ARTE INDÍGENA NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: DESAFIOS METODOLÓGICOS

Tales Bedeschi Faria[1] 1 – IFMG, *campus* Santa Luzia

Resumo

A partir da constatação de que os estudantes recém-ingressos no IFMG, *campus* Santa Luzia, não conheciam o tema da arte indígena, inicia-se uma pesquisa diante da escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que orientassem a abordagem de uma produção cultural cujos fundamentos se desconhece. Por meio de pesquisas etnográficas e diálogo com professores e artistas Pataxó, esboça-se parâmetros para uma metodologia de ensino/aprendizagem em Arte adequada para as especificidades e qualidades das artes indígenas. O artigo ressalta os problemas das metodologias convencionais de ensino de Arte e propõe uma projeção de processos indígenas, em sala de aula, em vez de uma indigenização do conteúdo.

Palavras-chave: Arte indígena. Metodologia. Escola não indígena.

Introdução

Quantos professores de Arte sabem que, no Brasil, são faladas 274 línguas, além do português? Que no seu país existem 305 etnias indígenas espalhadas por todos os Estados da Federação? Quantos professores vislumbram que as naturezas das artes indígenas são diferentes daquelas das artes comumente mostradas em um museu ou em um livro de História da Arte? Quantos depreendem que para artes de naturezas diferentes é preciso se desenvolver metodologias de ensino/aprendizagens diferentes?

1 Artista visual e professor do IFMG, Santa Luzia. tales.faria@ifmg.edu.br.

Essas perguntas orientam uma pesquisa que se iniciou na minha experiência em sala de aula, no componente curricular Arte, no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, *campus* Santa Luzia. Diante de uma escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que me orientassem a abordar uma produção cultural cujos fundamentos desconhecia, me engajei em uma ampla pesquisa, que compreendeu a leitura de etnografias, análise de materiais didáticos disponíveis (livros e internet) e um diálogo com artistas, professores e professoras Pataxó. A partir dessas trocas, esboçou-se o desenvolvimento de abordagens metodológicas, direcionadas por um professor não indígena, cheio de questões: como ensinar uma cultura que nunca aprendi? Por onde começar uma pesquisa que não compreende 500 anos de história, mas mais de 2000? Quais histórias contar: as que os livros de antropólogos e historiadores contam, ou as que os anciãos indígenas contam? Como criar experiências educativas que deem vida aos pressupostos e filosofias indígenas? Como são ensinadas as artes indígenas nos contextos nativos?

O desconhecimento da cultura indígena

Em 2016, constatei que os estudantes que ingressavam no Ensino Médio no IFMG, *campus* Santa Luzia[2], não conheciam as artes indígenas. Em uma avaliação diagnóstica, aplicada por meio de formulários *on line*, procurei reconhecer o perfil dos estudantes, as qualidades do ensino de Arte de suas escolas anteriores e, em especial, a sua identificação com as artes europeias, afrobrasileiras e indígenas.

De acordo com os gráficos gerados, boa parte dos estudantes afirmam que se identificam com a arte indígena (45% e 41%). Contudo, boa parte deles, sendo mais do que um terço, co-

2 Estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, *campus* Santa Luzia.

nhece muito pouco sobre o tema (35% e 43%). Pode-se concluir que a temática indígena gera interesse e identificação nos adolescentes, apesar de ser muito pouco acessada e explorada por eles. Um fato que reforça esta hipótese é o resultado de outro questionário, realizado no fim do ano letivo, pelo qual os estudantes alegam que o IFMG era o espaço em que eles mais aprenderam sobre a cultura indígena.

A falta de conhecimento sobre as especificidades da cultura ameríndia não está restrita aos adolescentes da cidade de Santa Luzia, MG. No curta "Índios do Brasil 1: quem são eles"[3], a entrevista inaugural pergunta: "O que você sabe sobre o índio brasileiro"? Nove pessoas, de diversos Estados, não sabem dizer nada. Outras oito pessoas justificam saber muito pouco sobre os indígenas: a Escola não trabalha a questão com profundidade; o indígena tem importância apenas para a constituição histórica do Brasil. Essas questões são ressaltadas por Arissana Pataxó, em entrevista ainda não publicada. Ao reportar sua experiência, em palestras feitas em escolas não-indígenas, ela registra a tendência de crianças (incluindo professores e Direção) sempre falar sobre os povos indígenas no passado: "eles se pintavam, caçavam, iam pescar...". Ela corrige o tempo verbal indicando: "não, os povos indígenas *caçam*, *pescam* e se *pintam*!", a fim de reforçar a importância de conhecer o *presente indígena* e o que esses povos têm pensado, construído e defendido. Mas é preciso considerar também que, de fato, muitos povos indígenas não vivem mais como viviam seus antepassados. Ela diz:

> É preciso refletir: há uma grande diversidade de povos que vivem de maneiras diferentes. Nem todos os povos, hoje, têm a possibilidade de viver da caça, por exemplo. Muitas pes-

3 "Índios do Brasil: 1 – quem são eles?", produzido pela ONG Vídeo Nas Aldeias pela TV Escola e apresentado por Ailton Krenak. Ele mostra diversas noções do indígena brasileiro, por meio de entrevistas a cidadãos de diversos Estados do país. Disponível em: http://vimeo.com/15635463, acessado em: 13 de jul. 2018.

> soas dizem: 'os povos indígenas não caçam mais, estão abandonando seus costumes. Comem frango, comem isso e aquilo'. Essas pessoas desconhecem toda uma realidade de um contexto que os levam a viver dessa forma atualmente. Por isso, acredito ser super importante conhecer a trajetória de resistência dos povos indígenas[4].

Adentrar na trajetória de resistência dos povos indígenas significa tanto lidar com dados que informam sobre massacres e genocídios cruéis, assim como reconhecer as conquistas e condições instauradas pela luta heroica, tanto de indígenas que empreendem retomadas de terra, trabalham incansavelmente pela proteção de suas matas e rios, que fazem o manejo de recursos da floresta de forma sustentável, comercializando e gerando renda para suas comunidades, como de indígenas cineastas, artistas visuais, autores, pesquisadores, cientistas, professores, indígenas doutores, dentre outros, em seu engajamento pela apropriação de práticas, saberes e postos tradicionalmente ocupados por não indígenas.

A ausência dessa trajetória de resistência e do presente indígena na Escola reflete a atenção que (não) se tem dado à cultura ameríndia e a necessidade de lidar, com rigor intelectual, com as exigências da Lei 11.645/2008. Ela determina a obrigatoriedade "da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'"[5], no currículo oficial da rede de ensino e sugere que os professores de "educação artística e de literatura e história brasileiras" devam se dedicar a essa prerrogativa. Contudo, é preciso pensar: por meio de quais caminhos é possível atender a essa lei? Quais as metodologias de pesquisa e de ensino adequadas para trabalhar a cultura indígena, que, em muitos aspectos, é uma inversão da cultura escolar? Como sondar o universo epistemológico, cultural e, sobretudo, artístico dos povos indígenas, na Escola?

4 PATAXÓ, Arissana. Entrevista concedida ao pesquisador em julho de 2017, ainda não publicada.

5 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Em 2018, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, ofereceu 4 livros para a escolha do professor, que dedicaram mais ou menos páginas para o tema da arte indígena, a saber: “Arte de perto”, por Juliana Azoubel, Mariana Lima Muniz, Maurílio Andrade Rocha, Rodrigo Vivas, editora Leya (p.275-289); “Arte por toda parte”, por Daniela Libâneo, Fábio Sardo, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, editora FTD (p.188-189 e 306-307); “Percursos da Arte”, por Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Soter, editora Scipione (p.16-47) e “Todas as Artes”, por André Vilela e Eliana Pougy (167-172, 180-181 e 184-185). Das 1904 páginas escritas, apenas 61 se dedicam ao tema, num percentual de 3,2% do total.

A pergunta que surge é: porque não se fala dos povos indígenas? A resposta a uma pergunta como essa deveria incluir o resgate de um desprezo pelos povos colonizados, que a sociedade brasileira incorporou, a destruição das condições físicas, ecológicas, territoriais e humanas de se manter elementos da cultura tradicional e o roubo da voz desses povos: escrivães portugueses, artistas viajantes estrangeiros, cientistas, historiadores e jornalistas não-indígenas descreveram, analisaram, discursaram em nome de e construíram uma imagem particular dos homens e mulheres indígenas, em terceira pessoa, omitindo ou conspurcando suas filosofias, artes e ciências.

Relembrar as violências da colonização é produtivo para alertar que os germens do desprezo e do silenciamento das culturas indígenas podem habitar formas de pesquisa e metodologias de ensino/aprendizagem. Surgem perguntas: o professor de Arte tem autoridade para falar em nome dos indígenas artistas? Quem tem condições de definir o que é arte indígena e como ela acontece?

Primeiros desafios metodológicos: a *opressão epistemológica*

O conceito de *opressão epistemológica* é marcado pelo direcionamento do outro (saber) ao ajustamento a padrões alheios. Trata-se de um fenômeno de subversão da natureza da arte indígena e dos sentidos atribuídos a ela por seus povos, por meio de uma tentativa de *adaptação conceitual* ou de *captura de sentido*.

O processo de *adaptação conceitual* se refere ao empenho em encaixar algo a enquadramentos pré-estabelecidos, mas que não lhe dizem respeito propriamente, como, por exemplo, inserir um cocar numa vitrine de museu, pretendendo que ele funcione como uma escultura, ou um objeto. Fixá-lo em um plinto significa tanto lhe atribuir valores que não lhe são próprios, como também omitir significados que sustentam sua concepção. O cocar não foi construído para uma vitrine, mas ganha vida sobre a cabeça de um homem ou uma mulher, um agente ritual, ou político, em *performances* diversas. Na medida em que o cocar não é apresentado ao público - seja a audiência de um museu ou a de estudantes na escola – em condições em que ficam evidentes suas conexões com seus usos, o lugar que ele ocupa na comunidade nativa, as técnicas implicadas na sua fatura, os propósitos do artista, por exemplo, negligencia-se toda uma rede de intencionalidades que sustenta sua existência[6].

A tentativa de *captura de sentido* é o processo segundo o qual se busca dominar o sentido da arte indígena, apressadamente, se valendo de parcas pistas, a fim de tirar conclusões englobantes. Este é o caso de muitos *sites* voltados para a pesquisa escolar, que apresentam textos com vocação de resumo e abordagens generalistas, que acabam por concretizar uma versão particular do tema. A título de exemplo, pode-se lembrar da usual classificação da pintura corporal indígena como "decoração". Lux Vidal sugere que há algo muito além da simples "decoração" como enfeite e escreve que a ornamentação corporal "exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica" (VIDAL, 1992, p.13). Entre os Kayapó-Xikrin[7], a pintura corporal está fundada em um sistema visual

6 Esclarece-se que este argumento não pretende condenar todas as possibilidades de exibir um cocar ou outro objeto indígena no museu. O seu intuito é atentar para o fato de que os museus, em especial, os etnográficos, tem lidado com objetos de outras culturas, das maneiras como um grupo social, ou uma tradição cultural específica lida com os seus próprios objetos. Isso tem implicações diretas na recepção da peça e do universo que ela nomina e nas maneiras do público dar sentido aos objetos e culturas que se pretenderia valorizar.

7 Introdução Kayapó-Xikrin

rigidamente estruturado, marcado pela dualidade entre “corpo (forma plástica) e grafismo (comunicação visual)”, que associa o indivíduo ao “personagem social que ele deve encarnar” (Idem, p.144). Ela argumenta: “Entendida nesse contexto, a decoração é uma realidade de outra ordem, da qual o indivíduo também participa, projetado no cenário social pela pintura que o veste” (Idem, ibidem).

Assim como no caso da *adaptação conceitual*, a tentativa de *captura de sentido* é movida pelo desrespeito a uma matriz ontológica e epistemológica, que é subvertida – ou oprimida – pela falsa generosidade de um pesquisador estrangeiro. Em ambos os casos, pode-se dizer que há um desprezo pelas categorias de análise indígenas e suas formas de dar sentido para as cores, objetos, articulação de elementos, gestos no espaço etc.

Em sala de aula, a escolha da metodologia de ensino/aprendizagem vai definir as probabilidades de se operar processos de *opressão epistemológica* ou de libertação e ativação de saberes indígenas. As metodologias convencionais, usadas para trabalhar os conteúdos tradicionais do componente curricular Arte, podem se mostrar inadequadas para explicar a intensidade e a qualidade das artes indígenas. Estas indicam funcionar em outro regime de conhecimento, outro regime das artes, cujos produtos não se restringem aos limites de domínios específicos que regem o regime estudado na escola: desenho, pintura, canto, coreografia etc.

A Abordagem Triangular, por exemplo, é insuperável na empresa de aproximar o estudante das operações do artista, por meio do tripé *fazer, ler/analisar* e *contextualizar* obras de arte. A questão é que ela foi construída a partir das especificidades de trabalho do artista ocidental convencional, que faz obras voltadas para museus e galerias, que são espaços separados das atividades do cotidiano e destinados, exclusivamente, para a experiência artística em si. Para contornar essas questões, o professor deve se engajar em transformar ou problematizar positivamente alguns paradigmas da Abordagem Triangular, a fim de conseguir detectar as especificidades das artes indígenas e não reduzir a multiplicidade inerente elas.

O trabalho a ser feito numa análise de artes indígenas em sala de aula está muito além de operar uma "contextualização antropológica", por exemplo, importando elementos do cotidiano indígena, a partir de etnografias. Trata-se de um exercício conceitual mais ambicioso, de "tomar" o ponto de vista do outro, de operar conceitos indígenas, de se engajar sobre as metodologias indígenas e projetar *processos indígenas de ensino/aprendizagem*, em vez de simplesmente operar a *indigenização do conteúdo*. Nesse sentido, é preciso auscultar as pensabilidades indígenas, por meio de um estudo rigoroso de suas ciências e artes.

A natureza distintiva das artes indígenas

Els Lagrou, em seu livro "Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação" (2013), faz entender algumas diferenças constitutivas entre a arte de tradição ocidental e a arte indígena. Essas diferenças poderiam ser reunidas em quatro pontos, a saber: 1) distinção entre arte e artefato; 2) existência da figura do artista; 3) inspiração pelo gênio do artista; 4) independência da arte de outros domínios da vida social (LAGROU, 2013, p.14).

A princípio, entre os povos indígenas não há uma distinção entre objetos artísticos, feitos para serem contemplados, e artefatos, ou objetos belos utilitários a serem usados nas atividades cotidianas. Os objetos indígenas classificados como artísticos servem à vida prática, não ao plano mental/sensorial dos possíveis abertos pela suspensividade da experiência estética pautada no recolhimento. O gesto pictórico, estético, ou a evocação de imagens ritualísticas, perpassa por todos os setores e atividades da vida. Dessa forma, entre os Huni Kuin[8], o gesto gráfico de inscrição de *kene* nas peles das pessoas, que está ligado à construção do ideal de beleza huma-

8 Huni Kuin. "Os Huni Kuin, ou Kaxinawá pertencem à família lingüística Pano que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas". Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1)

na desse povo, não está desconectado da inscrição de *kene* por meio da tecelagem, cerâmica, ou confecção de enfeites, vasilhames, cestos, roupas e outros objetos do cotidiano.

As lógicas inerentes a cada uma das tradições variam entre as diferentes etnias indígenas. Por exemplo, enquanto entre os Wayana[9] é preciso que o artista seja fiel ao modelo, que tem peso cosmológico, uma vez criado pelos demiurgos, nos tempos da criação, os Pirahã[10] imitam o gesto experimental do seu deus de criação, podendo gerar elementos inusitados. Seguir o modelo estabelecido, tal como preconizam os Wayana, Wauja[11] e os Ashaninka[12], é sempre uma operação arriscada, pois evoca os donos desses modelos, ou os seres representados. Lagrou explica que "no caso Wauja, o ser parcialmente reproduzido no artefato pode se vingar se a confecção for artisticamente malfeita" (LAGROU, 2013, p.23).

Para os Yanomami[13], os desenhos "são considerados como traços, marcas, não como imagens" (SANTOS, 2012-2013). Laymert Santos explica que, diferentemente de como acontece na

9 WAYANA. "Os Wayana são povos de língua karib, que habitam a região de fronteira entre o Brasil (rio Paru de Leste, Pará), o Suriname (rios Tapanahoni e Paloemeu) e a Guiana Francesa (alto rio Maroni e seus afluentes Tampok e Marouini)." Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wayana.

10 PIRAHÃ. Indígenas de língua mura, que habitam o Estado do Amazonas. "Os Pirahã se autodenominam hiaitsiihi, categoria de seres humanos ou corpos (ibiisi), que se diferenciam dos brancos e de outros índios. Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pirahã.

11 WAUJA. Povo de língua aruak, habitantes do Parque Indígena do Xingu, MT. "os Wauja são notórios pela singularidade de sua cerâmica, o grafismo de seus cestos, sua arte plumária e máscaras rituais". Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waujá.

12 ASHANINKA. Povo de língua aruak, localizados entre o Estado do Acre e Peru, tem uma longa história de luta e expulsão de invasores. Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka.

13 Yanomami. Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia. Sua população total, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 35.000 pessoas no ano de 2011. Mais informações em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami.

tradição ocidental, eles são impressos “sobre corpos e objetos, portanto, sobre volumes, não sobre superfícies bidimensionais, como a folha de papel – o que, evidentemente, muda tudo” (Idem, ibidem). Ao pôr à prova uma série de desenhos sobre papel realizados por este povo, Santos as mostra para um artista que não conhecia os Yanomami até então. No entender do belga Francys Allÿs, escreve o autor, a “maneira do desenho acionar o espaço diferia radicalmente da experiência do desenho ocidental, que sempre aparece solto na folha, sempre existe como um fragmento, nunca uma totalidade” (Idem, ibidem). Ele complementa, afirmando que o artista compreendeu que os 60-70 desenhos vistos “se constituíam não como composições, como se faz habitualmente, mas como projeções de imagens que se figuravam e configuravam por inteiro” (Idem, ibidem). Esses desenhos estão intimamente ligados às “imagens (*utupë*) que os xamãs yanomami ‘invocam’, ‘fazem descer’ e ‘fazem dançar’ – no sonho ou no transe” (ALBERT *apud* SANTOS, 2012-2013). Bruce Albert complementa:

> Não há aí fenômeno de representação, mas sim processo de presentificação do invisível. (…) Nem réplicas, nem metáforas, as imagens *utupë* são antes de tudo estados ontológicos cuja visibilidade intermitente é tornada efetiva durante a sessão xamânica por um efeito de transdução corporal (ALBERT *apud* SANTOS, 2012-2013).

Diante de naturezas tão distintas entre tradições, modos de pintar, desenhar, pensar a imagem e agenciar valores, conceitos, efeitos, ou outras imagens, resta ao professor de Arte uma extensa e profunda pesquisa. Um caminho promissor diz respeito a usar os processos indígenas para se envolver com o conhecimento indígena.

Indigenização do conteúdo X projeção de processos indígenas

Para sondar possíveis abordagens metodológicas para aulas de arte indígena, vale voltar-se para o *como:* como o professor não indígena pode desenvolver práticas de ensino/aprendizagem

que articulem “os protocolos éticos do mundo acadêmico com os protocolos culturais dos povos indígenas” (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.4)? Um processo que propõe ao professor a formulação e aplicação de *processos indígenas* em vez da *indigenização dos conteúdos.*

O professor Tyson Yunkaporta (2007-2009), inserido no contexto australiano, considera construir uma “metodologia do ponto de vista indígena” (*Indigenous standpoint methodology*), partindo da constatação do autêntico ponto de vista cultural do professor não indígena e de sua filosofia de ensino (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.4). É, a partir dos protocolos éticos e das metáforas locais, que as metodologias de ensino, para estudos indígenas, devem ser construídas. Dessa forma, atende-se a um dos pilares da pedagogia indígena que é uma educação ligada à terra, ou seja, situada localmente.

O primeiro passo, portanto, é o professor reconhecer a sua própria perspectiva: reconhecer e compreender sua própria ontologia, epistemologia, valores e orientações éticas – incluindo aí os contextos de seus estudantes – e, a partir daí, compreender e desenvolver sua metodologia. O segundo passo é conhecer a perspectiva dos povos indígenas, que pode ser pensada por meio de algumas bases. Yunkaporta, a partir de um trabalho coletivo entre indígenas e não indígenas australianos, sistematiza as “8 maneiras aborígenes de se aprender” (*8 Aboriginal Ways of Learning*) (YUNKAPORTA, 2007-2009, p.10-13). Ele afirma que a pedagogia aborígene valoriza tanto uma linguagem corporal do silêncio (marcada pela experiência) como a tradição oral de construção de conhecimento e ensino; é sempre situada localmente, sendo atravessada pelas relações pessoais, coletivas e ancestrais com o local. Trata-se de uma educação não sequencial, marcada pela repetição e retorno das lições, que se baseia na análise de metáforas, na construção de mapas e na visualização de percursos e tarefas do educando.

O livro “Povos Indígenas no Brasil Mirim”, coordenado por Fany Ricardo (2015), se dedica, dentre outras, às formas ameríndias de ensino/aprendizagem. As crianças aprendem as regras e as maneiras de ser do seu grupo por meio das atividades diárias e nos momentos rituais. Es-

ses aprendizados se dão, em grande parte das vezes, com seus pais e parentes mais próximos, embora toda a comunidade ensine, uma vez que os mais novos acompanham e observam atentamente o que os mais velhos fazem ou dizem. Dessa forma, eles acompanham seus pais até a roça ou a pescaria e, sobretudo, brincam: “Cada brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos” (RICARDO, 2015, p.82). Os mitos são outro campo de aprendizagem, onde noções de sociabilidade, ética e moral são revisitadas constantemente, ao longo da vida dos indivíduos, a fim de que estes se aprofundem em suas camadas de significados.

Em 2017, realizei uma oficina de pintura em torno de mitos ameríndios, numa articulação entre os conteúdos do componente curricular Arte e as propostas do evento Semana da Diversidade, no IFMG, *campus* Santa Luzia. As atividades que antecederam a oficina tocaram nas teorias das cores e suas combinações, introduziram a temática (“O que são os mitos?”, “De que falam?”, “Mitos indígenas são sempre fáceis de entender?”) e apresentaram a obra de três indígenas artistas, que têm recebido destaque no circuito institucional das artes: Arissana Pataxó, Denilson Baniwa e Ibã Huni Kuin. Os estudantes contaram com uma apresentação de duas estudantes da turma 2, que se voluntariaram a traçar semelhanças entre a mitologia grecorromana e a tupiguarani e, por fim, escolheram um dentre os 5 mitos ameríndios trazidos para ser tema de uma pintura sobre painel. O resultado foi mostrado em uma exposição realizada na escola.

Apesar do sucesso desse projeto pedagógico, medido pelo nível de engajamento dos estudantes na oficina, apresentação e na montagem da exposição, pode-se dizer que, de acordo com os termos que defende este artigo, ele teve uma produtividade relativa. O conhecimento dos mitos indígenas, assim como a produção de imagens a partir deles se deu em atividades de formatos convencionalmente escolares: a leitura de texto, a ilustração e a pintura de tela. Nesse sentido, esse projeto não trouxe o mito tal como ele é executado nas aldeias, descontextualizando-o da

cultura oral e da condição ontológica dos tempos primevos, os tempos da criação. Também não traz a pintura em um contexto de observação da feitura dos mais velhos (do professor, no caso) e da imitação inventiva, mas parte de uma teorização sobre as cores, seguida de sua execução prática. Estamos aqui diante de um projeto de ensino/aprendizagem que traz temas indígenas sob metologias escolares, ou seja, um projeto marcado pela *indigenização do conteúdo*.

Semanas depois, procurei trazer práticas e modos de fazer indígenas para uma atividade voltada para uma visita aos avós e para a realização de uma receita cujos alimentos seriam escritos em *hatxa kuin,* língua tradicional Huni Kuin. Nessa visita, foi realizada uma entrevista com aqueles que seriam os ancestrais vivos mais antigos daqueles adolescentes, durante a qual foram trazidas questões dos saberes dos avós a sua transmissão[14] de forma intergeracional. Sondou-se a prática de produção de alimentos e a relação de sua geração com a terra. O produto desse processo foi um relato oral do estudante, em forma de áudio.

Os temas da entrevista se subdividiram: “saberes que se perdem”, “como surgem nossos alimentos”, “cultivo de alimentos hoje”. Na primeira sessão, se leu:

> No Brasil, hoje, falamos 274 línguas indígenas e temos 305 etnias. Muitas línguas já desapareceram. Os indígenas nos ensinam que uma língua morre quando uma geração para de ensiná-la para a seguinte. Os “brancos” falam apenas o português, mas muitos saberes deles morrem, pois não são transmitidos para a próxima geração. Pergunte:

14 Existem diversas assertivas teóricas que são exemplares na explicação de que conhecimento e saberes não são “transmitidos”, mas “construídos”. Contudo, a opção pela palavra “transmissão” aqui se deve ao seu uso no contexto das culturas tradicionais, onde os mestres usam “transmissão de saberes” em vez de “construção de saberes”, como forma de valorizar essa linha de difusão e direcionamento do conhecimento do mais velho ao mais novo, do mestre ao discípulo. Não se justifica, portanto, atribuir o sentido de “depositar saberes” no contexto da “transmissão de saberes”, que alertou Paulo Freire (2014), quando diz da educação bancária, já que os contextos em que essas duas expressões são aplicadas são epistemologicamente diferentes.

A senhora/o senhor acha que muitos conhecimentos morreram por não terem sido ensinados para seus filhos? A senhora/o senhor reconhece que eu, como neto, deixei de saber coisas que você e seus irmãos/irmãs sabiam? A senhora/o senhor se lembra de alguma dessas coisas que poderiam ser importantes para mim?

De uma forma geral, a partir de uma reflexão em conjunto, netos e avós perceberam que, entre as suas gerações, muitos saberes se perderam. O impacto dessa perda, para alguns avós, é diluído pelas facilidades e recursos encontrados no meio urbano (desde produtos que eram antes manufaturados em casa, a remédios e alimentos). Contudo, ao pensar nos contextos das aldeias e terras indígenas, pode-se mensurar uma ameaça à sobrevivência das gerações mais jovens. O que se perde entre as gerações são os saberes situados localmente, sendo que essa perda cria a dependência com recursos de fornecedores ou "detentores de saberes" externos. Nessa atividade, a linha de transmissão de saberes, tipicamente tradicional para os indígenas, é interposta à realidade do estudante, que passa a compreendê-la "de dentro", na medida em que se vê como o elo dessa linha que o liga a seus avós. O diálogo em torno das línguas indígenas dá o tom da importância dos saberes transmitidos oralmente, que são o carro chefe da chamada educação familiar, mas são sobrepostos pelas metodologias escolares. A observação do mais velho ao cozinhar, valoriza tanto uma linguagem corporal, como uma educação não sequencial, marcada pela repetição e retorno das lições, ao longo do dia a dia. Nessa atividade, procurou-se incorporar, nas atividades escolares, os processos indígenas.

Conclusão

O processo de ensino/aprendizagem deve se dar por meio de articulações entre saberes locais e não locais, permitindo que os estudantes ganhem autonomia para manejar criativamente

os valores e saberes globais, acrescente-se aí, os saberes indígenas, sem perder sua própria perspectiva cultural.

Um caminho promissor indica privilegiar os saberes locais no currículo e encarar o conhecimento indígena como um sistema sofisticado do pensar, antes que um obstáculo ou um limitador (YUNKAPORTA, 2007-2009). Trata-se de encará-lo como um corpo de *expertises* que pode informar o desenvolvimento de novos sistemas interculturais e perspectivas teóricas. Esta façanha, contudo, só pode ser concretizada por meio de rigor intelectual em ambos, conhecimento indígena e não indígena.

Referências Bibliográficas

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.
RICARDO, Fany (coord.). **Povos indígenas no Brasil mirim**. ISA. São Paulo: 2015.

SANTOS, LAYMERT. PROJEÇÕES DA TERRA-FLORESTA: O DESENHO-IMAGEM YANOMAMI. 2012-2013. DISPONÍVEL EM: WWW.LAYMERT.COM.BR/YANOMAMI/, ACESSADO EM 3 SET 2018.

VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo : Studio Nobel : Editora da Universidade de São Paulo : FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem:** e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

YUNKAPORTA, Tyson. **Draft Report for DET**. Disponível em: http://8ways.wikispaces.com/file/view/draft+report.doc, acessado em: 17 jan 2018.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: CosacNaify, 2010.