



“Eu estou me lembrando para pensar¹”: A docência nas andanças, mapas e narrativas das crianças em vivências com as culturas indígenas

“I am remembering in order to think²”: Teaching in the wanderings, maps and children’s narratives in experiences with indigenous cultures

“Yo estoy me acordando para pensar³”: La docencia en las andanzas, mapas y narrativas de los niños en vivencias con las culturas indígenas

Denise Wildner Theves⁴

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

Recebido em: 28/02/2022

Aceito em: 21/03/2022

Resumo

Este texto propõe refletir sobre andanças, mapas e narrativas das crianças que (geo)grafam a docência em vivências e estudos com a cultura indígena Mbya Guarani. Com este propósito, parte-se de recortes de trabalhos que foram desenvolvidos com a Geografia escolar junto a turmas de quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola localizada em Lajeado, no Rio Grande do Sul (RS). Insere-se na pesquisa sobre a docência com as crianças, em que se realizaram vivências na comunidade indígena *Tekoá Pindó Mirim*, localizada no município de Viamão (RS). Tomou-se por objetivo refletir sobre as geografias que as crianças constroem e como os conhecimentos podem ser fomentados no diálogo interétnico e intercultural com a comunidade indígena. Concluiu-se que conhecer e vivenciar a cultura indígena com as crianças, refletindo e aprendendo a partir de suas dinâmicas socioespaciais potencializam a criação, o diálogo e constroem saberes na convivência com as diferenças.

Palavras-chave: Docência. Crianças. Interculturalidade.

¹ Comentário de uma criança durante atividades propostas nas aulas.

² Comment from a child during activities proposed in class.

³ Comentario de un niño durante actividades propuestas en las clases.

⁴ denisetheves@gmail.com

Abstract

This paper proposes a reflection on wanderings, maps and the narratives of children that (geo)graph teaching in experiences and studies with the Mbya Guaraní indigenous culture. With this purpose, it starts from clippings of works which have been developed in geography classes with fifth grade groups in the initial years of elementary school, in a school located in Lajeado, Rio Grande do Sul. The paper is included in a research about teaching with the children that had experiences in an Indian tribe Tekoá Pindó Mirim, in Viamão, Rio Grande do Sul. The objective was to think about the geographies that children build and how knowledge can be fostered in the interethnic and intercultural dialogue with the indigenous community. Knowing and experiencing the indigenous culture with the children, thinking and learning through their socio-spatial dynamics, potentialize creation, dialogue, and build knowledge through living with differences.

Keywords: Teaching. Children. Interculturality.

Resumen

Este texto propone reflexionar sobre andanzas, mapas y narrativas de los niños que (geo)grafían la docencia en vivencias y estudios con la cultura indígena Mbya Guaraní. Con este propósito, se parte de recortes de trabajos que fueron desarrollados con la Geografía escolar junto a las turmas de quinto año de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en una escuela ubicada en Lajeado, en Río Grande do Sul (RS). Se comprende en la pesquisa sobre la docencia con los niños, en que se realizaron vivencias en la comunidad indígena Tekoá Pindó Mirim, ubicada en el municipio de Viamão (RS). Se tomó por objetivo reflexionar sobre las geografías que los niños construyen y cómo los conocimientos pueden ser fomentados en el diálogo interétnico e intercultural con la comunidad indígena. Se concluye que conocer y vivenciar la cultura indígena con los niños, reflexionando y aprendiendo a partir de sus dinámicas socioespaciales potencializan la creación, diálogo y construyen saberes en la convivencia con las diferencias.

Palabras clave: Docencia. Niños. Interculturalidad.

Introdução

Este texto visa fomentar a pesquisa da docência com as crianças no desenvolvimento de propostas didáticas com a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com as reflexões esboçadas, busca-se ampliar as discussões sobre as vivências das crianças em interação com as culturas indígenas. Sendo assim, o relato que, ora se apresenta, realça as andanças, mapas e narrativas que (geo)grafaram as aprendizagens das crianças e a docência nos anos iniciais, ampliando os percursos que reverberaram em pesquisas sobre a docência com as crianças e a Geografia escolar (THEVES, 2009; 2018).

Estas apoiaram-se na pesquisa ação (THIOLLENT, 2003, p. 14), levando em consideração a Geografia como componente humano, cujas aprendizagens contribuem para a emancipação dos sujeitos ao partir da espacialidade desenvolvida desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços. Salienta-se que o recurso à pesquisa ação se fundamentou na possibilidade concreta de desenvolver propostas didáticas com a Geografia nos anos iniciais que fossem ao encontro

dos saberes, representações, conceitos e processos dos alunos, ampliando suas possibilidades de leitura de mundo e intervenção no seu espaço.

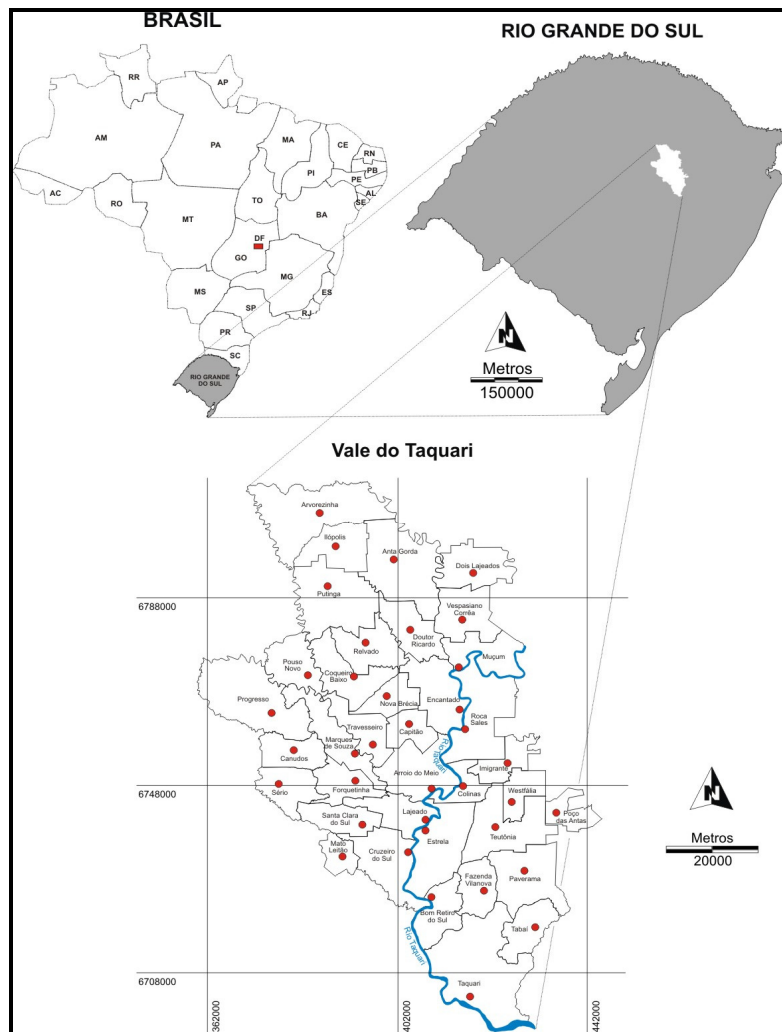
As pesquisas desenvolvidas foram pautadas na ação porque, ao interagir com os alunos sendo sua professora, considerei que, além de sujeitos e protagonistas; sobretudo, eles me (re)educaram com suas ações, hipóteses, perguntas, reações, comentários e produções. Tendo por princípio “[...] ser necessário compreender a si mesmo para compreender os outros [...]” (MORIN, 2015, p. 39), as turmas de crianças agindo me reconfiguraram como ser da e na docência com a Geografia na Educação Básica.

Na pesquisa mais recente, finalizada em 2018⁵, com a inserção no *locus* da pesquisa como docente, intentou-se analisar o alcance das propostas didáticas implementadas nas aulas, na mediação pautada no diálogo com turmas do quinto ano do Ensino Fundamental no componente curricular nominado de Estudos Geográficos e Históricos, agregando a Geografia e a História.

A escola que se insere na pesquisa está situada em Lajeado, um município do interior do Rio Grande do Sul (RS), o qual integra o chamado Vale do Taquari, conforme indicado nos mapas da Figura 1. O local nominado Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT) é uma escola comunitária, que integra a Rede Sinodal de Educação, órgão responsável pelo setor educacional escolar da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Esse presta serviço às escolas vinculadas com comunidades ou paróquias evangélicas, advindo desse fato sua caracterização como “escola comunitária” (COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES, 2020). A escola é mantida pela Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC) e seu espaço está representado na Figura 2.

⁵ A pesquisa em sua íntegra compõe a Tese de Doutorado intitulada: Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

Figura 1 - Zoom em Lajeado (RS) Brasil



Fonte: THEVES (2018).

Figura 2 - “Chegando mais perto” do espaço ocupado pela escola representado em imagem de satélite de Lajeado



Fonte: CEAT (2018).

Neste texto, são apresentados recortes da pesquisa da docência com as crianças, em que se

buscou o diálogo interétnico com uma comunidade indígena, sendo propostos momentos que buscaram conhecer o modo de vida dos indígenas da etnia Guarani-Mbyá na atualidade, a partir de um dia de imersão na comunidade indígena *Tekoá Pindó Mirim* (Terra Indígena⁶ de Itapuã), localizada no município de Viamão (RS). A partir das atividades deste dia, foram criadas propostas didáticas que tiveram por objetivo refletir sobre as geografias que as crianças constroem e como esses conhecimentos podem ser fomentados na interculturalidade. Salienta-se que as interações e propostas tiveram como pressuposto e princípio “o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar” (BERGAMASCHI, 2012, p. 7).

Destaca-se que, nesta ocasião, para a coleta de dados, utilizou-se a observação participante, interação em um *blog*⁷, desenhos, mapas, atividades escritas e narrativas das crianças durante diversos momentos de estudo das temáticas. As produções das crianças foram documentadas em um portfólio organizado com elas. As experiências e as reflexões destes momentos foram narradas e apresentadas, em forma de diário de pesquisa, no qual foram registrados comentários orais e escritos, trabalhos das crianças e fotografias, que tiveram o propósito de apresentar evidências das ações, reações, expressões, sentimentos e, sobretudo, da autoria das crianças.

Na sequência, após a seção que aborda aspectos relacionados à vida dos indígenas do Rio Grande do Sul na atualidade e sobre a comunidade indígena *Tekoá Pindó Mirim*, são apresentados alguns desses registros, reflexões e aportes teóricos que se relacionam com as vivências das crianças na comunidade indígena e as interações com as atividades propostas.

Os indígenas do Rio Grande do Sul e a comunidade na *Tekoá Pindó Mirim*

As terras do Rio Grande do Sul (RS), assim como as demais terras brasileiras, foram habitadas por grupos vinculados aos povos originários. Reinholz (2019) destaca que, pelo menos 40 povos indígenas diferentes viviam no estado, no século XVII. Atualmente, os indígenas que habitam o RS integram, principalmente, os grupos Guarani, Kaingang e Charrua. As reflexões da pesquisa relacionam-se com o grupo Guarani, que é constituído pelos subgrupos Mbyá, Nhandeva e Kaiowá. Embora pertençam ao

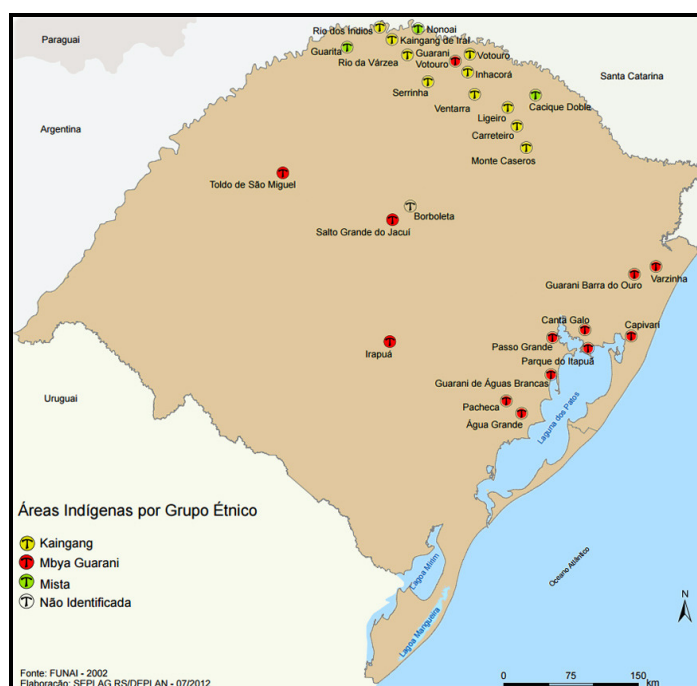
⁶ Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, a qual após regular processo administrativo de demarcação, conforme os preceitos legais instituídos, passa, após a homologação por Decreto Presidencial para a propriedade da União, habitada por um ou mais comunidades indígenas, utilizada por estes em suas atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física. Assim sendo, se trata de um bem da União, e como tal é inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela são imprescritíveis. (FUNAI).

⁷ Endereço do blog Outros olhares, novas aprendizagens. Disponível em: <http://outrosolharesnovasaprendizagens.blogspot.com/2015/04/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

mesmo grupo denominado Guarani, os subgrupos apresentam variações linguísticas e algumas diferenças na organização social, econômica e religiosa.

A língua falada é o guarani, que integra a família tupi-guarani do tronco linguístico tupi. De acordo com Medeiros e Gomes (2014), os indígenas pertencentes a este grupo estão organizados em comunidades localizadas no espaço rural e em várias cidades do Rio Grande do Sul, sendo cinco delas na região metropolitana de Porto Alegre. O mapa a seguir indica as algumas comunidades das principais etnias indígenas no Rio Grande do Sul (RS) na atualidade.

Figura 3 - Principais áreas de comunidades indígenas no Rio Grande do Sul (2002)



Fonte: FUNAI⁸ (2002).

Assim como as outras etnias do RS, o povo Mbya Guarani, que se reconhece coletivamente junto aos demais subgrupos guaranis, como *Ñandeva ekuéry*: “todos os que somos nós” (FUNAI, 2016), tem resistido à colonização, à manutenção de sua cultura e às disputas territoriais desde os primórdios do contato com os colonizadores, e é hoje uma das maiores nações indígenas na América do Sul. Seu território de ocupação se estende do litoral do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, incluindo áreas do interior dos estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo, assim como áreas do Pará e Tocantins. Para

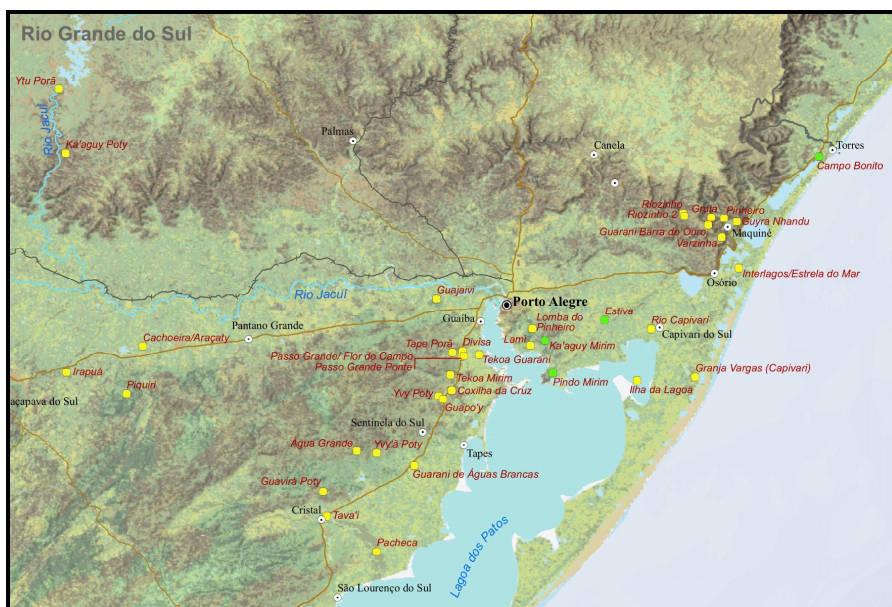
⁸FUNAI. Povos Indígenas no Brasil. 2016.

Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_\(Funai\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_(Funai)). Acesso em: 25 fev. 2022.

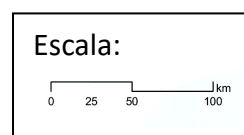
além das fronteiras nacionais, vivem também em locais do Uruguai, na Argentina e no Paraguai (FUNAI, 2016).

A comunidade em que os estudos foram realizados pode ser localizada na imagem da Figura 4. Ela é chamada pelos não indígenas⁹ de Terra Indígena de Itapuã e denominada de *Tekoá Pindó Mirim* pelos indígenas; localiza-se no espaço rural, nas proximidades do Parque Estadual de Itapuã, no município de Viamão, que se limita com Porto Alegre.

Figura 4 - Chegando mais perto da *Tekoá Pindó Mirim* (Terra Indígena de Itapuã)



Fonte: Instituto de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas (2022).



A Terra Indígena Itapuã está com o procedimento de demarcação em curso desde o ano de 2009 e a tramitação encontra-se na FUNAI em Brasília, faltando a sua publicação no Diário Oficial da União. (LIEBGOTT, 2021). A área abrange 27 hectares, em fase de ampliação, com cerca de 100 famílias e de aproximadamente 60 crianças (PROJETO CULTURAL NHEMONGUETÁ, 2017).

Os indígenas que moram nesta comunidade denominam as terras de *tekoá* (Menezes, 2012, p. 121), expressão que não encontra tradução literal para o idioma português e é utilizada pelos indígenas para fazer referência ao lugar onde vivem e conjugam a casa, a natureza e a sobrevivência. É o território onde trabalham para preservar a mata, constroem a casa de reza, coletam ervas medicinais e

⁹ Denominados de *jurua* pelos indígenas.

desenvolvem suas plantações, cozinham seguindo as tradições de seus ancestrais, fazem danças e cantos em rituais, fabricam peças de artesanato e partilham os saberes que são transmitidos de geração a geração. Enfim, é “o espaço no qual o guarani vive o seu modo de vida. Inclui aspectos geográficos, ambientais, locais, educacionais, religiosos etc.” (MENEZES, 2012, p. 121), de forma que o local em que as comunidades se estabelecem, são lugares carregados de significados míticos e históricos, sendo considerado pelos guaranis como território ancestral desta etnia. A imagem a seguir apresenta parte da terra indígena que foi percorrida com as crianças durante as atividades realizadas no local.

Figura 5- Andanças que mostram parte da Tekoá Mirim (Terra Indígena de Itapuã)



Fonte: Diário de Pesquisa (2016).

A expressão *Pindó* que compõe o nome da comunidade, significa “Palmeira pequena”, uma árvore que em sua inteireza é aproveitada sabiamente pelos Mbya Guarani. Dona Laurinda (*Karexu*) e Seu Turibio (*Karai*) são os fundadores da comunidade no local e foram eles que plantaram muitas *Pindós*, substituindo os eucaliptos que eram predominantes no local (PROJETO CULTURAL NHEMONGUETÁ, 2017).

Dona Laurinda nos conta que no passado, quando sua família decidiu sair da aldeia da Guarita em Tenente Portela, passaram muitas dificuldades e miséria. A folha da Palmeira serviu como cama, muitas vezes. Além da Palmeira, Dona Laurinda nos contou sobre a importância do plantio de alimentos tradicionais Mbya Guarani como o milho, e o modo de preparo posterior para a realização do *Nhemongarai*, cerimônia de revelação do nome Mbya Guarani (PROJETO CULTURAL NHEMONGUETÁ, 2017).

Segundo as crenças dos Mbya, a região tem vínculos com a sua ancestralidade e mesmo estando uma área cedida pelo Estado do Rio Grande do Sul, sofrem pressões externas constantes de posseiros, madeireiros e de um pretense proprietário.

Os indígenas da comunidade vivem da extração¹⁰, produção e comercialização do artesanato

¹⁰A utilização de recursos das reservas florestais é feita de forma sustentável.

tradicional e auxílios sociais, entre outras políticas públicas, quando estas são fomentadas. O plantio de sementes tradicionais faz parte do sustento das famílias, sendo cultivadas para consumo próprio. Atualmente, as casas têm luz elétrica e a comunidade conta com um posto de saúde e uma escola denominada Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Nhamandu Nhemopu'ã*, que significa: “o acordar do divino sol” (ALENCASTRO, 2013). Salienta-se que o fato de a escola estar inserida dentro da comunidade integra o movimento de fortalecimento da cultura e, por vezes, representa o resgate de traços perdidos em propostas educacionais que foram impostas pela sociedade dos não indígenas em outros momentos. A imagem apresentada na figura 7, mostra a fachada da escola.

Figura 6 - A escola *Nhamandu Nhemopu'ã*



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Vivência “É uma palavra muito difícil de descrever. Não é algo para fazer em um dia e esquecer no outro¹¹”

Anualmente, a comunidade indígena a *Tekoá Pindó Mirim* realiza Semana com a Cultura Guarani-Mbyá, em que, são agendados momentos em que recebem visitantes para um dia de imersão, como forma de interação cultural. Para esse momento, é cobrado um valor por cada visitante, a fim de custear as despesas do almoço que é oferecido no local e, ao final da atividade, também são vendidos artesanatos. De 2015 a 2019 essa atividade foi realizada com as turmas do quinto ano do CEAT e revelou-se um momento único e repleto de aprendizagens. Entretanto, para as reflexões apresentadas neste texto, foram consideradas as interações realizadas pelas turmas de quinto ano em 2016, por ser o período em que se realizou a pesquisa.

Após ser efetuadas a inscrição de participação das turmas de quinto ano, iniciou-se a preparação para esta atividade. As crianças, ao serem informadas, ficaram eufóricas e confessaram que já

¹¹Definição de vivência elaborada por uma criança. (THEVES, Diário de Pesquisa, 2016).

esperavam por esse momento com muita ansiedade, pois sabiam da realização ocorrida no ano anterior. Os pais também tomaram conhecimento da atividade através de uma correspondência enviada pela coordenação pedagógica da escola.

À espera do dia marcado para a tão aguardada atividade, iniciou-se um estudo prévio sobre os povos indígenas. Primeiramente, tivemos um momento de conversas, em que as crianças fizeram várias perguntas sobre a vida dessa comunidade. Nesse momento, pôde-se constatar o quanto os alunos tinham concepções preconceituosas sobre os indígenas; nos momentos de conversas que se sucederam, várias crianças¹² acabaram trazendo à discussão estereótipos que são reproduzidos por muitas pessoas no cotidiano, tais como:

Maria – Acho que todos os índios são pobres. Vivem pedindo esmolas.
Everton – Eles andam pelas ruas e as mães mandam seus filhos pedir esmola.
Augusto – Lá na aldeia aonde vamos, eles andam pelados?
Luciano – Vivem na mata caçando e pescando?
Laura – Usam flechas e só comem o que conseguem na caça?
Estevão – Tenho medo de ir até lá! Acho que eles são violentos.
Isabela – Vamos ter que comer o que eles comem?
Bruna – Acho que vamos comer folhas picadas, pedaços de raízes e animas que eles caçaram.

(THEVES, Diário de Pesquisa, 2016).

Foi o momento de ouvir o que sabiam sobre o assunto e encontrar formas de colaborar para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Considera-se que a escola se apresenta como um espaço-tempo em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e pensar com a diferença. Neste sentido, ver e pensar o Outro exige novas posturas e ideias, afinal vivemos em mundo diverso e plural.

Acredita-se que a prática pedagógica com a Geografia pode implicar outras maneiras de os alunos se relacionarem com as realidades, com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Portanto, é o olhar e o sentir, colocados sobre as coisas, sobre o Outro, sobre o mundo que podem ser mediados e problematizados pelo professor, indo ao encontro dos conhecimentos dos alunos, numa relação dialógica, constituindo um vir a ser, como potência criadora de novas aprendizagens. As falas das crianças, por si só, justificaram a necessidade de se vivenciar a cultura indígena durante um dia. Mas era necessário abordar essa temática, nem que fosse brevemente, antes da ida até a comunidade indígena. As perguntas e considerações das crianças durante os momentos de conversa foram discutidas pelos colegas e, com a interferência docente na perspectiva dialógica, a partir de questionamento e reflexões,

¹² Nas transcrições de conversas foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

algumas concepções começaram a ser reconstruídas.

A escola e os componentes curriculares têm um papel fundamental na construção de novas memórias, que estejam livres do etnocentrismo e do eurocentrismo, pois essas durante muito tempo moldaram, e ainda o fazem, nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo. Com esse propósito, planejaram-se propostas que foram desenvolvidas durante as aulas em que se utilizaram mapas para registrar o caminho que seria percorrido até a comunidade indígena, imagens que apresentaram os troncos linguísticos indo-europeu e tupi-guarani, desenhos, registros orais e escritos, sendo que algumas destas atividades foram inseridas em um *blog* organizado para o estudo da temática desde 2015. Deste modo, a partir da preparação para o dia na comunidade indígena, foram abordados aspectos da temática indígena que pudessem contribuir para desconstruir estereótipos e reconstruir conhecimentos. Antes de realizar a imersão na comunidade, também foi proposta uma atividade que buscou registrar as hipóteses dos alunos sobre como pensavam que era a vida dos indígenas e das crianças, além da paisagem da comunidade.

No dia combinado, partiu-se de Lajeado até Viamão¹³, município onde fica a comunidade indígena. O percurso entre os dois municípios foi percorrido com ansiedade; a distância parecia infinita, e o tempo, interminável.

Na chegada, a curiosidade inicial aliou-se a certo medo, afinal tudo era muito diferente e a novidade, às vezes, assusta. O nervosismo aumentou, a imaginação foi aguçada na expectativa do encontro com esse lugar novo, com pessoas diferentes. A simplicidade, a paciência e o acolhimento de quem nos recepcionou na chegada à comunidade pouco a pouco fizeram com que os momentos e as sensações fossem experimentados de maneira plena, com toda a sua potência; e os medos logo se desfizeram.

Fomos recebidos com saudações entoadas pelas crianças do grupo de cantos e danças *Nhamandú* (Divindade Sol), além do cacique, do rezador e da diretora da escola indígena. Depois, houve momentos de conversa, caminhadas para conhecer o espaço geral da aldeia. O almoço foi realizado de maneira coletiva, e as brincadeiras de pontaria com arco, flecha, zarabatana foram aprendidas com as crianças e jovens indígenas, assim como registra a imagem da Figura 8. Os títulos das figuras são narrativas que expressam as (geo)grafias das crianças durante as interações com os indígenas.

¹³ Distância aproximada de 141 quilômetros.

Figura 7 - “É bem difícil. Só com a ajuda deles eu consigo!” – comentário de Laura



Brincadeira de arco e flecha e corrida de obstáculos com as crianças e jovens indígenas

Fonte: Diário de Pesquisa (2016).

As pinturas corporais com urucum, experimentadas em companhia das crianças e jovens Guarani-Mbyá, oportunizaram momentos carregados pelos sentidos desconhecidos de um universo simbólico diferente, assim como expõe a imagem da Figura 9. A finalização da atividade foi feita pelas crianças e jovens indígenas através de um teatro em que representaram sua luta pela preservação da cultura e das terras.

Figura 8 - “Ser pintada pode ser uma forma de ficar parecida como eles” – comentário de Isadora.



Pintura corporal em que os indígenas Guarani- Mbyá usam sementes de urucum para obter tinta em tom avermelhado. Essas pinturas tem diferentes formatos e significados que não são revelados.

Fonte: Diário de Pesquisa (2016).

Sentir-se livre no lugar, que inicialmente parecia tão diferente, foi algo que aconteceu naturalmente ao longo do dia. Nesse movimento, percebeu-se que as crianças não estavam nas terras indígenas como meros expectadores, como quem observa algo exótico – esse era um risco que se corria ao realizar a atividade. Percebeu-se que estavam imersos e, de certa forma, capturados pelo lugar, pelas pessoas, pela cultura. Desejou-se que pudessem guardar esse dia para o resto de suas vidas e que essa memória construída pela diferença, através da cultura e das vivências, pudesse contribuir, muito mais

do que para o respeito, para o desenvolvimento da alteridade.

Participar com as crianças desta atividade na comunidade indígena deu sentido ao conceito de vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 683), tradução do termo russo *perejivanie* (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Para este autor, a vivência é uma unidade entre as pessoas e o meio em que elas vivem. É uma relação onde os elementos presentes no meio são apropriados e interpretados pelas crianças. Por seu intermédio, pode-se operar para se buscarem formas de compreender como o meio exerce influência nas crianças e como elas reagem aos diferentes acontecimentos desse meio. E, acrescenta Vigotski:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Estar na/com a comunidade indígena foram oportunidades para que a turma vivenciasse algo externo ao seu cotidiano, e cada criança experienciou esses momentos de forma particular. Afinal a relação com o meio não é homogênea, pois os eventos vividos influenciam os envolvidos de maneira diversa e singular, por intermédio da vivência, que é particular.

Durante as semanas posteriores, os momentos vivenciados com a comunidade Mbyá foram o assunto das aulas, ficando evidente o quanto atividades como esta oportunizam relações com temas de estudos realizados em outros momentos, durante as aulas. Além disso, a proposta ressaltou o quanto vivenciar a vida no contexto da cultura Mbyá pode contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos em relação aos diferentes modos de vida dos indígenas.

As crianças receberam a atividade em que tinham registrado suas hipóteses antes de estar com os Mbyá; assim, cada uma analisou a sua. Nesse momento, muitas afirmaram que suas ideias sobre os indígenas eram cheias de coisas incorretas, como dito por algumas crianças. Foi-lhes então entregue uma nova folha, em que registraram os mesmos aspectos depois da vivência: a vida dos indígenas e das crianças dessa comunidade, além do desenho sobre uma paisagem da aldeia.

Das diversas narrativas e desenhos, destacam-se os que são reproduzidos a seguir, na Figura 9, e mostra as crianças da turma sendo acolhidas pelos indígenas, num ritual de saudação realizado na

chegada à comunidade. O desenho contrapõe aquele feito pela mesma criança na atividade em que se propôs que imaginassem uma paisagem da comunidade indígena, reproduzido na Figura 10.

Figura 9 -
“Nós e eles: quando a gente sente e vive as diferenças” – Desenho de Luísa



Figura 10 -
“Pensando sobre eles antes de conhecê-los” – Desenho de Luísa



Fonte: Diário de Pesquisa (2016).

Os desenhos e as narrativas das crianças desses momentos reiteraram que “[...] o diálogo permite criar: co-presença, a-con-tecimento, co-ação, co-laboração, com-paixão, con-vivência” (JEREBTSOV, 2014. p. 24).

Com a Geografia escolar, podem ser propostas situações em que os alunos se sintam estimulados a desconfiar do que leem, ouvem e veem. Que possam, ao mesmo tempo, dizer o que pensam e argumentar, superando as visões de mundo conformistas, conservadoras e/ou preconceituosas.

É inegável considerar que modos diferentes de ser, fazer, aprender, pensar e interagir redefinem a nossa existência. Eis a intenção das atividades propostas: a Geografia como forma de aprender não só sobre o mundo, mas, sobretudo, sobre nós, sobre os Outros, sobre as culturas. Afinal, ser e estar no espaço constitui o pertencimento e a identidade, ou seja, nas palavras de Kaercher, a “geograficidade da existência” (KAERCHER, 2014, p. 22). Assim, com a Geografia somos convocados a pensar sobre a importância do espaço na vida e na existência enquanto seres humanos que se relacionam entre si e com o espaço.

Ler e pensar filosoficamente as diferenças, a cultura indígena Guarani-Mbyá, ouvir, sentir os alunos e levar em consideração suas aprendizagens verbalizadas e sistematizadas em diferentes momentos das aulas, mostram que as atividades externas à sala de aula/escola são possibilidades com diferentes sentidos e repletas de momentos que podem ser considerados únicos na interação e na

construção de conhecimentos tão significativos com a Geografia. Afinal, lê-se o mundo ao mesmo tempo em que se é capturado pelo que se lê, sente e vive.

O andamento dos trabalhos apresentou-se como um momento para se propor ao grupo de crianças uma atividade de representação espacial, tendo como objetivo conhecer suas vivências espaciais, a partir das situações vivenciadas na comunidade indígena. A ideia foi refletir com o grupo sobre possibilidades de trabalho através da “cartografia com as crianças” (LOPES; VASCONCELOS, 2005; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016).

Nessa perspectiva, consideram-se as crianças como sendo sujeitos que produzem conhecimentos e significados nas relações estabelecidas com o espaço. Dessa consideração, destaca-se o pressuposto de que elas constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências estabelecidas em seu cotidiano e que, portanto, pensam de forma diferente dos adultos.

Com a pretensão de encontrar possibilidades de contribuir na construção de olhares sobre o espaço, sobre os mapas, e com o intuito de buscar uma aproximação da vivência espacial dessas crianças a partir de seus pontos de vista, bem como com suas percepções e linguagens, elas foram convidadas a representar graficamente, através de um mapa vivencial, o dia de convivência na comunidade Guarani-Mbyá, destacando o espaço percorrido e também seus sentimentos em relação aos trajetos e momentos de interação. Combinamos que primeiramente elas fariam um rascunho, e depois o mapa final.

Os mapas vivenciais apresentam-se como possibilidades de leitura e de comunicação do que as crianças leem sobre o espaço, a partir da espacialidade vivenciada e construída por elas na interação com esse espaço. A expressão “mapas vivenciais” (LOPES; VASCONCELOS, 2005) é utilizada para identificar a produção de representações cartográficas das vivências das crianças nos lugares, na perspectiva de sua lógica espacial e de sua linguagem, sendo que podem ser vistos como marcas de suas (geo)grafias. Os mapas vivenciais não são considerados aqui como simples desenhos, nem se busca nesses apenas enfatizar a necessidade de serem seguidas as regras rígidas da planificação cartográfica. Eles são considerados como a expressão dos movimentos feitos pelas crianças no/com o espaço; assim, a maior ênfase na sua produção é dada pelo que comunicam e expressam. O termo “mapas vivenciais” insere-se no campo de estudos da Geografia da Infância, sendo utilizado por Lopes e Vasconcelos (2005) e referenciado como um “modo de identificar as crianças como sujeitos criadores do processo de aprendizagem, e não apenas receptores do trabalho cartográfico” (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 70).

Durante os momentos de interação que aconteceram com essa atividade e com o mapeamento feito pelas crianças, propôs-se questionamentos sobre as suas leituras, além de observações de seus trabalhos, buscando compreender os sentidos atribuídos a esses movimentos e aos seus registros. Desses momentos, destaco os trechos registrados no Diário de Pesquisa (THEVES, 2016) que revelam o quanto a atividade foi significativa para as crianças: “Fazer o mapa é o melhor jeito de mostrar e contar o que foi esse dia.” (Bruna). “É tanta coisa que vivemos que o papel tinha que ser maior!” (Isabela).

Nas representações gráficas das crianças através de seus mapas vivenciais não houve rigidez na preocupação com a utilização de perspectiva ou qualquer convenção cartográfica, foi deixado que utilizassem esses indicativos caso sentissem necessidade. Assim, a sua execução não seguiu os parâmetros propostos pelas técnicas da ciência cartográfica formal. Tal perspectiva apoia-se no fato de que as crianças têm um jeito próprio de representar as suas vivências nas relações que estabelecem com o espaço. Os mapas feitos por elas revelam traços do seu pensamento, expressam o que veem, sentem, vivenciam, aprendem e também apresentam elementos do seu imaginário, aspectos perpassados pelas marcas do seu contexto cultural e social. Seus mapas manifestam o encontro com o espaço da vida, revelando traços da sua leitura e compreensão em relação aos acontecimentos, tal como expresso no mapa vivencial apresentado a seguir:

Figura 11 - “Assim vivi e senti o dia com os indígenas” – Título do mapa vivencial de Maria



“O mapa também mostra meus sentimentos durante o dia com os indígenas”

Fonte: Diário de Pesquisa (2016).

Com os mapas feitos, constatou-se que as crianças expressam a espacialidade vivida de diferentes modos, criando a sua própria linguagem cartográfica. Através do encontro com a cultura indígena, seus mapas representaram as marcas do espaço da aldeia. Porém, para além da mera localização dos elementos no espaço, nos mapas, há vestígios de sentimentos, sensações e significados particulares dessa vivência.

Os mapas das crianças revelaram que com a cartografia, pode ser constituída a concepção epistemológica, em que os mapas elaborados ou prontos podem ser recursos com os quais se potencializem linguagens e não apenas técnicas. Nesse processo, as crianças são reconhecidas “como sujeitos criadores do processo de aprendizagem e não apenas receptores do trabalho cartográfico” (LOPES; MELLO, 2013, p. 70).

Destaca-se que a perspectiva adotada não desconsidera os estudos da cartografia como ciência que busca instrumentalizar os alunos para serem mapeadores e leitores de mapas a partir de regras cartográficas mais rígidas, havendo grande preocupação com uma correspondência objetiva com o que é representado. O que se propôs foi a construção de um cenário em que a representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos considerasse tanto a lógica das crianças quanto o espaço vivenciado na comunidade indígena como uma possibilidade de se ler, grafar e compreender o mundo.

Depois que a turma concluiu seus mapas vivenciais, esses foram trocados entre os colegas. Foi um momento de interação, em que as crianças dialogaram entre si sobre os diversos modos de expressar as vivências com a cultura indígena. Todos quiseram mostrar o seu mapa e ver os dos colegas. O comentário Everton é muito significativo para destacar esse momento: “O mapa é para ver o onde e nem tanto o como! Mas quando a gente usa uma cor para mostrar o sentimento, a gente diz como foi estar naquele lugar” (THEVES, 2016).

As crianças tiveram a ideia de convidar as turmas do quarto ano da escola para contar sobre o dia na comunidade indígena Guarani-Mbyá, usando os mapas vivenciais. Depois do convite feito às professoras dessas turmas, marcamos esse momento, bastante apreciado pela troca de conhecimentos e também de valorização dos trabalhos realizados.

É curioso constatar que a turma sugeriu compartilhar suas aprendizagens com outras turmas da escola. Percebe-se que as aulas de Geografia contribuem para o protagonismo e o desejo de compartilhar a alegria de aprender.

As crianças assentem a autoria no desenvolvimento das suas aprendizagens, e levar isso em consideração é um convite a compartilhar as aprendizagens com outras crianças.

As crianças e a Geografia: “viver o inesperado¹⁴” e apreender as diferenças no encontro com os indígenas

As crianças, as nossas vivências com os Guarani-Mbyá e as propostas didáticas com a Geografia escolar evidenciam que ver e pensar o Outro, o não eu, num movimento de alteridade exige outras posturas, na busca pela construção de novas memórias, (re)criando nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo. Neste sentido, é urgente e necessário que as aulas de Geografia se abram aos diferentes modos de vida, a fim de a escola se constituir em um lugar que considere a interculturalidade, ampliando as premissas do senso comum e dos saberes preestabelecidos a partir de modelos carregados de julgamentos.

As crianças “[...] são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124) e convocam a docência com propostas didáticas que potencializem a participação, a criação, o diálogo e as trocas, na convivência com professores, crianças e outras pessoas.

Os conhecimentos e pressupostos construídos nas vivências e interações das crianças com a comunidade Mbya Guarani nos convidam também a sermos atuantes e caminhantes na construção e valorização de diversas formas de ser e estar no mundo. Ser e estar “aqui e ir lá¹⁵” para “estar lembrando para pensar” que as diferenças remetem à nossa identidade e pertencimento e movimentam a alteridade.

Referências

ALENCASTRO, Bruno. Escola indígena é inaugurada em aldeia de Viamão. **GZH Geral**, 2013. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/03/escola-indigena-e-inaugurada-em-aldeia-de-viamao-4080768.html#:~:text=A%20chuva%20n%C3%A3o%20atrapalhou%20a,distrito%20de%20Itapu%C3%A3%2C%20em%20Viam%C3%A3o>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. *In*: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel Habkcost; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 7-15.

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES. **Fotos da escola** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <denisetheves@gmail.com> em 22 fev. 2018.

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES. **Quem somos**. 2020. Disponível em:

¹⁴ Definição de vivência elaborada por Laura (THEVES, Diário de Pesquisa, 2016).

¹⁵ Comentário de uma criança durante a realização das atividades (THEVES, Diário de Pesquisa, 2016).

<<http://www.ceat.net/ceat/quem-somos>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FUNAI. **Povos Indígenas no Brasil**. 2016. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_\(Funai\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_(Funai)). Acesso em: 25 fev. 2022.

FUNAI. **Áreas indígenas por grupos étnicos**. 2002. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>> Acesso em: 19 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. Mapa Continental “Guarani Retã”. Disponível em: <<http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. *In: Veresk - Cadernos Acadêmicos Internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7-27, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIEBGOTT, Roberto. Indígenas Mbya Guarani denunciam incêndio criminoso na aldeia Pindó Mirim, no Rio Grande do Sul. **Conselho Indigenista Missionário**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/11/indigenas-mbya-guarani-denunciam-incendio-criminoso-na-aldeia-pindo-mirim-no-rs/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno M.; AMORIM, Cassiano. **Mapas vivenciais: possibilidades para cartografia escolar com as crianças das séries iniciais**. 2016. p. 237-256. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/15/showToc>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol B. de; BOGOSIAN, Thiago. Por uma cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. *In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de Oliveira; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Orgs.). (Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas*. PR: CRV, 2013. p. 69-83.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de Mello. (Orgs.). "O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas" - dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Sulina, 2015.

MEDEIROS, Juliana Silva; GOMES, Luana Barth. Povos Indígenas: diversidade na escola. *In*: GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. [et al] (Orgs.); MEINERZ, Carla Beatriz. **Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade**. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 73-83.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 115-126.

OUTROS olhares, novas aprendizagens. Disponível em:
<http://outrosolharesnovasaprendizagens.blogspot.com/2015/04/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PROJETO CULTURAL NHEMONGUETÁ (2017).
Disponível em: <https://nhemonguetadoc.wixsite.com/nhemongueta/tekoa-pindo-mirim>. Acesso em: 19 fev. 2022.

REINHOLZ, Fabiana. 519 anos de luta: Lideranças indígenas do RS pedem o cumprimento da Constituição. **Nonada**, POA, 2019. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2019/05/519-anos-de-luta-liderancas-indigenas-do-rs-pedem-o-cumprimento-da-constituicao/> Acesso em: 22 fev. 2022.

THEVES, Denise Wildner. **Diário da pesquisa**: as crianças e a Geografia escolar. Lajeado: [s.n.], 2016.

THEVES, Denise Wildner. **Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THEVES, Denise Wildner. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne**: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181010> . Acesso em: 22 mar. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. 2010. p. 681-701.
Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicosp/issue/view/3464>>. Acesso em: 25 fev. 2022.