

COMUNIDADES INDÍGENAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ESTUDO A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA KAINGANG, NA TERRA INDÍGENA IVAÍ (PR/BR)

*INDIGENOUS COMMUNITIES, CHILDHOOD AND EDUCATION: STUDY
FROM KAINGANG INDIGENOUS CHILDHOOD EDUCATION, IN THE IVAÍ
INDIGENOUS LAND (PR/BR)*

Luciana Regina Andrioli Zacarias

Doutora em Educação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930347684418353>
Email: lureandrioli@gmail.com

Rita de Cassia Alves

Doutora em Educação
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2754401077300150>
Email: cassia_2007_alves@hotmail.com

Camila Maria Bortot

Doutora em Educação
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9812579122210586>
Email: camilabortot@gmail.com

Nágila Rabelo de Lima

Doutora em Educação
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8751782036438226>
Email: nagila_rabelo@uvanet.br

Resumo: Este artigo analisa as relações entre comunidades indígenas, infância e educação, com foco na educação infantil Kaingang na Terra Indígena Ivaí, no estado do Paraná, Brasil. Busca-se compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma educação que transcende o espaço formal, valorizando os saberes tradicionais e as práticas comunitárias da cultura Kaingang. A pesquisa adota uma abordagem metodológica bibliográfica e inclui pesquisa de campo, realizada tanto no atendimento à educação infantil na aldeia quanto na observação do cotidiano das famílias. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural para compreender o processo de humanização e desenvolvimento da criança indígena. Os dados de campo evidenciam formas coletivas de transmissão de conhecimentos na comunidade Kaingang, destacando espaços específicos de aprendizagem escolar e cultural dentro e fora da Terra Indígena, onde as crianças vivenciam práticas comunitárias com a família e participam na venda de artesanato. Com isso, construiu-se uma concepção ampliada de educação como “bom viver” e práxis coletiva, ampliando também a noção de aprendizagem e desenvolvimento, em respeito à diversidade cultural dessa comunidade e preservação de sua identidade. Reforça-se que uma cultura indígena expressa padrões educativos próprios e que é um equívoco presumir que as crianças indígenas sejam negligenciadas ou abandonadas por suas famílias.

Palavras-chave: Infância e Educação indígena. Educação infantil Kaingang. Identidade e diversidade cultural. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article analyzes the relationships between indigenous communities, childhood, and education, focusing on Kaingang early childhood education in the Ivaí Indigenous Land, in the state of Paraná, Brazil. The aim is to understand the learning and development processes of an education that transcends the formal space, valuing traditional knowledge and community practices of the Kaingang culture. The research adopts a bibliographical methodological approach and includes field research, carried out both in early childhood education services in the village and in the observation of the daily lives of families. It is based on Historical-Cultural Theory to understand the process of humanization and development of indigenous children. The field data demonstrate collective forms of knowledge transmission in the Kaingang community, highlighting specific spaces for school and cultural learning inside and outside the Indigenous Land, where children experience community practices with their families and participate in the sale of handicrafts. This led to the construction of a broader concept of education as “good living” and collective practice, also expanding the notion of learning and development, while respecting the cultural diversity of this community and preserving its identity. It is emphasized that an indigenous culture expresses its own educational standards and that it is a mistake to assume that indigenous children are neglected or abandoned by their families.

Keywords: Indigenous childhood and education. Kaingang early childhood education. Identity and cultural diversity. Historical-Cultural Theory.

Introdução

Historicamente, os povos indígenas no Brasil se dedicavam às atividades de caça, pesca, coleta, formas de agricultura para a subsistência familiar. Com o manejo ecológico de grandes territórios, a alimentação era abundante e variada nos grupos familiares tradicionais, onde cada membro, seja adulto, idoso, jovem ou criança, tinha suas funções no sistema produtivo e social, produzindo e aprendendo conhecimentos étnicos por meio dos próprios processos de ensino e aprendizagem.

Com a expropriação e usurpação de terras e a conquista do espaço pela empresa mercantilista europeia, um sistema de educação escolar ocidental foi montado para converter, disciplinar e integrar os povos indígenas à sociedade, transformando-os em mão de obra a ser explorada, marginalizada e discriminada pelos colonizadores (Meliá, 1979; Monte, 2000; Faustino, 2006), um processo histórico de violência e genocídio aos povos indígenas.

Nesse processo, os povos indígenas perderam a quase totalidade de suas terras e boa parte de suas formas tradicionais de sustentabilidade e manejo ecológico de seus territórios, seu sustento e seu modo de vida foram duramente afetados por tais mudanças, buscando outras formas de sobrevivência.

Entretanto, resistiram e não aceitaram a dominação, e lutam pela manutenção de seus territórios, culturas, línguas e organizações socioculturais autônomas. Obtiveram conquistas legais, como a Constituição de 1988 que cessou a tutela, considerando-os cidadãos e impulsionou as novas orientações com o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e a manutenção de suas práticas culturais, gerando um novo cenário jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas (Autor, 2012; 2019).

Conforme o último recenseamento, são 305 povos e cerca de 274 línguas, além das variações e parcialidades linguísticas (IBGE, 2023). No Paraná, os povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá são cerca de 30 mil pessoas (IBGE, 2023), destes, 14 mil vivem em terras demarcadas na região, onde as crianças, nos diferentes espaços e atividades, aprendem a cultura e a língua indígena, como a confecção do artesanato entre os povos Kaingang e a “casa de reza” para os Guarani.

Ao discutir a educação indígena, aquela que cada povo constitui a partir de sua ancestralidade, fazem-se necessárias pesquisas etnográficas que investiguem os complexos sistemas tradicionais de transmissão de conhecimentos de cada grupo étnico, que podem conduzir a perceber um mundo novo, inédito, insuspeito, e abrem as possibilidades de diferenças (Cunha, 2016).

Nesse sentido, é importante compreender que as crianças indígenas estão em processos de aprendizagem e desenvolvimento, embora essa realidade seja de padrão de classificação social, imposto escala societal a partir da colonização, de inferiorização e subalternização de sua cultura.

Para tanto, parte-se de estudos da Teoria Histórico-Cultural¹, que considera que as gerações, historicamente, apropriam-se, por meio da educação, da cultura intelectual, material e imaterial do mundo circundante criados pelas gerações precedentes.

No direito à educação, a luta por uma educação que considere seus saberes ancestrais e legados culturais não são uma particularidade brasileira, mas de um processo de conquistas em toda América Latina, que, historicamente, vêm exigindo uma educação escolar para as populações indígenas, tendo como princípio o ser diferenciado pela valorização do intercultural, do bilinguismo e de toda diversidade cultural. No que tange à legislação brasileira, esse processo desdobrou-se no que se denomina como modalidade Educação Escolar Indígena, prevendo as especificidades étnico-culturais desses povos, conforme dispõe o artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, nos artigos 78 e 79 (Brasil, 1996).

Dado a essa construção histórica e política, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo², este texto tem como objetivo analisar as relações entre comunidades indígenas, infância

1 Elaborada inicialmente pelos autores Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979).

2 Pesquisa bibliográfica e empírica financiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), na Universidade Estadual de Maringá, que teve como objetivo compreender a educação infantil indígena Kaingang na Terra Indígena Ivaí. Além da pesquisa realizada no decorrer do ano de 2016, na terra indígena e no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, com a entrevista dos professores indígenas e não indígenas da Educação Infantil no ano de

e educação, com foco específico na educação infantil indígena Kaingang na Terra Indígena Ivaí, no estado do Paraná-Brasil. Busca-se, ainda, compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma educação que transcende o espaço formal, valorizando saberes tradicionais e práticas comunitárias próprias à cultura Kaingang. A comunidade em tela é territorializada na região do Vale do Ivaí, Paraná, cuja comunidade tem cerca de 1.800 pessoas, sendo todas falantes da língua Kaingang e que empreendem ações no sentido de fomentar suas práticas sociais e educacionais indígenas.

No desenvolvimento do artigo, abordam-se: a) as infâncias indígenas na comunidade, buscando compreender o processo de educação indígena e desenvolvimento das crianças pequenas; b) o papel da família, especialmente das mães, na educação das crianças; e c) a participação das crianças indígenas na venda do artesanato.

Infâncias indígenas na terra indígena Ivaí: historização de seus legados culturais

A Terra Indígena Ivaí está localizada no Vale do Ivaí no Paraná, no município de Manoel Ribas, contando com uma população de 1.886 habitantes, conforme o censo demográfico (IBGE, 2023). Na comunidade, a presença das crianças é constante em todos os espaços, principalmente na escola. Como ressalta Álvarez (2004), no cotidiano da aldeia, as crianças circulam e ocupam todos os lugares, pois são mensageiras entre os grupos familiares, ou seja, “[...] transmitem recados, circulam pequenos objetos, notícias e acontecimentos entre as casas [...]” (Álvarez, 2004, p. 54).

No dia a dia da aldeia³, quando as crianças não estão na aula, transitam por todos os espaços da comunidade, brincando, conversando em Kaingang, correndo nos arredores das casas, pátios das escolas ou nas salas de aulas, sempre curiosas, ativas, corpos ágeis, o olhar atento, muitos sorrisos, brincadeiras e interesse por tudo que ocorre no dia a dia em suas comunidades. Neste sentido, as crianças possuem uma habilidade cognitiva que vai além do que lhes é ensinado, pois “[...] pela sua habilidade de processar tudo à sua volta: o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido [...] as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social” (Tassinari, 2007, p. 16).

Quando a linguagem e a experiência social da criança aumentam, ela se desenvolve, pois no início as funções superiores do pensamento aparecem “[...] na vida coletiva das crianças como discussões e só depois aparecem em seu próprio comportamento reflexivo” (Vigotski, 1931, p. 100). Deste modo, as funções psíquicas estão em relação real com os homens, ou seja, “[...] como o pensamento verbal é equivalente a transferir o idioma para o interior do indivíduo, assim como a reflexão é a internalização da discussão, assim também psiquicamente, a função da palavra [...]” (Vigotski, 1931, p. 101).

Portanto, no mundo da criança indígena o tempo e o espaço não devem ser considerados apenas como noções quantitativas, mas sim qualitativas, simbólicas pelas quais as crianças “[...] localizam-se e posicionam-se no mundo social” (Nunes, 2003, p. 67). A estrutura temporal do cotidiano de uma criança indígena é diferente e apresenta outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com tempos pré-determinados e dirigidos (Nascimento, Brand & Agulera Urquiza, 2007).

Além da possibilidade da observação das crianças indígenas no dia a dia da comunidade, teve-se a oportunidade de acompanhar a Mostra Cultural⁴, realizada com a escola e a comunidade para apresentar, aproximar e conhecer a cultura indígena e a Terra Indígena Ivaí. As escolas da

2017, em continuidade da coleta de dados em campo, foi feito o acompanhamento de uma família na cidade de Maringá. Projeto aprovado pelo CONEP - Número do Parecer: 2.677.272/ Aprovado pela FUNAI - Ofício nº 289/2018/AAEP-FUNAI.

3 Com as experiências dos trabalhos de campo em Terras Indígenas no Paraná-Brasil (PR-BR) que contemplam as cidades de Ivaí, Faxinal, Mococa, Queimadas, Apucarantina, direcionando o olhar sempre para as crianças.

4 Mostra Cultural Indígena do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Terra Indígena Ivaí, realizada nos dias 6, 7 e 8 de novembro de 2017, retornamos à Terra Indígena Ivaí, entretanto estavam nos preparativos para a Mostra Cultural – 2017. No dia 6, os alunos foram dispensados para os que a equipe pedagógica e os professores e a comunidade indígena se envolveu na organização nesse evento.

cidade de Manoel Ribas e da região foram convidadas para o evento, que consta com salas e espaços com apresentações e exposições sobre a cultura indígena, artesanato, pintura corporal e culinária indígena.

Nos dias em que antecede a Mostra Cultural a movimentação na escola e na comunidade é constante. Durante um desses momentos de organização, os professores indígenas e não indígenas que estavam responsáveis pela barraca das comidas Kaingang resolveram andar na aldeia para encontrar a urtiga e a couve do mato (uma espécie de samambaia que os Kaingang cozinham) – saíram com um balaio para colocar as folhas e andaram na mata em torno das casas e na trilha. Durante o percurso, os professores indígenas foram conversando e mostrando onde encontrar a couve. Uma professora indígena retirava apenas as folhas novas da urtiga, com habilidade e agilidade, pois só as do talo conseguem cozinhar e comer – as folhas velhas possuem a propriedade que causa a ardência e queimaduras.

Entende-se que os Kaingang são conhecedores da mata e da natureza, suas manifestações. Sabem não apenas o nome das plantas, mas suas utilidades, suas funções. Respeitam a mata como um lugar mágico, de desafios, de conhecimento, bem como aprendem a ouvir e a entender os sinais que transmite e a comunicar-se com ela, e é:

[...] a mata que mostra para qualquer pessoa sua fragilidade e o quanto somos despreparados para viver numa sociedade complexa. Compreender as manifestações que ocorrem na natureza é muito mais do que ver a água como um líquido, mas sim, como um lugar sagrado de cura e morada dos deuses, um lugar de muito respeito e sabedoria (Ferreira, 2014, p. 18).

Com essa riqueza evidencia-se um trabalho relacionado à flora e à fauna presente na terra indígena, um trabalho com a natureza, como destaca Liublinskaia (1979), que oferece a possibilidade de ver o fenômeno na sua dinâmica e mudança de objetivos, pois não existe tanta diversidade de cores como o mundo em movimento. Assim, existe apenas a possibilidade de apresentar e destacar essas cores para as crianças, e separar e entender os sons, os gritos das aves e dos animais. Quando as crianças comparam as folhas pela sua cor e forma, as flores, os sons das aves, os insetos, as borboletas, o corte das árvores e os pinheiros, as crianças determinam a sua semelhança e a sua diferença, determinam o que é parecido e estabelecem os traços típicos de uma e outra espécie e passam das noções elementares para os elementos gerais e posteriormente aos conceitos. Neste sentido, esse contato com a natureza que “[...] rodeia a criança baseia-se na diferenciação sensorial, no aperfeiçoamento da totalidade do mecanismo dos analisadores [...]. As crianças aprendem a olhar e a esquadrihar, a ouvir e a escutar, a analisar e a generalizar os fatos” (Liublinskaia, 1979, p. 146).

Com a Mostra Cultural foi possível observar que as crianças, de todas as idades, entraram e observaram todos os espaços e salas temáticas, e quando não estavam em grupos, estavam com os adultos, pois a elas é permitida a circulação e penetração em todos os espaços e dimensões. Conforme Ferreira (2014, p. 34), as crianças fazem parte “[...] efetiva de todos os meios disponíveis na comunidade, sem distinção entre adultos e crianças: todos ocupam espaços e todos podem realizar as mesmas atividades, talvez em níveis diferentes”.

Deste modo, com as vivências das crianças junto aos adultos, as crianças se apropriam do universo social e das categorias de sentido que o compõem. Ao permitir a circulação entre as diversas categorias sociais, “[...] as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, constroem, junto aos adultos, as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo. Este trânsito das crianças, claro, é orientado pelas relações dos mais velhos [...]” (Álvarez, 2004, p.55).

Nos dias da Mostra Cultural, e também no dia a dia da comunidade, o que não falta são os momentos de brincadeiras, ali mesmo nos corredores da escola, no pátio, ou no campo de bola. Nas brincadeiras as crianças conversam o tempo inteiro, riem, ajudam uns aos outros, pois, para Mukhina (1995), a linguagem infantil é explicativa – criança pequena sente necessidade de explicar ao companheiro – aos amigos – o conteúdo do jogo, como funciona o brinquedo e outras coisas. E com o mínimo de erro de interpretação de ambos ou do que fala ou do que escuta, ocasiona conflitos.

Quando as crianças brincam juntas, conforme Liublinskaia (1979, p. 129), “[...] cada uma delas participa na brincadeira e põe os seus conhecimentos ao alcance dos outros [...]”. Assim, “[...] a linguagem explicativa desenvolve a criança social e intelectualmente” (Mukhina, 1995, p. 240).

No cotidiano da comunidade, observa-se que as crianças ficam circulando pela escola, correndo, brincando, andando de motoca, param nas portas das salas, observando o que os outros fazem. Num desses dias, um dia chuvoso, uma cena chamou a atenção: quatro crianças entraram na escola, estavam em uma motoca e uma bicicleta andando pelo corredor acompanhados de um cachorro e um quati. Aonde as crianças iam, o cachorro e o quati os acompanhavam. Foram para o final do corredor, o quati subiu na árvore e não descia; os maiores ficaram olhando e chamando o quati e os menores permaneceram na motoca. Como o quati não descia para irem embora, a menina que empurrava as crianças, correu e logo voltou com uma mamadeira e deu para o quati, que desceu da árvore e foram embora (Diário de Campo, fevereiro de 2017).

A educação indígena assegura às crianças autonomia, liberdade nos mais diversos espaços e tempos que vivenciam. Nunes (2003) destaca que as crianças indígenas aprendem experimentando, ajudando, olhando as situações do dia a dia. Desta forma, deve-se considerar que cada cultura possui uma forma própria de educação: são normas, regras, processos próprios de ensino e aprendizagem que são apreendidos pelas pessoas no convívio coletivo familiar e social, especialmente com as gerações precedentes. Os processos educativos são valores e práticas culturais de cada povo que ocorrem de maneira consciente e inconsciente, intencionais ou não, “[...] o que nos faz dizer que existem tantas formas de educação quanto culturas diferentes [...]” (Ferreira, 2014, p. 86-87).

As crianças indígenas possuem um comportamento comum, “[...] a sua onipresença na aldeia, a sua liberdade de acesso a tudo e a todos, e a possibilidade de olharem e participarem em tudo o que acontece à sua volta [...]” (Nunes, 2003, p. 34). Como já destacado anteriormente, na comunidade indígena é permitida a circulação e a penetração das crianças em todas as dimensões, transitam entre as diversas categorias sociais, vivenciam a composição e os papéis sociais da comunidade, são ativas junto com os adultos no cotidiano e se apropriam do universo social, aprendem, constroem juntos as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo, mas sempre orientados pelos mais velhos ou adultos (Álvarez, 2004).

Na aldeia as crianças aprendem com os pais e membros do grupo familiar (avós, tios, tias, primos), brincam livremente pelos espaços da aldeia: rios, matas, campo de futebol, pátio da escola. Participam das atividades da comunidade, como cultos, missas, festas, recepção das visitas, velórios, e acompanham os pais nas atividades de trabalho, como artesanato e roças. Nesse processo, se dá a aprendizagem e o desenvolvimento. Ainda que brinquem mais entre seu grupo familiar, as crianças “[...] parecem ser as únicas na aldeia que têm o direito de estar em todo lugar, participar de quase todos os acontecimentos sociais [...]” (Faustino, 2010, p. 217).

Os povos indígenas possuem seus próprios modos de conhecimentos, historicamente construídos, e ações pedagógicas próprias. Assim, “[...] cada pessoa que faz parte desse povo adquire conhecimentos através dos modelos apresentados nos seus contextos e suas práticas culturais que são transmitidas de geração a geração, pela oralidade” (Ferreira, 2014, p. 86). Isso possibilita, como destaca Sales (2020), o fortalecimento da cultura como ferramenta associada aos costumes tradicionais e às crenças – avisos da natureza e seus ambientes trazem toda sua força para que o povo venha a se fortalecer ainda mais como guerreiro.

O papel da família na educação das crianças indígenas

No dia a dia da comunidade escolar, as crianças indígenas com a idade para a educação infantil que frequentam a escola⁵ são acompanhadas por outras crianças, mais velhas – como irmãos, primos – e adultos, principalmente as mães, que as ajudam nas atividades escolares. Assim, como foi observado, é comum e constante mais pessoas presentes na sala de aula, até porque algumas crianças necessitam “[...] de um contato emocional permanente com o adulto já que sua vida está totalmente determinada pelo adulto e não de forma indireta, mas de maneira mais direta.

5 O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio está localizado na Terra Indígena Ivaí no município de Manoel Ribas.

[...]” (Mukhina, 1995, p. 61).

A presença de adulto desperta o interesse pela aprendizagem da criança, bem como oferece o cuidado com os pequenos – muitas mães acompanham seus filhos para cuidarem durante o período da aula –, pois algumas famílias moram longe da escola.

Quando estão na sala de aula, as mães escolhem o lugar e sentam ao lado das crianças; só conversam com os filhos ou com outra mãe que já estava na sala e nunca conversam durante as aulas. Algumas mães esperam fora da sala, sentadas perto da porta. Às vezes são as tias que acompanham as crianças. Nas turmas do Pré II (entre 3-4 anos, equivalente ao infantil IV das escolas regulares) as mães participam esporadicamente, conforme o relato da professora:

[...] A mãe que é de um aluno é tia do outro, ela vem junto. Os maiores têm turma que às vezes não vem, mas sempre um ou outro as mães estão juntos na sala, às vezes a mãe vem junto, mas amanhã ela não vem, mas está ali junto, acompanhando o desenvolvimento dele (Diário de Campo, julho de 2017).

Durante as atividades nas salas de aula, as mães ajudam seus filhos, orientam e mostram como se realiza a atividade, sem atrapalhar o desenvolvimento das aulas, como contou a professora:

[...] na hora da atividade, às vezes eu explico, a D. me ajuda, nós estamos ajudando um ou outro, se o filho dela às vezes não está conseguindo e ela vê que estamos ajudando os outros, geralmente quando a sala está muito agitada, aí ela ajuda o filho (Diário de Campo, julho de 2017).

Portanto, as mães realizam o papel de mediação com seus filhos, pois os ensinam. As crianças, por sua vez, observam como as mães estão fazendo, como destaca Mukhina (1995, p. 46): “[...] graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”.

As crianças não questionam ou não rejeitam a ajuda das mães – por vezes até solicitam a ajuda, pois “[...] as indicações verbais do adulto começam a regular o comportamento da criança em diferentes condições, a provocar e a breçar as suas ações, a exercer sobre ela uma influência tanto imediata quanto retardada. [...]” (Mukhina, 1995, p. 126).

As mães ajudam as professoras não indígenas em relação à língua Kaingang, com relação ao comportamento das crianças à organização de alguma atividade. Quando as crianças estão bagunçando ou brigando e a professora indígena não está presente, as professoras não indígenas recorrem às mães, como a professora contou:

[...] tem mãe que traz o balaio para trançar durante a aula. Ai geralmente quando eles estão brincando de galinha capô, por exemplo, todo mundo quer ir, é uma vez de cada, mas eles brigam porque eles querem passar, brigam porque a bola não foi, a mãe também ajuda a cobrar que não pode, que é um cada vez (Diário de Campo, julho de 2017).

As mães não se importam quando as professoras chamam a atenção de seus filhos, como destacou uma professora indígena: “[...] eu sou acostumada a chamar a atenção mesmo na frente das mães, porque teve um que esses dias bagunçou né, daí eu levantei e falei nunca mais faça isso, e a mãe estava junto” e “[...] as mães não falam nada, pois estamos aqui para ensinar eles né, para aprender um monte de coisa [...]” (Diário de Campo, julho de 2017).

As professoras indígenas avisam que vão falar mais alto, mas que é para organizar a sala e algumas mães chamam a atenção dos filhos, enquanto outras deixam para as professoras, como relatou a professora indígena: “[...] mas tem umas que deixa nós, só que dai não reclama, porque nos que chamamos a atenção” (Diário de Campo, julho de 2017).

Algumas crianças são pequenas e ainda mamam no peito ou tomam mamadeira. Por isso, quando crianças ainda mamam no peito, as mães dão de mamar no gramado da frente da escola, mas quando as mães não estão eles vão embora, como contou a professora:

[...] alguns trazem mamadeira, às vezes os que mamam no peito e mãe não está, elas vão para casa. Alguns são mamadeiras, tomou a mamadeira e veio para a escola, ai quando está aqui não quer, depois que tomou o lanche bate o sono, ai eles querem mama, ai ela leva embora. E no peito da aqui mesmo, ali na frente, deitadas ali (Diário de Campo, julho de 2017).

A presença das mães é relevante para o desenvolvimento da criança indígena, pois “[...] as necessidades e os interesses da criança estão a todo o momento relacionados com o adulto [...]” (Mukhina, 1995, p. 48). Assim, a figura da mãe ou do responsável, bem como da professora quando a mãe não está presente, passa segurança às crianças.

Além do cuidado das mães, as crianças são extremamente agradadas pelas professoras, que mostram muito cuidado, atenção e carinho com elas – pegam no colo. É comum a cena de crianças querendo sentar no colo das professoras quando estas estão sentadas na sala de aula. Para Mukhina (1995), esse ambiente acolhedor possibilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança, que, assim, desenvolve as vivências do contato com outras pessoas, adultos ou crianças, sentido se o ambiente e as pessoas a tratam com carinho, e, dessa forma, “[...] reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional [...]. *O bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva [...]*” (Mukhina, 1995, p. 210, grifo do autor).

Em efeito do até aqui exposto, ressalta-se a relevância do papel social da mulher Kaingang, seu espaço social e político ocupado na comunidade e na educação das crianças indígenas, como uma mediadora para um diálogo entre o conhecimento cultural e a escola, o que explica os processos de desenvolvimento das crianças pequenas indígenas, sua inserção no mundo social e os saberes do povo Kaingang.

As crianças indígenas e a venda do artesanato

Os Kaingang⁶, povo guerreiro que resistiu e resistem bravamente às formas de usurpação territorial, invasões, conflitos, processo de pacificação, aldeamentos, devastação dos recursos e imposição de uma língua e cultura ocidentais. Como destaca Arroyo (2014, p. 151), caracteriza-se como um dos povos⁷ que “[...] foram submetidos desde a colonização a um padrão de poder/dominação/subordinação legitimado em um sistema de classificação racista, etnicista e sexista dos coletivos humanos”.

Com as grandes perdas territoriais, o desmatamento, a poluição dos rios e a escassez de alimentos vindos da natureza, atualmente, lutam para sobreviver e uma das formas é a confecção do artesanato, que não representa somente uma fonte de renda, mas representa a cultura Kaingang, pois são um povo de sabedoria e riqueza, e tudo se transforma no meio do artesanato (Oliveira & Fernandes, 2014).

Desde que foram aldeados e restringidos no território, entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX (Mota, 2009), muitas comunidades Kaingang desenvolveram, em sua organização sociocultural, a estratégia de produzir artesanato para trocar por alimentos, dinheiro e o sustento da família.

Assim, viajam para as cidades vizinhas comercializando cestos, balaios, peneiras, chapéus etc. feitos de taquara, produtos estes que historicamente eram confeccionados para uso doméstico. Além das vendas, nas cidades coletam doações de roupas, cobertores, alimentos, calçados,

⁶ Os Kaingang representam a terceira maior população indígena brasileira, ultrapassam a faixa de 30.000 pessoas (IBGE, 2010) e estão presentes nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná representam a maior população indígena e estão em 16 Terras Indígenas. Os Guarani são a segunda maior população indígena e habitam 19 Terras, os Xetá que foram expropriados de seu território na metade do século XX representa hoje uma população de cerca de 150 pessoas.

⁷ O autor destaca os grupos que sofreram o processo de subalternização: étnicas, raciais, camponeses, quilombolas, de gênero e orientação sexual.

utensílios domésticos, brinquedos e demais objetos de que necessitam ou gostam.

Durante alguns meses do ano, principalmente nas datas festivas (Páscoa, Natal, Ano Novo) é possível encontrar os indígenas vendendo artesanato pela cidade de Maringá e sua presença gera algumas questões sobre as crianças nos semáforos da cidade. A presença de indígenas e crianças, nos centros urbanos, causa preconceito por parte de pessoas que se recusam a compreender que “[...] os espaços que hoje compõem o Paraná foram espaços pertencentes às comunidades indígenas, dentre elas a Kaingang [...]” (Mota, 2009, p. 284). Os territórios onde se erigiram as cidades não foram descobertos ou colonizados, mas invadidos e comercializados, pois os Kaingang⁸ já viviam na região Sul do Brasil desde cerca de dois mil anos.

O fato de viajarem para as cidades periodicamente significa que estão frequentando territórios nos quais praticam sua sustentabilidade há milhares de anos. Desde a invasão dos colonizadores às suas terras, os Kaingang resistem à privatização dos espaços e às normas e regras das vias públicas das cidades que, ao serem elaboradas, ignoram a presença indígena no Estado (Autor, 2019).

Quando os Kaingang vão para cidade para a venda do artesanato, são muitas pessoas, pois as famílias indígenas são extensas e formadas por relação de parentesco e construção da identidade social, constituindo uma unidade familiar formada pelas relações de sociabilidade e os

[...] princípios sócio cosmológicos tradicionais Kaingang articulam uma estrutura social baseada em unidades sociais, territorialmente localizadas, formadas por famílias entrelaçadas que dividem suas responsabilidades sociais, econômicas, políticas e educacionais (Ferreira, 2014, p. 42).

Nesse contexto, sobre as crianças acompanharem os pais na venda de artesanato, deve-se compreender os processos de educação e socialização da criança indígena, processos diferenciados que não caracterizam o trabalho infantil como no modo ocidental. Não obstante, muitos julgam que as famílias indígenas estão explorando essas crianças.

Neste momento, corroborando com as ideias de Garlet (2010), ressalta-se que não se está estudando e apresentando o que poderia ser trabalho infantil entre os Kaingang, mas busca-se compreender que as atividades produtivas⁹ entre os Kaingang são uma forma de viver, sobreviver, relacionar e de “[...] atualizar relações socioculturais e econômicas [...]” (Garlet, 2010, p. 161).

Conforme Piovezana, Silva e Piovezana (2016), p. 12), muitos acreditam que essas crianças são forçadas, obrigadas a ajudarem os pais na venda do artesanato, culpando os pais pela presença das crianças nas ruas. Porém, não se pode nominar essa atividade como “exploração” do trabalho das crianças pelos pais, pois “[...] trata-se de uma atividade insalubre e imprópria para qualquer criança das classes empobrecidas, mas, sobretudo, para as crianças indígenas” (Piovezana, Silva & Piovezana, 2016), p. 12).

Os autores caracterizam como “trabalho ajuda” pela questão cultural, o princípio da educação pautado na coletividade e de afeto com os pais. Assim sendo, destacam que é preciso superar a visão de exploração das crianças, pois não conhecem a realidade indígena, a dificuldade de encontrar um emprego, das mães trabalharem fora, a falta de políticas efetivas de proteção, de “não incluir seus filhos na atividade laboral, mesmo que expostas aos perigos e insalubridade que as ruas das cidades oferecem para as suas crianças” (Piovezana, Silva & Piovezana, 2016, p. 13).

Deve-se evitar culpar os pais, pois é o senso comum que caracteriza preconceito e

⁸ Os Kaingang representam a terceira maior população indígena brasileira, ultrapassam a faixa de 30.000 pessoas (IBGE, 2010) e estão distribuídos nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná representam a maior população indígena e estão em 16 Terras Indígenas. (Paraná, 2012).

⁹ Também compartilhamos dos estudos e considerações de Garlet (2010) sobre a questão trabalho, neste sentido, com respeito e ética pelos Kaingang e sua rica cultura, utilizaremos o termo atividades produtivas para as ações realizadas pelas crianças nas ruas e semáforos nas cidades (Garlet, 2010), no caso da cidade Maringá. Contudo, não queremos “[...] dizer que não estamos “mascarando o trabalho infantil. Estamos sim, cuidando para não interpretar a priori um termo que na sociedade envolvente é até mesmo considerado crime passível de penalidade” (Garlet, 2010, p. 157).

desconhecimento da história indígena, qual culpabilizar esses povos pela situação de miséria desde o princípio da invasão dos territórios até hoje. Muitas pessoas têm a visão do indígena como um estereótipo, que tem que viver da e na mata, caçando, pescando, andando nu. Afirmam que eles devem viver apenas na aldeia, não devem sair de lá, pois têm acesso a tudo isso, mas desconhecem a realidade miserável das terras indígenas.

A cidade é um ambiente hostil, onde os indígenas sofrem calados as mais diversas formas de discriminação e preconceito, violência, marginalização e exclusão. Neste sentido, “[...] a indiferença identificada nos olhares das pessoas em relação à presença dos pequenos indiozinhos que circulam pelas ruas das cidades, golpeia de forma descarada a dignidade da pessoa humana [...]” (Bernardi, Bortoleto & Piovezana, 2015, p. 358).

Os grupos subalternizados, como os indígenas, sofreram e sofrem um processo histórico de imposição de um lugar de inferioridade em um sistema de classificação social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira, como destaca Arroyo (2014).

Em relação à presença dos indígenas na cidade e atividades produtivas é necessário um processo de conscientização, que tenha como referência a diversidade cultural e a “[...] conciliação entre a proteção das práticas tradicionais dentro da cultura e a proteção dos direitos das crianças indígenas, como forma redução da desigualdade e da exclusão social” (Nascimento & Costa, 2015, p. 149).

Embora as crianças vivenciem situações de preconceitos, discriminação e indiferença, elas são participativas e ativas. Assim, aprendem seguindo os modelos e exemplos dos adultos e mais velhos da família e comunidade, aprendem a todo o momento e nos mais diversos espaços de convivência (Ferreira, 2014), onde tudo o que fazem é partilhado na família, como a comida e brinquedos – uma lição de sociabilidade e cuidado com sua família que aprende desde a mais tenra idade.

Assim, a criança nas relações sociais não se forma por si mesma, mas nos momentos de socialização com a família e na comunicação prática e verbal, nas atividades do cotidiano. Conforme Leontiev (2004, p. 343), “[...] dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões”.

A educação Kaingang tem como um dos princípios a socialização, ou seja, as crianças convivem com os adultos e com outras crianças da comunidade, partilham conhecimentos dentro e fora da aldeia, são ativas, acompanham tudo o que acontece. Assim, aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas, e brincando, pois, “[...] para a vida Kaingang, trabalho e lazer não se separam.” (Ferreira, 2014, p. 76).

Na cidade, as crianças observam tudo e participam de tudo que envolve a questão familiar. No caso de doações recebidas, elas não são impedidas de ver o que ganharam, de mexer nas sacolas, mesmo que por vezes façam bagunça, não há interferência da mãe ou da família. Portanto, “[...] as crianças são primordialmente indígenas e vivenciam o dia a dia de acordo com as normas do povo ao qual pertencem.” (Beltrão, 2014 *apud* Oliveira & Fernandes, 2014, p. 22).

A aprendizagem da criança acontece a todo momento nas relações sociais, pois não há grupo, membros ou instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos tradicionais e o que não possa ser ensinados, pois “[...] todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um [...]” (Lima & Nascimento, 2007, p. 4). Assim, a existência social da criança realiza-se nas relações mediadas pelos homens, ou seja, “[...] as relações da criança com as pessoas são mediadas pelos objetos (alimentação, vestuário, objetos de cuidados, etc.) tanto quanto suas relações com as coisas são mediadas pelas pessoas (o outro lhe apresenta o objeto, confere, o retira etc.)” (Martins, 2006, p. 30).

Como destaca Mukhina (1995, p. 43) “[...] a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade”. Assim, a personalidade humana desenvolve-se pelas circunstâncias sócio-históricas concretas. O comportamento não pode ser compreendido fora desse contexto histórico, independentemente das condições sócio-históricas específicas que o originam, como destaca Luria (2002).

No caso das crianças indígenas, mesmo na rua, entre os canteiros, gramados e calçadas, nesse ambiente insalubre, empobrecido, miserável, elas possuem uma existência social, um

desenvolvimento, que no caso do bebê é mediada a todo o momento pelos adultos ou crianças. Não se trata de concordar com as condições de vida dessas crianças, mas é essa a realidade em que vivem. Dessa forma, a existência social da criança realiza-se nas relações mediadas pelos homens, ou seja, “[...] as relações da criança com as pessoas são mediadas pelos objetos (alimentação, vestuário, objetos de cuidados) tanto quanto suas relações com as coisas são mediadas pelas pessoas (o outro lhe apresenta o objeto, confere, o retira).” (Martins, 2006, p. 30).

As crianças indígenas, quando estão com as famílias na venda do artesanato, participam da economia familiar, pois o processo educativo não acontece somente quando se conversa com as crianças, mas quando se educa a criança no campo econômico, bem como para o coletivismo, a previsão, o cuidado e o senso de responsabilidade (Makarenko, 1981). Ainda conforme o autor, a criança deve participar da economia familiar, saber onde os pais trabalham, em que consiste o trabalho dos pais, as dificuldades e êxitos, compreender que o dinheiro que os pais ganham, “[...] não é somente um cômodo elemento aquisitivo, mas fruto de um trabalho social intenso e útil [...]” (Makarenko, 1981, p. 69).

Conforme Vigotski (1931), é a sociedade que determina o comportamento cultural da criança; é na vida social que a criança irá formar seu comportamento, atendendo às demandas sociais e, ao mesmo tempo, é meio de uma conexão que irá orientar e regular a formação de conexões cerebrais da criança. Assim, a organização da atividade nervosa superior desenvolve a regulação do comportamento exterior, domina suas próprias ações. Neste sentido, as formas culturais de comportamento não surgem como simples hábitos externos, mas se tornam parte inseparável da sua personalidade (Vigotski, 1931).

Nesse contexto de luta e resistência, as crianças indígenas estão presentes no cotidiano da aldeia, desde a mais tenra idade participando da vida da comunidade. Todos da aldeia participam da formação da infância, pois “[...] a comunidade é responsável pelas crianças, o que possibilita a criança indígena viver livremente nos diferentes espaços da aldeia.” (Sales, 2020, p. 42).

As crianças aprendem a conviver na família e a respeitar os conhecimentos culturais – aprendem brincando, observando os mais velhos, ouvindo as histórias, desenvolvendo o seu pensamento e vendo o que a sua família faz no cotidiano. Neste sentido, esses “[...] ensinamentos farão com que a criança cresça tranquila, se torne uma pessoa completa: sabendo viver e buscar seu sustento, ter sua própria educação e cultura, tomar as decisões e constituir uma nova família”, como ressalta Krénkág Farias (2017, p. 8).

Nesse cotidiano da aldeia, as crianças indígenas que frequentam a escola são acompanhadas por sua família, no caso as mães, destacando-se o papel imprescindível das mulheres na educação das crianças, em todos os momentos, o que foi observado nas salas da educação infantil e confirmado por Rocha (2012, p. 123): “[...] as mulheres Kaingang as principais responsáveis pela educação de seus/suas filhos/as, elas estarão sempre, de alguma forma, atreladas às ações e posturas apresentadas por seus/suas filhos/as [...]”.

Assim, entende-se a relevância do papel das mães e dos familiares na formação das crianças indígenas, pois a função do adulto frente à criança, mesmo a bem pequena, é como mediador do mundo social, desenvolvendo as novas necessidades “[...] que aprende em contato com as pessoas que a rodeiam: a necessidade do aconchego, de estar com os outros, de exercitar sua percepção: de ouvir, ver, pegar, levar à boca...em uma palavra, de conhecer [...]” (Mello, 2007, p. 14).

Por fim, faz-se mister destacar as especificidades da educação indígena, tanto na aldeia como nas cidades, quando as famílias Kaingang vão para a venda do artesanato, forma de sustento da família, devido à situação de subordinação, exploração econômica e exclusão das populações indígenas. Assim, a produção e venda do artesanato representa a “[...] resistência cultural e, um dos elementos na cultura fundamental para transmissão de saberes da cultura material e imaterial aos filhos na comunidade” (Daniel Sales, 2020, p. 13), a possibilidade de sobrevivência e luta.

Conclusões

À guisa de conclusão, as análises da relação entre comunidades indígenas, infância e educação, especificamente a educação infantil indígena Kaingang, na Terra Indígena Ivaí, a partir

de da Teoria Histórico-cultural, apontaram que o caráter histórico, social, mutável do homem e que suas capacidades não são inatas, mas apreendidas no decorrer da sua vida. Neste processo, deve-se compreender a complexidade e as particularidades da educação indígena, que envolve momentos e elementos específicos. Ou seja, as crianças que estão nos semáforos não são exploradas pelos pais e pela família, mas estão aprendendo, estão em desenvolvimento e participam ativamente da vida social da família e da comunidade, aprendem os desafios que irão enfrentar com a venda do artesanato.

No atual contexto, é preciso refletir sobre a necessidade do respeito e do pluralismo cultural, refletir sobre as diferenças e especificidades de cada povo e do meio social em que vivem (Cruz, 2016). Portanto, é preciso considerar a educação indígena e suas especificidades, não pretendendo impor padrões de educação e julgamentos. Há, dessa forma, uma concepção ampliada de educação como “bom viver” e práxis coletiva, ampliando também a noção de aprendizagem e desenvolvimento, em respeito à diversidade cultural dessa comunidade e preservação de sua identidade.

A cultura indígena expressa padrões brasileiros de educação e é errôneo pensar que as crianças indígenas são mal cuidadas, exploradas, abandonadas pelos pais e pela família. Evidente que não se pode aceitar a existência miserável dessas crianças, mas elas não são usadas pelos pais quando estão nas cidades, como se ouve a todo instante. Elas aprendem a profissão dos pais. Por exemplo, quando recebem o troco de uma venda, estão aprendendo economia familiar, pois fazem contas, manuseiam o dinheiro. Além disso, querem experimentar o que a cidade oferece – parques, shoppings, mercados. As crianças indígenas vivem e aprendem nessa realidade.

A história dos povos indígenas é marcada pela expropriação dos territórios, pela exclusão e preconceito. Mas resistem e lutam contra os padrões de classificação, inferiorização, subalternização. Assim, as mudanças políticas do final do século XX (Faustino, 2006) e os fortes movimentos sociais indígenas resultaram em legislações que garantem aos indígenas o reconhecimento e a manutenção de sua diversidade cultural e linguística por meio de uma educação específica e diferenciada.

Referências

ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, vol. 15(1), 2004.

ANDRIOLI, L. R. **Presença e significado da escola**: estudo sobre a comunidade bilingue Kaingang de Faxinal no Paraná. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

ANDRIOLI, L. R. **A política de educação infantil indígena e a sustentabilidade das famílias Kaingang**: aprendizagens nas aldeias e nas cidades. 271f. 2020. Tese de Doutorado. Tese em Educação – Universidade Estadual de Maringá.

ANDRIOLI, L. R.; Faustino, R. C. Vivências de crianças indígenas kaingang na cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 54-69, 2019.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BERNARDI, L. dos S.; Bortoleto, E. J.; Piovezana, L. A Infância Indígena: trabalho e educação das crianças Kaingang. In: In: Arroyo, M. G., Viella, M. A. & Silva, M. R. (Orgs.), **Trabalho e Infância**: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015, p. 339-365.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CRUZ, G. A da. As políticas públicas educacionais: A (In)Visibilidade Da Educação Infantil Indígena em Dourados - Mato Grosso Do Sul. **Revista Eventos Pedagógica**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. Ed.), p. 783-797, jun./jul. 2016.

CUNHA, Manuela Carneira da; DE NIEMEYER, Pedro. **Políticas culturais e povos indígenas**. (1ª ed.). São Paulo: Editora Unesp, 1996.

SALES, Daniel E. **Educação, Memória e História das mulheres Kaingang da Aldeia Setor KM 10 da T.I.** Guarita, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2020.

FARIAS, A. A. K. **A criança pode ser admitida na organização familiar e na Educação Infantil na Escola Indígena** (Monografia de conclusão de curso). 2017. Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora: Profa. Dra. Aline F, Orientação: Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R.C. Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1046>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

GARLET, M. **Entre cestos e colares, faróis e parabrisas: crianças Kaingang em meio urbano**. 2010. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2023.

KAINGANG, J. Direito à nossa autonomia! Kaingang. In: M. V. & Oliveira, J. de. (Orgs.), **Povos indígenas: nossos direitos, nossas vidas, nossas lutas** Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. G. de; Nascimento, A. C. O valor da comunidade indígena na construção da identidade da criança terena. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 16., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

LIUNBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979 (coleção pedagógica v. 10).

LURIA, A. A Child's Speech Responses and the Social Environment. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 40, no. 1, January–February 2002, pp. 71–96.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida AbelairaVizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: Arce, A; Duarte, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola, 1979.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. IN: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, p. 118-133, 2000.

MOTA, L. T. **As Guerras dos Índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1934). 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia na idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, A. C.; Brand, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil. **Série Estudos**, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p. 11-23, jul/dez. 2006.

NASCIMENTO, E. Costa, R. **Indígenas e trabalho infantil**: da fronteira étnico-cultural à perspectiva de uma ação institucional diferenciada no Brasil. *Argumenta Revista Lei*, n.23, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 23. p. 129-158.

NUNES, A. **“Brincando de ser Criança”**: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. (Tese de doutorado). [Emlinha]. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341 f. Tese de doutoramento.

OLIVEIRA, J. T. de O; Roberto, F. M. **O Artesanato Kaingang Na TI Xaçepó (TCC) UFSC**. 2014.

PIOVEZANA, G. D.; Silva, M. R. da; PIOVEZANA, L. As crianças indígenas em movimento no cotidiano das ruas da cidade: entre o trabalho e a cultura lúdica. **Educação & Linguagem** . v. 19 ; n. 2 ; 1-25 ;jul.-dez. 2016.

ROCHA, C. C. da. Agência feminina na sociopolítica Kaingang. In: Sacchi, Â; Gramkow, M. M. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”. - Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ / FUNAI, 2012, p.116-127

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, p. 11-25, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** - Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1931.

Recebido em 10 de novembro 2024

Aceito em 30 de janeiro de 2025