

Cristina da Conceição Resende*

Victor Hugo Neves de Oliveira**

Arte Indígenas:

práticas pedagógicas com crianças para reflorestar mentes

Indigenous Arts:

pedagogical practices with children for reforesting minds

RESUMO

Esse artigo elaborado em formato de relato descritivo e crítico busca compartilhar um conjunto de experiências e ações desenvolvidas na prática do ensino das artes e culturas indígenas. O campo de abrangência da investigação é a Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Professora Noêmia Alves de Souza, localizada no município do Conde/Paraíba. O tema das práticas pedagógicas centrou-se em um diálogo específico com a cultura do povo Tabajara tendo-se como grupo focal os estudantes do sexto ano do ensino fundamental II. Buscou-se apontar a importância da implementação de procedimentos e processos pedagógicos que explorem a temática indígena a partir de perspectivas antirracistas nas escolas.

Palavras-chave: Indígenas Tabajara; Arte; Antirracista.

ABSTRACT

This article, presented in a descriptive and critical report format, aims to share a set of experiences and actions developed in the practice of teaching Indigenous arts and cultures. The scope of the investigation is the Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Professora Noêmia Alves de Souza, located in the municipality of Conde/Paraíba. The theme of the pedagogical practices centered on a specific dialogue with the culture of the Tabajara people, with the sixth-grade students of elementary school as the focus group. The aim was to highlight the importance of implementing pedagogical procedures and processes that explore Indigenous themes from antiracist perspectives in schools.

Keywords: Tabajara people; Art; Antiracist.

Introdução

O processo de dominação e colonização do Brasil resultou em uma estrutura assimétrica e desigual, atravessada por diversas políticas e projetos de aculturação que obrigou as populações indígenas não apenas a passarem por experiências de assimilação, vivendo de acordo com a cultura do invasor colonizador, como também a abandonarem muitas de suas características, seus costumes, suas crenças e suas formas específicas de partilhas de saberes. Neste contexto, o domínio da escrita alfabética como tecnologia de produção, fixação e transmissão de conhecimento, expressa na racionalidade moderna ocidental, consolidou-se como estratégia de controle colonial, colaborando com a produção da subalternização das populações indígenas no Brasil.

Certamente, ao longo da história, as populações indígenas organizaram diversos esforços e movimentos de resistência à exploração colonial e ao impulso povoador e expansionista português, tais como motins, revoltas e guerras. Entretanto, a escrita alfabética estabeleceu-se como espaço de memória e símbolo da modernidade contribuindo para uma espécie de desaparecimento das narrativas históricas dos povos originários, assim como para uma validação dos mitos de descobertas que revelam farsas etnocêntricas e dramas salvacionistas impregnados de racismo. A luta do movimento indígena atrelada aos processos educacionais tem sido um ponto fundamental, no desmascaramento dessas farsas e dramas, para que tanto as narrativas, quanto as agendas dos povos originários se tornem um campo de políticas relevantes no enfrentamento às expropriações históricas de terras, corpos e vidas.

Diante dessa realidade, acreditamos que por meio do ensino das artes e das culturas indígenas podemos criar territórios para revoluções combativas ao racismo que tem estruturado assimetrias e desigualdades nas experiências dos povos indígenas. Afinal, conforme Edson Kayapó (2019) declara, o ensino das culturas indígenas deve expressar um ato de brincar com a terra, abarcando debates de ordens diversas, promovendo a revisão de tudo o que

a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena e eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

Partimos do pressuposto, portanto, de que o ensino das culturas indígenas pode romper silêncios, garantindo audibilidade e visibilidade aos povos originários, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e o passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena (Kayapó, 2019). Neste contexto, observamos a necessidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas nas temáticas indígenas, não a partir de estereótipos ou tipificações, mas, através daquilo que as expressões e representações culturais são, experiências vividas.

Atualmente, podemos encontrar disponíveis de forma gratuita materiais, livros, teses, dissertações de autores e autoras indígenas que discorrem sobre cultura, dança, músicas e os mais variados temas que atravessam a experiência indígena no mundo. Destacamos as obras de Célia Xakriabá (2018); Daniel Munduruku (2012); Márcia Kambéba (2022); Ailton Krenak (2022); Benício Pitaguary (2019); Eliane Potiguara (2018); Edson Kayapó (2019); Davi Kopenawa (2015). Tais materiais se encontram acessíveis para a maioria dos profissionais da educação e, por isso, se faz cada vez mais necessário ler e ouvir quem conta nossa própria narrativa a partir de nosso próprio chão; afinal, somos aqueles e aquelas que tomaram as tecnologias de conhecimento utilizadas como artifício de dominação, para escrever a história a partir de nossas perspectivas, cosmologias, narrativas de pertencimento, entroncamentos, através de nossos contos e nossas raízes.

Assim, este artigo busca discutir e compartilhar algumas possibilidades de trabalho com as artes e as culturas indígenas, especificamente, no ambiente escolar. Acreditamos que a elaboração de discussões sobre os desafios, potencialidades, procedimentos e processos que inserem as artes e as culturas indígenas nas escolas tem o potencial de consolidar transformações sociais

radicais e reflorestarmentes¹. Para tanto, elaboramos um relato descritivo e crítico baseado no conjunto de experiências e ações desenvolvidas na pesquisa de mestrado intitulada “DEMARCANDO A SALA DE AULA: práticas educativas e de criação a partir dos fazeres artísticos do povo indígena Tabajara da Paraíba” elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UFPB). A investigação teve como campo de abrangência a Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Professora Noêmia Alves de Souza, localizada no município do Conde/Paraíba e estabeleceu como grupo focal os estudantes e as estudantes da turma do 6º ano do ensino fundamental II. O tema das práticas pedagógicas centrou-se em um diálogo específico com a cultura do povo Tabajara - etnia a qual, Cristina Resende, uma das autoras, integra.

Elaboramos a pesquisa como uma trança com o interesse de tramar nossos conhecimentos e fazeres. A ideia de trançar a pesquisa consolidou-se como uma forma de afirmar que os movimentos da investigação se encontram entrelaçados. Como uma trança, que precisa de pelo menos três partes para ser feita, estabelecemos a pesquisa em três etapas: i) quem somos nós; ii) corpo e ancestralidade; iii) trabalhos cênicos.

Procedimentos e processos das práticas pedagógicas

I Etapa: Quem somos nós? - Inicialmente realizei um levantamento com as crianças participantes da pesquisa, cujo objetivo foi reconhecer suas características; identificar expectativas e os conhecimentos que elas tinham sobre o povo Tabajara da Paraíba. Essa foi a fase exploratória da investigação, onde estabeleci o primeiro contato com os(as) participantes. Por

¹ Reflorestarmentes é um movimento, mas igualmente uma categoria desenvolvida pela Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – ANMIGA. O movimento reflorestarmentes representa um chamamento à humanidade, na tentativa de proporcionar a todos os povos do mundo uma nova forma possível de relacionamento com a Mãe Terra, uma retomada das experiências ancestrais de cuidado com o planeta e com todas as vidas, em oposição ao projeto exploratório insustentável que se encontra, atualmente, em curso.

meio do uso de questionários e diálogos busquei compreender quem eram as crianças participantes da investigação: quem se autodeclarava indígena, quantas crianças conheciam os grafismos e o Toré² Tabajara, quem conhecia algum indígena em sua família ou na comunidade onde morava e quem já havia participado de alguma apresentação artística. Desenvolvemos rodas de diálogos que tiveram como tema os conhecimentos empíricos dos alunos e das alunas sobre questões indígenas. Algumas das perguntas do questionário foram repetidas nas rodas de diálogos para que as crianças pudessem conversar, compartilhando o que sabiam.

Surpreendentemente, pude observar que apesar das crianças morarem em território habitado por indígenas e possuírem colegas Tabajaras na escola, a maioria da turma não conhecia o povo Tabajara e não sabia da existência de mais de 300 povos indígenas que existem no território brasileiro. Busquei, então, abordar essa temática em aula, assim como problematizar a dimensão das diferentes culturas indígenas no Brasil, buscando promover a compreensão de que cada povo tem sua forma de viver e ver o mundo. Expliquei que o foco da pesquisa seria a cultura do povo Tabajara, mas que no estado da Paraíba também existiam outros povos: o povo Potiguará, o povo Cariri, o povo Tarairiú e que esses seriam apenas alguns dos mais de trezentos povos indígenas do Brasil.

Nesse encontro, compartilhei alguns slides com o objetivo de estimular conhecimentos sobre o povo Tabajara, as histórias, o período de silenciamento relacionado às expulsões do território por usineiros - razão pela qual o povo Tabajara havia sido dado como extinto - conversamos sobre a cultura e os fazeres artísticos como a cerâmica, a dança, a pintura, o artesanato e os modos de viver e perceber o mundo a partir do pertencimento étnico.

A apresentação teórica mais aprofundada sobre o Toré e os grafismos, se deu em um encontro no qual apresentei algumas imagens impressas de

² O Toré é uma dança-ritual praticada por grande parte dos povos indígenas da região Nordeste. Geralmente é realizada em formato de círculo, mas a dança também pode ter outros formatos espaciais, onde são cantadas músicas/pontos também conhecidos como Toré.

grafismos feitos por Juscelino Tabajara (filho do Cacique Carlinhos e liderança jovem) e Mailson Tabajara (meu primo), jovens que fazem e criam pinturas corporais. Discorri sobre como a prática do Toré é importante para o povo Tabajara, como dança, mas também como ritual, brincadeira e música. Os estudantes questionaram o que seria um ritual, informando que associavam o termo a algo pejorativo, ruim, realizado para o mal. Expliquei que rituais, grafismos e torés são experiências por meio das quais os povos indígenas se identificam, se conectam com a natureza e que podem ter vários significados sendo usados em diferentes ocasiões, a depender dos sentidos atribuídos por cada povo.

II Etapa: Corpo e ancestralidade - Organizei uma aula de campo para que os/as estudantes pudessem conhecer e vivenciar a cultura do povo Tabajara na oca de reuniões da aldeia Vitória. A vivência não foi uma aula apenas para os/as estudantes, mas também para docentes que colaboraram na atividade e indígenas que estavam na aldeia. Cacique Ednaldo apresentou nossas narrativas. Ouvir uma liderança indígena é sempre um aprendizado, uma oportunidade de ouvir quem já passou por diversas situações para defender uma coletividade e conquistar direitos para uma classe invisibilizada pela sociedade. Ao final de sua fala, Ednaldo realizou algumas perguntas para verificar se os alunos e alunas estavam atentos(as) enquanto ele recontava a história dos Tabajaras, abrindo, em seguida, o espaço para as crianças fazerem perguntas.

Em seguida, realizou-se uma vivência do Toré. Cacique Ednaldo juntamente com as crianças indígenas dançaram o Toré. Ao fim da dança, algumas crianças indígenas que estudam a língua Tupi falaram algumas palavras e Ednaldo convocou os presentes a se levantarem e experimentarem a aprendizagem com o corpo: mostrou o contrapeso que é feito durante o passo do Toré, ensinou que a batida mais forte é sempre com o pé direito e, por fim, convidou todos e todas para uma roda de Toré. Apesar de algumas alunas e alunos, mais tímidos, terem sentido vergonha em participar da dança, todos participaram.

Após a participação de todos os presentes no Toré, Cacique Ednaldo solicitou que Álvaro e as crianças-parentes continuassem nos acompanhando naquela manhã. O momento seguinte da vivência foi destinado a conhecer um pouco mais dos grafismos do povo Tabajara. Enquanto o jovem Álvaro fazia um grafismo em meu braço, ele explicava os significados e a importância que as pinturas corporais têm para os povos indígenas.

Ao olhar para o lado, percebi que uma das crianças da aldeia havia trazido urucum: uma fruta do urucuzeiro, muito utilizada pelos indígenas na realização de pintura corporal e também usada como colorífico para alimentos. A criança mostrava a fruta conhecida por alguns alunos e por outros não. Pegaram o urucum (também conhecido como falso-açafrão e cororal), pintaram o rosto e as mãos e vieram me mostrar. Estavam experienciando a aldeia como as crianças, jovens e todos os indígenas a vivenciam.

Após terminarmos esses momentos na oca, fomos para a casa da minha avó, para que os alunos(as) pudessem observar as peças de cerâmica produzidas por ela e por minha mãe, para então darmos início à oficina de cerâmica com argila. Olhares curiosos chegaram na casa simples, encontrando, na frente da casa, plantas e cerâmicas em algumas prateleiras na parede. Todos foram lavar as mãos, pois estavam com as mãos pintadas com urucum. Pedi para entrarem e mostrei algumas peças. Naquele momento, as crianças passaram a olhar, pegar e apreciar as peças de cerâmica que para nós, Tabajara, significam muito mais que objetos, são patrimônios, saberes que estão sendo reavivados depois de tanto tempo de silenciamento.

Minha mãe, Doora Tabajara, que mora com minha avó, organizou a oficina que aconteceu embaixo do pé de oliveira que fica ao lado da casa. A argila estava em uma mesa e quando o grupo chegou, minha mãe distribuiu um pedaço de argila para cada um. Ela seguiu mostrando como amassava para deixar a argila mais lisa e compartilhando as possibilidades de criar formas. Pegou uma folha de uma planta chamada mastruz e disse que também dava para deixar o desenho da folha na argila, cada estudante foi logo criando sua própria peça. Minha avó se chama Maria, tem 90 anos e quando viu nossas

crianças convidadas chegarem, se juntou ao grupo. Em nossa vivência com a argila, não pudemos realizar o processo de finalização: a queima das peças. Na aldeia Vitória, a queima das peças de cerâmica é feita em um forno artesanal construído próximo à casa da minha avó. Esse processo demora muitas horas, por isso, devido ao curto tempo da aula de campo, não foi possível concluir essa etapa. Mesmo assim, alguns estudantes fizeram questão de levar suas peças para casa.



01 - Oficina de cerâmica na aula de campo. Aldeia Vitória, Conde/PB.
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Seguindo as etapas do projeto, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de falar sobre a vivência na aldeia. Nossa aula de campo havia sido uma semana antes desse encontro. Tendo em vista que alguns alunos e alunas não puderam ir à aula de campo, resolvi levar alguns objetos da cultura indígena como o maracá (instrumento feito com cabaça e pedaço de pau), a cestaria feita de bambu, alguns artesanatos como brincos de sementes e de penas, tiaras de penas, cordões de semente e levei alguns grafismos impressos para que as crianças pudessem conhecer.

Após compartilhar explicações sobre o modo por meio dos quais são coletadas as matérias primas e de quais materiais são feitos esses objetos,

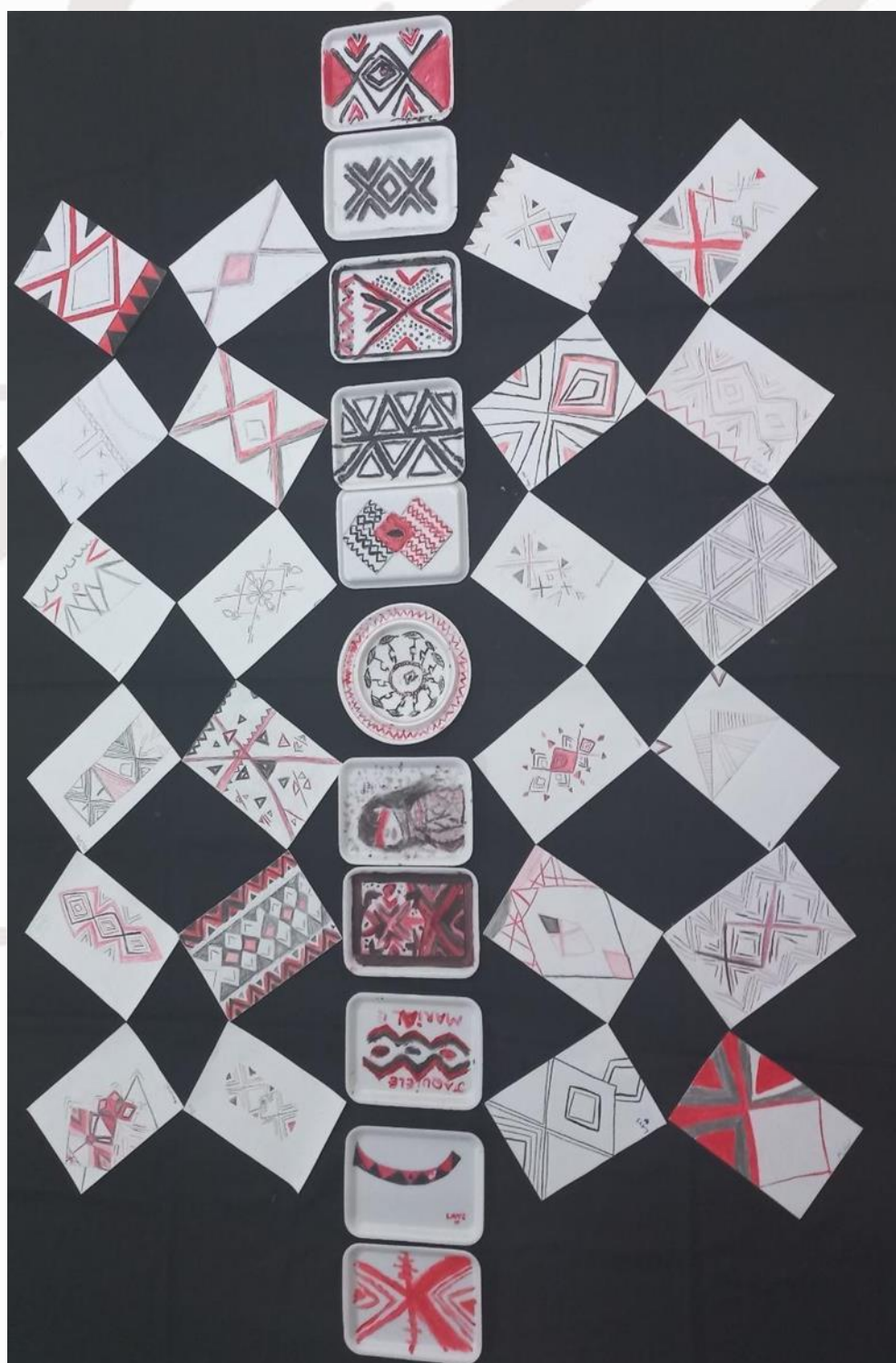
deixei os(as) estudantes tocarem o maracá. Foi uma festa. Aproveitei o momento para introduzir o tema dos grafismos situando as pinturas indígenas não apenas como linhas, formas e desenhos, mas expressões carregadas de simbologia e cosmologia. Neste encontro, levei grafismos impressos e coleí no quadro da sala de aula.

Os grafismos que compartilhei com as crianças representavam um peixe, uma variação do peixe e o olho do jacaré. Expliquei sobre os grafismos, ressaltando que, geralmente, são inspirados em elementos da natureza. A atividade proposta nesse encontro objetivou fazer com que os estudantes se inspirassem naqueles grafismos para criar os seus próprios desenhos. Mas, antes disso, a crianças me observaram desenhar no quadro o tipo de grafismo que representa um peixe: um desenho mais simples feito com linhas que formam imagens triangulares.

Para esse momento, utilizamos apenas lápis comum e papel A4 que foram entregues para cada estudante fazer o seu primeiro grafismo. Os alunos e alunas que haviam ido à aula de campo me cobravam quando poderiam pintar o próprio corpo. Avisei que teríamos mais dois encontros para praticarmos e conversarmos sobre os grafismos. No encontro seguinte, levei folhas de papel canson que são mais apropriadas para desenho com tinta. Pedi para que eles e elas tentassem aprimorar o grafismo que tinham feito na aula anterior. Os desenhos começaram a tomar uma forma mais refinada. Pedi, então, que colocassem o nome em seu desenho e começamos a pensar na realização de uma exposição na escola com esses trabalhos.

No encontro seguinte, demos continuidade aos trabalhos com grafismos. Para testar outro material, usamos bandejas de isopor para serem pintadas com tinta guache preta e vermelha, as tintas eram materiais que já constavam como insumo da escola. A escolha das cores se relacionava com as representações do jenipapo e do urucum. Mostrei uma tela que eu havia feito em casa e pinteí outra durante a aula para que eles observassem. Expliquei que o objetivo da atividade não era a realização de cópias, mas sim desenhos autorais, inspirados nos grafismos do povo Tabajara. Os resultados ficaram

melhores do que os primeiros testes. A cada nova atividade e tentativa de fazer desenhos inspirados nos grafismos Tabajara, os alunos e alunas iam refazendo desenhos cada vez melhores.



02- Tela produzida com as pinturas inspiradas nos grafismos do povo Tabajara.
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Organizei as criações e formei uma grande tela em um tecido. Os espaços entre uma pintura e outra formavam figuras geométricas que compunham o trabalho o qual intitulemos “Marcas Ancestrais”. Neste trabalho optamos por usar apenas as cores preta e vermelha tendo em vista que o preto simboliza o jenipapo e o vermelho simboliza o urucum utilizado nas pinturas indígenas. Os materiais utilizados foram: papel canson, tinta guache, bandeja de isopor, cola, tecido. Inicialmente, essa produção seria exposta, unicamente na escola, entretanto, decidimos expor na Mostra Cultural “Contando e recontando o Conde”, evento realizado anualmente pela Secretaria de Educação do Município do Conde, no qual são expostos os resultados dos trabalhos das escolas do município.

Denominei a vivência seguinte de “Registrando as impressões”. A atividade foi realizada para que os/as estudantes colocassem as impressões sobre tudo o que haviam aprendido sobre os indígenas até aquele momento. Levei os materiais: papel, lápis de cor, tinta guache, pincel, juta, alguns tecidos entre outros objetos para que pudessem ser usados nos trabalhos. Dividi os grupos e orientei como a atividade seria feita: alguém do grupo se deitaria no papel e as outras pessoas do grupo deveriam contornar o corpo de quem estivesse deitado ou deitada; dentro desse corpo desenhado, eles e elas deveriam inserir as impressões e aprendizados sobre as aulas na escola e aula de campo.

Expliquei que poderiam colocar palavras, fazer desenhos e usar os materiais de acordo com o que queriam apresentar. Apesar das instruções, a atividade deveria ser realizada de acordo com a criatividade de cada grupo. Imaginei que fossem escrever palavras dentro do corpo desenhado, mas cada grupo foi dando forma à sua atividade de um outro jeito. Após contornarem o corpo de uma pessoa do grupo no papel, os grupos começaram a preencher os contornos do corpo. Percebi então que estavam fazendo grafismos, cada grupo criou grafismos diferentes, depois começaram a criar rostos, cabelos, alguns grupos criaram roupas inspiradas nas vestimentas que geralmente são

usadas no ritual do Toré e, então, criaram seu trabalho visual, geraram sua própria figura indígena.

Ao olharem para uma das alunas que também é indígena e perceberem que ela estava fazendo um grafismo no próprio braço, de imediato, todos os meninos e meninas também quiseram se pintar. Perguntaram se poderiam se pintar, assenti. A atividade se expandiu para além do programado; assim, além de criarem suas obras, os estudantes criaram arte indígena em seus próprios corpos.

Os trabalhos criados nas aulas onde se abordou os grafismos e o registro das impressões resultaram em produções artísticas para as exposições. Um dos trabalhos, intitulado “Corpo Território” compôs a exposição do componente Arte, exposta na escola no final do ano de 2022. Este trabalho teve como inspiração os grafismos, a dança, a vestimenta (usadas em ocasiões específicas) do povo indígena Tabajara do município de Conde, cultura que os estudantes indígenas e não indígenas vivenciaram durante as aulas e na visita de campo à aldeia Vitória, localizada na cidade de Conde.



03- Encontro denominado “Registrando Impressões”
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

III Etapa: Trabalho cênico e Ensaio – Em 07 de dezembro de 2022, aconteceu na praça central da cidade, a Mostra Cultural, organizada pela Secretaria de Educação do Município de Conde. O evento integra os projetos desenvolvidos nas escolas durante todo o ano e, por isso, é marcado pela

ocorrência de exposições e apresentações culturais das escolas, de acordo com a temática a ser trabalhada para cada componente. Para o componente Arte, o tema trabalhado foi “Contando e recontando o Conde”, temática propícia para desenvolvermos ações sobre a história e a cultura do povo indígena do município.

Vimos nesse evento uma oportunidade para compartilhar percepções sobre a cultura do povo Tabajara a partir de uma perspectiva crítica, antirracista e por meio de uma atitude interdisciplinar em conjunto com a professora Larissa de Almeida Nobrega e o professor Wanderson Melo da Silva (ambos responsáveis pela ministração do componente história). Resolvemos levar objetos como cerâmica, artesanato, cestaria, urucum, fotografias, o painel com grafismos e convidamos um artista para fazer grafismos nos participantes da Mostra, o jovem indígena Álvaro Tabajara e seu irmão Naphen Tabajara que nos acompanhou durante a visita na aldeia Vitória.

No decorrer do projeto, expliquei que poderíamos fazer uma apresentação artística e algumas crianças se interessaram em participar. Durante as aulas práticas de grafismos e Toré, concordamos que a apresentação poderia ser a partir do que eles e elas vinham aprendendo. Então, sugeri que nessa apresentação nós aproveitássemos tanto do Toré quanto dos movimentos que cada um/uma estava criando durante o processo. Poderíamos nos inspirar no ritual do Toré do povo Tabajara e criar o nosso ritual para colocar em cena. Resolvemos que nossa apresentação cênica mostraria um pouco do ritual do Toré. Geralmente, o Toré é realizado na aldeia ou fora da aldeia quando o povo indígena participa de algum evento externo.

A cultura do povo Tabajara, por vezes, aparece em eventos escolares no município de Conde. Entretanto, a forma como é abordada é que precisa ser transformada e cuidada para que não haja histórias reproduzidas a partir de um discurso eurocêntrico, preconceituoso e racista. Essas narrativas precisam ser organizadas pelos próprios estudantes indígenas que estão nas escolas e

atuam no movimento indígena ou pelos pais, mães e lideranças que participam da luta indígena e são totalmente acessíveis.

Devido à falta de uma boa infraestrutura escolar, o espaço onde realizamos as atividades corporais é completamente inadequado; ainda assim, optei por desenvolver as oficinas práticas de Toré com aqueles estudantes que haviam sinalizado interesse em participar da apresentação artística. O início desses encontros se estruturava a partir de aquecimentos baseados em movimentos globais do corpo: formas de andar lento, andar rápido, agachar, saltar, executar movimentos circulares com as partes articuladas do corpo e do corpo como um todo, etc.

Certamente, ministrar atividades de dança na escola tem sido bem desafiador. Sabemos que a maioria das escolas condicionam os/as estudantes a ficarem quietos, fabricando muitas vezes corpos estáticos (Strazzacappa, 2001). Durante nossas práticas muitos e muitas alunas seguiam as instruções de movimentação com bastante vergonha. Alguns não desejavam fazer, mas eu continuava incentivando. Em pouco tempo de prática corporal, geralmente cerca de quinze minutos, eles começavam a sinalizar que estavam cansados.

Após criarmos um estado corporal mais ativo e alerta, pedi que andassem até formarem um círculo. Quando todas as crianças formaram um círculo, orientei que reproduzissem o contrapeso que havia sido ensinado pelo Cacique Ednaldo durante nossa aula de campo. Só então, demos início à aprendizagem do Toré e, após repetirmos algumas vezes, conseguimos entrar em sintonia. A pisada mais forte com o pé direito começou a ganhar ritmo. Iniciei então uma das músicas do Toré, que eles e elas já haviam escutado na visita à aldeia, espontaneamente começaram a cantar junto:

Sou Tupã, sou Tupã, sou Tabajara
Sou Tabajara nessa terra de Tupã
Tenho uma arara, araruna e xexéu
Todos os pássaros do céu
Quem me deu foi Tupã.

Para participar do Toré, os indígenas se preparam antes. É parte dessa preparação fazer grafismos no corpo com a tinta do jenipapo. Por isso, devido a importância dos grafismos nas culturas indígenas, optamos por representar esse momento da pintura que acontece antes da Dança do Toré em nossa apresentação artística. Escolhemos alguns objetos da cultura indígena para serem usados durante a apresentação: cesto de bambu e peças de cerâmica. Optamos por usar também tinta guache e pincel para fazermos os grafismos tendo em vista que a tinta de jenipapo demora dias para sair da pele e alguns responsáveis poderiam não concordar com o uso.

De acordo com as propostas, organizei a sequência da apresentação. Dois alunos e duas alunas (escolhi os/as estudantes Tabajara da turma) entrariam um a um com a cesta e os objetos de cerâmica. Em um desses objetos estariam as tintas e os pincéis. Colocariam, então, a cesta e as peças de cerâmica como um altar, no centro de onde seria formado o círculo. As crianças se pintariam e, em seguida, dançariam o Toré. Cada qual pegaria pincel e tinta para pintar seu próprio braço.

A pintura do grafismo deveria durar o tempo da música. Para compor a apresentação escolhemos a música “Pai Tupã” do cantor Gean Ramos com participação de Ana Luiza, ambos do povo indígena Pankararu. Conforme os participantes fossem terminando a pintura, iam se posicionando para formar um círculo e esperar os demais. Assim que a roda fosse formada, um dos alunos que estaria com o maracá o balançaria, este seria o sinal para começarem o Toré, que seria cantado e dançado duas vezes para então finalizar a apresentação.

Em nosso último ensaio, uma das estudantes me informou que não poderia participar da apresentação, seus pais não haviam concedido autorização devido ao fato de a família ser evangélica. Perguntei se ela gostaria que eu conversasse com seu pai e sua mãe, ela disse que não queria, pois ela mesma já havia conversado com seus responsáveis. Infelizmente, essa aluna não participou da apresentação, mas participou de todas as etapas do

projeto, inclusive dos ensaios. Durante a execução do projeto, ouvi os alunos e as alunas comentarem por diversas vezes que aquilo era “macumba” (o toré e os objetos da cultura indígena), em determinados momentos precisei interromper a aula e explicar sobre racismo religioso (Nogueira, 2020) e sobre os mecanismos que induziram à demonização das culturas africanas e indígenas.

Por fim, pude constatar que a apresentação foi um acontecimento importante para mim, enquanto pesquisadora; mas, principalmente para as crianças que estavam participando do processo. A Mostra Cultural, como um evento anual que oportuniza apresentações de trabalhos desenvolvidos nas escolas, foi um momento significativo de compartilhamento daquilo que vínhamos desenvolvendo enquanto prática pedagógica e artística. As exposições dos trabalhos foram feitas em tendas divididas por componentes e as apresentações artísticas aconteceram em um pequeno palco, seguindo a programação do evento.

O evento foi uma oportunidade de conversar sobre a cultura indígena e nosso processo se consolidou como uma possibilidade artística em diálogo com a cultura indígena sem reforçar estereótipos e tipificações reproduzidas sistematicamente como mecanismos de opressão e objetificação. Acredito que, aos poucos, temos conseguido fraturar narrativas que vêm se propagando desde o período da invasão. A presença de cada elemento artístico, cada música e movimento selecionados para a nossa atividade artística buscou reconfigurar a visão que as pessoas têm sobre as maneiras de representar a cultura indígena através da arte, restabelecendo justiça em nossas existências e harmonizando nossas vidas.

Considerações Finais

Esse artigo buscou compartilhar determinados processos, procedimentos e abordagens metodológicas elaboradas no contexto de ensino de artes e culturas indígenas desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental e

EJA Professora Noêmia Alves de Souza. Para tanto, contextualizamos as práticas pedagógicas, que se contrapõem às estereotípias étnicas e se baseiam nos princípios artísticos e culturais indígenas, como territórios para revoluções combativas ao racismo. Além disso, elaboramos uma breve descrição da estruturação das nossas atividades de ensino de artes na escola.

Esta estruturação estabeleceu-se a partir de três princípios, à guisa de uma trança, como uma forma de afirmar que os movimentos da investigação se encontravam entrelaçados. Esses três princípios representativos das etapas das práticas pedagógicas consolidaram processos de auto-conhecimento, de experimentação criativa e de compartilhamento de vivências e materiais. De modo geral, apesar dos desafios vinculados à ausência de infraestrutura na escola e à pouca motivação dos/das estudantes para realização de atividades corporais, pudemos perceber que o trabalho se estabeleceu enquanto um projeto coletivo e colaborativo.

O tema das práticas pedagógicas centrou-se em um diálogo específico com a cultura do povo Tabajara tendo-se em vista que cada comunidade indígena possui especificidades e particularidades em suas formas de organizar estéticas e poéticas culturais. Este reconhecimento tornou-se um ponto fundamental da pesquisa, levando-nos tanto a evitar o estabelecimento de referências genéricas sobre os povos originários quanto a não incorrer no reducionismo e na reprodução de estereótipos racistas, baseados em essencialismos conceituais, sobre o que significa ser indígena no Brasil.

Nesse sentido, pudemos perceber que é possível desenvolver um trabalho sobre as culturas indígenas sem sermos generalistas, a partir de um entendimento sobre as diversidades de povos, localizando geográfica e historicamente, seguindo uma narrativa idealizada não pelo colonizador, mas contada pelos próprios indígenas, por meio de materiais como livros, revistas, teses e materiais orais compartilhados por autores e autoras, artistas, ativistas e organizações indígenas disponíveis na internet.

Além disso, passamos a considerar que o contato das crianças com diferentes formas de organização da vida e a conscientização das crianças

acerca das suas próprias realidades étnico-raciais e sociais pode aproximá-las de um futuro ligado a uma conceituação ampla de ancestralidade, religiosidade e alteridade. Afinal, é percebendo múltiplas formas de existir e experienciar o mundo que conseguimos romper ou fraturar paradigmas que se pretendem únicos, absolutos e irreversíveis. Nossas crianças são pessoas criativas, que transformam o desconhecimento em criação; o familiar em questionamento; a experiência em arte. Por isso, é fundamental que as escolas e os profissionais da educação estejam juntos, refazendo projetos políticos pedagógicos, desenvolvendo materiais didáticos críticos e reorganizando prioridades no campo dos currículos.

Diante do exposto, concluímos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa estruturaram processos de aprendizagem e criação, a partir de uma perspectiva antirracista, centrados na educação das relações étnico-raciais, que buscaram incitar em toda a comunidade escolar, incluindo as pessoas docentes, uma atenção para a necessidade de refinamento do tratamento das temáticas indígenas na sociedade brasileira. Como resultado, pudemos observar que professores e professoras de outros componentes curriculares como geografia, ensino religioso e português, têm elaborado práticas pedagógicas engajadas na valorização da diversidade cultural, a partir de diálogos com princípios éticos e estéticos do povo Tabajara.

Por fim, declaramos que o relato descritivo que buscamos compartilhar não representa um caminho pronto do que deve ser realizado diante do desafio que é ensinar artes e culturas indígenas nas escolas. Compartilhamos possibilidades para se pensar de modo crítico e robusto maneiras de tramar conhecimentos em parceria com as crianças, as pessoas responsáveis, os colegas professores/professoras e gestores/gestoras; enfim, toda a comunidade escolar. Assim como o Toré nos conecta com o sagrado e com nossos ancestrais, que busquemos nos aproximar das culturas dos povos indígenas com o cuidado de quem pretende corroborar a formação de uma sociedade mais justa, viável, pé no chão e, com isso, reflorestarmentes.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Braulina; KAINANG, Joziléia; MANDULÃO, Giovana. **Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência**. Fundação Luterana de Diaconia: Conselho de Missão entre Povos Indígenas, Porto Alegre: 2023. Disponível em: <https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2023/>.

Acesso em: 20 maio 2024.

IWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KAMBEBA, Márcia. Índio eu não sou. **Revista Acrobata**. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/> Acesso em: 20 maio 2024.

KAYAPÓ, Edson. A Diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: O que a escola tem a ver com isso? In: **Educação em rede: Culturas indígenas, Diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, José Benício Silva. **Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na Escola Indígena Itá-ara, Pacatuba/CE**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Ceará, 2019.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos CEDES [online]. 2001, vol. 21, n. 53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em 16 maio 2024.

* **Cristina da Conceição Resende** é Indígena Tabajara, integrante do Grupo de Pesquisa Cena Preta – Quilombo (UFPB/CNPq). Mestra em Artes pelo Prof-Artes (UFPB). Pós-graduada em Metodologia do Ensino das Artes (Unibf). Graduada em Dança (UFPB). Professora efetiva da rede pública de ensino do município de Conde (PB).

** **Victor Hugo Neves de Oliveira** é Artista e pesquisador das Artes da Cena. Professor do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (UFPB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Cena Preta – Quilombo (UFPB/CNPq).

Recebido em 20 de maio de 2024

Aprovado em 23 de setembro de 2024