



Polis, Revista de la Universidad Bolivariana  
ISSN: 0717-6554  
antonio.elizalde@gmail.com  
Universidad de Los Lagos  
Chile

Barth Gomes, Luana  
Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): A procura por um território de visibilidade através da  
interculturalidade  
Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 13, núm. 38, 2014, pp. 133-147  
Universidad de Los Lagos  
Santiago, Chile

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

# **Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): A procura por um território de visibilidade através da interculturalidade**

**Luana Barth Gomes<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).Porto Alegre, Brasil.  
Email: luanabarth@yahoo.com.br

**Resumo:** A educação intercultural se constrói no encontro entre indígenas e não-indígenas e sua troca de experiências. No Brasil isso se deve, em parte, ao fato da criação da lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do trabalho relacionado à temática indígena no ensino básico brasileiro. Mas também aparece como alternativa de identificação de estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social com a realidade ameríndia, conforme ocorre na escola onde se realizou esta pesquisa. O objetivo da pesquisa foi compreender que concepções e identificações os alunos não-indígenas desenvolvem em relação aos povos ameríndios e a sua ancestralidade, em uma escola que assume e incorpora saberes indígenas em suas práticas cotidianas de ensino, já que aborda o tema ao longo de todo o ano devido à presença constante dos indígenas Kaingang. A metodologia utilizada se baseou na aplicação de questionários, na observação das oficinas de cerâmica realizadas com os Kaingang, na elaboração de oficinas com os estudantes e no registro em diário de campo. Meu trabalho é fundamentado por alguns autores, como Bonin, Canclini, Bergamaschi, Munduruku e Kusch. A escola pesquisada aparece aqui como um espaço diferencial, um lugar intercultural, onde os estudantes e os Kaingang ganham visibilidade, compartilham conhecimentos e experiências.

**Palavras-chave:** interculturalidade, saberes indígenas, educação intercultural, ancestralidade, escola.

## **En busca de Yvy Mara Ey (Tierra sin mal): La búsqueda de un territorio de visibilidad a través de la interculturalidad**

**Resumen:** La educación intercultural se basa en el encuentro entre indígenas y no indígenas y su intercambio de experiencias. En Brasil esto se debe, en parte, al hecho de la creación de la ley 11.645/2008, que estableció la obligatoriedad del trabajo relacionado con las cuestiones indígenas en la educación básica brasileña. Pero también aparece como una alternativa de identificación de los estudiantes en situación de riesgo y vulnerabilidad social con la realidad amerindia, como ocurre en la escuela donde se llevó a cabo este trabajo. El objetivo de la investigación era comprender qué conceptos e identificaciones desarrollan los estudiantes no indígenas en relación con los pueblos ameríndios y su ascendencia, en una escuela que asume e incorpora los conocimientos indígenas en sus prácticas de enseñanza de todos los días, ya que aborda el problema durante todo el año debido a la constante presencia de indígenas Kaingang. La metodología utilizada se basó en cuestionarios, observación de talleres de cerámica realizadas con Kaingang, el desarrollo de talleres

con estudiantes y registro en diario de campo. Mi trabajo se fundamenta en algunos autores, como Bonin, Canclini, Bergamaschi, Mundurukú y Kusch. La escuela estudiada aquí aparece como un espacio diferenciado, un lugar intercultural donde los estudiantes y los Kaingang ganan visibilidad, comparten conocimientos y experiencias.

**Palabras clave:** interculturalidad, conocimiento indígena, educación intercultural, ascendencia, educación.

## **In search of Ivy Mara Ey (Land without evil): The pursue of a territory of visibility through interculturality**

**Abstract:** The intercultural education is built on the encounter between indigenous and non-indigenous people and their exchange of experiences. In Brazil this is due, in part, to the creation of the Law 11645/2008, which establishes the obligation of indigenous issues related to work with kids in the Brazilian basic education. But it also appears as an alternative for students at risk and social vulnerability, with Amerindian reality, as occurs in the school where this research was conducted. The objective of the investigation was to understand what concepts and identifications non-indigenous students develop in relation to indigenous people and their Amerindian ancestry, at a school that assumes and incorporates indigenous knowledge in their everyday teaching, as it addresses the theme throughout the year due to the constant presence of indigenous Kaingang people. The methodology used was based on questionnaires, observation of pottery workshops held with indigenous Kaingang, development of workshops with students and field registration. My work is based in some authors as Bonin, Canclini, Bergamaschi, Munduruku and Kusch. The school where my research was developed appears as a differential space, an intercultural place, where students and Kaingang indigenous get more visibility and share knowledge and experiences.

**Key words:** interculturality, indigenous knowledge, intercultural education, ancestry, school.

\* \* \*

Os espelhos estão cheios de gente.  
Os invisíveis nos veem.  
Os esquecidos se lembram de nós.  
Quando nos vemos, os vemos.  
Quando nos vamos, se vão?  
(Galeano 2009: 1)

## **A educação intercultural no Brasil**

A educação intercultural se constrói no encontro entre indígenas e não indígenas e sua troca de experiências. Atualmente, no Brasil, contamos com 817.000 indígenas que representam cerca de 0,4% da população total do país. Destes, 315.000 vivem em áreas urbanas dividindo espaço com os não indígenas<sup>2</sup>. Porém nem sempre estes indígenas são reconhecidos

enquanto tais, devido à ideia distorcida que se tem dos mesmos. Os ameríndios ainda são vistos como seres do passado, que usam tanga e vivem dos recursos que a natureza oferece. Essa imagem gera, de certa maneira, a invisibilidade dos povos indígenas. Da mesma forma que outras sociedades, os ameríndios modificaram e adaptaram seu modo de viver, conforme sua nova realidade. Há uma historicidade, uma vida que se transforma tanto nos centros urbanos, como longe do contato com os não indígenas. Muitos povos indígenas se relacionam entre si e incorporaram práticas uns dos outros e o mesmo ocorre entre os índios da cidade e os não indígenas.

Pensando nessa nova realidade, foi criada no Brasil a lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio<sup>3</sup>. Em relação à Lei 11.645/2008, destaco sua importância fundamental ao estimular a busca por materiais que retratem a temática de forma mais séria e propiciem um maior aprofundamento da questão indígena, que nem sempre era abordada ou então era tratada de forma superficial. Esta lei também dá visibilidade para estes povos que são pouco reconhecidos pela população em geral. Além disso, estimula pesquisas em relação à temática indígena e pressiona para que haja a criação de disciplinas específicas relacionadas ao tema nos cursos de licenciatura, em busca de uma melhor formação dos professores que trabalharão o tema.

Partindo do contexto atual que se configura no Brasil em relação aos ameríndios é que surge a necessidade do estabelecimento de relações e diálogos interculturais, promovendo a aproximação entre indígenas e não indígenas. Um grande passo foi dado, mas cabe ao poder público fiscalizar e às escolas implementarem a lei, realizando as devidas formações com os professores. A pesquisa que realizei se dá nesse contexto de mudança que instiga a adaptação das escolas. O que me motivou foi o meu incômodo, enquanto educadora e pesquisadora da temática indígena, em relação ao trabalho que as escolas vêm realizando quanto aos povos originários, tratando-os, muitas vezes, de forma genérica, trabalhando-os somente durante a semana do Dia do Índio e de forma folclórica.

Decidi, então, seguir a pesquisa com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), aprofundando os saberes indígenas que lá estavam presentes, já que havia um grupo de índios Kaingang que ia semanalmente produzir materiais de cerâmica. Para tanto, realizei duas oficinas com um grupo de alunos, durante as quais procurei fazê-los falar sobre o significado de ser indígena no mundo atual e sobre sua ancestralidade, trazendo os elementos indígenas com os quais se identificavam ou que faziam parte deles. Também observei as oficinas de cerâmica que ocorriam uma vez por semana com os Kaingang, analisando em que sentidos a sua presença modificava a visão e a opinião dos alunos em relação a eles.

O objetivo da pesquisa foi investigar, identificar e reconhecer os saberes indígenas que estão apropriados numa escola de Ensino Fundamental que, semanalmente, interage com um grupo de pessoas Kaingang.

Optei por fazer oficinas com os alunos, criando situações didáticas que favoreciam a conversa sobre o tema e a exposição de suas concepções de índio. Realizei duas oficinas, visando instigar os alunos a participarem e refletirem sobre a temática indígena e a circulação dos Kaingang em sua escola, buscando o reconhecimento da história dos alunos, sua relação com os povos ameríndios e suscitar um debate sobre o que os alunos realmente sabiam com relação ao assunto. Após a realização das oficinas com os alunos, passei a observar a Oficina de Cerâmica, que é realizada semanalmente por um grupo de indígenas Kaingang do Morro do Osso, com intuito de visualizar o que muda na percepção dos alunos da E.M.E.F. Porto Alegre com a proposta da oficina e com a presença indígena.

Analisarei a seguir a experiência que tive ao longo da pesquisa que realizei na Escola Porto Alegre (EPA), onde vivenciei momentos de trocas entre esses povos. Em meio a dificuldades, vi uma possibilidade, um momento em que esses dois povos, os indígenas e os não indígenas, se uniram buscando um novo espaço. Citei essa narrativa, pois vejo semelhanças entre a busca da Terra sem Males e a Escola Porto Alegre, ambas são locais de busca por um sentimento de pertencimento, de identificação, de superação da invisibilidade, nas quais se busca a continuidade da cultura indígena sem comparações, generalizações e apagamentos. Um local de convivência entre índios e não índios.

## **A Escola Porto Alegre como um espaço de interculturalidade**

Ao longo da pesquisa que realizei no Mestrado (Gomes 2011), que resultou na dissertação intitulada “Legitimando saberes indígenas na escola”, acompanhei a rotina da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), de seus alunos e dos indígenas Kaingang<sup>4</sup> que recebia semanalmente para as oficinas de cerâmica. A escola atende jovens e adultos em situação de risco social, com condições precárias de habitação, saneamento, subemprego, subconsumo, falta de integração, suporte familiar, baixos níveis educacionais e culturais. Pensando na realidade dos alunos, a escola realiza projetos que visam a busca pela ancestralidade e possibilitam um futuro profissional aos mesmos, através das oficinas profissionalizantes que oferecem. Uma delas é a oficina de cerâmica, que conta com a participação dos Kaingang.

Pensando na realidade da escola pesquisada, optei por uma outra forma de abordagem: as oficinas em forma de roda de conversa. A escolha se deu pelo fato de as oficinas levarem os alunos a irem além da percepção escolar e a discutirem, informalmente, os assuntos que estão sendo debatidos, criando conflito entre o que pensavam sobre os povos indígenas e a realidade atual, estabelecendo relações, encontrando identificações. Segundo Bauman (2005: 26):

A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia.

Os alunos passam constantemente por essa crise do pertencimento citada por Bauman, e se encontram com esses sentimentos que permeiam o “dever ser” e o “ser”. A mesma pertença se aparece entre os Kaingang, que em contato com os não indígenas compartilham a mesma sensação. Minha pesquisa tinha o intuito de saber o que ocorria na relação de dois grupos da sociedade com sentimentos tão semelhantes quanto à sua identidade.

A primeira oficina, intitulada “Discussão através de imagens”, teve como objetivo proporcionar um debate sobre a questão indígena entre os alunos das três totalidades iniciais<sup>5</sup>, buscando saber o que muda com a convivência e com o trânsito de indígenas na escola. Esta foi realizada com pinturas e fotos relacionadas aos povos ameríndios em diversos momentos da história, selecionadas por mim, dispostas no chão. Os alunos e professores participaram desta oficina. Estes realizaram um círculo ao redor das imagens. Após a exploração por parte dos alunos, realizei alguns questionamentos e deixei a conversa fluir. Registrei as falas dos alunos por meio de gravação, com a autorização da escola. Os nomes dos alunos foram trocados para preservar suas identidades. Em seu lugar utilizei nomes das duas metades Kaingang: *Kamé* e *Kainru-kré*<sup>6</sup>.

A maior parte dos alunos demonstrou identificação com imagens que tinham relação com atividades cotidianas que realizavam, como estudo, trabalho, conforme o diálogo que apresento a seguir:

Luana – Quais imagens vocês acham que melhor representam o indígena de hoje?

Mufé – Eu acho que estudando e trabalhando.

Karein – Estudando, trabalhando e caçando também, porque tem que se alimentar.

Os alunos sentiram proximidade com essas imagens, pois sua realidade é semelhante a esta, já que são adolescentes em vulnerabilidade social e muitos vivem das oportunidades que a escola oferece, como a formação em diferentes oficinas artísticas ou de trabalho que realizam no turno inverso. Assim como vários povos indígenas, muitos deles vivem do artesanato aprendido através das oficinas oferecidas pela escola e por isso não menosprezam nem desvalorizam essa forma de trabalho.

Em certo momento da oficina, *Karein* demonstrou afinidade com o assunto, declarando que seu pai era bugre e sua avó era índia. Porém não sabia dizer a qual etnia eles pertenciam. O aluno chegou a ensaiar umas palavras na língua em que eles falavam. Também citou fatos cotidianos que se assemelhavam com situações que apareciam nas imagens, como era o caso da confecção dos balaios. Segundo Bauman (2005: 19), “as identida-

des flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Essa busca do pensamento indígena presente na família e na vida de *Karein*, que apesar de não se reconhecer enquanto índio, se vê como descendente, já mostra que a ideia que se tem é a de que há uma sabedoria que precisa ser retomada, que necessita ser compartilhada. Naquele momento, o aluno achou que seria pertinente dividir com os professores e colegas sua ancestralidade indígena, que, segundo os professores, nunca havia sido revelada.

Outro questionamento que fiz foi se os alunos achavam que o indígena que está na cidade hoje vive do mesmo jeito que antigamente. Os alunos responderam o seguinte:

Mufé – Não.

Luana – O que mudou?

Nigrei – Eles se misturaram.

Karein – Antes eles viviam caçando e pescando, agora não.

Professora 1 – O seu Francisco disse que eles ficam muito tristes porque eles não podem mais cuidar da natureza como antes. Agora eles têm que ficar em pequenas terras e tiraram tudo deles. Eles tinham uma relação com o mato muito próxima. Eles sofrem muito por ver a água suja, quando vem uma água suja de plástico, copo, papel. Eles choram, ficam muito tristes, porque eles têm um amor pela natureza muito grande.

Mufé – Eles cuidam dos bichos também.

Professora 1 – Cuidam, mas hoje eles não conseguem mais ter o mesmo cuidado que tinham. Eles eram protetores e ainda são. Às vezes a gente vê um olhar deles meio triste na rua, é isso né. Não poder mais estar com a natureza como antes.

Kaxú – A gente tem sangue de índio na raça!

Os alunos e a professora se referem a alguns elementos da cultura que se perderam na cidade devido à falta de terra e à interferência dos não indígenas. Segundo Bauman (2005: 84), “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa absoluta a ser devorado [...].” A identidade dos indígenas que vivem nas cidades ou próximos a elas é colocada constantemente a prova, já que são questionados a todo momento quanto ao “ser” ameríndio por terem aderido a algumas práticas e utilizarem objetos que não faziam parte da sua cultura. O que se esquece é que todas as culturas se mantêm em permanente movimento, adaptando-se, aderindo a novos hábitos e ressignificando elementos.

Outra questão que aparece na fala é a tristeza em relação ao pouco espaço de mata que possuem e ao ver a poluição, essa é uma realidade com a qual os ameríndios têm que lidar na cidade. Muitas vezes, quando

necessitam de materiais como cipó e sementes para fazer artesanato ou mesmo quando precisam utilizar ervas medicinais, são obrigados a buscá-las em aldeias situadas no interior, onde há mais mata.

A partir dos relatos dos alunos e professores acerca das imagens trazidas na primeira oficina, pude pensar na dinâmica que utilizaria para realizar a segunda oficina. Optei por retomar elementos ligados a ancestralidade indígena e fazer com que os alunos refletissem sobre a realidade de outros povos, no caso os ameríndios. Já a segunda oficina, chamada de “Discussão através de texto”, teve como base a leitura de trechos selecionados do livro “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” de Daniel Munduruku (2001). Esta tinha por objetivo proporcionar relações entre a ancestralidade dos alunos e a dos indígenas, entre os saberes dos alunos e os dos indígenas. Na história, Daniel Munduruku afirmava que, quando era criança, tinha raiva de ser índio, pois havia nascido e sido criado na cidade e não gostava da forma como os colegas o tratavam devido a este fato. Certa vez, quando passava as férias em sua aldeia, seu avô chamado Apolinário conversou com ele e através dos preceitos de sua cultura o fez entender a importância de ser indígena e a riqueza de suas tradições.

Durante a realização desta oficina, Karein demonstrou novamente afinidade e identificação com as situações que foram suscitadas. Este apresentou vontade em compartilhar acontecimentos cotidianos que ocorriam em sua família, mostrando identificar-se com o assunto abordado na história e reconhecendo sua ancestralidade. Quando questionei se os alunos se identificaram com alguma situação da História, surgiu a seguinte conversa:

Luana – Em algum momento vocês se identificaram, viram algo em comum entre vocês e a História?

Karein – Eu me lembro que eu morava lá em Itatiba, na casa do meu vô e da minha vó, que têm mistura com índio e bugre. Eles faziam balaios, aí eu ficava olhando.

Luana – E a tua vó morava em aldeia?

Karein – Não, em terra normal.

Luana – E fazia na rua os balaios?

Karein – Sim.

Luana – E a vó era mãe do teu pai ou da tua mãe?

Karein – Da Mãe.

Luana – E a mãe também sabia fazer balaios?

Karein – Sabe, o pai também sabe.

Luana – E eles fazem balaios ainda?

Karein – Mais ou menos.

Luana – E como se faz?

Karein – São dois assim e dois assim (disse fazendo gestos com os dedos).

Luana – Aí vai passando pelo meio, né?

Fotógrafa – Vai intercalando assim.

O Karein apresentou uma série de identificações e recordações relacionadas à família, à confecção de artesanato, detalhando a forma como os parentes faziam os balaios e os materiais que utilizavam, tecendo hipóteses sobre o povo de origem da sua avó.

É importante frisar que esse contato direto que os alunos têm com os Kaingang modifica a visão desses em relação à imagem de índio que constroem. Esses alunos conseguem, ainda, estabelecer relações entre sua vida e a realidade indígena. Colocam-se em sua posição, deslocam-se da visão escolarizada que se têm de índio e apresentam conhecimentos em relação à temática indígena. O mais importante é que reconhecem elementos ameríndios em suas práticas cotidianas, afirmando-os e legitimando-os.

## **Diálogos Interculturais**

Em dado momento da pesquisa passei também a observar as oficinas de cerâmica administradas por duas professoras de artes da escola. Estas recebiam os Kaingang da aldeia *Topê Pan* (Morro do Osso) semanalmente para a confecção de peças de cerâmica. Se faziam presentes crianças e adultos desta etnia, que ao mesmo tempo em que produziam a cerâmica, interagiam em Português e em Kaingang com as pessoas do entorno, principalmente com as professoras que são quem auxiliam nas oficinas. Os alunos da Escola Porto Alegre não participaram de nenhum momento da oficina com os Kaingang observada, já que estavam em horário de aula, mas há horários específicos dentro do currículo escolar onde os alunos realizam a Oficina de Cerâmica.

Esse projeto, intitulado “Fazendo Cerâmica hoje como nossos avós”, foi criado pela Escola Porto Alegre para que os Kaingang reaprendessem a trabalhar com a arte de fazer cerâmica, estimulando uma economia sustentável e gerando outro meio de renda através da venda dos objetos confeccionados.

Antigamente havia acesso livre aos espaços próximos a rios e o material para a confecção da cerâmica era abundante. Porém, com a chegada dos colonizadores os ameríndios tiveram restrições dos espaços que habitavam, o que reduziu a possibilidade de trabalhar com o barro. É importante considerar que na área da Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, há circulação de indígenas há, pelo menos, 9.000 anos. Conforme Freitas e Fagundes (apud Bálsamo et al. 2008: 3):

A Tradição Arqueológica Taquara integra artefatos milenares relacionados diretamente aos ancestrais dos Kaingang e Xokleng (Jê-Meridionais) contemporâneos. Os sítios arqueológicos Taquara são identificados por peças cerâmicas e obras de engenharia de terra: casas subterrâneas, galerias nas encostas dos morros, taipas, terraços de terra e pedra, montículos mortuários e ceremoniais. Especificamente na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, encontram-se sítios associados à Tradição

Umbu (+/- 9.000 A.P); Tradição Humaitá (+/- 6.600 A.P); Tradição Vieira (+- 1.800 A.P); Tradição Guarani (+/- 1.800 A.P); Tradição Taquara (+/- 1600 A.P).

O projeto referido faz com que os indígenas reinventem essa prática, buscando grafismos utilizados antigamente, revitalizem a forma de pensar e produzir a cerâmica. Os jovens acompanham e realizam a produção, vivenciando esse momento de retomada de saberes ancestrais. Aqui a Escola Porto Alegre aparece como um espaço que acolhe e afirma as diferenças, sendo o local ideal para a realização deste projeto com os Kaingang. O trabalho realizado pelos indígenas desta etnia tem relação com grafismos que se referem as duas metades: *Kamé e Kainru-kré*. Aqui aparecem decorando as peças de cerâmica com traços redondos e compridos, além da marca K, que representa a letra inicial do nome deste povo. As marcas a que me refiro são a *rã téj* (comprida), pertencente à metade *Kamé*, e a *rã ror* (redonda), relacionadas com a metade *Kainru-kré*. Segundo Bálsmo et al. (2008: 7):

No pensamento Kaingang, a fertilidade do mundo depende da relação entre *Kamé* e *Kairukré*, relação que se desdobra, em termos mitológicos, na saga dos heróis *Kamé* e *Kairukré* que encenam a criação do mundo. [...] Na cultura material, o princípio do dualismo *Kamé* e *Kairukré* se traduz em peças artesanais definidas por traços de marca comprida (*rã téj*), associadas à metade *Kamé*, e a peças de traços redondos (*rã ror*), associadas à metade *Kairukré*.

Essas marcas aparecem relacionadas a tradição e a memória dos Kaingang, ressignificando a arte de fazer cerâmica e acrescentando elementos culturais próprios desta etnia, o que revitaliza esta forma artística. Houve um movimento de divulgação do trabalho por eles através da exposição e da venda da cerâmica como artesanato, provocando o reconhecimento e a valorização da arte Kaingang, a afirmação étnica, a visibilidade e o encontro dos próprios Kaingang com sua ancestralidade.

Outra vantagem foi o contato interétnico que as oficinas proporcionaram. O uso de elementos modernos aliados aos tradicionais Kaingang evidenciam o hibridismo presente, por exemplo, na utilização do forno elétrico e do torno mecânico, que reinventaram a arte de fazer cerâmica Kaingang. Conforme García Canclini (2007: 172) a hibridização não impede que o sujeito preserve pra si a possibilidade de distintas filiações, possa circular entre identidades e misturá-las. O autor também defende que os processos de hibridização deslocam o eixo da investigação antropológica da identidade à heterogeneidade e à interculturalidade.

Portanto essa apropriação de novas técnicas, por mais que modifique o modo de realizar, preserva elementos tradicionais que promovem a ressignificação. Assim como aparecem elementos não indígenas ao longo das oficinas, também percebe-se fortemente a presença de muitos aspectos da cultura Kaingang. Um deles é a questão da imitação do adulto pela criança, que observa atentamente a confecção de peças de cerâmica e vai

tentando reproduzir, juntamente aos mais velhos. Após a conclusão, chama os adultos presentes para apreciarem sua obra. A imitação, a experimentação e a autonomia se fazem presentes em diversas culturas ameríndias, constituindo-se como o modo pelo qual as crianças destes grupos aprendem e formam sua identidade. Segundo Menezes e Bergamaschi (2009: 89) as crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente fazendo. Me refiro aqui ao povo Guarani, pois em algumas questões referentes à educação dos filhos essa cultura se assemelha com a cultura Kaingang. Porém, por se tratarem de povos distintos, também tem suas particularidades. Ambos os povos vivem na região sul do Brasil.

Outro elemento cultural que aparece são as risadas emitidas após breves comentários, em Kaingang, sobre situações que acontecem ao longo da oficina. O riso é um elemento que faz parte da cultura e parece exprimir uma condição que vem da alma. Uma forma de não se abater diante das dificuldades impostas no dia a dia. Segundo Clastres (apud Bergamaschi 2005: 54) o riso provém do pensamento indígena que se eleva a partir do pensamento mítico, o autor afirma que muitas dessas narrativas são produzidas com intuito de divertir os ouvintes. O mesmo diz que os mitos não perdem a seriedade quando provocam risos, mas cumprem a tarefa de distrair os homens, desdramatizando, de certa forma, sua existência. O riso pode ser descrito como uma forma de comunicação entre várias culturas. As culturas indígenas não riem somente após a fala de um não indígena, mas riem principalmente depois que conversam nas línguas maternas sobre algum fato ocorrido.

Um terceiro elemento é o conhecimento sobre plantas e ervas medicinais, que uma das participantes Kaingang da oficina, a dona Erundina, trazia dos ensinamentos que recebeu da kujá e que é transmitido às professoras da escola através de dicas sobre chás. Em mais de uma situação percebi estas trocas, como no trecho que trago a seguir. Dona Erundina fala sobre a semente de sucupira e como ela melhorou das dores na coluna com ela. Surgiram outros exemplos da mesma semente. Ela disse que a Kujá mostrou para ela as ervas e remédios da mata, pois ela é uma das mulheres mais velhas. Ela disse que quando estiver bem velhinha passará esses conhecimentos para a outra geração.

Aqui aparece a troca de saberes interétnica entre as Kaingang e as professoras da Escola Porto Alegre, que não falam somente sobre as atividades realizadas nas oficinas de cerâmica, mas também de saberes tradicionais ameríndios. Há uma certa cumplicidade na relação entre elas, perceptível nas trocas de olhares e em conselhos sobre a vida pessoal. Durante a realização das oficinas, os alunos da escola entravam no atelier nos períodos entre aulas e ficavam observando o trabalho, realizavam questionamentos aos Kaingang ali presentes e às professoras que ministriavam. Maria Aparecida da Costa Rodrigues, a professora responsável pela oficina de cerâmica, relata que:

O que mudou com a presença dos Kaingang foi que os alunos se esforçaram mais, pois veem que os Kaingang fazem o trabalho com capricho e aprendem rápido. Passaram a valorizar mais as oficinas de cerâmica (Diário de Campo, 08/11/2010).

A interculturalidade aparece aqui, de fato, quando um se torna inspiração para o outro, quando as trocas interculturais superam o preconceito de que uma cultura não deve realizar intercâmbios com as outras, como é o caso da visão que se tem dos povos ameríndios quando se diz que estes já não são os mesmos por terem se apropriado e ressignificado elementos exteriores à sua cultura. Havia outros espaços e momentos que possibilitavam as trocas entre os Kaingang e os alunos não indígenas, como o momento do almoço, pois nas segundas-feiras os indígenas passavam o dia envolvidos com a cerâmica. Assim, existia a convivência que se dava a partir da aproximação e do diálogo.

As oficinas de cerâmica faziam parte do currículo da Escola Porto Alegre e eram oferecidas também aos alunos. As turmas participavam de aulas semanais. Havia também a capacitação dos alunos que optassem fazer da cerâmica um meio de sustento, disponibilizando o espaço e os materiais. Essa escola é um dos poucos espaços existentes na cidade onde há esse encontro sem muitas comparações, diferenciações e discriminações. Sendo assim, a Escola Porto Alegre torna-se um lugar no qual os alunos possam estabelecer identificações, se reconhecer enquanto índios, brancos, negros, sem estereótipos, sem discriminações, assumindo esse sentimento de ser brasileiro, e, portanto, carregar influências culturais de cada etnia fundadora desse país.

## **Yvy Mara Ey – A Terra Sem Males e a busca por visibilidade**

### **Yvy Mara Ey – A Terra Sem Males**

Conta a história que *Nhanderu* –o deus maior, o primeiro–, vendo a maldade das pessoas e a vida piorando a cada dia, resolveu acabar com a Terra, mas antes avisou *Guirapoty*, um *Karaí* –líder espiritual– Guarani, para que este fizesse danças rituais. Ele acatou e passou a noite dançando e cantando ao som dos instrumentos. Quando as danças terminaram, ouviu-se um grande trovão que provocou um incêndio devastador. *Guirapoty* partiu com sua família em direção ao litoral. O primeiro cuidado do *Karaí* foi construir uma casa de tábuas, bem reforçada, para que pudesse resistir às águas que viriam para apagar o incêndio. Quando acabou a construção, sua família reiniciou as danças rituais. O mar avançou e tiveram que subir na casa para se refugiar. *Guirapoty* entoou o canto *Nheengaraí* reverenciando *Nhanderu*, enquanto sua mulher batia uma taquara

de forma ritmada, pedindo para passar para o outro lado do oceano, para uma Terra sem Males. A casa se moveu e subiu, subiu... até chegar à porta do céu, onde ficaram morando. O lugar chama-se *Yvy Mara Ey*, a “Terra sem Males”. Lá as plantas nascem por si próprias e as pessoas não envelhecem, nem morrem. Ali não há sofrimento, doença, nem maldade.

Narrativa retirada do livro *A terra sem males* (Alencar 2009)

A Terra sem Males é uma narrativa sagrada Guarani que, segundo alguns teóricos, motiva os integrantes desse povo na busca de um espaço onde realmente possam viver seu *Nhande Reko* o modo de ser. Segundo Balandier (1997: 26), “o mito trabalha na esteira da ação, passa por cima dos homens para se realizar, estabelece sua relação com as potências simbólicas das quais eles pensam ter apoio, ele alimenta a palavra ‘quente’, que dá a certeza que o mundo pode e vai mudar”. A narrativa Guarani provocava essa mobilidade que é própria deste povo. Os familiares seguiam os Karaí em busca de um espaço melhor para se viver, onde houvesse fartura e não existisse maldade. Segundo Clastres (1978: 66):

Sabe-se que os tupis-guaranis estavam tão profundamente imbuídos da realidade geográfica do seu paraíso que sempre estavam dispostos a empreender a sua procura, tão grande era a certeza que, se não o descobrissem onde supunham ser seu lugar, ou caso a marcha acabasse levando-os a algum obstáculo intransponível que os forçasse a se deter [...] não hesitavam em partir novamente, numa outra direção.

Porém, com o crescimento das cidades sobre as aldeias, os indígenas acabaram ficando “apertados”, o que acabou dificultando que suas relações se estabelecessem com o cosmos. A caminhada é parte da vida Guarani, é uma manutenção de sua existência. O problema é que os *Juruá* – não indígenas na língua Guarani – hoje dificultam e limitam esse deslocamento. A Terra sem Males aparece então como esse espaço de interculturalidade, onde prevalecem as trocas e as aprendizagens entre os grupos envolvidos, como disse Clastres (1978: 113), “a Terra sem Mal: um espaço sem lugares marcados, onde se apagam as relações sociais, um tempo sem pontos de referência, em que se abolem as gerações”.

Esse espaço diferencial, que está sendo constituído pela Escola Porto Alegre, faz com que o sentimento de exclusão desapareça enquanto os alunos e os Kaingang permanecem dentro de seus portões, tornando-se um local de interculturalidade. Um espaço onde são livres as identificações e afinidades, onde há admiração pelo outro. García Canclini (2007: 17) afirma que a interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. É a partir da diferença

que as culturas se veem enquanto tais e têm a possibilidade de se reafirmar. Mas essa relação vai além dessa perspectiva de reafirmação, passa pelas trocas, por essa fagocitação<sup>7</sup> de objetos e práticas, antes não utilizadas, mas que propiciam a manutenção da cultura e sua continuidade. Nesse ponto é válido haver trocas, entrelaçamentos.

## Conclusão

A Escola Porto Alegre possibilitou um interessante relacionamento entre culturas, que, mesmo sendo distintas, vivenciam situações semelhantes em seu cotidiano. As oficinas de cerâmica propiciaram o contato entre dois setores excluídos da sociedade que se dá nesse plano de busca por um passado em comum. Dessa relação foram realizados trabalhos que davam **visibilidade** ao **invisível**, que traziam à tona questões que, anteriormente, eram apagadas e desconsideradas como nossa real história, a cultura e a ancestralidade, enquanto herança dos povos originários.

Desse modo, é cada vez mais importante pensarmos em espaços dentro das escolas em que possamos trazer essa convivência com as culturas indígenas que estão próximas a nós, seja através de literatura de autoria indígena, de trabalhos dirigidos ou de momentos conjuntos, buscando a troca de conhecimentos e novos aprendizados. Somente assim poderemos pensar a escola como um espaço de vivência e de exercício da interculturalidade, construindo um local de conhecimento comum e de compartilhar experiências.

## Notas

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino.

<sup>2</sup> Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2119&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2119&id_pagina=1) (Consulta em 20/09/2012).

<sup>3</sup> Brasil, Lei nº11.645/2008, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

<sup>4</sup> Os Kaingang são vinculados às sociedades jê-bororo e sua língua pertence ao tronco linguístico macro-jê e à família jê. No Brasil, totalizam cerca de 33.000 pessoas, distribuídas entre os estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Na região metropolitana de Porto Alegre, há em torno de três aldeias. O povo se divide em duas metades: Kamé e Kainru-kré. Os integrantes não se podem casar com alguém da mesma metade, pois possuem o mesmo parentesco, e sim com alguém da metade oposta. Os filhos pertencem à mesma metade do pai, ou seja, se o pai for Kamé, as crianças também serão (Gomes 2011).

<sup>5</sup> As Totalidades 1, 2 e 3 compõe os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Totalidade é a forma de organização da Escola Municipal. O aluno vai avançando nas totalidades conforme seu progresso, não precisando permanecer um ano inteiro em cada uma, mas sim o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos daquela totalidade.

<sup>6</sup> O sistema de metades é a forma de organização social estabelecida pelos Kaingang a partir de relações de oposição e de complementariedade, fazendo com que os relacionamentos sejam estabelecidos por famílias diferentes e evitando o casamento entre parentes. Cada metade possui uma marca: os Kamé possuem a marca rã téj (comprido, longo) e os Kainrú-kré a marca rã ror (redondo, curto). Kamé também é associado à força e à masculinidade, enquanto os Kainrú-kré está relacionada à fraqueza e à feminilidade (Gomes 2011).

<sup>7</sup> Kusch (1999) diz que o americano é resultado da fagocitação ocorrida no encontro do europeu e do indígena: o estar ameríndio fagocitou o ser europeu e dessa “mestiçagem” surge o americano.

## Bibliografia

- Alencar, Jakson de (2009), *A terra sem males*, Paulus, São Paulo.
- Balandier, Georges (1997), *A desordem: elogio do movimento*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Bálsamo, Adela; Bertolazzi, Carlos José & Rodrigues, Maria Aparecida da Costa (Orgs.) (2008), *Fazendo cerâmica como nossos avós (Gohor hanja uri ?g jóg si ag rikén)*, Prefeitura de Porto Alegre, Porto Alegre.
- Bauman, Zygmunt (2005), *Identidade*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Bergamaschi, Maria Aparecida (2005), *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- García Canclini, Néstor (2007), *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*, Editora UFRJ, Rio de Janeiro.
- Clastres, Hélène (1978), *Terra sem Mal*, Brasiliense, São Paulo.
- Galeano, Eduardo (2009), *Espelhos*, L&PM, Porto Alegre.
- Gomes, Luana Barth (2011), *Legitimando saberes indígenas na escola*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Kush, Rodolfo (1999), *Obras completas*, Tomo II. Fundación Ross, Argentina.
- Menezes, Ana Luísa Teixeira & Bergamaschi, Maria Aparecida (2009), *Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani*, EDUNISC, Santa Cruz do Sul.
- Munduruku, Daniel (2001), *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, Studio Nobel, São Paulo. Online: [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2119&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2119&id_pagina=1) (consulta em 20/09/2012).

\* \* \*

Recibido: 15.05.2014

Aceptado: 15.07.2014