conhecimentos não são acessados quando dispomos de poucos instrumentos para ouvir os sujeitos? Considero que não somente a oralização dos saberes numa etnografia são acessados, principalmente com as crianças que é possível por outras manifestações ouvi-las, no entanto é preciso pensar sobre o quanto não sabemos também da vida diária e do que se comunica pela oralidade quando não conhecemos uma língua. Neste sentido, as pesquisas etnográficas com outras culturas nos colocam desafios enquanto pesquisadores que estão relacionados ao nosso não saber sobre. A precariedade do meu não saber sobre as crianças indígenas kaingang me aproximou do tempo das crianças e dos adultos na aldeia, dos interesses que presenciava quando estava com elas, da ausência de quando eu não as via na aldeia, foi preciso perceber que as crianças me incomodavam naquilo que pensava para elas, para *estar-com* elas no campo da pesquisa e produzir uma escrita na tentativa de romper com meu modo ocidental de pensar quem são as crianças e o lugar das crianças.

Os saberes das crianças indígenas kaingang sobre a terra, a geografia, o lugar, passa pelas relações próximas aos anciãos, adultos e aos saberes da terra que as ensinam a conviver com a natureza, com a cultura, com a comunidade. Conhecemos as crianças quando acessamos os seus modos de vida no lugar (LOPES, 2013; LIMA, 2011), diante das experiências do rio, as crianças aprenderam com as águas a nadar, a talvez não sentir medo; na retirada das taquaras aprenderam com a mata sobre a localizar-se no espaço, a circular com cuidado e atenção por entre a vegetação, aprenderam ao observar os adultos em como cortar, quais taquaras cortar; cena da produção do alimento na taquara dia do almoço; entrada na mata para retirada da taquara com *Kemili* e as mulheres que me ensinaram o corte das taquaras, a beleza do lugar pelas pequenas coisas que saem da terra; estas e outras experiências me permitiram ver pelas frestas a presença de crianças pela geografia da aldeia e pensar numa escrita que interroga: o que se apresenta nas pesquisas sobre as crianças e suas infâncias que nos permitem olhar e reconhecer quem são as crianças indígenas kaingang? Para dizer sobre elas, precisamos antes romper com o modo como enxergamos as crianças. Para *estar-com* as crianças indígenas kaingang, foi preciso acessar outras linguagens, outras manifestações, movimentos, gestos e expressões que estão além do campo da oralidade. Considero que as metodologias de pesquisa com as crianças tem suas possibilidades mas também limitações quanto a aproximação com as crianças.

O exercício de intermediar o recorte do campo de pesquisa, os sujeitos adultos e crianças da pesquisa, as leituras produzidas sobre estes sujeitos, os conhecimentos da pesquisadora com a leitura de mundo do leitor desta escrita, resulta de uma complexidade e do desafio de posicionar uma escrita que interroga e não pressupõe a emissão de certezas, como já citei anteriormente. De uma escrita que reivindica um lugar, muitas vozes e saberes que talvez não se inscrevem pela condição social e cultural que ocupam na própria academia e no modelo societal que temos. Téllez (2001, p.52) anuncia na relação com o outro o “[...] urgente desafio de *reinventar a arte da convivência social*”.

Destaco para a presença e o desafio da alteridade, do *entre-lugar* e da *outridade* que se fez pelas relações com as crianças, das palavras, do pensar e que me acompanharam em todo o percurso do campo e da escrita da tese, como potência e possibilidade de se repensar na condição de pesquisadora, de se relacionar com os adultos e as crianças indígenas kaingang numa outra leitura e escrita que está por vir.

Finalizo pelas *peles de papel*, as marcas de uma escrita que encontra muitos caminhos, mas que a difícil decisão foi a escolha por este que atentamente busquei *distalar*, por estas leituras, estes referenciais e autores e com estas crianças e adultos indígenas kaingang, não foram outros, foram estes, por isso esta etnografia é tomada por nós, de outros e daquilo que escrevi, acessei e pensei sobre as experiências de pesquisadora com as infâncias e crianças indígenas kaingang da aldeia Kondá. Até Logo!

## REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Ana Maria Ramo y. **De pessoas e palavras entre os Guarani-Mbya**. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós Graduação em Antropologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <http://ppgantropologia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/16/2016/07/Tese-Ana-Ramo1.pdf>.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 11, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED Sul, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_K%C3%81TIA-ADAIR-AGOSTINHO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_K%C3%81TIA-ADAIR-AGOSTINHO.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ALBUQUERQUE, Marcos A.S. **O regime imagético Pankararu**. Performance e arte indígena na cidade de São Paulo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017.
- ALMEIDA, Carina Santos de e NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe. A luta pela terra em território Kaingang: os conflitos na Terra Indígena Xapecó (SC/Brasil) ao longo do século XX. **Revista do Programa de Pós Graduação em História**. Dossiê História Indígena na América. v. 18, n. 34. 2011.
- ALMEIDA, Silvia Maria Alves de e AGOSTINHO, Katia Adair. Pensar as crianças indígenas kaingang pelos caminhos da etnografia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 01-15, set./dez., 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.
- ALZATE, Orfa Margarita Giraldo. De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur. **Revista Criterio Libre Jurídico**. 13(2), 90-96, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26204>.
- ARAÚJO, Sheila Alves de. A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012). Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.
- BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- \_\_\_\_\_. Indígenas antropólogos: entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias. In: RIAL, Carmen e SCHWADE, Elisete (orgs.). **Diálogos antropológicos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.
- \_\_\_\_\_. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, Vol. 2 – n. 1 – 2019a.

\_\_\_\_\_. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Revista do PPGCS** – UFRB – Novos Olhares Sociais, Vol. 2 – n. 1 – 2019b.

BARBOSA, Andrea. Fotografia, narrativa e experiência. In: BARBOSA, Andrea. CUNHA, Edgar Teodoro da. HIKIJI, Rose Satiko Gitirana e NOVAES, Sylvia Caiuby. **A experiência da imagem na etnografia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2016.

BARREIRA, Irllys Alencar F. “Vazios” e “misturas”: classificações sociospaciais sobre o centro da cidade. In: BARREIRA, César e BARREIRA, Irllys (orgs.). **Etnografias na cidade: redes, conflitos e lugares**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BARRETO, Carla Tatiana Garcia. **Estado nutricional de crianças indígenas Guarani no sudeste do Brasil**. Dissertação Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BARROS, Valéria E. N. Identidade e alteridade em contextos de interculturalidade. In: SILVEIRA, Nadia Heusi. MELO, Clarissa Rocha de. JESUS, Suzana C. de (orgs.). **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Ed. UFSC: Florianópolis, 2016.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O Índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo. Antropologia nº 29. Instituto Anchieta de Pesquisas: Unisinos, 1976. 334 p.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BLOEMER, Neusa Maria Sens; NACKE, Anelise. As áreas indígenas Kaingang no oeste catarinense. In: NACKE, Anelise et al. **Os Kaingang no oeste catarinense**. Tradição e atualidade. Chapecó: Argos, 2007.

BREGALDA, Damiana; CHAGAS, Miriam de F. A diversidade no artesanato Kaingang: um passaporte na cidade? In. **Povos indígenas na Bacia Hidrográfica do lago Guaíba**, et. al. Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010.

\_\_\_\_\_. **O movimento indígena no Oeste Catarinense e sua relação com a igreja católica na diocese de Chapecó/SC nas décadas de 1970 e 1980**. Tese de Doutorado. Universidade Federal De Santa Catarina. 2012a.

\_\_\_\_\_. Povos indígenas em Santa Catarina. In Nötzold, Ana Lúcia Vulfe & Rosa, Helena Alpini, et al (Eds.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**, 37-65. Porto Alegre: Pallotti. 2012b.



\_\_\_\_\_. Terras indígenas em Santa Catarina. In Nötzold, Ana Lúcia Vulfe & Rosa, Helena Alpini, et al (Eds.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**, 255-277. Porto Alegre: Pallotti. 2012c.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103 – 120, set./dez. 2015.

BRITO, Mirella Alves de. **Entre cobras e lagartixas: Crianças em instituições de acolhimento se construindo sujeitos na maquinaria da proteção integral**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia: UFSC, Florianópolis, 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2015.

CARBONERA, M; LINO, J. T; ONGHERO, A. L. Um passado distante, um patrimônio presente: o povoamento pré-colonial de Chapecó. In: CARBONERA et al. (Orgs.). **Chapecó 100 anos: histórias plurais**. Chapecó, SC: Argos, 2017. p. 19-58.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Os submundos das cidades: as crianças no espaço urbano brasileiro**. Alínea: São Paulo, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. ISA – Instituto Socioambiental, 2006, 16 p. Disponível em: [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf). Acesso em 11/2019.

CASTRO, Paulo Afonso de Souza. **Ângelo Cretã e a retomada das terras indígenas no sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná, 2011.

CÈSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Letras Contemporâneas: Florianópolis, 2010.

CHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CLAUDINO, Z. K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena kaingang**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

CLIFFORD, James. Sobre a alegoria etnográfica. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

\_\_\_\_\_. Introdução: Verdades parciais. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

COELHO, Maria Cláudia. Sobre tropas e cornetas: Apresentação à edição brasileira de Writing Culture. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Angela. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

COSTA, Suzane Lima e XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.). **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros Arte e Café, 2020.

COUTO, Gustavo Belisário d'Araújo. BORGES, Antonádia Monteiro Borges. Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças. **Desidades**, número 21. ano 6. out-dez 2018.

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

CRAPANZANO, Vincent. O dilema de Hermes: o disfarce da subversão na descrição etnográfica. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

CRÉPEAU, Robert. R. Mito e ritual entre os índios Kaingang do Brasil meridional. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS, IFCH, Ano 1. N°. 1, 1997, p. 173 – 186.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Série Antropologia**, n.456. Brasília: DAN/UnB, 2016.

DELEUZE, Gilles. “Uma conversa, o que é, para que serve?” In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de. A. Guerra Neto. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, maio/ago, 2005. 161-179p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** Rio Grande do Sul: Cortez, 2003. Disponível em:  
[http://sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias\\_e\\_crianças.pdf](http://sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf)

DELLA FLORA, Maristela. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...**Conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes. TCC Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

DERRIDA, Jacques. DUFOURMANTELLE, Anne. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DE PAULA, Elaine. “Vem brincar na rua!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese de doutorado. Florianópolis, 2014.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Índios e colonos: uma solução "modelo" da Nova República**. Anais do Museu de Antropologia, 1989.

\_\_\_\_\_. Wilmar da Rocha. Para uma história do oeste catarinense. In: **Cadernos do CEOM**. CEOM 20 anos de memória e história no oeste de Santa Catarina, edição comemorativa, n. 23, 2006, p. 265-343.

DMITRUK, H. B. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. In: **Cadernos do CEOM**. Chapecó, v. 17, n. 18, p. 261-298, 2003. Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2225/1307>. Acesso em: mar. 2018.

DOSSIÊ ETNOGRAFIA E INFÂNCIA. **Revista Zero-a-Seis**. NUPEIN/CED/UFSC: Florianópolis, v. 21, n. 40, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosois/index>

DUSCHARTZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antiddiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

EDWARDS, Elizabeth. Rastreado a fotografia. In: BARBOSA, Andrea. CUNHA, Edgar Teodoro da. HIKIJI, Rose Satiko Gitirana e NOVAES, Sylvia Caiuby. **A experiência da imagem na etnografia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2016.

EMERSON, Robert M. FRETZ, Rachel I. SHAW, Linda L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**. N.7, 2013.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del Tercer Mundo. **Globalización y diferencia**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia—Universidad del Cauca, 2005.

ESTATUTO DO ÍNDIO. Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto\\_indio.html](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html)>. Acesso em dezembro de 2019.

FACCO, J.; LEMES, L. A.; PIOVEZANA, L. O índio, a aldeia e o urbano na formação socioespacial de Chapecó (SC). In: **Cadernos do CEOM**. Chapecó, v. 21, n. 29, p. 183 -205, 2008. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/334/174>. Acesso em: agosto de 2018.

FARIA, Ana Lucia G. de. BARREIRO, Alex. MACEDO, Eliana E. de. SANTIAGO, Flavio. SANTOS, Estanislau dos. (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. São Paulo: Leitura Crítica, 2015.

FERNANDES, Luís. **Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica**. 2002. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/94812>

FERREIRA, Manuela. “- **Ela é nossa prisioneira!**” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*. UNISC. vol. 18. n.2, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/86504.pdf>.

FERREIRA, Manuela e LIMA, Patricia de Moraes. **Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes**. *Revista do Centro de Ciências Da Educação*, Volume 38, n. 1–p. 01–13, jan./mar.2020 – Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e61820/pdf>

FERREIRA, Manuela & NUNES, Ângela. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**: Brasília. v.20, n.41, jan/abr 2014.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, jul.set, 2016.

FERNANDES, R. C.; PIOVEZANA, Leonel. Perspectivas Kaingang sobre o direito territorial e ambiental no sul do Brasil. **Ambiente e Sociedade**, v. 18, n. 2. São Paulo/SP, 2015. p.

115132. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414753X2015000200008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414753X2015000200008&script=sci_arttext&tlng=pt)

FERNANDES, Ricardo Cid. **Notícia sobre os processos de retomada de Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina.** Disponível em:

[http://www.antropologiasocial.ufpr.br/publicacoes/publicacoes\\_vol42003.htm](http://www.antropologiasocial.ufpr.br/publicacoes/publicacoes_vol42003.htm)

FERNANDES, Rosani de Fátima. Povos indígenas e antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 322-354, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53317>

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N.10, 1999.

\_\_\_\_\_. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. In: SCHUCH, VIEIRA e PETERS (orgs). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. URGs: Porto Alegre, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A grande estrangeira**: sobre literatura. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. pp. 277-293. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. pp. 79-99. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. História da Sexualidade II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. As malhas do poder. **Barbárie**, Salvador, ano 3, n. 5, p. 34-41, 1982.

\_\_\_\_\_. **O belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. O discurso e a verdade: o significado da palavra Parrhesia. 1ª Conferência.

**Prometeus**, São Cristóvão, ano 6, n. 13, 2013. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/download/1550/1423>. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

GARCIA, Sandra Carolina Portela. **Circulação e permanência de indígenas Kaingang e Guarani na cidade de Florianópolis**. Santa Catarina: desafiando ausências, paradoxos e outras imagens. UFSC: Florianópolis, 2015. Tese de Doutorado.

GAKRAM, Nambla. Os povos indígenas e as cidades criadas em seus antigos territórios. In: MOTA, Lucio Tadeu (org). **As cidades e os Povos Indígenas: mitologias e visões**. Maringá: EDUEM, 2000.

GEERTZ, Clifford - **A interpretação das culturas**. LTC Editora, Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Vozes: Petrópolis: RJ, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a Antropologia**. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o mar**. Pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil. UFSC: Florianópolis, 2015.

GOBBI, Marcia. LEITE, Maria Cristina Stello. FRANÇA, Paula. Comuna da Terra D. Tomás Balduino: aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas. **Revista Eletrônica Desidades**, número 21, ano 6. out-dez 2018.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida**. A cultura dos recém-nascidos no Oeste da África. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, maio/agos. 2011.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso e PREVE, Ana Maria H. Fotografias de deslocamentos no Ambiente: fugas em uma prática educativa. Dossiê Educação Ambiental. Ciências Humanas e Sociais em Rev. RJ, EDUR, vol. 35, n. 2, jul / dez, p. 48-59, 2013.

HEGEL, G. W. F. **Ciência de la Logica**. Tradução de Augusta e Rodolfo Modolfo, Buenos Aires: Librarie Hachette, 2 vol. 6ª ed. 1992.

HOFMANN, Angela Ariadne. A infância dos índios guaranis: o novo e a tradição. In: REDIN, Euclides. MULLER, Fernanda e REDIN, Marita M. **Infâncias cidades e escolas amigas das crianças**. Mediação: Porto Alegre, 2007.

Instituto Socioambiental. - Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>.

Instituto Socioambiental. – Narrativas indígenas. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Narrativas\\_Ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Narrativas_Ind%C3%ADgenas).

Instituto Socioambiental. Quadro Geral dos Povos indígenas. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos).

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2002.

JUNIOR DARIO, Ivan *Gònvã*. SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

JÚNIOR, Nelson Kêtaprêe. Sobre o direito à cidade como paradigma da governança urbana democrática. Polis. ISA. Instituto Socioambiental. 2005. Disponível em: <https://www.polis.org.br/uploads/750/750.pdf>

KARIRI, Rafael Xucuri. De Rafael Xucuru-Kariri para Apoena, seu filho. In: COSTA, Suzane Lima e KARIRI, Rafael Xucuru (orgs.). **Cartas para o bem viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa Livros Arte e Café. ParaLeLo, 2020. Disponível em: <https://gracagrauna.com/2021/04/20/cartas-para-o-bem-viver-leia-e-compartilhe/> Acesso em 15 de junho de 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

\_\_\_\_\_. (org.). **Devir-criança da filosofia**. Infância da educação. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Visões de filosofia: infância. **ALEA**. Rio de Janeiro. vol. 17/2 | p. 216-226 jul-dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.

\_\_\_\_\_. A escola como experiência: [entrevista concedida JUNIOR DARIO, Ivan *Gònvã*. SILVA, Luciana Ferreira da]. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. In: KARIRI-XUCURI, Rafael e COSTA, Suzane Lima. **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros Arte e Café. ParaLeLo, 2020. Disponível em: <https://gracagrauna.com/2021/04/20/cartas-para-o-bem-viver-leia-e-compartilhe/>

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 21-54. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4\\_Lander.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf) U.

LARA, René Unda e ERAZO, Daniel Llanos. Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones rurbanas. In: LLOBET, Valeria (compilado). **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. 320 p. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>

LAROQUE, Luís Fernando da S. **Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no Sul do Brasil (1889 – 1930)**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em História. UNISINOS, São Leopoldo, 2006. 432 p.

LARRAIN, América. Viravoltas do artesanato indígena: reflexões sobre o Sombrero Vueltaio na Colombia. In: MONTARDO, Deise Lucy. DOMINGUEZ, Maria Eugenia (orgs). **Arte e sociabilidades em perspectiva antropológica**. Ed. UFSC: Florianópolis, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **La educación intercultural bilingüe**. El caso brasileño. Fundação Laboratório de Políticas Públicas: Buenos Aires, 2008.

LIMA, Patricia de Moraes. **Infância e Experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em 21 maio 2019.

LINO, J. T. O povoamento indígena no Sul do Brasil: as contribuições da arqueologia e da história. In: RADIN, J. C; VALENTINI, D. J; ZARTH, P. A. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: Editora UFFS, 2015.



LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.22, maio/ago. 2013. p.283/294.

\_\_\_\_\_. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides. MULLER, Fernanda e REDIN, Marita M. **Infâncias cidades e escolas amigas das crianças**. Mediação: Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set 2008/fev 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LLOBET, Valeria (orgs.). **Pensar la infancia desde América Latina**: un estado de la cuestión. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. 320 p. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

MAFEJE, Archie. **Africanity**: a combative ontology. CODESRIA Bulletin, n. 3 & 4, 2008, pp. 106-110 [Republicado de CODESRIA Bulletin, n. 1 & 4, 2000, pp. 66-71). Tradução de Paulo Ricardo Müller.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana** Revista brasileira de ciências sociais - vol. 17 no 49, jun, 2002.

\_\_\_\_\_. As transformações da cultura urbana nas grandes metrópoles. In: MOREIRA, Alberto da Silva (org). **Sociedade Global**: cultura e religião. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. 249p.

\_\_\_\_\_. O Circuito: proposta de delimitação da categoria. **Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. Ponto Urbe, 15, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/2041>

MAKUXI ESBELL, Jaider. **Autodecolonização** – uma pesquisa pessoal no além coletivo. 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>

MARTINS, Anderson Bastos. A ideologia do tribalismo (The ideology of tribalism, de Archie Mafeje). **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 2, Edição Especial, jul.-dez., p. 253-265, 2020.

MEDEIROS, Pedro Henrique Alves de; NOLASCO, Edgar César. Crítica biográfica fronteira: epistemologia do Sul. **A Margem**, Uberlândia, ano 7, n. 12, p. 15-27, abr./ago. 2017a. Disponível em:

<http://periodicos.ileel.ufu.br/index.php/amargem/article/view/CRÍTICA%20BIOGRÁFICA%20FRONTEIRIÇA%3A%20EPISTEMOLOGIAS%20DO%20SUL>.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Uma teorização fronteriza: descolonizações epistêmico-biográficas. In: Seminário Latino-Americano e Estudos em Cultura, 1, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: Claec, jun. 2017b. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/504/255>. Acesso em 10 jul. 2018.

MELATTI, Julio Cezar. A Etnologia das populações indígenas do Brasil nas duas últimas décadas. **Anuário Antropológico** (80). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. p. 253-257.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. N-1 edições: São Paulo, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y Emancipación**, n. 2. Pp. 251-276, primer semestre, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>

\_\_\_\_\_. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista concedida a] GALLAS, Luciano. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**. Nº 431 - Ano XIII - 04/11/2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>

\_\_\_\_\_. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), Pp. 12-32, 2017.

MONDARDO, Marcos. **Territórios de trânsito**. Dos conflitos entre Guarani e Kaiowá, paraguaios e “gaúchos” à produção de multi/transterritorialidades na fronteira. Consequência: Rio de Janeiro, 2018.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MUNDUKURU, Daniel. **Das coisas que aprendi**. Ensaio sobre o bem-viver. 2ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

NACKE, Aneliese. RENK, Arlene. PIOVEZANA, Leonel e BLOEMER, Neusa Maria Sens (orgs). **Os Kaingang no Oeste Catarinense**. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. VIEIRA, Carlos Naglis; URQUIZA, Antonio H. Aguilera (org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Liber Livro: Brasília, 2011.

NEGRI, F. L.; BIASI, A. S. H. As políticas públicas para as populações indígenas: a experiência em Chapecó. **Congresso Catarinense de Assistentes Sociais**. Florianópolis/SC, 2013. 10 p.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará**. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

NÖTZOLD, Ana Lúcia. **Nosso vizinho Kaingang**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas**. Ensaios Antropológicos. Global: São Paulo, 2002.

NUNES, Angela M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Angela. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OHNO, Kazuo. **Treino e(m) poema**. São Paulo: N-1, 2016.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem: poética da geografia**. L&PM: Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Assis as Costa. **Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural**. Juruá: Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, M. A. B. ; SIMÃO, L. R. Duas culturas: arte urbana, índio cidadão – em contextos (in)culturais. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Antonio Bessa. NOLASCO, Edgar César. **Fronteiras culturais em contextos epistêmicos descoloniais**. Life Editora: Campo Grande, 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 1, nº 1, p. 2 – 27. jan./jun. 2009. Disponível: <http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2021/02/JPOA-pluralizando-tradicoes-etnograficas.pdf>

OLIVEIRA, João Pacheco de. QUINTERO, Pablo. Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas. **Horizontes antropológicos**: Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 7-31, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/35hkmFFFVkJ6xJj7HHRRsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jun. 2021.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis: UFSC, 2012. 237p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política Linguística na América Latina**. Pontes: Campinas, 1988.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Espaço Aberto**. Horizontes antropológicos. 20 (42). Dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>

PELBART, Peter Pál. Poéticas da Alteridade. **Revista Bordas**, 2004/2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bordas/issue/view/533>. Acesso 29/12/2019.

PEREIRA, Magali Cecili Surjus. **Meninas e Meninos Kaingáng** – o processo de socialização. Londrina, Editora UEL, 1998.

PINHEIRO, Maria Helena de Amorim. **A emergência do ritual do kiki no contexto contemporâneo**. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013. Dissertação Mestrado.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>

PIRES, Flavia. Ser adulta e Pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 50, Nº 1, 2007.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul**: Territorialidades em Confronto. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Santa Cruz do Sul, UNISC, 2010.

PIOVEZANA, Giovana Didone. **A vida cotidiana das crianças indígenas que circulam na cidade**: investigando o trabalho, a cultura lúdica, a violência e os maus tratos. Mestrado em Educação. Unochapecó: Chapecó. 2016.

PORTAL KAINGANG. Apresentação. Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/index\\_povo\\_1.htm](http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm)

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506060806/eje2-11.pdf>.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patricia. ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>

RABINOW, P. (Ed.) **The Foucault Reader**. New York, Pantheon Books, 1984, p.32-50.

RADIN, José Carlos. **Representações da colonização**. Argos: Chapecó, 2009.

RAMOS, Alcida Rita. **Por uma crítica indígena da razão antropológica**. Série Antropologia, vol. 455, Brasília, 2016.

RAMIL, Vitor. A estética do frio. In: FISCHER, Luis Augusto (Org.). **Nós, os gaúchos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.

REDONDO, Patrícia. **Infancia(s) Latino-americanas(s), entre lo social y lo educativo. Espacios em blanco**. Serie indagaciones, vol.25 no.1, ene./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. "Eu tive que ficar sem fala para começar a falar com as infâncias populares a partir da minha própria experiência como educadora e como pesquisadora": um olhar sobre as infâncias latino-americanas. [Entrevista concedida a] Pâmela Cristina Santos e Joana Célia dos Passos. Dossiê Etnografia e Infância. **Revista Zero a Seis**. Florianópolis, v. 21 n. 40, p.439-452, set/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p439>

RENK, Arlene. Território e alteridade: construções sociais do oeste catarinense. In: NACKE, Aneliese. RENK, Arlene. PIOVEZANA, Leonel e BLOEMER, Neusa Maria Sens (orgs.). **Os Kaingang no Oeste Catarinense**. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó, 2007.

\_\_\_\_\_. **Narrativas da Diferença**. Argos: Chapecó, 2004.

Registro civil de nascimento para os povos indígenas no Brasil. Secretaria de Direitos Humanos, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Brasília: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/indigenas/cartilharegistronascimento.pdf>

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2011. (p.15-30)

RIZZINI, Irma (org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República**. USU Ed. Universitária: Rio de Janeiro, 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Laboratório de Línguas Indígenas da UNB: Brasília: DF, 2013.

ROSA, H. A; NÖTZOLD, A. L. V; BRINGMANN, S. F. História e cultura indígena: a força da lei sobre a diferença. 2013. XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH – Brasil.

Disponível em:

<[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364517227\\_ARQUIVO\\_HistoriaeCulturaIndigena-aforcadaleisobreadiferenca.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364517227_ARQUIVO_HistoriaeCulturaIndigena-aforcadaleisobreadiferenca.pdf)

ROSA, Ivana Martins da. **Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2016.

RUÍZ, Manuel Delgado. Trivialidade e transcendência. Usos sociais e políticos do turismo cultural. In: SKILIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

SALES, Celina Claudino. A formação do corpo e da pessoa nos períodos da gestação, nascimento e infância kaingang. In: DARELLA, Maria Dorothea Post. MACHADO, Juliana Salles e ZEA, Evelyn Schuler (orgs.). **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng em foco** [recurso eletrônico]: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Kaingang.– Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Recife: Cepe, 2019.

SANTIAGO, Silviano. **Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo. 2014.

\_\_\_\_\_, et al. **Território, territórios: ensaio sobre ordenamento territorial**. 3ªed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et all. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 3ªed. 2011.

\_\_\_\_\_. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SAVOLDI, Adiles e RENK, Arlene. **Territorialidades cruzadas: a construção das identidades indígenas e caboclas no Oeste Catarinense**. 36º Encontro Anual da Anpocs, 2012.

SAVOLDI, Adiles. Olhares sobre a Terra Indígena Xaçepó: municípios de Ipuacú e Entre Rios/SC. **Cadernos do CEOM**, ano 19 n.24, Chapecó: Argos, 2006.

SAVOLDI, Adiles. **Todo dia era dia de índio: manifestações culturais relativas à semana do dia do índio nas Terras Indígenas de Chapecó, Santa Catarina, Brasil**. Arxiu d'Etnografia de Catalunya, [en línia], 2013, N.13, p. 253-72, Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/AEC/article/view/271537>

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados**. Corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. UFSC: Florianópolis, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

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

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**: Florianópolis, n.05, p.37-49. 2003a.

SILVA, Aracy Lopes da. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Angela. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. A poética do cotidiano missioneiro: etnografia e reflexão sobre si mesmo. Compartilhando imagens e emoções com os contadores de causos nas Missões Gaúchas. **Cadernos de Campo**: São Paulo, n. 16, 2007. p.13-29.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, p. 7-31, mar. 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TASSINARI, Antonella M. I. GRANDO, Belini S. ALBUQUERQUE, Marcos A.S. (orgs.). **Educação indígena**. Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Ed. UFSC: Florianópolis, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDIZ, Nicanor Rebolledo (orgs). **Diversidade, Educação e Infância**. Relexões antropológicas. Ed. UFSC: Florianópolis, 2014.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/9857696/Concep%C3%A7%C3%B5es\\_ind%C3%ADgenas\\_de\\_inf%C3%A2ncia\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/9857696/Concep%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_de_inf%C3%A2ncia_no_Brasil).

TOMMASINO, Kimiye. Território e Territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In. TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio Tadeu e NOELLI, Francisco Silva. (orgs). **Uri e Wáxi: Estudos Interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Editora. UEL, 2000.

TOMMASINO, Kimiye et al. (1998). **Os Kaingang de Chapecó. Alteridade, historicidade, territorialidade. Relatório de Identificação das famílias kaingang residentes na cidade de Chapecó**. Chapecó: FUNAI.

TOMMASINO, Kimiye et all. **Eleição de área para os Kaingang da Aldeia Kondá**. Chapecó: FUNAI. 1999.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFOR D, James. MARCUS, George (orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.



VALENTE, *Gònvã*. **Os fuzis e as flechas**. História de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VASCONCELOS, Viviane. Circulação de crianças e reprodução cultural guarani no literal de Santa Catarina. In: SILVEIRA, Nadia Heusi. MELO, Clarissa Rocha de. JESUS, Suzana C. de (orgs). **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Ed. UFSC: Florianópolis, 2016.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Je meridional. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VIEIRA, Ana Livia Bomfim. Atenas: uma sociedade de imagens. In: NAVARRO, Alexandre Guida. NETO, João Costa Gouveia (orgs.). **A escrita e o artefato como textos**: ensaios sobre história e cultura material. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2016.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

ZOIA, Alceu. PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.12647>

WERÁ JECUPÉ, Kaká. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2002.

## APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS LOCALIZADAS NOS REPOSITÓRIOS

Apresento a partir dos descritores: crianças indígenas; crianças indígenas na cidade; crianças kaingang; infâncias indígenas; infância indígena; infância cidade; criança cidade, uma síntese do resultado da pesquisa nos bancos de dados localizados entre 2010 a 2019, no Portal da Capes; Repositório da UFSC; NEPI e ANPED.

### “Crianças indígenas”

A localização das pesquisas se apresenta inicialmente pelos descritores “crianças indígenas”, por estes significarem uma das questões que me acompanham desde o início da pesquisa, seja na literatura e pesquisas acadêmicas, seja na aldeia ou cidade: “Onde estão as crianças indígenas?” Neste caso, onde estão as crianças indígenas nas pesquisas de mestrado e doutorado? Organizo a apresentação dos trabalhos por portal e catálogo, conforme segue a seguir:

### Portal da Capes

Com os descritores “crianças indígenas”, foram encontrados um total de 154 trabalhos, destes 113 a nível de mestrado; 5 mestrado profissional<sup>159</sup>; 2 profissionalizantes<sup>160</sup> e 34 a nível de doutorado. Os trabalhos de mestrado datam os anos de 1997 a 2019; dos últimos dez anos, que trata do recorte deste trabalho, foram encontrados 84 trabalhos (2010-2019) de mestrado, os quais estão aqui apresentados, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1:** “Crianças Indígenas” – Pesquisas Mestrado<sup>161</sup> - Portal da Capes

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Ciências da Saúde	21	•Ciências odontológicas	1
		•Doenças Infecciosas e Parasitárias •Enfermagem •Medicina	2

<sup>159</sup> Os trabalhos a nível de mestrado profissional referem-se as grandes áreas de Ciências Humanas; Multidisciplinar; Ciências da Saúde, nas áreas específicas de: Educação; História; Odontologia Social e Preventiva; Saúde e Biológicas e Teologia.

<sup>160</sup> Os dois trabalhos profissionalizantes referem-se a área das Ciências da Saúde, Odontologia, que datam 2011.

<sup>161</sup> O banco de dados informa na página inicial da plataforma um número total de 84 pesquisas a nível de mestrado, porém na soma de todos os trabalhos consta um total de 85 trabalhos. Ao verificar os trabalhos, o banco de dados tem depositado somente os 84 trabalhos. Consto as informações que estão na plataforma, sem alteração de dados.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Nutrição</li> <li>•Saúde Coletiva</li> </ul>	3 3 2 10
Ciências Humanas	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia</li> <li>• Educação</li> <li>• História</li> <li>• Psicologia</li> <li>• Sociologia</li> </ul>	4 34 1 3 1
Sociais e Aplicadas	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito</li> <li>• Museologia</li> <li>• Planejamento urbano e regional</li> </ul>	3 1 1
Linguística, Letras, Artes	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras</li> </ul>	3
Multidisciplinar	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ensino</li> <li>•Ensino Ciências e Matemática</li> <li>•Interdisciplinar</li> <li>•Saúde e Biológicas</li> <li>•Sociais e Humanidades</li> </ul>	1 3 3 1 5

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Referente aos anos que datam as pesquisas apresentadas no catálogo de teses e dissertações da Capes, ficaram assim distribuídas as dissertações de mestrado: 2010 (6 pesquisas); 2011 (14 pesquisas); 2012 (5 pesquisas); 2013, 2016 e 2017 (10 pesquisas); 2014 (13 pesquisas); 2015 (11 pesquisas); 2018 (4 pesquisas) e 2019 (2 pesquisas). As áreas de ciências humanas e da saúde se apresentam em um número de trabalhos que se destacam em relação as crianças indígenas, das ciências humanas a educação apresenta-se em maior quantidade de trabalhos, vindo seguida da antropologia. Na área da saúde, os trabalhos estão localizados na saúde coletiva, seguida da área doenças infecciosas e parasitárias.

A nível de doutorado, constam no total 34 trabalhos que datam de 1998 até 2019, com os descritores “crianças indígenas”, com maior concentração de pesquisas entre os anos de 2016

a 2018. Para a pesquisa, buscou-se os últimos dez anos, o que resultou num total de 26 trabalhos no período de 2010 a 2019. A seguir apresento o quadro com dados quantitativos da pesquisa, quanto a grande área de conhecimento e as áreas específicas:

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Ciências da Saúde	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Clínica médica</li> <li>•Doenças Infecciosas e Parasitárias</li> <li>•Enfermagem</li> <li>•Neurologia</li> <li>•Saúde Coletiva</li> <li>•Saúde Pública</li> </ul>	1 2  1 1 6 1
Ciências Humanas	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia</li> <li>• Educação</li> <li>• Educação Especial</li> <li>• Psicologia Experimental</li> </ul>	1 6 1 1
Ciências Biológicas	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologia Geral</li> </ul>	2
Ciências Sociais e Aplicadas	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento Urbano e Regional</li> </ul>	1
Linguística, Letras e Artes	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes</li> </ul>	1
Multidisciplinar	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisciplinar</li> </ul>	1

**Quadro 2:** “Crianças Indígenas” – Pesquisas Doutorado - Portal da Capes  
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Referente aos anos das pesquisas de doutorado, apresentadas no catálogo de teses e dissertações da Capes, foram encontradas: 2010, 2015 e 2019 (2 pesquisas); 2011, 2012, 2013 (1 pesquisa em cada ano); 2014 (3 pesquisas); 2016 (6 pesquisas); 2017 e 2018 (4 pesquisas), perfazendo um total de 26 trabalhos.

### Repositório da UFSC

No Repositório da UFSC - Programa de Pós Graduação em Educação com os termos "crianças indígenas" foram encontrados 23 trabalhos e no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social foram identificados 25 trabalhos.

### “Criança e cidade e “criança cidade” “Crianças indígenas na cidade”

#### Portal da Capes

Com o termo “criança e cidade” no Portal da Capes consta de 2 pesquisas de mestrado dos anos de 2014 e 2017, uma delas refere-se ao Mestrado em Educação e a outra Mestrado Profissional em Arquitetura Paisagística.

Com uso dos descritores “criança cidade”, estão disponíveis 5 pesquisas de mestrado dos últimos dez anos a contar 2010. Destas 4 são de mestrado e 1 mestrado profissional. Abaixo segue quadro com indicação da grande área de conhecimento:

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Ciências Sociais Aplicadas	2	•Arquitetura e Urbanismo	2
Ciências Humanas	3	• Educação	3

**Quadro 3:** “Criança cidade” – Pesquisas Mestrado - Portal da Capes

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Com os descritores “crianças indígenas na cidade” foram localizados 3 trabalhos, que datam os anos de 2013, todos a nível de Mestrado em Educação em Ciências na Amazonia. A grande área de conhecimento é Multidisciplinar e a área específica refere-se ao Ensino de Ciências e Matemática.

## Repositório da UFSC

No Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, repositório da UFSC, com os descritores: “crianças e cidade”; “crianças na cidade”; “crianças indígenas na cidade” e “infância e cidade” não encontramos trabalhos com estes descritores.

No Programa de Pós Graduação de Educação, com os descritores: “crianças e cidade” encontramos um trabalho de Monica Fantin (2006)<sup>162</sup>; “crianças na cidade” localizamos 6 trabalhos, 5 destes referem-se a escola e um a questão da imprensa<sup>163</sup>; e “crianças indígenas na cidade” não foram encontrados trabalhos.

## “Crianças kaingang”

### Portal da Capes

O banco de dados do Portal da Capes com os descritores “crianças kaingang”, consta de 9 trabalhos, destes, 7 a nível de mestrado, que datam 2012 (2 pesquisas); 2007, 2008, 2010, e 2011 e 2019 (1 pesquisa em cada ano); e a nível de doutorado, 2 pesquisas que datam os anos de 2016 e 2017. As grandes áreas e áreas específicas ficaram assim distribuídas quanto ao mestrado:

**Quadro 4:** “Crianças Kaingang” – Pesquisas Mestrado - Portal da Capes

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Ciências da Saúde	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Doenças Infecciosas e Parasitárias</li> <li>•Saúde Coletiva</li> </ul>	1

<sup>162</sup> FANTIN, Monica. Crianças, cinema e mídia – educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália.

<sup>163</sup> BATISTA, Ezir Mafra. Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004). Florianópolis: UFSC, 2006.

NAZÁRIO, João Dimas. O Acesso de crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sócio demográfica de crianças em "lista de espera". Florianópolis: UFSC, 2011.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração. Florianópolis: UFSC, 2008.

GONZALEZ, Keila Cristina Villamayor. Linguagem escrita na educação infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001. Florianópolis: UFSC, 2004.

SPONCHIADO, Justina Ines. Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (de) famílias de "baixa renda": um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2012.

LAZAROTTO, Aline Fátima. A Infância na imprensa escrita em Chapecó - 1939-1979. Florianópolis: UFSC, 2012.

			1
Ciências Humanas	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia</li> <li>• Educação</li> </ul>	2 2
Sociais e Aplicadas	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviço Social</li> </ul>	1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Quanto ao doutorado o quadro das pesquisas com os descritores “crianças kaingang” se apresentou nas seguintes áreas:

**Quadro 5:** “Crianças kaingang” – Pesquisas Doutorado - Portal da Capes

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Linguística, Letras e Artes	1	•Linguística	1
Ciências Humanas	1	• Educação	1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

As grandes áreas da Saúde e Humanas também aparecem nas pesquisas sobre “crianças indígenas kaingang”, outra área também presente é a Linguística, Letras e Artes

### Repositório UFSC

Quanto aos descritores “crianças kaingang” no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social foram encontrados 4 trabalhos, destes trabalhos, um refere-se a educação escolar<sup>164</sup>, e os outros três, de questões relacionadas a cotidianidade das crianças em seus

<sup>164</sup> LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani. Florianópolis: UFSC, 2007.

territórios<sup>165</sup>. Quanto as pesquisas que constam no Programa de Pós Graduação de Educação, encontramos 3 trabalhos, destes todos tratam das questões da educação escolar<sup>166</sup>.

### “Infâncias indígenas” e “infância indígena”

#### Portal da Capes

Quanto aos descritores “infâncias indígenas” no banco de dados da Capes foram encontrados dois trabalhos, destes, um de mestrado (2011) e outro de doutorado (2015). Quanto a grande área a pesquisa de doutorado foi localizada em Ciências Humanas, na área específica de Educação. O mestrado encontra-se na grande área Multidisciplinar, área específica Interdisciplinar.

Em pesquisa realizada em novembro de 2019, quanto a teses e dissertações foram encontrados 18 trabalhos com os termos "infância indígena", sendo 16 dissertações e 02 teses. As pesquisas datam os anos de 2007, 2013, 2011, 2016 (1 pesquisa em cada ano); 2014 e 2017 (5 pesquisas em cada ano); e 2018 (2 pesquisas). Quanto as grandes áreas e áreas específicas a nível de mestrado o quadro se apresentou da seguinte forma:

**Quadro 6:** “Infância Indígena” – Pesquisas Mestrado - Portal da Capes

Grande Área de Conhecimento	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Linguística, Letras e Artes	1	•Letras	1
Ciências Humanas	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação</li> <li>• Educação Ambiental</li> <li>• Educação e Cultura</li> <li>• Profissional em Educação Escolar</li> <li>• Profissional em Educação e Docência</li> </ul>	10 2 1 1

<sup>165</sup> CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Florianópolis: UFSC, 2007.

VASCONCELOS, Viviane Coneglian Carrilho de. Tramando redes: parentesco e circulação de crianças guarani no litoral do estado de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2011.

BARROS, Valéria Esteves Nascimento. Mito e história nas narrativas dos guaranis da bacia do Paranapanema. Florianópolis: UFSC, 2012.

<sup>166</sup> BELZ, Karina Cristiane. Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas. Florianópolis: UFSC, 2008.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingáng. Florianópolis: UFSC, 1999.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis: UFSC, 2012.



			1
--	--	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Quanto as pesquisas de doutorado, que constam no banco de dados da Capes, foram identificados dois trabalhos que datam os anos de 2009 e 2018, destes trabalhos ambos são da grande área de Ciências Humanas, na área da educação.

### **Repositório da UFSC**

Quanto aos descritores “infâncias indígenas” e “infância indígena”, no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social foram encontrados 2 trabalhos idênticos<sup>167</sup> e no Programa de pós Graduação em Educação foram localizados 2 trabalhos<sup>168</sup> com os mesmos descritores. Ambos trabalhos não estão relacionados as questões da infância indígena, pois abordam questões de uma infância ligada a instituição de educação infantil em suas produções acadêmicas e o outro trabalho aborda as questões da juventude.

### **NEPI**

O NEPI (Núcleo de Estudos de Populações Indígenas) está vinculado ao Departamento de Antropologia da UFSC, data seu início em 1990, com a frente dos trabalhos do professor Silvio Coelho dos Santos. A intenção do núcleo esteve ligada a ações voltadas a pesquisa, extensão e formação, considerando as questões indígenas<sup>169</sup>. A página<sup>170</sup> que apresenta os trabalhos específicos sobre infância indígena, dispõe de 14 teses, 26 dissertações e 05 Trabalhos de Conclusão de Curso, produções estas que estão entre os anos de 1992 a 2014.

<sup>167</sup> LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani, Florianópolis: UFSC, 2007.

CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Florianópolis: UFSC, 2007.

<sup>168</sup> MORAES, Andréa Alzira de. Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002). Florianópolis: UFSC, 2005)

JANATA, Natacha Eugênia. Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Florianópolis: UFSC, 2013).

<sup>169</sup> Com o objetivo de conhecer as pesquisas produzidas e disponíveis no núcleo, o levantamento dos dados aconteceu em março de 2018 e atualizada em novembro de 2019.

<sup>170</sup> A listagem dos trabalhos está denominada na página do Nepi (UFSC), como: “Teses, dissertações e livros sobre infância indígena”, neste sentido optou-se por citar o núcleo no descritor “infância indígena”. Dados disponíveis no endereço eletrônico: <https://nepi.ufsc.br/acervo-2/teses-dissertacoes-e-livros-sobre-infancia-indigena/>

Das teses, dissertações e monografias<sup>171</sup> o NEPI dispõe de uma outra área específica, em que cita as pesquisas produzidas e orientadas por pesquisadores do NEPI. Destas, encontra-se 35 pesquisas, distribuídas entre os professores orientadores: Antonella Tassinari; Silvio Coelho dos Santos; Edviges Marta Ioris.

### “Infância cidade”

#### Portal Capes

Com uso dos descritores "Infância cidade" foram encontrados 9 trabalhos no total, destes 7 mestrado e 2 doutorado. Dos últimos dez anos identificou-se 5 trabalhos, 4 de mestrado e 1 doutorado, os quais constam no quadro abaixo:

**Quadro 7:** “Infância cidade” – Pesquisas Mestrado - Portal da Capes

Grande Área de Conhecimento	Área de	Número de trabalhos	Área de conhecimento	Número de trabalhos
Ciências Aplicadas	Sociais	1	•Arquitetura e Urbanismo	1
Ciências Humanas		3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação</li> <li>• Antropologia</li> <li>• História</li> </ul>	1 1 1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019)

Quanto a pesquisa de doutorado, esta data 2010, está localizada na grande área de conhecimento de Ciências Humanas, na área da Educação.

#### Repositório da UFSC

<sup>171</sup> Os trabalhos de acordo com informações no site referem-se as pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas por pesquisadores do NEPI, estes se encontram organizados de acordo com os professores orientadores: Prof. Antonella Tassinari; Prof. Silvio Coelho dos Santos; Edviges Marta Ioris; Prof. Rafael Victorino Devos. Disponível em <https://nepi.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>

No Programa de Pós Graduação em Educação foram encontrados 1 trabalho com o descritor “infância cidade”, que trata da eleição democrática para direção de creches de Selita Hasckel<sup>172</sup> (2005).

## ANPED

O levantamento de trabalhos na Anped<sup>173</sup> foi realizado em outubro de 2017. Ao buscar pelos termos: "infância indígena"; "infâncias indígenas"; "crianças indígenas" não localizou-se nenhum trabalho com tais descritores. Ao buscar pelos descritores "criança indígena" foram localizados dois trabalhos. Com o descritor "indígena" foram localizados 18 trabalhos, distribuídos nos seguintes GTs.

Quanto aos trabalhos que tratam do termo “indígena”, referentes ao ano de 2006, no GT02- História da Educação, o trabalho de Domingos Nobre (2006) Escola indígena Guarani Mbya: resistência e subordinação.

Dos trabalhos no GT03- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, foram encontrados cinco trabalhos: “O corpo brincante Maxakali” (2000), trabalho de Vania de Fatima Noronha Aves; “Educação indígena”: as vozes Guarani sobre escola na aldeia” (2005), pôster, de Ismenia de Fátima Vieira; “Formação de professores indígenas: investigando a construção de uma didática diferenciada” (2005) de Dulcilene Rodrigues Fernandes (pôster); “Sentidos da escola e movimentos sociais do povo Xokleng, comunidade Bugio – SC (2006), trabalho de Monica Maria Baruffi e Maria da Conceição Lima de Andrade; “Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores Sateré-Mawé” (2007), trabalho de Valeria Augusta Weigeli;

Dois trabalhos no GT05- Estado e política educacional, com o termo “indígena” “Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena Kaiova/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola, um estudo exploratório” (2004), trabalho de Adir Casaro Nascimento; e “Política de educação escolar indígena: nos caminhos da autonomia (2005), trabalho de Darci Secchi.

---

<sup>172</sup> HASCKEL, Selita. Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche. Florianópolis: UFSC, 2005.

<sup>173</sup> ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, espaço de divulgação e debate acerca de produções acadêmicas sob diferentes temas relacionados a educação, desde o ano de 1978, parte das produções acadêmicas e socialização do conhecimento entre os pesquisadores interessados na área, busca dentre seus objetivos o fortalecimento do ensino de pós graduação e das pesquisas na área da educação.

No GT06- Educação Popular, encontramos os trabalhos: “Educação escolar indígena e o processo de “integração” dos povos indígenas à sociedade brasileira: um movimento histórico de luta e resistência cultural” (2000), de Grandó Beleni; “Educação indígena uma educação para autonomia” (2005) de Antonio Jaco Brand; “Educação física escolar entre os indígenas Kadiwéu” (2006), trabalho de Marina Vinha; “Documentos Curriculares para educação escolar indígena no Brasil: da prescrição às possibilidades da diferenciação (2012) de Marta Coelho Castro Troquez.

No GT10- Alfabetização, leitura e escrita: “Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá (2012), de Carlos Henrique de Sousa Gerken, Ildete Freitas Oliveira. No GT21- Educação e relações étnico-raciais: “Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID Diversidade” (2013), de Jaqueline Barbosa da Silva e Fatima Aparecida Silva; “Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas” (2013) de Wagner Roberto do Amaral.

No banco de dados, quanto aos trabalhos com o termo "criança indígena" foi localizado um trabalho no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, do ano de 2006, intitulado “Entender o outro – a criança indígena e a questão da educação infantil” de Adir Casaro Nascimento, Antonio Brand e Antonio H. Agulera Urquiza e um trabalho no GT15 Educação Especial, do ano de 2008, “Da alteridade e da dialogia com criança indígena de baixa visão: a inclusão em contexto intercultural”, de Armando Martins Barros e Maria Betania Pereira Gomes Guerra Duarte.

Com o termo "Kaingang", foi encontrado um trabalho no GT06 Educação Popular, do ano de 2008, “Educação escolar nas aldeias Kaingang e Guarani indializando a escola? de Maria Aparecida Bergamaschi.

Dos dezoito trabalhos encontrados com os descritores “indígena” e “criança indígena”, dezessete referem-se as questões da educação escolar, da formação de professores, dos documentos curriculares, política da educação escolar indígena e somente um trabalho trata do “corpo brincante”. De acordo com Alves (2000) o objetivo do trabalho foi “a compreensão dos sentidos e significados de corpo e lúdico presentes nos indivíduos da comunidade em questão”.<sup>174</sup>

### **Quanto as linhas de pesquisa**

---

<sup>174</sup> Excerto retirado do resumo do trabalho que consta na plataforma da ANPED.

Dos trabalhos analisados a nível de mestrado, com os descritores “crianças indígenas”, 23 destes não foram possíveis identificar a linha de pesquisa, pois são anteriores a Plataforma Sucupira. Dos trabalhos que constam na Plataforma, estes estão inscritos em vários programas de pós graduação localizados em várias universidades, e regiões, com predominância para as federais, seguida das estaduais, fundações universitárias, confessionais e comunitárias. As linhas de pesquisa a nível de pós graduação no mestrado e respectivas universidades ficaram distribuídas principalmente entre as áreas da educação, saúde e antropologia.

### **Discursos nas pesquisas *sobre* “crianças indígenas” - CAPES**

Qual a imagem das “crianças indígenas” que aparecem inscritas nas pesquisas de mestrado e doutorado, catalogadas no Portal da Capes? Como estas imagens produzem os sujeitos crianças indígenas no imaginário social?

Após levantamento das dissertações de mestrado e doutorado disponíveis no catálogo da CAPES, com os descritores “crianças indígenas”, realizei a leitura dos resumos de cada trabalho, considerando que este de modo geral demonstra brevemente o que trata o trabalho, com a intenção de olhar para o que se produz sobre as crianças indígenas, interrogando-se para: como os resumos se apresentam, como anunciam o “outro” da pesquisa? O que dizem das pesquisas com crianças indígenas num primeiro momento? Qual a relação do pesquisador com a pesquisa e os sujeitos da pesquisa numa escrita que se anuncia e resume o trabalho? Qual o compromisso do pesquisador com a escrita inicial socializada num portal, que toma como base os dados e informações? Mesmo que não intencional, uma escrita pode se colocar numa relação de soberania do pesquisador sobre a cultura de um povo?

Embora a análise tenha sido realizada primeiramente por meio dos resumos, compreendemos que é importante tomar a leitura dos trabalhos na sua completude a fim de aprofundamento acerca das questões aqui apresentadas em relação a educação, a saúde e a antropologia que foram áreas em destaque para este trabalho.

Com a intenção de apresentar as pesquisas localizamos as áreas que abordam o tema; as principais linhas de pesquisa e universidades em que as pesquisas acontecem; as regiões de pesquisas; as metodologias utilizadas nas pesquisas; alguns discursos e conhecimentos que são enunciados pelos pesquisadores sobre o que pesquisam das crianças e povos indígenas; das terminologias para nomear as crianças, o lugar e seus modos de viver.

As linhas de pesquisa e as universidades, as regiões que tem um número relevante de pesquisas está entre o Norte, Centro Oeste do país, enquanto nas demais regiões as pesquisas são em número menor. As linhas de pesquisa (LP) na área de concentração da Educação se definem pela Educação escolar; formação de professores; gestão escolar; currículo; ensino; diversidade. Na área de concentração da antropologia, define-se pelos estudos da interculturalidade; questões étnicoraciais e Educação indígena.

É possível, de qualquer modo, classificar as instituições segundo a amplitude da área geográfica em que incidem seus projetos. Temos, assim, instituições de âmbito nacional, como o Museu Nacional, a USP, a UnB, a UNICAMP ou mesmo o CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural) e o Museu do Índio. Outras são de âmbito regional, como o Museu Goeldi, cujos projetos incidem sobretudo no Pará e no Amapá. E há aquelas de âmbito estadual, como a UFBA, a UFPr, a UFSC etc. Convém notar que, além dessas instituições, a maioria delas mantidas pelo Governo, há também ordens religiosas que fazem pesquisas nas áreas onde desenvolvem trabalho missionário, como os Salesianos (Museu Dom Bosco, em Campo Grande, MS) e os Jesuítas (Instituto Anchieta de Pesquisas, em São Leopoldo, RS). (MELATTI, 1982, p.255).

A escrita dos resumos, numa lógica acadêmica de escrita, localizam de forma geral o tema da pesquisa, os objetivos, metodologia e leitura percorrida pelo pesquisador aparece com clareza em alguns resumos e em outros estas se colocam “vagas”. Da leitura dos “resultados e considerações finais” da pesquisa, não estão colocadas em todos os resumos de forma concisa e clara.

Quanto a metodologia de pesquisa, alguns dos resumos não definem com clareza o tipo de pesquisa e os caminhos metodológicos, parece não haver clareza na exposição da escrita do tipo de pesquisa e ou do caminho que se levou aos dados coletados, ao tempo de pesquisa, aos sujeitos, alguns citam na área das ciências humanas como pesquisa qualitativa descritiva, de cunho etnográfico, enquanto na área da saúde constam estudos transversais, qualitativa de cunho documental, estudo caso-controlado. Trazemos alguns excertos dos resumos que tratam da metodologia das pesquisas:

Métodos: Estudo transversal com 234 crianças indígenas Guarani menores de cinco anos de idade residentes na região Sul e Sudeste do Brasil, recrutadas a partir de um sistema de vigilância implantado nas aldeias entre os anos 2007 e 2008. Baseado em critérios clínico-radiológicos, os autores classificaram a IRAB em viral, bacteriana e viral-bacteriana. Os dados foram extraídos por revisão dos prontuários hospitalares, sendo excluídos aqueles com dados do tratamento incompletos. Foram realizadas duas análises distintas: 1) no programa Stata 10, foram descritas as distribuições de frequência de hospitalizações e as prevalências de sibilância. Estimaram-se razões de prevalência de sibilância brutas e ajustadas segundo categorias das variáveis exploratórias por regressão de Poisson com ajuste para variância robusta, considerando o IC de 95%; 2) no programa SPSS, foram descritas as distribuições de frequência absoluta e relativa para as variáveis categóricas e procedeu-se a análise das variáveis de interesse segundo as categorias da IRAB utilizando-se o teste Qui-

Quadrado ou Exato de Fisher, considerando o IC de 95%. O coeficiente Kappa foi aplicado no intuito de verificar o nível de concordância entre a HD do médico assistente e a classificação diagnóstica do estudo. Após, realizou-se a análise bivariada por meio de regressão logística multinomial, estimando-se na forma de OR a associação entre as variáveis, sendo a IRAB viral-bacteriana considerada a categoria de referência. (SOUZA, 2016)<sup>175</sup>

No que se refere à abordagem metodológica, tomamos como inspiração, de forma introdutória, alguns pressupostos da “etnografia com crianças de rua”, entrevistas com pais e professores, lideranças indígenas e um Procurador da República em Chapecó, responsável pelas questões indígenas, entre outros”. (PIOVEZANA, 2016)

A análise empreendida foi uma tentativa de compreender como ocorre o processo de socialização das crianças kaiowá da Vila Cristina, na qual foram utilizadas metodologias específicas para a investigação com/sobre crianças, como desenhos, redações, fotografias e observação participante”. (SANTOS, 2015)

Como percebemos nos excertos, as questões metodológicas são variadas, dependem dos objetivos que buscam na pesquisa, alguns aparecem mais detalhados e outros citam brevemente como a pesquisa se desenvolveu.

As opções teóricas também aparecem em alguns resumos com maior transparência e em outras pesquisas é preciso acessar o trabalho para identificar por onde caminham as leituras sobre as crianças indígenas, do que constam nos resumos foi possível identificar as bases teóricas: materialismo dialético<sup>176</sup> (Souza, 2016); estudos pós-coloniais (Silva, (2016) e Vieira, (2015)<sup>177</sup>, estudos culturais (Vieira, 2015). Quanto aos resumos das pesquisas na área da saúde, estes não constam com clareza do referencial teórico em que abordam as crianças e infâncias indígenas. O método e os resultados das pesquisas na área da saúde, descrevem com detalhes como se organizou a pesquisa de campo, numa lógica de dados descritivos-quantitativos. O estudo de Ramirez (2018)<sup>178</sup> apresenta com clareza em seu resumo as leituras sobre a infância que darão suporte ao seu trabalho de pesquisa, conforme excerto da pesquisadora: “Situo-me nesse território utilizando as contribuições da antropologia da infância, em especial de Andrea

<sup>175</sup> SOUZA, Patricia Gomes de. **Perfil Clínico E Tratamento De Crianças Indígenas Guarani Hospitalizadas Por Infecção Respiratória Aguda Baixa – Sul E Sudeste Do Brasil**. Doutorado em Clínica Médica. Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2016.

<sup>176</sup> AS, Michele Aparecida de. **Educação E Escolarização Da Criança Indígena Com Deficiência Em Terra Indígena Araribá**. Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos 2015.

<sup>177</sup> SILVA, Antonio Carlos Seizer da. **KALIVÓNO HIKÓ TEREÑÔE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A Criança Indígena No Espaço Escolar De Campo Grande/Ms: Identidades E Diferenças**. Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

<sup>178</sup> RAMIREZ, Olga Lucia Reyes. **Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Germinaciones En Las Casas De Pensamiento Intercultural En Bogotá, Colombia. 2018

Sulzc, Clarice Cohn e Angela Nunes”. Os demais resumos das pesquisas a nível de doutorado não citam claramente as leituras que compõe o diálogo com as crianças e infâncias indígenas.

Os termos que aparecem nos resumos para nominar as questões indígenas, seja quanto as crianças, aos adultos, ao lugar, as relações que se estabelecem com a cidade, os não indígenas, as políticas públicas, o Estado e as instituições de atendimento, são variados e remetem a pensar a infinidade de epistemologias; etimologia da palavra, concepções, conceitos e discursos que podem emitir e difundir a constituição do indígena na sua cotidianidade a partir das pesquisas que se produz, dentre os termos que aparecem, destaco aqueles que chamam a atenção. Para identificação do lugar da pesquisa apareceram nos resumos os termos: aldeia; comunidade e aldeia; comunidades indígenas; área indígena; povos indígenas; território; reserva; aldeias das terras indígenas. Percebemos que para os pesquisadores a nomenclatura do lugar carece ser problematizada no sentido de constituição do território e das questões da terra que também tem relação com aquilo que nominamos daquele lugar.

Quanto a forma como as crianças aparecem nominadas nos resumos de mestrado<sup>179</sup>, pelos pesquisadores, percebemos uma escrita que as identificam pela etnia: crianças da etnia Atikum; crianças indígenas da etnia Karapotó; crianças da aldeia Kyikatêjê Amtati; crianças Kaimbé; crianças indígenas Arara-Karo; crianças Kaiowá; crianças indígenas da comunidade dos Assurini do Trocará; crianças indígenas da aldeia Canuanã; crianças indígenas da etnia Wari; crianças Terena; crianças indígena Terena; crianças indígenas Kaiowá e Guarani; criança Sateré-Mawé; crianças indígenas da etnia Baniwa. A categoria infância<sup>180</sup> indígena aparece em poucas pesquisas, a maioria das pesquisas se utiliza do termo crianças.

<sup>179</sup> Resumos das produções acadêmicas a nível de mestrado em que foram utilizados os descritores “crianças indígenas”, localizadas no Portal da Capes.

<sup>180</sup> ALVES, Rozane Alonso. Infância Indígena: Como As Crianças Arara-Karo Na Região Amazônica Dizem De Si Sobre ‘O Ser Indígena’ 18/07/2014 100 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre

SILVA, Maria Angelita Da. Criança Xetá: Das Memórias Da Infância À Resistência De Um Povo Maria Angelita Da Silva Maringá 2013' 22/03/2013 247 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá, Maringá

ARRUDA, Silbene Ferreira De. Mbyy Panderéj: Infância, Educação E Brincadeiras Nas Aldeias Indígenas Cinta Larga' 08/02/2017 170 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado De Mato Grosso, Cáceres

POLESE, Nathalia Cunha. Crianças Indígenas Da Aldeia Canuanã (Formoso Do Araguaia - To): Relação Entre Cultura, Infância E Educação' 08/05/2014. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte

SILVA, Luana Santos Da. A Infância Dos “Pequenos Indígenas” Mbyá-Guarani Da Tekoá Pindó Mirim: Os Entrecruzamentos Com A Natureza E O Protagonismo Nos Processos Educativos' 24/03/2017. Mestrado Em Educação Ambiental Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande

PAGLIUCA, Elidiane De Brito. Educação E Histórias Sobre As Concepções De Infância De Velhos(As) Chiquitanos(As): Modos De Aprender, De Ser E De Viver' 13/06/2017 199 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Paranaíba



As pesquisas localizadas na Capes, com os descritores “crianças indígenas” referentes aos anos de 2010 a 2019, anunciam as crianças pela etnia ou as tratam como sujeitos universais quando citam somente crianças indígenas. Por entre discursos da educação, da saúde, da antropologia, do direito, são produzidas e escritas pelas pesquisas em diferentes modos de concebe-las, seja como: aluno, sujeito, criança. Os resumos das pesquisas, não deixam claro sobre o que dizem e pensam as crianças, de modo muito geral citam-nas em suas relações com as instituições, com o brincar, com a comunidade, com o aprender na aldeia, com as doenças que as acometem na faixa etária até os cinco anos. Parte-se de um “modelo civilizatório” de ver o “outro”, quando das crianças, relacionamos as condições de infraestrutura, de moradia, de saneamento básico unicamente como aqueles que produzirão a anemia, a desnutrição que na pesquisa está relacionada a pobreza e precárias condições de saneamento básico.

As pesquisas nominam as crianças relacionando-as as instituições de ensino, como: alunos kaingang; estudantes indígenas; alunos indígenas; alunado. Aparece também identificadas pela categoria idade: crianças menores de 5 anos; crianças de 0 a 5 anos; crianças na faixa etária de 07 a 10 anos. Outras nomações em relação as crianças aparecem nas pesquisas como: nativas da aldeia; crianças como sujeitos sociais; índio e não índio; crianças indígenas; infantes; pequenos indígenas. Quanto as questões que apresentam as relações geopolíticas, históricas, sociais, culturais, dos povos indígenas com o “outro”, identificamos os termos: multiculturalismo; diversidade cultural; interculturalismo; interculturalidade; etnologia indígena brasileira<sup>181</sup>; Educação indígena; proteção social; conteúdos internos e externos a aldeia; ocupação; rede de proteção a criança; políticas públicas indigenistas; questão dos direitos.

Encontramos também nas pesquisas discursos sobre os indígenas que os referenciam a “populações vulneráveis” (TERCAS, 2016)<sup>182</sup>, que nos coloca a pensar sobre: o que atribuímos e como nomeamos uma dada condição e ou situação de vida de um povo? Quais as consequências quando nomeamos tal condição, que lugar a colocamos ao nomear? A pesquisa de Piovezana (2018) intitulada “**A vida cotidiana das crianças indígenas que circulam na cidade: investigando o trabalho, a cultura lúdica, a violência e os maus tratos**”, de antemão em seu tema de pesquisa, atribui uma condição a todas as crianças quando as cita em sua vida

---

<sup>181</sup> Para aprofundar mais as questões da etnologia no Brasil ver: “A Etnologia das Populações Indígenas do Brasil, nas duas Últimas Décadas” de Julio Cezar Melatti

<sup>182</sup> TERCAS, Ana Claudia Pereira. Hantavírus em Mato Grosso: situação atual com ênfase em populações vulneráveis. Doutorado em Medicina Tropical. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

cotidiana na produção da violência e dos maus tratos. Na página 89, de seu trabalho, a pesquisadora cita diante uma imagem de criança: “Sol causticante: criança indígena albina se protegendo do sol do meio dia: um constrangimento e sofrimento”.

Outra evidência nos resumos das pesquisas aparece a questão da nomenclatura das crianças em suas relações com aquilo que se prescreve na área da saúde, dentre elas citamos os enunciados: perfil clínico e tratamento; perfil nutricional de crianças menores de 5 anos; crianças vigiadas por mapas de acompanhamento do SISVAN-I, classificação do estado nutricional por estatura/idade; peso/idade, peso/estatura; há uma classificação que segue de dados comparativos diante de uma normalidade preconizada pela ciência médica: déficits nutricionais dos povos indígenas; estratégias de intervenção nutricional; perfil epidemiológico dos indígenas internados; déficit estatural; risco de baixa estatura; aleitamento exclusivo e aleitamento complementar. Medeiros (2015), em sua pesquisa “Perfil nutricional das crianças indígenas menores de cinco anos do Distrito Sanitário Especial Indígena Alto Rio Solimões, Estado do Amazonas, Brasil” e Diniz (2010) “Crescimento e desenvolvimento da crianças indígena: um estudo da etnia Pitaguary, destaca na metodologia utilizada e na análise de dados uma leitura que nos interroga a pensar parâmetros que comparam crianças, que definem um perfil de normalidade, conforme descrito abaixo, parte de dois excertos que encontramos modos de comparação:

Este estudo teve por objetivo de analisar o perfil nutricional das crianças menores de 5 anos acompanhadas pelo Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional Indígena (SISVAN-I) do Distrito Sanitário Especial Indígena Alto Rio Solimões” (DSEI-ARS), Amazonas, Brasil. [...]. Esses dados foram coletados anteriormente por ocasião das ações de vigilância alimentar e nutricional [...]. Foram incluídos os dados de todas as crianças com registros nos mapas de acompanhamento do SISVAN-I de dezembro de 2013. Para a classificação do estado nutricional foram utilizados os índices estatura/idade (E/I), peso/idade (P/I), peso/estatura (P/E) e índice de massa corporal/idade (IMC/I) usando os critérios das curvas da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2006 e do National Center for Health Statistics (NCHS), dos EUA, de 1977. [...] O SISVAN-I mostrou-se uma ferramenta útil na avaliação das condições de saúde e nutrição de populações indígenas. Destaca elevadas prevalências de desnutrição crônica entre as crianças, e coloca em evidência as desigualdades que enfrentam as crianças indígenas do alto rio Solimões. (MEDEIROS, 2015)<sup>183</sup>

O crescimento e o desenvolvimento estão entre os melhores indicadores de saúde da criança. Há uma complexa rede de causalidade no processo de crescimento e desenvolvimento infantil que envolve variáveis biológicas (sexo, peso e comprimento ao nascer) e sócio-econômico-ambientais (alimentação, renda, educação, ocupação, tipo de moradia, saneamento, estado nutricional das mães). Para as crianças indígenas, o monitoramento do crescimento físico e o acompanhamento do desenvolvimento têm

---

<sup>183</sup> MEDEIROS, Francinara Guimaraes. Perfil nutricional das crianças indígenas menores de cinco anos do Distrito Sanitário especial indígena Alto Rio Solimões, estado do Amazonas, Brasil' 22/06/2015 Mestrado em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

importância relevante, visto que as mudanças sócio-econômicas, culturais e ambientais as quais estão submetidas podem contribuir para a deterioração das condições de saúde e nutrição. (DINIZ, 2010)<sup>184</sup>

Numa escrita que compara indígenas e não indígenas, que territórios demarcamos? Não se trata somente de uma escrita que “separa” na palavra – indígenas e não indígenas - mas de relações que se estabelecem a partir do momento em que delimitamos “nosso” lugar de não indígena e o lugar do indígena na sociedade. Na escrita deste trabalho também nos colocamos na precariedade de nossa escrita no sentido de que nominamos em toda pesquisa indígena e não indígenas, optamos por essa denominação porque os indígenas da aldeia, assim nominam. Conforme encontramos no excerto: “Avaliar a prevalência de cárie na população indígena e comparar com a não-indígena”, mais adiante quanto aos resultados da pesquisa a autora continua a comparação e atribui uma condição a situação como “piores”, “As condições bucais dos indígenas que residem em áreas urbanas no que se refere à cárie e doença periodontal são piores que as condições dos indivíduos não indígenas”. (MIRANDA, 2016)<sup>185</sup>. O que nos torna e faz diferentes e o que nos leva a comparação de uma realidade a outra nos estudos e pesquisas? Seria a soberania que nos coloca em outra condição e que a partir de nosso modelo de vida julgamos e referendamos o outro como alguém que não é? Nas palavras de Téllez, o que nos coloca em relação com o que significa a diferença no outro:

Qual é o sentido e o valor da diferença para mostrar a imposição de tudo aquilo que procede à sua liquidação? O que está em jogo na força deste apelo em aceitar o outro em sua estranheza e na soberania de sua diferença? Poderíamos interpretar este apelo como o umbral no qual situar-nos e desde o qual inquietar-nos por estas formas de vida e de viver juntos, enclausuradas pelos olhares sobre nós mesmos, como arrogantes sujeitos donos de nós mesmos, os mesmos com os quais construímos o outro? Poderíamos escutar a força deste apelo ligando-a à invenção de um outro novo modo de convivência? (TÉLLEZ, 2001, p.45).

Onde localizar as crianças indígenas nas pesquisas? De que crianças “falamos” nas pesquisas? Que áreas do conhecimento evidenciam as crianças indígenas”? Como estas áreas as apresentam em suas leituras e escrita? O que enunciam as pesquisas e de que forma enunciam?

---

<sup>184</sup> DINIZ, Regina Lucia Portela. Crescimento e desenvolvimento da criança indígena: um estudo da etnia Pitaguary. Doutorado em SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2010.

<sup>185</sup> MIRANDA, Kenia Cristina de Oliveira. Avaliação do Estado de Saúde Bucal de Indígenas Brasileiros com base no Levantamento de Saúde Bucal Brasil 2010. Doutorado em Ciências da Saúde. Universidade De Brasília, Brasília, 2016.

As pesquisas que fazem referência as crianças indígenas destacam-se para duas áreas das humanidades e da saúde, quanto a área de humanas citamos as que mais anunciam as crianças indígenas, a educação e antropologia, as crianças da “educação” são anunciadas como “alunos”, localizados num projeto de escola e ensino. “[...] que a escola tem sido um lugar de significativa aprendizagem dos conhecimentos do mundo ocidental para essas crianças.” (FARIAS, 2015)<sup>186</sup>. As crianças da “antropologia” aparecem nos contextos das aldeias em sua cotidianidade numa tentativa de ouvir e dizer de si nas pesquisas. Percorro cuidadosamente pelas referências acessadas pelos pesquisadores e localizo na área da saúde, da educação, da antropologia, documentos e autores específicos das áreas, que tratam de questões específicas do olhar sobre os indígenas, poucas pesquisas fazem referência a leituras específicas sobre as crianças e infâncias, mas no decorrer do texto estas aparecem nominadas o que nos coloca a pensar: de onde partem os pesquisadores para escrever das crianças? Que referenciais os constituem em suas leituras e escrita? Neste sentido, aponto para um primeiro tensionamento que Fonseca questiona numa pesquisa:

Com quais instrumentos vamos tentar apreender e compreender a realidade diante de nós? Com a intuição pessoal de cada um? É o que temo, pois essa intuição – que tende a chegar na forma de vagos princípios universalizantes – é muitas vezes o que mais garante o massacre simbólico do “outro”. (FONSECA, 1999, p.63).

Estudos e pesquisas na área da saúde apresentam as causas, as doenças, as intervenções sob que olhares? Pela área da saúde as crianças aparecem localizadas como crianças menores de cinco anos; as pesquisas demonstram discursos de caracterização das crianças, de levantamento de um perfil epidemiológico, de proposta de prevenção. Numa escrita em que as crianças são colocadas em número, que identifica, caracteriza, enumera, quantifica, universaliza as crianças em suas condições de saúde ou doença. Pelas pesquisas da área da saúde percebemos relações com um discurso que se coloca comparativo entre o que é de uma natureza saudável e não saudável, discurso que identificamos com traços da eugenia, que relaciona a etnia a um estado nutricional, considerando a faixa etária e sexo, coloca na criança indígena a sua fragilidade, o percurso de um desenvolvimento afetado pela falta “de”, baseado em dados que

---

<sup>186</sup> FARIAS, Edineide Bernardo. A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar. 20/03/2015 Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

resultam de fórmulas, percentuais, cálculos, conforme enunciado na pesquisa de Pantoja (2012, s/p)<sup>187</sup>

O cálculo do percentual de cobertura de acompanhamento das crianças por pólo-base baseou-se na norma técnica de vigilância alimentar e nutricional para os DSEI. Para a classificação do estado nutricional foram utilizados os indicadores P/I, E/I e P/E, de acordo com as curvas de referência da OMS/2006 e analisados segundo o escore-z de P/I, P/E e E/I para cada trimestre do período, divididos em cinco faixas etárias. Foram excluídas as crianças que apresentaram valores de escores-z fora do limite de plausibilidade biológica recomendado pela OMS. Também foram realizadas análises univariadas e multivariadas para identificar possíveis associações do estado nutricional com tronco linguístico/etnia, faixa etária e sexo<sup>188</sup>.

Para estar na academia e validar uma pesquisa, que linguagem científica se faz válida? Como escrever uma escrita<sup>189</sup> em uma pesquisa que se faz polifônica? A ciência reflete a história de um modelo positivista, instaurado pela modernidade, de ver e escrever o homem em suas relações quantificáveis com o mundo, sob o uso de uma linguagem que ainda hoje nos coloca numa relação com a linguagem que mensura, padroniza, qualifica, atribui valor, significado, por entre discursos que nos universalizam e governam, tomados por um conceito de população<sup>190</sup>. Os estudos na área da saúde destacam para o controle da população por meio dos resultados apresentados na pesquisa, que descrevem, analisam, caracterizam definindo um biótipo ou perfil de crianças indígenas nessa área que repercute em outras formas de conceber as crianças indígenas. O que interrogamos nesse modo de escrita está em que “verdades” e sujeitos estes dados produzem e quais as consequências destes?

Em Barreto (2011)<sup>191</sup>, encontramos uma linguagem que na relação da criança com a vida a quantifica, toma como padrão a universalização, a intenção não está em questionar o método de análise, mas interrogar a forma como nos relacionamos com os dados que numerificam e quantificam as relações, vejamos no excerto do resumo de sua pesquisa:

A baixa estatura para idade (E/I) foi o principal déficit antropométrico encontrado, sobretudo quando utilizada a curva de referência da OMS (NCHS: 40,8%; OMS: 50,4), seguida dos índices P/I (NCHS: 11,0%; OMS: 7,9%) e P/E (NCHS: 1,6%;

<sup>187</sup> PANTOJA, Lidia de Nazare. Estado nutricional de crianças indígenas menores de cinco anos do DSEI Yanomami, Roraima, Brasil' 01/05/2012. Mestrado em Epidemiologia em Saúde Pública. Instituição de Ensino: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

<sup>188</sup> Excerto retirado do resumo da pesquisa de Pantoja (2012).

<sup>189</sup> Sobre a escrita etnográfica, no decorrer do trabalho será rediscutida.

<sup>190</sup> O movimento que se dá em torno do governo, da população e da economia política, a partir do século XVIII, coloca em debate uma nova arte de governar, pois “[...] abala a constante da soberania [...]; faz aparecer a população como um dado, como um campo de intervenção, como o objeto da técnica de governo [...] e a economia política como ciência e como técnica de intervenção do governo [...]”. (FOUCAULT, 1979, p.291).

<sup>191</sup> BARRETO, Carla Tatiana Garcia. Estado nutricional de crianças indígenas Guarani no sudeste do Brasil. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de Mestrado.

OMS: 0,8%). As prevalências de desnutrição pelos índices E/I e P/I sofrem forte incremento a partir dos 12 meses, sendo maiores entre 12 e 23 meses de idade. A prevalência global de anemia foi de 65,2%, chegando a 88,9% entre 6 e 11 meses. A maioria dos determinantes investigados apresentou sentido da associação com a desnutrição (E/I) coincidente com o esperado, mas sem significância estatística, não permanecendo nenhuma variável no modelo final. Em relação aos determinantes da anemia, permaneceram no modelo final o sexo (OR:2,65; IC95%: 1,09-6,44) e a idade (OR:0,96; IC95%: 0,93-0,98). Foram evidenciadas elevadas prevalências de desnutrição e anemia entre as crianças Guarani. (BARRETO, iv, 2011).

Os resultados apresentados pelos resumos das pesquisas parecem apontar para o fortalecimento, a criação, implementação de redes, programas, políticas públicas assentadas na educação, na assistência a saúde, diante de uma concepção de homem advinda de bases da antropologia, que interrogamos: como os modos de governmentação sobre os modos de vida dos povos indígenas e das formas de atendimento às crianças indígenas se constituem? O neoliberalismo teria desenvolvido graus mais detalhados e sofisticados de controle, de vigilância, de entender quem somos, em que a visibilidade do sujeito passa a ser regulada, capturada, de tal forma que o controle sobre o corpo e a norma são introjetados sem necessitar ser informados. O governo moderno se afirma na regulação da população pela ciência, para governar torna-se necessário saber sobre o que é preciso para governar. (FOUCAULT, 2008). Relações com uma vida regulada, regulamentada, informada, planejada, por meio de discursos que nos colocam a pensar sobre como a indicação de normas, de leis, de projetos, de programas e de um governo de si podem fortalecer ou dizimar os povos indígenas em nome da “preservação de uma cultura”? Como as pesquisas em seus resultados, constituem-se em implementação de programas, leis, decretos, instituições que prescrevem ou não, orientam ou não, a vida, numa relação de governo de si e do “outro”? O que estes projetos e programas prescrevem para as crianças? Qual a visão de criança indígena partem estes documentos e programas? Como a implementação destes programas chega às terras indígenas e aldeias? O que prescrevem e como os orientam nas áreas que atendem? Enfatizo que o interrogar não está sobre a necessidade ou não de políticas públicas que atendam as questões de saúde, educação dos povos indígenas, mas de como estes podem afetar suas relações com a terra, com a cosmologia, com a vida. Como as questões da vida e das práticas sociais dos povos indígenas são afetados, tomados por conhecimentos da educação, da antropologia, da saúde?

Como as crianças indígenas participam das pesquisas sobre elas? Em que momento elas são ouvi-las? De que forma os pesquisadores colocam-se diante das crianças que pesquisam? As pesquisas localizadas diferem nos modos de trazer as crianças indígenas que passam a ser enunciadas, socializadas, escritas, percebemos que as pesquisas partem de adultos

indígenas e não indígenas que “falam” das crianças (sejam familiares, professores, agentes da saúde); de teorias que dizem das crianças indígenas e como ponto de partida algumas pesquisas se constituem; de documentos produzidos que orientam um modo de pensar as crianças e aparecem nas pesquisas como forma de pensa-las; e em algumas pesquisas encontramos as próprias crianças que “falam de si”.

Percebemos que nos resumos apresentados, das pesquisas que foram localizadas, os pesquisadores pesquisam a partir de adultos que “falam” das crianças, sejam eles professores, gestores, familiares, profissionais da área da saúde ou direito; ou partem de documentos, relatórios oficiais, legislação, projetos, doutrinas, estatutos, para tratar das questões das crianças indígenas; e poucas pesquisas as crianças são os sujeitos diretos das pesquisas; e algumas pesquisas aparecem mesclados os sujeitos e objetos de pesquisa, parte-se de adultos e crianças, documentos e adultos, documentos, crianças e adultos. Abaixo busco fazer um recorte das pesquisas localizadas, para situar os sujeitos pesquisados, nestes excertos percebemos entre os objetivos e a metodologia, um pouco de como se deu o campo e sujeitos da pesquisa:

Luiz Fernando Taques Fonseca Buzato (2013) em sua pesquisa parte de adultos não indígenas para pensar as crianças indígenas, em sua pesquisa intitulada “**Proteção Social às crianças indígenas no município de Ponta Grossa – Paraná: possibilidades e limites no campo da representação**”, busca como objeto de estudo “a proteção social destinada a crianças indígenas que costumeiramente pernoitam na cidade de Ponta Grossa em companhia de suas famílias na venda de artesanatos, com o objetivo de compreender, através dos diferentes discursos dos agentes representantes do poder público, como estes interpretam e aplicam os direitos e garantias a crianças indígenas”. Para a coleta de dados o pesquisador partiu das informações emitidas da Casa de Apoio ao Índio, de conversas informais com os agentes públicos responsáveis pela questão indígena no município e de questionário semi-estruturado.

Giovana Didone Piovezana (2016) na pesquisa “**A vida cotidiana das crianças indígenas que circulam na cidade: investigando o trabalho, a cultura lúdica, a violência e os maus tratos**”, tem por objetivo “conhecer a vida cotidiana das crianças indígenas que circulam pelas ruas e praças da cidade, juntamente com seus pais, buscando problematizar as circunstâncias, contradições e condições objetivas que se travam no âmbito da venda de artesanato e na construção da cultura lúdica”. Conforme cita a metodologia a pesquisadora partiu dos adultos para pensar as crianças: “No que se refere à abordagem metodológica, tomamos como inspiração, de forma introdutória, alguns pressupostos da “etnografia com

crianças de rua”, entrevistas com pais e professores, lideranças indígenas e um Procurador da República em Chapecó, responsável pelas questões indígenas, entre outros”.

De pesquisas que partem de prontuários, documentos oficiais para falar das crianças indígenas, trazemos a pesquisa de Thalise Yuri Hattori, intitulada “**Perfil Epidemiológico dos indígenas internados em um hospital universitário**”, a qual teve como objetivo “caracterizar o perfil epidemiológico dos indígenas internados em um hospital universitário.” De acordo com a pesquisadora, o estudo caracterizou-se como “epidemiológico, transversal do tipo descritivo, retrospectivo. Foram utilizados dados dos prontuários médicos dos indígenas internados no ano de 2008 a 2010”. Dos resultados da pesquisa, enunciados pela pesquisadora, destacamos para aquele que universaliza numa condição as crianças e povos indígenas, em discurso que os fragiliza. “Assim, o perfil de morbidade dos indígenas internados, foi caracterizado por doenças potencialmente evitáveis que acometem principalmente as crianças menores de 5 anos, reflexo das precárias condições socioeconômicas e sanitárias em que vivem”.

Em Rozane Alonso Alves (2014) a pesquisa intitulada “**Infância Indígena: Como as crianças Arara-Karo na Região Amazônica dizem de si sobre ‘o ser indígena’**”, a pesquisadora objetiva partir das crianças para “compreender como as crianças indígenas Arara-Karo dizem de si - sobre ‘o ser indígena’”. Os sujeitos são cinco crianças da etnia Arara-Karo. “Fiquei atenta às suas vozes, concepções de mundo e relações que estabeleciam dentro e fora da escola, o modo como dizem sobre o ser indígena: como se veem e falam de si. Os enredos metodológicos, os suportes para dizer sobre si nesta pesquisa, foram categorizados a partir de uma metodologia de investigação etnográfica de pesquisa qualitativa [...] entrevistas narrativas ressignificadas.”

Josimara dos Reis Santos em “**Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, Ms: novos cenários de socialização**”, apresenta em sua pesquisa a partir das contribuições de diversas áreas do conhecimento pensar a criança, conforme objetivo da pesquisa: “dialogar com os referenciais produzidos e contribuir com as abordagens relacionadas ao processo de socialização de crianças indígenas kaiowá [...] na qual foram utilizadas metodologias específicas para a investigação com/sobre crianças, como desenhos, redações, fotografias e observação participante.” A pesquisa nos interroga: partir de referenciais ou das crianças? Do que tratam as abordagens de socialização que a pesquisadora entende contribuir?

Pesquisas que partem de referenciais teóricos e fontes online para discutir sobre identidade, conflito cultural, em temas e culturas específicas, como percebemos em Otoniel Ajala Dourado, na pesquisa “Adoção de Crianças e Adolescente Guarani por família não



indígena: estudo sobre os possíveis danos à identidade étnica” (2015), propõe-se “estudar os possíveis danos causados à identidade étnica decorrentes da adoção de criança e adolescente Guarani por família não indígena”. De acordo com a pesquisadora, esta não teve acesso a dados emitidos pela Vara da Infância e Adolescência da Comarca de Dourados, por isso partiu de uma leitura que se apresenta pela literatura como: “fontes documentais, bibliográficas e, como referencial teórico-metodológico em aportes da história indígena no Brasil, legislação pátria e internacional sobre adoção, direitos humanos e fundamentais indígenas, Psicologia do Desenvolvimento Sociointeracionista, e dialogando com diversos autores”. A coleta dos dados tomou como fonte “CNJ, CNA, em sites de jornais digitais e de diversas instituições privadas e públicas na internet”.

Citamos a pesquisa de Marcela Guarizo Silva (2013), produzida entre indígenas e não indígenas, em escolas não indígenas, intitulada: “**Da presença de crianças indígenas em escolas não indígenas de Dourados-Ms: a educação na perspectiva intercultural**”, parte da atividade profissional da pesquisadora, a qual teve como objetivo “estudar e refletir, no âmbito da educação, como se configuram as relações entre alunos indígenas e professores não indígenas que convivem no mesmo ambiente educacional”. Para a pesquisa utilizou-se de “entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e a análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP). Os interlocutores da pesquisa são dois docentes e um coordenador (a) de cada instituição, mais a pesquisadora, que atuam/atuaram neste contexto cultural, considerando como referência as escolas públicas da rede municipal de ensino não indígena”.

Estudos acerca da deficiência de crianças indígenas e com transtornos, aparecem nas pesquisas em um número menor, algumas partem de uma leitura que caracteriza comportamentos normais e permite diagnosticar, tratar pelas evidências o que é normal e não normal, que resultam de instrumentos que testam, avaliam. Paulo Verlaine Borges E Azevêdo, apresenta um estudo que se intitula “**Prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma população de crianças e adolescentes índias da etnia Karajá**”. Para o pesquisador, no Brasil não há estudos em crianças indígenas sobre o tema, daí o objetivo da pesquisa buscou “avaliar a prevalência estimada do TDAH na população de crianças e adolescentes índias Karajá, na faixa etária dos 07 aos 14 anos de idade. [...] população total de 350 indivíduos na faixa de estudo uma amostra de 144 sujeitos.[...] Foram empregados os instrumentos de rastreamento epidemiológico de problemas comportamentais e emocionais CBCL/6-18 (Inventário de Comportamentos para Crianças e

Adolescentes de 6 a 18 anos) e TRF (Inventário de Comportamentos Referidos pelo Professor para Alunos de 6 a 18 anos)”

Vania Pereira da Silva Souza, em sua pesquisa **“Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani: Um Estudo sobre as Representações Sociais da Deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação”**(2011), trata de questões relacionadas a deficiência em crianças indígenas, com objetivo de “investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e à Educação nas aldeias de Dourados e de Paranhos”. A pesquisa teve a participação de “idosos, lideranças indígenas, familiares, profissionais da saúde e educação”.

## ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO FUNAI

### TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Silvia Maria Alves de Almeida, Pessoa Física, CPF nº 647.204.209-82, RG no 2.075.234, Representante Legal da empresa, CNPJ no \_\_\_\_\_, sediada à, CEP \_\_\_\_\_, como requisito para ingresso na(s) Terra(s) Indígena(s) Reserva Condá, aldeia(s) Condá, no período de 03/12/2018 à 03/12/2019, da equipe de produção composta por Silvia Maria Alves de Almeida, com a finalidade de realizar desenvolver a pesquisa de campo de pós graduação - doutorado em educação.

#### COMPROMETO-ME A:

1. fazer respeitar os usos e tradições indígenas e abster-se de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-se às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal no 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei no 9.610 de 1998;
2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;
3. instruir e informar a equipe da empresa, responsável pela produção em terra indígena, dos compromissos assumidos neste Termo, em conformidade com o objeto do Processo Funai no 08753.000.459.2018-40;
4. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins de relatório de pesquisa (reportagem, matéria jornalística), em conformidade com o Proc. Funai no 08753.000.459.2018-40;
5. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e que exceda o estrito objeto constante do Proc. Funai no 08753.000.459.2018-40
6. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP/FUNAI, em duas cópias, gravações de imagem e/ou de som, vídeo, filme, fotografias, e outras produções oriundas da atividade realizada em Terra Indígena;
7. remeter à FUNAI documento original de Contrato de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o ingresso em terra indígena;
8. fazer constar no produto do ingresso e nos referidos materiais a serem difundidos sobre o produto (fotos, cartazes e outras publicações promocionais), o texto “Este trabalho foi realizado com o consentimento e colaboração do(s) povo(s) indígena(s) Kaingang, e com a colaboração da Fundação Nacional do Índio – FUNAI”.

O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 50, e com a Portaria no 177/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-MJ. Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou à comunidade indígena retratados e à Fundação Nacional

do Índio.

Em nome da instituição acima qualificada, declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

Chapecó - SC, 23 de novembro de 2018

Silvia Maria Alves de Almeida

**ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO POVO  
INDÍGENA**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO POVO  
INDÍGENA

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do povo indígena Kaingang da Aldeia Indígena Condá, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Experiências de crianças indígenas Kaingang em diferentes contextos e espaços de convivência em Santa Catarina”, em observância aos termos da Resolução CNS 510 de 2016 que trata das normas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e suas complementares e dos termos da Resolução CNS nº 304 de 2000, que orienta as Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos com Populações Indígenas, considerando as questões éticas na pesquisa, o respeito e a garantia do direito aos participantes da pesquisa, do respeito a dignidade humana e proteção devida aos participantes da pesquisa, autorizo a execução desta pesquisa nos termos propostos seguindo as resoluções citadas.

Chapecó, 02/05/2019

ASSINATURA: *José Luiz Nascimento*.....

Sr. José Luiz Nascimento  
Cacique Aldeia Condá

## **ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

“Experiências de crianças indígenas Kaingang em diferentes contextos e espaços de convivência em Santa Catarina” será desenvolvido pela estudante Silvia Maria Alves de Almeida, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Educação e Infância e tem como orientadora a professora Dr<sup>a</sup> Patricia de Moraes Lima da Universidade Federal de Santa Catarina.

O tema da pesquisa justifica-se pela importância em dar visibilidade as crianças indígenas Kaingang na região oeste de Santa Catarina em pesquisas e produção do conhecimento estudados na academia, desconstruindo o pensamento não indígena sobre as crianças, para construir outros conhecimentos pelos saberes indígenas locais, considerando o que dizem as crianças do seu dia a dia na aldeia e na cidade mediante a sua cultura.

Os objetivos da pesquisa no campo estão assim definidos:

- Analisar como as crianças indígenas Kaingang vivenciam e narram/manifestam seu cotidiano na aldeia à cidade, que fronteiras culturais e geográficas se constituem nas relações que elas estabelecem nestes territórios.
- Conhecer as experiências vividas pelas crianças indígenas nos espaços de convivência destas na comunidade e na cidade
- Conhecer as falas produzidas pelas crianças em suas experiências na cidade na presença dos familiares;
- Analisar como a infância é constituída a partir das experiências vividas na comunidade em contraponto a cidade.

Para desenvolver a pesquisa de campo (metodologia da pesquisa) na aldeia e na cidade a pesquisadora acompanhará as atividades das crianças, através de observação participante, no seu dia a dia na aldeia e na cidade quando acompanhadas dos familiares, no: brincar, jogar, almoçar, festas da aldeia e outras atividades e rituais organizados na aldeia pelos indígenas. Estas atividades poderão também ser fotografadas com o consentimento da criança e dos adultos que respondem por elas. Rodas de conversas com adultos, entre outros recursos que possam vir a ser incluídos no decorrer do processo, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a pesquisa, sempre devidamente informadas, consultadas e concedidas pelas crianças e adultos que fazem parte da pesquisa.

No decorrer da observação participante alguns riscos ou desconfortos podem ocorrer em relação a presença da pesquisadora como: - Interferir na visão de mundo, costumes, crenças religiosas, organização social, diferenças na língua.- Interferir na relação da criança com outras crianças e adultos, com a natureza, com a aldeia e a cidade sem autorização da criança naquele momento em que está vivenciando suas experiências.- Na relação da criança com a cidade, mais especificamente na rodoviária, outro risco da pesquisa pode ser quando da interferência nos seus modos de se relacionar com estes lugares de modo a inibir sua relação com a cidade.

Entretanto, lhes serão garantidos assistência imediata sem ônus de qualquer espécie e todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico, que será comunicada e decidida junto do cacique e liderança da aldeia as formas de como proceder para garantir a integridade das crianças no decorrer da pesquisa e assim decidido coletivamente na aldeia será feito os devidos encaminhamentos sem custo algum para os participantes da pesquisa. Caso houver alguma despesa, prejuízo material ou imaterial durante a pesquisa a pesquisadora se compromete em fazer o ressarcimento das despesas as famílias e as pessoas envolvidas na pesquisa sem qualquer prejuízo financeiro por parte dos participantes na pesquisa e ou os participantes poderão solicitar a indenização ao sentirem-se prejudicados.

Alguns benefícios em relação a participação das crianças na pesquisa podem ser identificados como: possibilitar as aldeias indígenas referem-se a visibilidade das crianças indígenas Kaingang nas produções acadêmicas; a desconstrução e problematização dos olhares não indígenas sobre as crianças indígenas quanto ao que se produz sobre elas nas suas relações com a cidade, de uma visão adultocêntrica e desenvolvimentista que coloca a criança indígena no mesmo "lugar" das não indígenas; evidenciar saberes locais sobre e a partir das crianças indígenas por meio da escrita etnográfica.

O direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, pode acontecer a qualquer momento sem necessitar de justificativa e sem sofrer nenhuma penalização, os participantes tem total liberdade para retirar-se da pesquisa caso desejarem ou forem solicitados para se retirar conforme a solicitação e indicação da liderança e do cacique, serão respeitadas as decisões do coletivo. Poderá ser feito diretamente com a pesquisadora ou por telefone se assim preferir. (Contato pelo fone Silvia Maria Alves de Almeida (49) 99960-2770).

Outro procedimento em relação a pesquisa com as crianças indígenas refere-se ao sigilo dos dados, os quais serão armazenados em um banco de acesso e uso exclusivo da pesquisadora e da professora responsável, estas serão as únicas a ter acesso aos dados, assegurando, desse modo, o sigilo e a privacidade da identidade dos participantes. Considerando que sempre existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, as consequências desta quebra deverá ser tratada nos termos da lei que está fundada e orientada pela FUNAI, CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), as quais deverão tomar as devidas providências, garantindo os direitos das crianças e povos indígenas a sua integridade física, psicológica, social e cultural.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em revistas, eventos, com concordância da liderança, cacique, familiares e crianças, bem como encaminhadas a FUNAI, mantendo a identidade de todos. É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa ao participante.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e responsável), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término, sendo que uma via ficará com o pesquisador e a outra via com o familiar responsável pela criança a fim de garantir seus direitos e cumprir o que está colocado na pesquisa.

Declaro enquanto pesquisadora que cumprirei todos os termos da **Resolução CNS nº510 de 2016 que trata de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e suas complementares e obedecendo as normas da Resolução CNS nº 304 de 2000 que orienta a pesquisa com populações indígenas**, garantindo o que trata os termos éticos e da proteção das



crianças indígenas **participantes da pesquisa**, bem como da aldeia indígena a qual a pesquisa será realizada.

Abaixo listamos os contatos da estudante pesquisadora, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, para caso de desistência da pesquisa ou outra informação em relação a pesquisa (dúvidas, informações)

Endereço pessoal estudante pesquisadora:  
Sílvia Maria Alves de Almeida  
Rua Duque de Caxias – 593  
Bairro Frei Bruno – Xaxim – Santa Catarina  
Fone – (49) 999-602770

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC:  
Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II,  
R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade  
CEP - 88.040-400  
Fone - (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Expostos os fatos, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos envolvidos diretamente com as crianças.

#### CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que a criança sob minha responsabilidade participe da pesquisa. Declaro também que fui informado dos termos **da Resolução CNS nº510 de 2016 que trata de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e suas complementares e obedecendo as normas da Resolução CNS nº 304 de 2000 que orienta a pesquisa com populações indígenas**, e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi me garantido que o participante pode retirar seu consentimento a qualquer momento e que posso ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Assinatura do responsável pela criança:

---

Assinatura do pesquisador responsável:

---

**ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS**

Título da pesquisa: **Experiências de crianças indígenas Kaingang em diferentes contextos e espaços de convivência em Santa Catarina**

Pesquisador responsável: Silvia Maria Alves de Almeida e profª Patricia de Moraes

Lima Endereço: Rua Duque de Caxias, 593, Xaxim

Telefone para contato: (49) 99960-2770

O/a \_\_\_\_\_ responsável pela \_\_\_\_\_ criança \_\_\_\_\_, autorizou você, \_\_\_\_\_ a falar e brincar comigo. E você? Vai querer?



Sim



Não

**ANEXO E – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO CACIQUE E LIDERANÇA PARA  
PESQUISA NA ALDEIA KONDÁ**

## DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que Silvia Maria Alves de Almeida, CPF 647204209-82, RG 2.075.234, estudante do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, está autorizada a desenvolver sua pesquisa de doutorado, intitulada: **Experiências de crianças indígenas Kaingang em diferentes contextos e espaços de convivência em Santa Catarina**, sob a orientação da professora D<sup>a</sup> Patricia de Moraes Lima, na Aldeia Indígena Condá, localizada no oeste de Santa Catarina, na cidade de Chapecó, conforme autorização do cacique e liderança da comunidade abaixo denominada:

Jose Luiz Nascimento  
Cacique Sr. José Luiz Nascimento

Samuel R.F. Candido  
Sr. Samuel Candido (vice-cacique)

Lideranças

Samuel R.F. Candido  
Capitão Sr. Orlei Rodrigues

Jucelino Nascimento  
Sr. Jucelino Nascimento

Sr. Gilmar Vergueiro  
Sr. Gilmar Vergueiro

Gilmar Vergueiro  
Sr. Sergio Vergueiro

Edson Salvador  
Sr. Edson Salvador

**ANEXO F - AUTORIZAÇÃO FUNAI INGRESSO EM TERRA INDÍGENA**



0917250

08753.000459/2018-40



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

**Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 91/AAEP/PRES/2018**

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Silvia Maria Alves de Almeida	PROCESSO Nº:	08753.000459/2018-40
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 2.075.234 - SSP/SC
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal de Santa Catarina		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar da pesquisa científica intitulada: " <b>EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG EM DIFERENTES CONTEXTOS E ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA EM SANTA CATARINA</b> "			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Reserva Indígena Kondá	POVO INDÍGENA:	Kaingang
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Interior Sul	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	03 de dezembro de 2018	TÉRMINO:	03 de dezembro de 2019
<b>Autorizo.</b>			
Brasília-DF, 08 de novembro de 2018.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;</li> <li>• Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;</li> <li>• Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;</li> <li>• Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.</li> </ul>			