

VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS KAINGANG NA CIDADE: ELEMENTOS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

KAINGANG INDIGENOUS CHILDREN'S EXPERIENCES IN THE CITY: ELEMENTS FOR LEARNING AND DEVELOPMENT

Luciana Regina Andrioli **1**
Rosângela Célia Faustino **2**

Resumo: O artigo aborda a presença de crianças indígenas Kaingang, com suas famílias, nas atividades de produção e venda de artesanato na cidade de Maringá/Pr. De acordo com sua organização sociocultural, os Kaingang resistem ao preconceito e exclusão e permanecem ocupando espaços que historicamente compunham seus territórios tradicionais. Com base na Teoria Histórico-Cultural e dados de pesquisa empírica, discutimos as aprendizagens das crianças, tanto na instituição escolar de Educação Infantil, na terra indígena de origem, como na cidade, onde, periodicamente, vivenciam diversas experiências e interações. Os resultados evidenciam que, para os Kaingang, tanto enviar as crianças pequenas à escola, como garantir a participação delas em todas as atividades familiares, são ações importantes pois representam fecundos espaços de aprendizagem e desenvolvimento infantil indígena.

Palavras-chave: Crianças Kaingang. Educação Infantil indígena. Cidade. Aprendizagem.

Abstract: The paper deals with the presence of Kaingang indigenous children, and their families, in the activities of production and sale of handicrafts in the city of Maringá/Pr. According to their sociocultural organization, the Kaingang resist prejudice and exclusion and continue to occupy spaces that historically made up their traditional territories. Based on the Historical-Cultural Theory and data from empirical research, we discuss the learning of children, both in the preschool at the indigenous land of origin and in the city, where, periodically, they experience various experiences and interactions. The results show that, for the Kaingang, sending young children to school, as well as ensuring their participation in all family activities, are equally important actions because they represent fertile spaces for learning and indigenous child development.

Keywords: Kaingang Children. Indigenous Early Childhood Education. City. Learning.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. **1**
Educadora Infantil. Supervisora Educacional junto à Prefeitura do Município de
Maringá-PR. E-mail: lureandrioli@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria **2**
e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá-PR. E-mail: rcaustino@uem.br

Introdução

Historicamente os povos indígenas no Brasil viviam das atividades de caça, pesca, coleta e algumas formas de agricultura familiar. Fazendo o manejo ecológico de grandes territórios, a alimentação era abundante e variada nos grupos familiares tradicionais onde cada membro, tanto adulto, como idoso, jovem ou criança tinha suas funções no sistema produtivo e social, nos quais produziam e acessavam conhecimentos étnicos por meio de processos próprios de ensino e aprendizagem.

Com a expropriação de terras e a conquista do espaço pela empresa mercantilista europeia, um sistema de educação escolar ocidental foi montado (MELIÁ, 1979; MONTE, 2000; FAUSTINO, 2006) para converter, disciplinar e integrar os povos indígenas transformando-os em mão-de-obra a ser explorada pelos colonizadores.

Neste processo, os povos indígenas perderam a quase totalidade de suas terras e boa parte de suas formas tradicionais de sustentabilidade. Porém, não aceitaram a dominação, resistem e lutam pela manutenção de seus territórios, culturas, línguas e organizações socioculturais autônomas. Obtiveram conquistas, como a Constituição de 1988 que cessou a tutela, considerando-os cidadãos tendo sido permitido, também, o uso das línguas e conhecimentos indígenas na escola, com a possibilidade das comunidades construir projetos educativos, específicos e diferenciados (BRASIL, 2004).

A educação escolar, apesar de ter tido sua política modificada nos anos de 1990 (FAUSTINO 2006, ANDRIOLI, 2012; MENEZES, 2016), possibilitando uma melhor participação dos povos indígenas na sua formulação e gestão, encontra entraves junto às diferentes instâncias do poder público, composto de um sistema de ensino que visa à padronização. Desta forma, cada povo, cada Terra Indígena, com sua comunidade, tem uma relação própria com a escola. Conforme o último recenseamento, são 305 povos e cerca de 180 línguas, além das varrições e parcialidades linguísticas (BRASIL, 2010).

No Paraná os povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, são cerca de 25 mil pessoas (BRASIL, 2010), sendo que destes, 14 mil vivem em terras demarcadas na região e requerem escola, com o argumento de que precisam ter acesso aos conhecimentos e práticas ocidentais que nela circulam (FAUSTINO, 2006). Mesmo tendo diferentes espaços e atividades onde as crianças aprendem a cultura e a língua indígena, como a *casa de reza* entre os povos Guarani, matriculam e enviam seus filhos, desde pequenos, à escola.

A Educação Infantil está presente nas 39 (trinta e nove) escolas indígenas existentes no estado. Quando este não provê a instituição, a comunidade busca parcerias privadas para construí-la dentro da aldeia, como é o caso da Terra Indígena Araçai, município de Piraquara cuja escola, feita com recurso privado, intitula-se Mbya Arandu.

Além de atuar na luta pelo provimento e manutenção da instituição e de professores nas aldeias, preferencialmente indígenas, caciques e demais lideranças nativas exercem um papel de acompanhamento, propõem e participam de decisões em relação à gestão escolar. Devido à grande maioria das escolas manterem ainda currículos e organização ocidental, muitas comunidades empreendem movimentos constantes para ressignificar esta instituição tornando-a adequada à realidade sociocultural indígena.

Na historiografia da educação escolar indígena (MELIÁ, 1979, MONTSERRAT, MONTE), faz-se uma diferenciação entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Ao discutir a educação indígena, aquela que cada povo constitui, a partir de sua ancestralidade, faz-se necessário pesquisas etnográficas que investiguem os complexos sistemas tradicionais de transmissão de conhecimentos de cada grupo étnico.

Neste texto abordamos ações de um grupo indígena Kaingang, territorializado na região do Vale do Ivai, Paraná, cuja comunidade tem cerca de 1800 pessoas sendo todas falantes da língua kaingang e que empreendem ações no sentido de fomentar suas práticas sociais indígenas, ao mesmo tempo em que envia suas crianças, desde os 4 anos de idade, para frequentar a Educação Infantil na escola da aldeia.

Durante alguns meses do ano, principalmente em períodos que antecedem datas festivas como o Dia do Índio, a Páscoa, o Natal... organizadas em dezenas de famílias, os Kaingang, com suas crianças, saem de sua terra indígena (TI), denominada Ivai, e viajam para o município de Maringá,

cerca de 200 quilômetros de distância, para trabalhar com o artesanato.

Os melhores pontos de venda são espaços públicos de grande circulação de pessoas, como os semáforos das avenidas principais. Isto suscita diversas questões, de parte da população maringaense, que insta o poder público municipal cobrando providências, alegando a presença de crianças pobres, “pedintes”; argumentando sobre estarem em risco e fora da escola.

Nesse texto, apresentaremos resultados de pesquisa de campo, tendo como objetivo discutir aspectos das vivências das crianças indígenas na cidade, abordando também a questão da educação infantil. Partimos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural buscando compreender como as famílias kaingang estão atuando para garantir a aprendizagem e de desenvolvimento infantil e suas crianças ao mesmo tempo em que necessitam vender artesanato para o sustento da família.

Além da pesquisa realizada no decorrer do ano de 2016, na terra indígena e escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot, no ano de 2017, em continuidade da coleta de dados em campo, foi feito o acompanhamento de uma família na cidade de Maringá.

Inicialmente apresentamos a situação dos Kaingang, sua vida na aldeia e a presença na cidade de Maringá com a participação das crianças indígenas na venda do artesanato. Abordamos aspectos da educação indígena e da educação escolar indígena, destacando as vivências dessas crianças, aprendizagens e desenvolvimento que ocorrem tanto na vida em comunidade, como em meio às ruas, avenidas, acampamentos e calçadas da cidade.

Os Kaingang do Ivaí e as atividades das crianças indígenas

A terra indígena Ivaí está situada na região do Vale do Ivaí Paraná, circundada de fazendas e cidades que se instalaram no entorno. Apesar de a área indígena demarcada do grupo ser considerada extensa, o solo é bastante desgastado pelo reuso, sendo pouco produtivo para roças familiares (MOTA, 2003). Os rios, onde pescam, estão poluídos e os peixes escassos, a pequena floresta que restou, devido ao desmatamento, apresenta poucas possibilidades de caça e coleta. Existem, atualmente, algumas políticas públicas como o Bolsa Família (FAUSTINO et al, 2006) aposentadorias e alguns empregos temporários, mas não são suficientes para a sustentabilidade de quase duas mil pessoas. Inúmeras famílias passam necessidades devido à ausência de alimentos e demais gêneros de primeiras necessidades.

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 e dinheiro. Assim, viajam para as cidades vizinhas comercializando cestos, balaies, peneiras, chapéus e etc, feitos de taquara, que historicamente eram confeccionados para uso doméstico. Além das vendas, nas cidades coletam doações de roupas, cobertores, alimentos, calçados, utensílios domésticos, brinquedos e demais objetos de que necessitam ou gostam.

Porém 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 Kaingang¹ já viviam na região Sul do Brasil, desde cerca de 2 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.

Os aldeamentos iniciados no século XIX e finalizados no período de 1930 no Paraná, impuseram aos indígenas elementos da economia de mercado trazida pelos exploradores, “[...] em que são atribuídas moedas e valores para as trocas e para a qual se incorpora o valor de troca àquilo que antes possuía “somente” um valor de uso” (SANTOS, 2010, p.3), inicia-se, então, uma nova forma de contato dos indígenas com a sociedade, conseqüentemente maneiras distintas de

¹ 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).

manutenção e sobrevivência de grupo (SANTOS, 2010).

Conforme Tommasino e Almeida (2014) de todas as perdas (florestas, campos, ecossistemas, caça-pesca-coleta) que os Kaingang sofreram, historicamente, duas foram muito impactantes: primeiro, a autonomia política e posteriormente, a autonomia econômica. Atualmente, são dependentes da sociedade capitalista, pois foram introduzidos nas relações de exploração desde a conquista.

Conforme a pesquisadora, ao serem expropriados de seus territórios tradicionais, foram compelidos a adaptarem-se às condições mercadológicas de vida, impostas pela sociedade dominante. Para sobreviverem, tornaram-se agricultores de subsistência, passaram a procurar empregos nas cidades do entorno e viajar constantemente, para vender os artefatos que, antes da colonização, produziam para uso cotidiano.

Como o aldeamento os Kaingang precisaram se reorganizar e reinventar a ocupação dos espaços de sustentabilidade, e buscam, na produção do artesanato, uma das alternativas econômicas pois necessitam sobreviver em uma realidade em que os recursos, para os povos indígenas, tornaram-se muito escassos. A venda do artesanato tem sido a “[...] alternativa mais importante de se obter dinheiro imediato para a compra dos produtos industrializados, dos quais dependem: óleo, açúcar, sal, farinha de milho, carne; roupas, calçados, utensílios domésticos e remédios [...]” (TOMMASINO, 1998, p.68).

Conforme Marx e Engels (2007, p.33), explicaram sobre a produção da vida humana

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter a vida.

A comercialização do artesanato nas cidades ocorre, mais intensamente, durante períodos comemorativos (páscoa, natal, ano novo) e observa-se, nesses momentos, a “[...] dinâmica de fluxo de pessoas, objetos e dos materiais utilizados na confecção do artesanato, fluxo este que conecta distintas regiões e espaços do território Kaingang”. (BREGALDA; CHAGAS, 2008, p.58). Estudos antropológicos mostram que

As roças familiares são insuficientes, o salário como assalariados rurais é irrisório, as condições de vida são sub-humanas. O resultado é uma miséria crescente, aumento de doenças próprias do terceiro mundo: doenças do aparelho respiratório, diarreias, tuberculose. A mortalidade infantil é alta e o alcoolismo que acomete jovens e adultos tem piorado as condições gerais de vida. TOMMASINO (1998, p.68),

Contudo, “Apesar da miséria e dependência produzidas pela experiência de dominação, os Kaingang continuam se reproduzindo enquanto grupo etnicamente diferenciado [...]” (TOMMASINO, 1998, p.68).

Os Kaingang, começaram um novo processo de (re) territorialização, tendo como uma das alternativas de subsistência a venda do artesanato (TOMMASINO, 1998). A presença na cidade é uma das maneiras de adaptar-se ao novo/antigo ambiente natural, social, econômico e político (BALLIVIÁN, 2014).

A família Kaingang acompanhada durante a pesquisa de campo² nos meses de abril, junho, novembro e dezembro de 2017, originária da Terra Indígena Ivaí, município de Manoel Ribas, geralmente viaja com 4 (quatro) adultos, 3 (três) jovens, 2 (duas) crianças e 1 (um) bebê. Procuram

² Projeto aprovado pelo CONEP - Número do Parecer: 2.677.272/ Aprovado pela FUNAI - Ofício nº 289/2018/AAEP-FUNAI

espaços estratégicos para acampamento e vendas considerando o fluxo de pessoas na cidade e ainda a presença de outras famílias Kaingang que também realizam o mesmo trabalho. Em uma das ocasiões ficaram acampados sob lona, na Avenida Horácio Racanello, sendo transferidos, na sequência, para a Casa do Índio³ - antigo Colégio Machado de Assis na cidade de Maringá - Paraná.

Os Kaingang sempre estão com a família, pois

[...] 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)

As famílias indígenas são extensas e formadas por relação de parentesco e construção da identidade social, por meio da formação de

[...] redes de sociabilidade que extrapolam os limites estritos dos conceitos ocidentais de parentesco e filiação, ligados aos vínculos de consanguinidade e afinidade, para instituir relações sócias entre várias gerações numa mesma unidade familiar. (OLIVEIRA, 2014, p. 167).

A situação dos povos indígenas em áreas urbanas é de muita exclusão e preconceito. As próprias políticas públicas evidenciam pouca preocupação com essa população que caminha pelas ruas das cidades. Sem o conhecimento sobre a organização social dos povos indígenas, ao ver crianças participando das atividades de sustentabilidade de suas famílias, pessoas tendem a classificar isso como trabalho infantil, termo cunhado na sociedade capitalista que, desde o início das manufaturas e, posteriormente, nas fábricas, utilizou-se massivamente do trabalho de crianças. Nas sociedades tradicionais, como é o caso dos povos indígenas, o trabalho faz parte da organização da vida e nele se incluem, de diferentes formas, todos os membros da família.

Conforme Garlet (2010), as atividades produtivas⁴ entre os Kaingang caracterizam-se por ser uma forma de viver, sobreviver, relacionar-se e de “[...] atualizar relações socioculturais e econômicas [...]” (GARLET, 2010, p.161).

Estudos de Piovezana, Silva e Piovezana (2016), evidenciam o fatod e muitos acreditarem que as crianças são forçadas, obrigadas a ajudarem os pais na venda do artesanato, culpam os pais pela presença das crianças nas ruas, porém não se pode nominar essa atividade como “exploração” do trabalho das crianças pelos pais, embora vivenciem nas ruas e calçadas “[...] 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 e destacam que é preciso superar a visão de exploração das crianças, pois não conhecem a realidade indígena,

Deve-se evitar o senso comum de culpar dos pais, que caracteriza preconceito e desconhecimento da história indígena,

[...] à medida que atribui a esses povos, injustamente, a culpa

³ Casa do índio, localizada no antigo Colégio Machado de Assis, na estrada Guaiapó, local com dormitórios, cozinha, despensa, lavanderia, sala e banheiros, que abriga os indígenas que vem para Maringá vender artesanato.

⁴ 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).

pela situação de miséria a que foram submetidos ao longo da história, nomeadamente, desde os tempos da conquista até os dias atuais. Quem pensa assim, acha que os pais poderiam deixar seus filhos nas aldeias, muitas vezes sem ter com quem deixar as crianças, e irem trabalhar sem elas. Mas para os indígenas, o importante é estar sempre por perto de seus filhos – fato esse que é altamente humano e serve de lição para a nossa sociedade, principalmente, em tempos de banalização dos afetos e das relações sociais (PIOVEZANA, SILVA, PIOVEZANA, 2016, p.14)

Quando se fala do “trabalho das crianças indígenas” é preciso considerar a questão do trabalho para os povos indígenas sendo necessário diferenciar “[...] o “trabalho indígena infantil” e tarefas praticadas por crianças indígenas que fazem parte do processo de integração, participação e aprendizagem da criança nas atividades da comunidade”. (PIOVEZANA, SILVA, PIOVEZANA, 2016, p.15).

Deve-se considerar as especificidades culturais, os processos tradicionais de socialização e educação diferenciada, e evitar a imposição de padrões de educação e cultura ocidentais. Pode-se entender o artesanato como uma forma de atividade produtiva na qual as crianças se inserem desde pequenas para aprender, na prática uma importante forma de sobrevivência indígena na atualidade. Para Piovezana, Silva e Piovezana (2016, p.16), as mães “[...] trazem as crianças por zelo e “cuidado”, talvez com receio de deixá-las soltas na aldeia, onde, [...] também há perigos e limitações para as crianças ficarem sem a presença dos pais”.

Os Kaingang consideram o trabalho artesanal, desde a produção até a comercialização, um processo educativo, ou seja, ensinam as crianças para não passar pelo desemprego, preocupam-se com a preparação das crianças para sobreviver (GARLET, 2010).

Kruspskaya (2017, p.75) na linha dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, afirma que “[...] o trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo”.

Relatos coletados em pesquisas realizadas com famílias indígenas atestam o processo educativo que permeia toda a vida da comunidade

A gente está ensinando eles para no futuro eles não sofrer problema com a falta de emprego que a gente tem, eles vão dizer “Ah nos temos o nosso artesanato, nossa cultura, vamos fazer para nós vender (CHUVA, 2009 apud GARLET, 2010, p.171).

Segundo Faustino (2012, p. 257), a educação das crianças indígenas ocorre por meio de inúmeras práticas sociais nas quais eles se envolvem, no dia a dia, com suas famílias extensas. Neste sentido, a participação das crianças nas atividades produtivas e comerciais é considerada como um processo de aprender fazendo, sendo realizada desde a mais tenra idade. Assim, “[...] a participação ou presença das crianças em todas as faixas de idade nas mais variadas atividades desenvolvidas pelo grupo, é sem dúvida, uma característica desse grupo” (PEREIRA, 1998, p.131).

Acompanhando as vivências dessas crianças indígenas é possível observar que elas, e a família (mulheres, jovens e homens) sofrem com o preconceito e a indiferença da grande maioria das pessoas com olhares que julgam, palavras que maltratam ignorando aspectos históricos e culturais dos povos, com suas formas próprias de viver e organizar a vida.

Embora, vivenciem, na maior parte do tempo, a cultura do preconceito, da intolerância, podemos observar que as crianças indígenas na cidade brincam e aprendem a vida e o trabalho dos pais. São ensinadas e cuidadas pela família. Porém o cuidar é diferente, tem relações com a cultura de cada povo buscando considerar as diferentes organizações socioculturais indígenas, suas formas próprias de educar as crianças é possível superar o desejo de impor padrões comportamentais,

conforme praticado pela sociedade brasileira nestes 519 anos de colonização.

A educação indígena e a Educação Infantil na comunidade do Ivai

Nas terras indígenas Kaingang no Paraná, e no Ivai, as crianças passam grande parte do dia brincando no entorno de suas casas, das casas dos parentes, em rios e na mata onde adentram acompanhadas de irmãos e primos mais velhos, mais experientes para brincar, caçar passarinho, coletar palmito, pinhão, frutas e outros recursos que encontrar. Não existem horários específicos para estar em casa e fazer as refeições. Estas são feitas quando a criança sente fome.

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). Para Alvares (2004), as comunidades indígenas permitem a circulação e a penetração das crianças em todas as dimensões, e estas transitam entre as diversas categorias sociais, vivenciam a composição e os papéis sociais do grupo, são ativas junto com os adultos no cotidiano e assim se apropriam do universo social, aprendem, constroem juntos as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo, sempre orientados pelos mais velhos ou adultos.

Na aldeia as crianças brincam livremente pelos espaços da comunidade: trilhas, rios, matas, campo de futebol... Participam de atividades como celebrações, 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 grande parte de suas aprendizagens e 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. 2017).

Em comunidade, a aprendizagem da criança acontece a todo momento, em todas as relações sociais pois “[...] todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um [...]” (LIMA; NASCIMENTO, 2007, p. 4), bem como o “[...] interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social” (CONH, 2000, p.202).

Considerando o recente direito das crianças a educação infantil, destacamos o incipiente debate sobre a Educação Infantil Indígena, embora haja, em todas as comunidades indígenas territorializadas no Paraná, uma ou mais escolas, estadualizadas no período de 2008/2009, que ofertam a educação básica. Estas estão baseadas em uma legislação, que, a partir da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (BRASIL, 2004), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ser específicas e diferenciadas, bilíngue e interculturais.

O RCNEI (BRASIL, 1998) com função formativa tem como objetivo servir como base para que as escolas indígenas possam desenvolver o próprio referencial curricular de análise, avaliação e de planejamento, que atenda às suas necessidades, com a oferta de subsídios para: “[...] a) elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-los e viabilizá-las” (BRASIL, 1998, p. 13).

A educação infantil, apesar de estar presente nas escolas, ainda carece de muitas melhorias pois, geralmente funciona em espaços improvisados, com pouca infraestrutura e necessitam de recursos pedagógicos, específicos, bilíngues. Mesmo em municípios onde há convênios com a Prefeitura permanecem as dificuldades o que requer, das lideranças, constantes movimentos em busca de melhorias deste nível de educação.

Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), de 2009, os povos indígenas, de todo o Brasil, afirmaram ser necessário que se

[...] efetive o direito a educação específica, diferenciada, intercultural de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário, que definam normas específicas assegurando a autonomia pedagógica (os

processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos Povos Indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas [...] (BRASIL, 2009, p.18).

Na Conferência foi longamente debatida a questão da Educação infantil entre os povos e o consenso foi o de que cada comunidade tomará a decisão sobre o tema, definindo-se que

Nas comunidades interessadas na implantação da “Educação Infantil”, os Sistemas de Ensino devem garantir a oferta dessa modalidade, resguardando a autonomia na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e linguísticas. Será garantida aos professores indígenas formação específica para atuar na educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender as crianças que devem também estudar nesta língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade (BRASIL, 2009, p.8).

Embora não tenha sido feita uma consulta formal pelo poder público, na terra indígena Ivai-Pr, a comunidade decidiu pela presença da educação infantil desde o período de instalação da escola, porém nela atua para que esta instituição compreenda e atenda as dinâmicas diferenciadas da vida indígena.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e seguindo as demandas dos povos, a Educação Infantil, para as comunidades interessadas, deverá ser atendida pelo Estado

[...] para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna (BRASIL, 2013, p.384).

As Diretrizes destacam o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em relação à autonomia das comunidades indígenas na escolha dos processos educacionais das crianças indígenas, em seu art. 8º, § 2º, prevê que as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem: a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2013, p.384).

Na terra indígena Ivai há o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, município de Manoel Ribas-PR. O nome do Colégio foi escolhido pelas lideranças para homenagear o primeiro cacique da comunidade. Inicialmente funcionou em um prédio improvisado e, posteriormente, duas salas foram construídas, no ano de 1994 (PPP, 2010).

No ano de 2016, o Colégio contava com 876 matrículas, sendo a maior escola indígena do Paraná. As matrículas estão distribuídas em 44 turmas no turno matutino, vespertino e noturno. Oferta-se Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado - AEE), e atividade complementar-sala de apoio para o Ensino Fundamental com aulas de treinamento esportivo para o Ensino Médio, conforme dados do estado do Paraná são as seguintes turmas.

Tabela 01 – Turmas e matrículas do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIFM

Etapas	Turmas	Matrículas
Educação Infantil	5	104
Ensino Fundamental	22	489
Ensino Médio	5	106
Educação Especial (AEE)	3	6
Atividades complementares	9	169

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscolas>

Não há um espaço ou área específica para a educação infantil, essa etapa é ofertada em cinco salas no período vespertino e estão organizadas da seguinte forma:

Tabela 02 – Organização das turmas da educação infantil

PRÉ	Turma	Número de alunos	Número de meninos	Número de meninas	Idade
PRÉ I	PRÉ A	23 crianças	12	11	4 a 5 anos
	PRÉ B	24 crianças	17	7	
PRÉ II	PRÉ C	21 crianças	8	13	5 anos
	PRÉ D	21 crianças	11	10	
	PRÉ E	21 crianças	11	10	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), Colégio Estadual Indígena Gregório Kaekchot. 2016

As salas de educação infantil são denominadas Pré I e II. O Pré I atende crianças com 04 (quatro) anos completos ou a completar até 31 de março, e no Pré-II estão as crianças com 05 (cinco) anos completos ou a completar até 31 de março (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016). Nesta etapa atuam professores indígenas, falantes da língua kaingang e professores não indígenas. O currículo segue conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação, sendo adaptado pelos professores, conforme a realidade de cada turma. As atividades pedagógicas são compostas de brincadeiras, passeios, contação de histórias, atividades com alfabeto, músicas e jogos. As crianças realizam o que seus professores propõem dentro de seus próprios ritmos e vontades. Porém os professores buscam seguir o que foi planejado.

As Crianças Kaingang e suas vivências e aprendizagens na cidade

Acompanhando a família Kaingang na atividade de venda do artesanato, em diferentes períodos no decorrer do ano, mesmo com as dificuldades de acampamento, acomodações, higienização e alimentação; observamos muitos momentos de alegria, brincadeiras, aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas. A família indígena sempre está junta e unida, os bebês permanecem a maior parte do dia no colo das mães, irmãs e primas. Assim ficam aquecidos e cuidados.

Na cidade, as crianças possuem liberdade de andar livremente pelos canteiros e calçadas onde a família está vendendo artesanato, sempre com a supervisão e cuidados dos mais velhos. Os pais deixam a criança experimentar e executar ações, com isso praticam diferentes habilidades, observam os comportamentos da vida familiar e comunitária, e “[...] desempenham determinadas tarefas, dentro de um ritmo que a idade lhes permite”. (FERREIRA, 2014, p.67)

A liberdade das crianças indígenas, como afirma Tassinari (2007), está relacionada ao reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. Na aldeia há espaços de homens e mulheres, de famílias, que não podem ser percorridos a não ser pelas crianças. Com essa liberdade, Cohn (2000, p.203) destaca que “[...] elas tudo veem e ouvem, e é a sua condição de participação em tudo o que acontece que lhes permite ir, gradativamente, construindo os sentidos”.

Assim,

[...] deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte

de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração (TASSINARI, 2007, p.15).

Para Ferreira (2014, p.75) a liberdade das crianças resultada das atividades que realiza com os adultos, velhos da família ou das pessoas da comunidade, que asseguram a experimentação, de forma independente e autônoma, assim “[...] entre essas crianças o medo não existe e sim a crença nos ensinamentos recebidos”.

Neste sentido, desde o nascimento, as crianças vivem em um mundo familiar acolhedor, que faz parte e contribui com o desenvolvimento das suas propriedades humanas a partir da condição de vida, sua condição de existência que, gradativamente, se torna consciente, e nesse movimento que se desenvolve a personalidade. O desenvolvimento da criança é um processo de apropriação “[...] das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade”. (LEONTIEV, 2004, p.343).

As crianças 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)

Nas observações não se percebeu alteração de voz por parte dos adultos com as crianças. Conforme Ferreira (2014) é difícil ver os pais gritando com as crianças, pois prevalece o diálogo e se a criança não quer fazer algo, ela não é obrigada e os pais realizam a atividade. Assim,

[...] todas as pessoas Kaingang fazem aquilo que é de sua vontade, isso faz parte do seu modo de ser, inclusive e principalmente as crianças. Por exemplo, se estiver em uma casa kaingang e falar “já vou para casa”, a resposta é “vai”, pois é uma vontade sua de ir embora, portanto, não pode ser contrariada. É diferente de uma família não indígena, a (o) dona(o) da casa, mesmo contra sua vontade, insiste para permaneça. Portanto, são dois valores diferentes (FERREIRA, 2014, p.71)

As crianças, nas cidades ficam muita próximas de suas mães, tias, irmãos e primos. Brincam o tempo de correr, deitar, rolar na grama dos canteiros das avenidas. Em um dos dias as crianças ficaram por algum tempo empurrando, para cima e para baixo, na calçada, um carrinho de bebê que havia sido doado à família. Na sequência juntaram pequenas rochas e com elas ficaram desenhando na calçada ou batendo-as no chão para fazer barulho. Em dias de chuva, nem sempre a família interrompe as atividades de trabalho. Nestes dias as crianças brincam com elementos relacionados ao ambiente, tal qual o um dia em que pegaram das doações um guarda-chuva, montaram no chão e embaixo dele ficaram brincando com a chuva.

A mãe, em nenhum momento destas brincadeiras, interferiu no que estavam fazendo, apenas observava, pois como destaca Cohn (2000, p.203) a vida da criança é diferente da dos adultos, uma vez que “[...] pouco lhe é proibido, não se espera que elas se comportem como pequenos adultos”.

As crianças indígenas têm autonomia e liberdade, o que expressam nas brincadeiras e nos brinquedos, e “[...] isso não acontece de forma aleatória, mas de forma planejada e as crianças basta experimentar e viver [...]”. (FERREIRA, 2014, p.74)

As crianças observam tudo e participam de todos os movimentos da família. No caso das doações, elas não são impedidas de mexer e ver nas sacolas o que ganharam, mesmo que por vezes espalhem e façam alguma desordem, não há interferência da mãe ou da família pois “[...] as crianças vivenciam o dia a dia de acordo com as normas do povo ao qual pertencem”. (BELTRÃO, 2014 apud OLIVEIRA, 2014, p. 22)

Entretanto, para a sociedade majoritária, conforme Tassinari (2007), muitas vezes a liberdade e autonomia das crianças indígenas são consideradas como “[...] ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem.”

(TASSINARI, 2007, p.12).

Durante as observações, percebemos que as crianças sempre ficam juntas ou perto uma das outras, brincam muito, não houve momentos em que ficassem sozinhas ou isoladas. Não se descuidam, estão sempre atentas aos movimentos de seus familiares. O que mais se houve e se vê são risos de crianças que brincam, que se divertem, mesmo em meio aos carros, fumaças dos escapamentos, gramas, lixo urbano e cimento.

A Teoria Histórico-Cultural destaca a relevância da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo da criança. A brincadeira infantil é uma atividade humana, objetiva, não é instintiva, formada pela percepção que a criança tem do mundo dos objetos e que determina a forma e o conteúdo do seu brincar. (LEONTIEV, 2006).

Na brincadeira buscam reproduzir as relações com os adultos, por isso a necessidade de companheiros, e assimilam a “[...] *linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente*”. (MUKHINA, 1995, p.163 grifo da autora). Para Codonho (2007) acontece entre as crianças a “transmissão de saberes”, ou seja, a socialização das crianças também ocorre entre os irmãos e primos, assim os mais velhos ensinam os mais novos.

As brincadeiras infantis são uma reelaboração criativa do que a criança viu ou ouviu dos adultos e das impressões vivenciadas, assim “[...] é uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança [...]”. (VIGOTSKI, 2009, p.16). A atividade criadora da imaginação da criança depende da riqueza e da diversidade de suas experiências, ou seja, quando mais rica é a experiência, mas rica imaginação. (VIGOTSKI, 2009).

No brinquedo uma regra torna-se um desejo, e cumprir as regras é uma fonte de prazer. Portanto,

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-se a desejar, relacionando seus desejos e a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKI, 1998, p.131).

O brinquedo proporciona uma estrutura básica para a mudança das necessidades e da consciência, também há a situação imaginária, intenções voluntárias, formação dos planos de vida real e motivações volutivas, que constituem o nível mais alto do desenvolvimento pré-escolar, onde a criança desenvolve-se por meio da atividade do brinquedo. (VIGOTSKI, 1998).

A imaginação é qualidade humana, relacionada à atividade humana criadora, intrinsecamente relacionada a apropriação da cultura, linguagem e a forma de pensar racional e historicamente elaborada (VIGOTSKI, 2009). A situação imaginária é tida como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O brinquedo possibilita uma nova relação entre o campo de significado e o campo da percepção visual, isto é, situações no pensamento e situações reais. (VIGOTSKI, 1998).

Em uma das situações observadas com a família indígena, em que as crianças maiores estavam brincando com carrinhos na calçada, um bebê que estava no colo da mãe, foi colocado no chão e começou a brincar com os brinquedos também. Imitava o movimento feito pelos irmãos com o carro no chão, para frente e para traz. Conforme Mukhina (1996, 84), no final do primeiro ano, a criança é “[...] uma grande imitadora e repete muitos gestos [...]” Para Vigotski (1995), a imitação é uma das formas fundamentais para o desenvolvimento cultural da criança, pois consegue imitar o que já aprendeu. A imitação forma-se gradualmente, sob a influência de vida e instrução especial (ZAPOROZHETS, 2002). Para Vigotski (1931), a imitação pressupõe certa compreensão do significado da ação do outro.

Para Ferreira (2014), a imitação não é uma simples palavra e, porventura, o não indígena não compreende a sua complexidade, ou seja, para o indígena a imitação é uma das maneiras de aprendizagem que possibilita “[...] o desenvolvimento de tradições, costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre indivíduos e através das gerações. “Imitar envolve observar e fazer do seu modo, criar um jeito próprio de fazer”. (FERREIRA, 2014, p.66-67)

Ao analisarmos a questão da imitação, devemos considerar que este não é um ato infantil

mecânico, e sim repleto de criatividade e inovação por parte das crianças. Neste sentido, a educação Kaingang tem como um dos princípios a socialização, ou seja, as crianças convivem com os adultos e com outras crianças da comunidade, aprendem de diferentes formas, ensinam as demais crianças de seu grupo na medida em que partilham conhecimentos dentro e fora da aldeia.

[...] as crianças aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas. Quero destacar também que as crianças têm espontaneidade e mostram prazer de executar as atividades, fazendo isso como uma forma de brincadeira. (...) para a vida Kaingang, trabalho e lazer não se separam (FERREIRA, 2014, p.76)

Percebemos que o conceito de educação, ensinar e aprender na educação das crianças indígenas é amplo e ocorre “[...] num espaço familiar, entre aqueles que convivem juntos, partilham alimentos e substâncias corporais. Nessa esfera familiar, as crianças são educadas e seus corpos são produzidos” (TASSINARI, 2007, p.20), bem como a educação é igualitária, motiva integração dos indivíduos gradual, participativa e contínua, e todos os membros participam atuam como socializadores, assim, “[...] toda a ação tem uma eficácia socializadora, e não se produzem especializações” (FERNANDES, 1976 apud COHN, 2002, p. 216).

Na educação indígena, a família é a organização social mais relevante. Seus membros têm funções específicas. Geralmente os homens e jovens do sexo masculino, que sempre acompanham seus grupos familiares, tem a função de cuidar da segurança do grupo. É comum vermos as mulheres trabalhando com as matérias primas, trançando, produzindo o artesanato e os homens ficam a certa distância observando o entorno. Para muitos este ato seria um machismo ou a recusa em trabalhar, mas é um importante componente, tanto nas aldeias como nas cidades em que os homens exercem, com muita frequência, o papel de vigilantes, estando muito atentos a todos os acontecimentos que envolvem as famílias.

Como destaca Codonho (2007), desde os mais novos até os mais velhos, homens ou mulheres,

[...] se envolvem intensamente nos cuidados voltados às suas crianças, o que inclui velar pelo seu sono, prover alimentação, cuidar para que não se machuquem, limpar seus excrementos, carregar no colo, brincar, dentre outras atividades. Todos esses cuidados ocorrem com constantes demonstrações de afeto [...] (CODONHO, 2007, p.57-58)

As crianças kaingang são muito participativas. Começam desde pequenas a fazer alguns trançados, produzir cestinhos, principalmente as meninas e querem vender o artesanato. Aprendem palavras básicas na língua portuguesa que necessitam para oferecer os produtos. Conforme Ferreira (2014), elas são envolvidas nas atividades do cotidiano e não há separação entre as atividades, criança e adultos, pois todos são capazes de realizar um trabalho.

“[...] as crianças, ao incorporarem seu cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância e não são apenas crianças, mas sim parte efetiva de uma construção dentro de sua cultura”. (FERREIRA, 2014, p.65)

A educação indígena assegura às crianças autonomia, liberdade, participação e manutenção das atividades produtivas da família.

Meliá (1979, p. 14-15), afirma que na educação tradicional indígena são três etapas as principais. A primeira infância, a socialização que assimila a cultura que assimila o indivíduo dentro das normas da cultura, a segunda chamada de ritualização onde o indivíduo participa de uma ordem simbólica e religiosa de seus valores culturais e a terceira etapa que é a historização onde as pessoas assumem funções suas próprias dentro da comunidade pois já sabe, já tem experiência e já aprendeu estas inovações que permitem a pessoa assumir funções dentro do grupo como ser liderança, ser caçador, ser religioso.

Diferentes estudos, como Nunes (2003), destacam que as crianças indígenas aprendem experimentando, ajudando, se inserindo nas situações do dia a dia e que estes são momentos de educação considerados informais, mas criam situações de aprendizagem formal, por exemplo,

[...] o treinamento específico que os iniciandos recebem por vários anos até que estejam aptos a assumir as responsabilidades da vida adulta. Por outro lado, nas sociedades onde existe escola e onde se pressupõe, portanto, que o ensino seja formal, há inúmeras situações em que o conhecimento se adquire informalmente pois a criança olha tudo e todos, mesmo dentro da escola e em plena aula, o que gera uma infinidade de ensinamentos que independem da situação formal que esteja sendo vivenciada (NUNES, 2003, p.142)

Para Ferreira (2014), os processos educativos tanto podem ocorrer na instituição escolar como fora dela, no convívio social e familiar, pois são valores e práticas culturais de cada povo que ocorrem de maneira consciente e inconsciente, intencionais ou não.

Para a melhor compreensão desse processo é necessário uma busca de conscientização, que tenha como referencia 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 de redução da desigualdade e da exclusão social”. (NASCIMENTO; COSTA, 2015, p.149).

Culturas indígenas com suas formas próprias de trabalho não podem ser julgadas com os padrões ocidentais, permeados pela organização capitalista, onde ocorre a separação do trabalho torando-se este uma atividade alheia à vida. As crianças indígenas, ao se inserirem em situações de produção e venda de artesanato estão aprendendo sobre o meio, onde vão buscar a matéria prima, o espaço geográfico, e sobre relações sociais de produção, trabalho, renda e inúmeros outros conhecimentos de que necessitam e necessitarão ao longo da vida.

Considerações Finais

O povo Kaingang resistiu e resiste à expropriação territorial, invasões, conflitos, processo de pacificação, aldeamentos, devastação dos recursos naturais e imposição da cultura ocidental. Em suas lutas pela autonomia, uma ação que se destaca é a produção e venda do artesanato, ocupando locais onde mesmo sendo vistos como pobres, excluídos por membros da sociedade e pelas políticas públicas, continuam desenvolvendo seu trabalho que não representa somente uma fonte de renda, mas guarda elementos da organização sociocultural familiar com aspectos da cultura ancestral.

Na educação de suas crianças desenvolvem duas estratégias centrais: sendo uma a de enviá-las à instituição educativa para acessar conhecimentos escolares e a outra de mantê-las, em alguns períodos do ano, participando das práticas familiares, sem abrir mão da educação tradicional na qual as crianças aprendem a vida vivenciando ações de seu grupo comunitário.

Embora, as crianças indígenas tenham muitas vivências nas ruas e avenidas da cidade, cuja situação muitas vezes é precária e desumana, está junto, no âmbito de sua família vivenciando contato, afeto, cuidados, brincadeiras... interagindo ouvindo e falando, o tempo todo, em sua língua indígena.

As crianças indígenas, como as demais, estão em desenvolvimento, embora em uma situação bem diferente de quando seus antepassados habitavam amplas florestas na região, tinham o domínio do território e nele realizavam, com autonomia sua sustentabilidade. No processo de mudanças e perdas que vivenciam, é necessário compreender a complexidade e particularidades da educação indígena, que envolve espaços e momentos específicos para a educação completa das crianças.

Os pais têm plena consciência de que as crianças necessitam ir para a escola para aprender conhecimentos escolares mas que também precisam estar com a família em suas diferentes atividades de subsistência.

Assim, sabiamente, os kaingang se organizam de forma a garantir tanto suas práticas

socioculturais como se inserir nos processos educativos da sociedade envolvente com a qual se relacionam.

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.

BALLIVIÁN, J. M. P. **Tecendo Relações -Além da Aldeia Artesãos Indígenas em cidades da Região Sul**. COMIN, 2014.

BREGALDA, D.; CHAGAS, M. de F. A diversidade no artesanato kaingang: um passaporte na cidade? In: **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba**. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

BREGALDA, D; CHAGAS, M de F. A diversidade no artesanato kaingang: um passaporte na cidade? In: **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas**. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

CODONHO, C. G. **Aprendendo entre pares**: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, C. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

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.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e religião no Paraná**: estudo a partir do ritual Nimongaraí. *Práxis educativa*, v.7, p. 239-263, 2012.

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 parbrisas**: crianças Kaingang em meio urbano. Dissertação de Mestrado. PUC: Porto Alegre, 2010.

KRUPSKAYA, N.K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. V; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

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).

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, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARX, K; ENGELS, F.A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

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.

NUNES, A. -"**Brincando de ser Criança**": Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância [Emlinha]. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341 f. Tese de doutoramento. [Consult. Dia Mês Ano] Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/684>](http://hdl.handle.net/10071/684).

OLIVEIRA, A. da C. **Indígenas crianças, crianças indígenas**: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural. Curitiba: Juruá, 2014.

OLIVEIRA, J. T.; FERNANDES, M.R. O ARTESANATO KAINGANG NA T.I. XAPECÓ. Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação dos profs. Eveyln Martina Schuler Zea e José Antonio Kelly Luciani.Terminalidade: **Linguagens**. Florianópolis-SC, 2014.

PEREIRA, M. C. S. **Meninos e meninas Kaingang**- O processo de socializacao .Londrina: UEL, 1998.

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.

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.

SANTOS, D. A dos. Economia e materialidade das relações sociais em um grupo indígenaKaingang **34º Encontro Anual da Anpocs**. ST10: Economia e políticas do simbólico Trabalho de autoria de Daiane Amaral dos Santos, mestranda do curso de Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisa realizada sob orientação da Profª Dra. Maria Catarina ChitolinaZanini, docente da instituição. 2010.

TASSINARI, A . Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande – MS.

TASSINARI, A . Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande – MS.

TOMMASINO, K. Os novos acampamentos (vãre) kaingang na cidade de Londrina: mudança e

persistência numa sociedade jê. **Revista Mediações**, Londrina, v. 3, n. 2, jul./dez. 1998.

TOMMASINO, K; ALMEIDA, L.K de. Territórios e territorialidades Kaingang: a reinvenção dos espaços e das formas de sobrevivência após a conquista. **Dossiê – estudos sobre as sociedades jê (kaingang e xokleng) no sul do Brasil**, 2014, v19, n2, p18.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**: Vol 3. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1995.

ZAPOROZHETS; A. V. The Development of Sensations and Perceptions in Early and Preschool Childhood. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 40, no. 2, May–June 2002, pp. 22–34.

Recebido em 31 de julho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.