

INTERCULTURALIZARTE

Juliana Canuto da Costa¹
Adilson Crepalde²
Silvana Tobias Oliveira³

RESUMO: Este trabalho consiste em reflexões sobre uma intervenção pedagógica realizada na disciplina de artes para abordar as relações interculturais entre indígenas e não índios. Objetiva-se analisar se a atividade proposta alcançou seu objetivo que era o de desconstruir preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas por meio de atividades de artísticas. Para alcançar esse objetivo, foram realizados, com os alunos, debates, rodas de conversa, oficina de pintura e visita a uma reserva indígena. A fundamentação teórica que norteou a execução da referida intervenção e as reflexões sobre essa atividade vem de diferentes áreas do conhecimento, tais como da Linguística Cognitiva (KÖVECSES, 2005), dos Estudos Culturais (BHABHA, 1998), da Antropologia sobre os Kaiowa (BENITES, 2012), e de estudos sobre artes e ensino (BARBOSA, 2003). Os resultados deste trabalho apontam que houve sensibilização dos alunos não índios em relação aos indígenas, o aprofundamento de conhecimentos sobre as questões indígenas, sobre o conceito de cultura e a importância de se diversificar maneiras de abordagens pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipo. Ensino-aprendizagem. Arte. Cultura Guarani Kaiowa. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado consiste em reflexões sobre uma intervenção pedagógica a partir da disciplina de artes que abordou as relações interculturais entre os não índios e os indígenas com os quais convivem na cidade de Dourados, MS. Essa atividade foi realizada com alunos dos 7º anos de uma escola pública, situada na mesma cidade.

O que motivou a escolha desse tema foram os inúmeros estereótipos, muitas vezes, usados preconceituosamente em relação aos indígenas que são recorrentes em aulas e nos corredores da escola, uma amostragem do discurso majoritário que circula na cidade de Dourados. Além disso, havia o desejo de construir uma abordagem que fosse além das comumente práticas já realizadas no âmbito escolar. Queríamos buscar alternativas para as aulas expositivas, leitura de textos em livros didáticos e comemorações do dia do índio, apenas como uma data folclórica, quando os alunos são enfeitados com grafismos indígenas, cocares de penas, etc., sem que se faça uma reflexão mais profunda sobre a arte e as culturas indígenas.

1 Instituição: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8679-7318>, E-mail: ju_canutto@hotmail.com

2 Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8569-9572>, E-mail: crepalde@uems.br

3 Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5692-7532>, E-mail: sil_oliveira94@hotmail.com

Desta forma, idealizamos uma intervenção pedagógica que pudesse, por meio da linguagem das artes, sensibilizar os alunos e desencadear discussões sobre as relações entre indígenas e não indígenas e sobre o conhecimento que se tem construído sobre indígenas em uma região marcada pela presença indígena há séculos.

A referida intervenção pedagógica foi pensada durante o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia, em um convênio realizado entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS). Durante esse curso, pudemos discutir os conceitos de cultura, etnia, interculturalidade, identidade e abordagens pedagógicas com base em estudos teóricos realizados por pensadores como Bhabha (1998) e Hall (1997). Ainda em termos teóricos, fizemos leituras de autores que pensaram as relações entre culturas indígenas em contato, como Benites (2012). Os estudos sobre as culturas guarani e kaiowa foram realizados com base nos trabalhos de Meliá, Grümberg e Grümberg (1976), Chamorro (2008) e Crepalde (2014) dentre outros. Nossos estudos também se basearam em conceitos da Linguística Cognitiva, tais como os conceitos de cultura, corporificação e metáfora refletidos, por exemplo, em Kövecses (2005). No que diz respeito aos conceitos do campo das artes, nos baseamos nas leituras de Barbosa (2003, 2005) e nas reflexões e explicações sobre arte guarani e kaiowa fornecidas pelos professores indígenas que ministraram as oficinas de arte indígena na escola.

O texto que explicita o desenvolvimento das atividades, os resultados e as considerações finais está disposto neste trabalho da seguinte maneira: na primeira parte, denominada “atividades”, fazemos um relato sobre como as atividades foram pensadas e realizadas e qual era a visão dos alunos em relação aos indígenas. Na segunda parte, denominada “os mundos guarani e Kaiowa em artes”, falamos sobre a oficina de arte ministrada pelos professores indígenas e a visita à aldeia. Na terceira parte, denominada “reflexões sobre as atividades”, refletimos sobre a realização do trabalho e, por fim, fazemos as considerações finais ponderando sobre a metodologia da realização da atividade e sobre a teoria utilizada.

ATIVIDADES

O projeto iniciou-se com a realização de uma roda de conversa com os alunos sobre suas histórias. Objetivávamos construir um debate com base nos conhecimentos dos próprios alunos. Alguns deles pediram ajuda aos pais para construírem as respostas que apresentaram na roda de conversa. Todos tiveram a oportunidade de falar para a roda o que sabiam sobre os pais, tios, avós, bisavós e como haviam chegado a Dourados. Essa atividade levou os alunos a fazerem um estudo sobre eles mesmos que possibilitou demonstrar a diversidade cultural que permeava o grupo e ainda proporcionou que eles percebessem como as culturas se influenciam e como carregamos traços culturais diversos que muitas vezes não nos damos conta. Em meio a essas discussões foram surgindo questões relacionadas aos indígenas. Assim, passamos a perguntar sobre quem são os indígenas que vivem em nossa cidade, se os conheciam, se conviviam com eles, o que sabiam sobre suas culturas e como se relacionavam com eles. A partir dessa roda de conversa, pedimos aos alunos que registrassem o conhecimento que tinham sobre os indígenas. Os registros podiam ser feitos livremente a partir da escrita, de desenhos, pinturas, etc.

Esses registros mostraram a visão que a grande maioria tem dos indígenas, ou seja, uma visão estereotipada construída por meio de informação genérica sobre a diversidade étnica e cultural dos indígenas do Brasil e do nosso estado.

Além dessa visão fictícia de índios e dos conhecimentos genéricos, houve comentários extremamente pejorativos em relação a eles. As respostas nos indicaram que nosso trabalho era mais relevante do que havíamos pensado. Houve relatos de que os índios de “verdade” eram aqueles que andavam nus pelas matas e que os que viviam fora destas condições eram índios “civilizados”. O termo civilizado apareceu também como uma solução para indígenas que, segundo algumas falas, deveriam ser incorporados à “cultura nacional”, uma vez que essa cultura era superior à cultura indígena. Alguns alunos disseram que os índios que vivem em Dourados não são mais índios, mas sim “civilizados”, pois usavam celular, andavam de moto, estudavam em escola de não índios, etc.

Ainda nessa atividade, tivemos a oportunidade de realizar algumas intervenções com base nos estudos teóricos que havíamos feito durante o curso de pós-graduação. Assim, falamos sobre a ideia genérica que se tem dos indígenas que apaga as diferenças entre os diversos grupos étnicos que existem no Brasil. Fizemos alusão aos conceitos de etnia e cultura baseados nos estudos de Benites (2012) e sobre fronteiras étnicas em Barth (1987). Benites é um antropólogo Kaiowa⁴, cujo trabalho remete ao modo de ser atual dos Kaiowa, que ele denomina de *teko pyahu* (*teko* cultura, modo de ser e *pyahu*, novo). O referido autor usa o conceito de fronteiras étnicas desenvolvido por Barth (1987) para se referir às maneiras como os Kaiowa marcam suas diferenças por meio de comportamentos e linguagens diferentes. O conceito de fronteiras étnicas, todavia, é usado para dizer que essa fronteira é fluida e permite a entrada de bens materiais e simbólicos de outras culturas. O referido autor usa essa concepção para explicar o uso desses bens que foram incorporados pelos Kaiowa. No modo de ser atual coexistem *mbaraka* (chocalho), *jeguaka* (adorno para cabeça), *mimby* (apito, flauta) e bonés, calças jeans, motos, óculos escuros e celulares e ainda convivem com as línguas guarani, kaiowa e a língua portuguesa. Benites (2012) faz uso dessa ideia para remeter às trocas simbólicas, aos bens materiais, às crenças, maneiras de perceber, etc. No que diz respeito ao conceito de cultura, optamos por explicar o conceito de cultura desenvolvido no âmbito da Linguística Cognitiva. Nesse contexto, as culturas são padrões comportamentais, linguísticos, cognitivos, etc., que estão sempre em processo de mudanças. Esses padrões variam de cultura para cultura, dependendo de fatores ambientais, sociais e históricos. Um dos padrões cognitivos estudados no contexto da Linguística Cognitiva é a metáfora, que é entendida não como uma figura de linguagem, mas como uma forma de pensar. Nesse contexto, a metáfora é um recurso cognitivo que possibilita a comparação entre dois elementos. Um elemento mais concreto já assimilado e outro mais abstrato. Isto quer, por exemplo, que, quando os Kaiowa se referem à terra como mãe, fazem uma comparação entre os domínios *terra* e *mãe*, fazendo uma relação entre as propriedades desses dois elementos. Segundo as ponderações de Kövecses (2005), as culturas podem ser compreendidas como maneiras diferentes de elaborar metáforas que ocorrem de acordo com a experiência sócio-histórica de cada grupo social, dependendo do

4 A grafia das palavras da língua guarani seguem as orientações do dicionário *Ñe'ẽ Ryru Ava'ẽ*: dicionário Guarani-Português (2000). Dessa maneira, são acentuadas somente as palavras paroxítonas, e as expressões “Guarani” e “Kaiowa”, quando se referem aos grupos étnicos, são grafadas em letra maiúscula e no singular.

meio ambiente, das crenças, do conjunto de valores e de cada grupo social. Assim, para uma cultura faz sentido relacionar terra e mãe, e, para outras, relacionar tempo e dinheiro.

A partir dessas compreensões, dissemos a eles que havia na região de Dourados três diferentes grupos étnicos: os Kaiowa, os Guarani e os Terena que se organizam de maneiras diferentes, com valores diferentes, línguas diferentes, culturas diferentes circunscritas em suas fronteiras étnicas, mas que permitem a circulação de elementos materiais e culturais entre elas. Conversamos sobre a definição de cultura como um modo de ser e representar a experiência coletiva de um dado grupo em relação a um meio ambiente. Um conceito de cultura que é desenvolvido no âmbito da Linguística cognitiva a partir da tese da corporificação. Essa tese sustenta que as culturas emergem das relações entre todos os elementos que convivem em um determinado ambiente. Isto quer dizer que os seres humanos vão elaborando maneiras de perceber, de pensar, de criar linguagens nesse contato com o meio ambiente. O enunciado da corporificação implica em pensar que não há separação entre o corpo e a mente. Ao contrário, os significados, até mesmo os mais abstratos, são elaborados por essa mediação do corpo com o ambiente. Assim, os conceitos de casa, beleza, de família variam de cultura para cultura, como variam os cheiros, as noções de tempo, o espectro das cores, etc. (CREPALDE, 2014).

Continuamos o trabalho de problematização, tentando desconstruir a ideia de índio genérico, “civilizado” e “inferior” que havia aparecido nas discussões, destacando as diferenças étnicas, a negociação e incorporação de bens materiais e de símbolos das culturas em contato.

OS MUNDOS GUARANI E KAIOWA EM ARTES

As próximas atividades foram organizadas para pensar as culturas guarani e kaiowa por meio da arte. Para tanto, idealizamos duas atividades: a vinda de artistas indígenas para ensinar e falar sobre a arte guarani e kaiowa e uma visita a uma aldeia que fica nos arredores da cidade.

Recorremos a uma professora de geografia que trabalha, ao mesmo tempo, na escola na qual desenvolvíamos o projeto e em uma escola indígena localizada em uma reserva próxima a Dourados. Por intermédio dessa professora, tivemos acesso aos professores indígenas de arte, que também são artesãos, que se dispuseram a participar de uma roda de conversa com os alunos, bem como oferecer uma oficina de pintura em cerâmica.

Já havíamos trabalhado com nossos alunos a teoria das cores, a partir de experimentos, das misturas e do círculo cromático, ensinando conceitos como cores primárias, secundárias, quentes e frias e como as cores podem ter significados diferentes dependendo da cultura.

Os professores indígenas complementaram esses conhecimentos ao falarem das cores, das formas, dos traços e seus significados nas culturas guarani e kaiowa. Mostraram como as cores e traços estavam ligados à natureza e às crenças. Isso chamou-nos muito a atenção, e, no decorrer da oficina, os alunos começaram, espontaneamente, comentar e fazer perguntas. A oficina foi tornando-se cada vez mais interessante, e novos significados foram sendo construídos com novos olhares sobre as cores.

A visita dos professores indígenas aguçou a curiosidade dos alunos sobre as culturas guarani e kaiowa e sobre artes. Pareceu-nos que aprenderam muito mais do que todas as intervenções teóricas que havíamos feito. As explicações dos professores nos levaram a refletir

com os alunos o porquê que devemos compreender as artes no contexto de cada cultura, na qual foi realizada. As culturas são espaços de significação, nos quais se organizam signos verbais e não verbais, segundo a convenção estabelecida no interior dessa cultura. Por isso, muitas vezes, não entendemos ou até desprezamos manifestações culturais que julgamos com base nos valores e significados convencionalizados em nossa cultura.

Ao final da oficina, os alunos ficaram encantados com as pinturas e com as histórias contadas pelos professores. Nas aulas subsequentes, pudemos refletir com os alunos as diferenças entre as culturas e, também, a possibilidade de construir sentido no entrelaçamento delas, nos espaços intersticiais como fala Bhabha (1998). O referido autor usa o conceito de interstício para se referir aos espaços de construção de sentido que se formam entre as culturas em contato. Aqueles que transitam por entre as culturas em contato passam a usar símbolos e bens materiais que perpassam as zonas de contato entre diferentes culturas, o que requer o desenvolvimento de compacidade para lidar com a diversidade de signos, de maneiras de se comportar e agir no mundo. Para os Guarani e os Kaiowa, por exemplo, aprender construir sentido nesses espaços intersticiais faz parte do modo de ser atual (*teko pyahu*). Nesse sentido, foi possível discutir com os alunos, mais uma vez, sobre como as culturas se influenciam e como os signos percorrem de uma cultura para outra.

Esses debates sobre as diferenças nos oportunizam a falar das semelhanças, daqueles pontos que possibilitam os diálogos e a trocas entre membros de culturas diferentes. Mais uma vez, fizemos uso do conceito de corporificação. Ao retomarmos esse conceito, destacamos que, embora as vivências coletivas em ambientes diferentes geram culturas diferentes, há experiências comuns entre todas essas trocas de relações, em que todos, necessariamente, podem desenvolver noções de espaço, de distância, de tempo, de quantidade, etc. Essas noções variam de cultura para cultura, mas são elaboradas a partir da experiência concreta de relacionar-se com o meio e da necessidade de dar respostas aos problemas colocados pelas vicissitudes da vida. Essas respostas são organizadas e plasmadas em linguagens, como a música, a dança, as línguas, os rituais etc., sinais que marcam as diferenças, mas que surgem da necessidade comum a todos de apresentarem tais respostas.

Depois da vinda dos professores indígenas, realizamos uma aula de campo, uma visita à aldeia Panambizinho guiada por outra professora que tinha acesso entre os indígenas dessa aldeia. Nessa visita, os alunos puderam conhecer, na prática, o meio em que vivem os indígenas e compreender melhor o que os professores indígenas haviam lhes ensinado. Conheceram a casa de reza, realizaram brincadeiras, pinturas corporais, banho de rio e lanche compartilhado com roda de conversas.

Antes do banho de rio, os indígenas explicaram aos alunos que, para banharem-se, precisavam realizar uma reza, uma espécie de permissão para, então, entrarem no rio. Segundo eles, cada coisa no mundo tem um *jára* (guardião, um espírito protetor) que comanda essa determinada coisa. Assim, o rio tem um *jára*, as matas têm um *jára* e os humanos tem um *jára*, *Ñandejéra* (Nosso guardião, expressão composta por *ñande*, e nosso *jára*). Não se pode interagir com as coisas do mundo sem antes pedir permissão para os *jára*, por meio de rezas. Durante a visita, tivemos um incidente. Uma aluna quase se afogou durante o banho de rio, o que foi atribuído pelos indígenas como falta de reza; segundo eles, a menina não pediu a devida permissão para entrar nas águas.

Foto 1: Visita dos alunos a casa de reza da aldeia Panambizinho

Fonte: Foto de Juliana Canuto (própria autora)

Na foto acima, pode-se ver a casa de reza (*ogapysy*), um lugar onde, além do se rezar, são benzidos os remédios, batizam-se as pessoas e guardam-se os instrumentos sagrados, como o *mbaraka* (chocalho), o *xiru* (cruz ou vara de madeira) e outros instrumentos realizado para interagir com o sobrenatural.

Essa atividade fez com que os alunos tivessem a experiência de passar por processo de aprendizagem diferente que envolvia outras práticas, outros professores e outros saberes. Todos, tivemos a oportunidade de relacionar teoria e prática e compreender como essa relação é importante no processo de construção de conhecimento.

Ao retornarmos à escola, realizamos uma sessão de troca de informações, debates e avaliação das atividades que havíamos realizado. O objetivo dessa etapa das atividades era refletir sobre as atividades, a maneira como foram conduzidas e, sobretudo se os conhecimentos adquiridos haviam desconstruído os estereótipos compartilhados por muitos alunos.

REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES

Depois da última conversa com os alunos, passamos a refletir sobre todas as etapas do trabalho e podemos dizer que, em relação aos estereótipos, ainda há muita coisa a ser feita, pois, embora muitos conhecimentos tenham sido aprendidos e muitos alunos mudaram consideravelmente seu modo de ver os indígenas, suas falas ainda trazem indícios de representações superficiais e preconceituosas sobre os indígenas.

Essa leitura nos remeteu ao conceito de representação Pesavento (1995, 2006) como significados socialmente elaborados que implica em uma forma de dizer e pensar de um determinado grupo. Esses significados são assimilados pelos membros daquele grupo, muitas vezes, sem questionamento. As representações são saberes partilhados sobre a realidade que servem também como laços de pertença. Nesse sentido, não é fácil desfazer estereótipos sócio historicamente construídos e reforçados por meio de processos de construção de conhecimento estabelecidos fora da escola e até mesmo dentro dela. (PESAVENTO, 2006)

Dessa maneira, o projeto mostrou que há muitas outras intervenções a serem realizadas, pois há alunos que ainda veem os indígenas como donos de um pensamento menor, de uma cultura inferior e em processo de perda de identidade.

As falas dos alunos revelam que algumas dessas crenças decorrem da própria convivência com os indígenas deste momento, pois os alunos não compreendem o fato dos indígenas

usarem roupas coloridas, óculos escuros, celulares, etc.. Não compreendem que são pessoas que vivem nos interstícios de culturas que são capazes de construir sentido com elementos de outras culturas, em vez de perda de identidade, um processo que segundo autores como Schaden (1969) significaria o desaparecimento de culturas indígenas incorporadas em culturas majoritárias. Nessa linha de raciocínio, os Guarani e os Kaiowa estariam sendo completamente incorporados pela cultura ocidental praticada no Brasil, perdendo o senso de diferença e os sinais diacríticos que marcam suas diferenças. Muitos estudantes, embora nunca tivessem lido Schaden (1969) comungam dessa tese.

Sobre a identidade, refletimos com os alunos, com base nos estudos de Hall (1997), que se trata de um processo complexo que envolve questões psicológicas, sociais, culturais, de gênero etc. Destacamos que o processo de construção de identidade não é algo inato e constante para o resto da vida, mas algo que se dá nas relações como o outro, um processo sempre em mudança. Hall (1997) trabalha com reflexões de autores de várias áreas dos conhecimentos, como a psicanálise, a sociologia e a linguística para ancorar sua tese de que a construção da identidade passa por adaptações constantes haja vista que é um processo marcado pela incompletude. Apontamos que não somente na região em que vivemos, mas em várias partes do Brasil, os indígenas contemporâneos têm desenvolvido estratégias de sobrevivência, participando da política, utilizando a música, suas línguas, etc, justamente para manterem suas culturas como espaço de pertença e de construção de identidade. Mesmo que tivéssemos discutido com eles sobre a complexidade dos processos de construção de identidade, chamando a atenção para os estudos de Hall (1997), para muitos alunos compreendem mais essa questão com base na tese da aculturação de Schaden (1969) e de identidades fixas e cristalizadas.

Para ir um pouca além dos Guarani, dos Kaiowa e dos Terenas do Mato Grosso do Sul, trouxemos para a reflexão os movimentos de outros grupos indígenas que nos faz repensar os conceitos de identidade, cultura e fronteira étnica. Cohn (2001) descreve como os Xikrin têm buscado respostas para os problemas do momento presente.

Os Xikrin não são os únicos a nos fazer rever os conceitos de tradição e sobrevivência cultural; pelo contrário, de um modo ou de outro, essa é uma realidade presente para todos os povos indígenas. Para dar apenas dois exemplos, citam-se os Xavante e os Waiãpi. Os primeiros são índios também de língua Jê, habitantes do cerrado, e atualmente envolvidos em parcerias as mais diversas: com biólogos e botânicos, colaborando para a formulação de planos de desenvolvimento sustentável que combinam os dois modos de conhecimento do que chamamos de natureza; com videastas e programadores, registrando rituais que são vistos por eles, mas principalmente utilizados na divulgação de “sua cultura” para os “brancos”, e criando páginas na internet; gravando discos com a banda Sepultura; fazendo apresentações de rituais nas grandes cidades (Graham, 2001). Os Xavante têm conseguido ganhar visibilidade na mídia, a partir da combinação de uma ênfase na tradição e inovações na divulgação e na colaboração com profissionais das mais diversas áreas. Ou seja, a inovação na comunicação com o exterior e nas relações interétnicas é utilizada para mostrar sua indianidade por meio da divulgação de sua tradição e cultura mantidas, ou melhor, divulgadas como mantidas, perpetuadas, em resposta à expectativa de imutabilidade que descobriram nos brancos (COHN, 2001, p. 40-41).

No Mato Grosso do Sul não tem sido diferente, os Brô Mc's são conhecidos em todo o Brasil pelos raps que falam sobre a situação dos Guarani e dos Kaiowa neste momento

histórico. Trata-se de um grupo de rapazes que misturam línguas, estilos musicais e signos de diferentes culturas e criam uma forma de arte que tem ganhado as rádios, os palcos e até programas de TV. Por meio desses raps, falam sobre os preconceitos sofridos, falam da importância da terra e das demarcações, falam inclusive das relações interculturais que tem sido mal interpretadas.

Tanto as ações dos Xavante como as dos Guarani, dos Terena e dos Kaiowa têm suscitado questões sobre a construção de identidades e de sentidos nos interstícios das culturas, nas trocas simbólicas que ocorrem nos processos de globalização. O processo de construção de identidade e construção de sentido são dinâmicos e multideterminados. Nesses processos são usadas uma grande variedade de signos verbais e não verbais e de bens materiais que transitam por entre as culturas. Hall (1998) usa o conceito de ser cindido para refletir sobre atores sociais que desenvolvem a capacidades de construir sentido com elementos de diferentes culturas. Estudiosos de culturas indígenas, como Benites (2012), mostram que a identidade cultural não ocorre somente pela adesão a valores e signos tradicionais nem da combinação desses signos com signos de outras culturas, mas também pelo desenvolvimento de competências que possibilitam a elaboração de estratégias para se viver os espaços de contato entre as culturas.

Apesar de certas falas dos alunos em favor da tese de cultura e identidade como algo fixo, outras falas mostram que o projeto atingiu seu objetivo. Essas falas permitem dizer que alunos puderam compreender que ao se aplicar os conceitos de identidade, cultura como categorias rígidas podem-se construir preconceitos e relações marcadas pela ignorância em relação ao outro. Ignorar a dinâmica da construção das culturas podem criar interpretações que passam a ser usadas como se fossem verdades absolutas. Nesse sentido, o projeto possibilitou que os alunos começassem a pensar como o processo de construção da imagem estereotipada em relação aos Guarani e aos Kaiowa é realizada com base em valores e crenças de outras culturas.

Devemos destacar também que a fala dos alunos também trouxe vários aspectos positivos do processo de realização do projeto. Nessas falas foi possível identificar que a vinda dos professores indígenas e a ida a reserva foram compreendidos e destacados como diferentes maneiras de aprender. A maioria dos alunos considerou esse procedimento didático como muito eficaz. O fato de poderem refletir com base em experiências concretas fizeram muitas diferenças, segundo eles. Os alunos destacaram também o fato de terem podido sair da escola para realizar uma atividade pedagógica que envolveu deslocamento, brincadeiras entre os alunos e atividades que mexeram não somente com o intelecto, mas também com as emoções. Os alunos destacaram que aprenderam outras coisas além das artes. Puderam entrar em contato com a arquitetura da casa de reza, com um ambiente caracterizado por certos tipos de plantas e de animais, organizado de maneira diferente. Nesse sentido, podemos dizer que poderíamos ter feito um trabalho mais significativo se tivéssemos envolvido outras disciplinas. A realização do projeto apontou inúmeras possibilidades, e chegamos à conclusão que havíamos perdido a oportunidade de ter realizado um trabalho com a professora de geografia para discutir noções de espaço e envolvido outras disciplinas que nos auxiliassem com conceitos sobre a fauna e flora, etc.

As aulas com os professores indígenas nos mostraram a importância de tratar temas na interface com todas as disciplinas, haja vista a interdependência que há entre as coisas que compõem a realidade. A visita nos possibilitou compreender melhor o que havíamos aprendido nas aulas linguística indígena e sobre a maneira Kaiowa de construir sentido.

As metáforas conceituais são evocadas por metáforas linguísticas que, muitas vezes, não veem ligadas pelo verbo “ser” e são abundantes em nível lexical como *yvypora*, expressão composta por *yvy* (terra), e *pora* que evoca a imagem de homem como rebento da terra. A metáfora *yvypora*, a exemplo de outras metáforas é um tema recorrente na cultura kaiowá que evoca a relação entre as propriedades do corpo e do meio ambiente, demonstrando a relação entre esses dois domínios que geram imagens ambivalentes como *pire* (pele, couro e casa), *tete* (corpo e tronco) *puru* (*porongo*, *cabaça*) e *puru’a* (*gravidez*), *tembe* (*lábio* e *limite*, *orla* de rios), *ñeñotÿ* (*enterro* e *semeadura*, *tasy* (*difícil* e *obstáculo*) que forma *mba’asy* (*doença*), *mbyasy* (*tristeza*), *vy’araity* (*paraíso*, *ninho* de alegria), expressão formada de *vy’a* (*alegre*) e *raity* (*ninho*), *oimba* (*estado* de alegria extrema), formada de *oi* (*ter*) e *mba* (*tudo*), e a felicidade e a alegria estão atreladas à produção de som (*pu*), expressão que forma *puka* (*rir*), *purahéi* (*cantar*, *rezar*), *mbopu* (*tocar*, *fazer* os sons), *pundie* (*consoantes*) e *pu’ae* (*vogais*) que formam a *ñë’ë* (*fala*, *alma*) (CREPALDE, 2014, p. 121).

A visita à reserva nos levou a pensar na grade curricular como algo que aprisiona o processo de construção de conhecimento. As leituras teóricas e as atividades práticas levaram-nos a refletir sobre a fragmentação do conhecimento praticado hoje no processo de ensino aprendizagem de nossas crianças e no trabalho solitário que temos realizado nas salas de aulas. A leitura do trabalho (BENITES, 2012) sobre a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem dos Kaiowa passou a ser mais bem compreendido com a visita e com as aulas ministradas pelos professores indígenas. Pudemos vivenciar com os alunos a importância de contextualizar a aprendizagem, de evocar as emoções, as cores, as formas que compõem o saber.

As crianças, desta maneira, estão sempre aprendendo na prática, seja ouvindo as histórias sagradas e as experiências e o saberes comprovados dos antepassados, seja tomando consciência dos saberes produzidos no presente, participando da organização de rituais e dos afazeres diários. Na lógica educativa dos Kaiowá, o ensino-aprendizagem é algo que ocorre continuamente e de modo contextualizado. Dessa forma, as crianças aprendem como devem viver e se comportar de acordo com o modo de ser e viver de cada família extensa (BENITES, 2012, p. 75).

Para finalizar o projeto, realizamos uma exposição de pinturas, desenhos e painel de fotos. Com isso, pudemos dar vazão a nossa criatividade, refletirmos sobre o que havíamos aprendido e socializarmos os conhecimentos adquiridos com os alunos que não puderam participar do projeto. Essa exposição nos disse muito por meio das fotos, pinturas, desenhos e relatos que ativaram nossas memórias, o que prolongou os efeitos da intervenção. A exposição nos fez reiterar o poder das artes no processo de construção de conhecimento.

Em nossa avaliação, ter partido das artes e ter realizado atividades concretas, nos possibilitou a ampliação do conceito de arte. Pudemos debater com os alunos que a arte não está somente ligada a determinados suportes como telas de ateliê, de computador, de cinema e de TV, mas também à sensibilidade. Todos os povos do mundo buscam maneiras de exprimir a sensação de beleza, de encantamento que permeia a experiência humana. Esse encantamento

pode ser expresso e evocado por meio de uma paleta multicolorida, de um sofisticado instrumento musical e pode também ser expressa e evocada por meio de cores de urucum e jenipapo e por meio de uma flauta de bambu. Pudemos dialogar juntamente com os alunos de como as artes falam de emoções, de dúvidas, de angústias, da complexidade do ser humano em um mundo repleto de mistérios. Pudemos refletir como a linguagem das artes tem a potência de nos inundar de sentidos, de nos aguçar a sensibilidade, de contribuir para a construção de respostas que incluam as diferentes culturas. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos aprenderam o uso de cores e traços diferentes, aprenderam outros significados que precisaram ser contextualizados para serem compreendidos, mas fundamentalmente aprenderam que há um caminho para a convivência entre as diferenças e esse caminho e a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a intervenção pedagógica atingiu parcialmente o objetivo principal que era o de provocar reflexões sobre as relações entre indígenas e não indígenas, sobretudo em relação aos estereótipos, por meio dos quais os indígenas são referidos. No entanto, a realização do projeto possibilitou aprendizado e muitas reflexões sobre a cultura indígena e sobre a possibilidade de interação entre indígena e não indígenas. Além disso, o projeto foi fundamental para se discutir preconceito e estereótipos, como são construídos por falta de conhecimento das culturas indígenas e por atitudes dominadoras que tentam negar a diversidade cultural e a complexidade das culturas enquanto sistemas de construção de sentido.

Muitos alunos saíram do projeto entendendo que não se pode julgar uma cultura usando conceitos e valores de outra cultura e que os significados gerados no interior dessa cultura devem ser entendidos com base nas premissas e valores dessa cultura. Aprenderam que todos somos seres humanos, seres pensantes, criativos e essencialmente sociais e que temos muitas coisas em comum, mas a experiência de cada grupo social com o meio em que vive faz surgir diferenças, maneiras de dar respostas aos problemas reais que a vida impõe.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a intervenção possibilitou a realização de atividades pedagógicas inusitadas que exigiram outra organização do trabalho pedagógico para além das sequências didáticas, nos possibilitando realizar ações diferentes das comumente práticas pedagógicas cotidianas. Tanto o planejamento quanto o assunto abordado exigiram conhecimentos teóricos novos. Nesse sentido, entendemos que a bibliografia e a metodologia usadas para o desenvolvimento da intervenção foram adequadas. Em relação à metodologia, às discussões feitas durante o curso de especialização sobre a abordagem da intervenção pedagógica e os exemplos citados pelos professores auxiliaram na escolha do tema e no planejamento das atividades. Os conceitos teóricos possibilitaram fazer reflexões e melhorar o conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena e arte, porém as atividades práticas foram determinantes na compreensão desses conceitos. As estratégias dos professores indígenas e a visita à aldeia demonstraram a importância de se contextualizarem os conceitos que se pretende ensinar. As histórias contadas pelos professores indígenas serviram para refletir sobre o mundo das artes nas culturas guarani e kaiowa mostraram-se como uma estratégia facilitadora de aprendizagem. Essa estratégia envolve o intelecto, as emoções e contextualiza o assunto abordado. A visita à aldeia colocou os alunos em presença de uma realidade que, para muitos, era fictícia.

Por fim, realizar as atividades mediadas pela arte nos proporcionou um novo olhar sobre as diferenças culturais, um conhecimento mediado pelas sensações e pelas emoções, faculdades que normalmente são postas em suspensão nas salas de aulas quando se privilegia o intelecto.

A atividade possibilitou aos alunos outro tipo de leitura da construção do espaço como obra de arte, como elaboração rizomática que requer leituras não lineares (Deleuze e Guattari, 1996). Esse processo de olhar para o mundo desencadeia *insights* e possibilita relações rápidas, o que gera mais sentido. Os indígenas nos mostraram uma maneira diferente de estabelecer relações e de organizar espaços significativos. A atividade com a arte nos mostrou que temos que, cada vez mais, sermos sensíveis, e dialogar com os signos não linguísticos como as cores, as formas, as texturas, etc, e dar sentido a elas. Essa atividade nos levou a compreender que a arte é uma excelente maneira de se pensar as relações humanas, inclusive as interculturais, pois ela nos mostra que o diálogo entre as culturas depende de um olhar sensível em relação ao outro, ao diferente. Por fim, esse fazer pedagógico nos fez entender melhor o que diz Paulo Freire (1996) quando deseja que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças significativas para uma sociedade justa e igualitária.

INTERCULTURALIZE WITH ART

ABSTRACT: This work consists of a study about a pedagogical intervention carried out in the arts discipline in order to approach intercultural relations among indigenous and non-indigenous people. The objective of this work is to analyze if the activity reached its goal which was to deconstruct stereotypes and prejudices against the indigenous by means of artists activities. To achieve this goal, were held, with the students, debates, conversation circles, a painting workshop and a visit to an indigenous reserve. These works were developed based on theoretical reflections developed in the scope of different fields of knowledge, such as Cognitive Linguistics (KÖVECSES, 2005), Cultural Studies (BHABHA, 1998), Anthropology on the Guarani and Kaiowa (BENITES, 2012), and on studies on arts and teaching (BARBOSA, 2003). The results of this work point out that there was sensibilization of non-Indian students in relation to indigenous people, deepening of knowledge on indigenous issues, on the concept of culture, and on the importance of diversifying ways of pedagogical approaches.

KEYWORDS: Stereotype. Teaching-learning. Art. Guarani Kaiowa Culture. Knowledge.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, C. F. de. **Ñe'ê Ryru Avañe'ê:** dicionário Guarani-Português. São Paulo: Editora Própria, 2000.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARTH, F. **A generative approach to cultural variation in inner New Guinea.** Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 1987.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- CHAMORRO, G. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani.** Dourados: Editora da UFGD, 2008.
- COHN, C. **Culturas em transformação: os índios e a civilização.** São Paulo em Perspectiva, vol. 15, n. 2, 2001.
- CREPALDE, A. **A construção do significado de Tekoha pelos Kaiowá do Mato Grosso do Sul.**

Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2014.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 34ª edição. São Paulo, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&S, 1997.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in Culture**: universality and Variation. Cambridge university Press: New York, 2005.

MELIÁ, B; GRÜMBERG, G; GRÜMBERG, F. **Los Pãi- Tavyterã**: etnografia guarani del Paraguay contemporáneo. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica “N.S. de la Asunción”, 1976.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história**: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 15, n. 29, 1995.

PESAVENTO, S. J. **Cultura e Representações**: uma trajetória. Revista Anos 90, Porto Alegre, vol. 13, n. 23/24, p.45-58, 2006.

SCHADEN, E. **Aculturação indígena**: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

Data submissão: 11/06/2020

Data aprovação:29/06/2020