

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

RAFAELA FARIAS NÓBREGA

**A ARTE INDÍGENA PARA ALÉM DOS CLICHÊS: POR NOVAS ABORDAGENS
NAS AULAS DE ARTE**

NATAL/RN

2018

RAFAELA FARIAS NÓBREGA

**A ARTE INDÍGENA PARA ALÉM DOS CLICHÊS: POR NOVAS ABORDAGENS
NAS AULAS DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestra em Artes. Área de Concentração: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.
Orientadora: Dr^a. Laís Guaraldo.

NATAL/RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Nóbrega, Rafaela Farias.

A arte indígena para além dos clichês : por novas abordagens nas aulas de arte / Rafaela Farias Nóbrega. - 2018.

77 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Artes, Natal, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lais Guaraldo.

1. Arte indígena. 2. Prática pedagógica. 3. Artes visuais. 4. Livro didático. I. Guaraldo, Lais. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 7.031.3

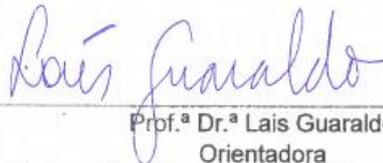
RAFAELA FARIAS NÓBREGA

**A ARTE INDÍGENA PARA ALÉM DOS CLICHÊS:
POR NOVAS ABORDAGENS NAS AULAS DE ARTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em: 19/09/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Lais Guaraldo
Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

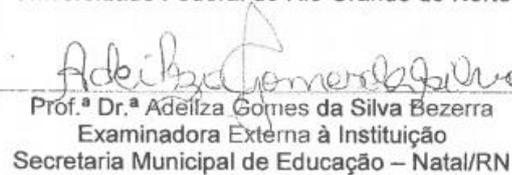


Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak
Examinador Interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Bettina Rupp
Examinadora Externa ao Programa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Adeliza Gomes da Silva Bezerra
Examinadora Externa à Instituição
Secretaria Municipal de Educação – Natal/RN

IN MEMORIAM DO MUSEU NACIONAL
(1818 – 2018)

Eu lembro a primeira vez que fui a um museu. Tinha uns sete anos e foi uma visita ao Museu Câmara Cascudo. Aquele passeio deixou boas lembranças. Lembro do meu pai me conduzindo por cada galeria e de ficar horas impressionada com o esqueleto gigante de uma baleia num espaço repleto de coisas fantásticas. Naquela visita há tantos anos e em todas as outras que se sucederam, um cantinho era sempre visitado: a sala destinada à cultura indígena. Aquela sala simples tinha um encanto. A cada visita despertava a curiosidade por saber mais e mais de nosso povo, de nosso passado.

É bem engraçado como as paixões da infância determinam a nossa vida. Hoje, depois de tantos anos, estou apresentando uma pesquisa sobre arte e cultura indígena. Foi a oportunidade que vi para retomar àquele cantinho mágico e me aprofundar naquela história sob um novo ponto de vista.

Peço desculpas por escrever este texto fora das normas técnicas, mas não poderia discorrer de forma impessoal sobre uma memória tão viva, de maneira que também não posso narrar em terceira pessoa o choro de uma grande perda.

As minhas palavras se fazem necessárias para externar o meu pesar a todos os pesquisadores e pessoas que contribuíram para a manutenção do Museu Nacional. Como pesquisadora e cidadã brasileira, compartilho da dor da perda, por saber que não há futuro sem passado. Não há ações e palavras que confortem todos aqueles que sabem da importância do enorme patrimônio incinerado no fatídico incêndio do dia dois de setembro de dois mil e dezoito. É desolador ver a referência histórica do país entrar para a história em um episódio proveniente do descaso com as políticas públicas, que priva o povo de sua memória e de uma educação de qualidade.

Com o fim de formar um acervo incalculavelmente rico para a ciência, antropologia, biologia, arte e educação, se faz não apenas importante, mas imprescindível o incentivo à pesquisa como nunca visto. Não podemos voltar no tempo, mas podemos aprender com os erros. Governantes, olhem para os nossos museus, escolas e universidades, e aprendam que não se corta incentivos para a educação e a cultura. Protejam a nossa história, protejam nosso patrimônio museológico, protejam a nossa cultura e a nossa arte.

AGRADECIMENTOS

Aos indígenas do Brasil, por sua história, memória e capacidade de resistência, os quais, através de séculos de opressão, buscam superar as barreiras sociais impostas, conquistando seus direitos e superando a ideologia do “desaparecimento”.

À minha família, pelos momentos de alegria, apoio e incentivo ao longo da minha vida acadêmica.

Aos queridos amigos, em especial a Priscilla Oliveira Araújo, José Gilberto Bezerra e Ranielle Oliveira, que estiveram sempre a postos para as pesquisas em campo, leituras e longos debates.

À professora doutora Gérluzia Alves, diretora do Instituto Federal de Parelhas, que gentilmente nos conduziu aos sítios arqueológicos rupestres da região de Parelhas, colaborando com a pesquisa.

À CAPES, por proporcionar o financiamento desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À professora doutora Laís Guaraldo, professora do departamento de artes da UFRN, por seu entusiasmo, paciência e generosidade em me orientar ao longo do curso.

Ao professor doutor Marcos Alberto Andruchak, por tão gentilmente iniciar o processo de orientação nos primórdios desse percurso.

Aos meus companheiros de curso, que foram incentivadores e ombros amigos necessários para a realização desta pesquisa.

Aos colegas professores e funcionários das escolas estaduais Padre Monte e Calazans Pinheiro, bem como da escola municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado, que tão gentilmente compreenderam as ausências necessárias, fornecendo o suporte sempre que preciso para que eu concluísse minhas atividades profissionais e acadêmicas.

A Deus e à Virgem Santíssima, por concederem tranquilidade quando minha mente se fez tempestade; luz, quando apenas enxergava escuridão; e força, quando não mais achei ser capaz de concluir esta pesquisa.

“Arte não é produto de mercado. Podem me chamar de romântico. Arte para mim é missão, vocação e festa.”

Ariano Suassuna.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo contribuir para o exercício de práticas pedagógicas relacionadas com a temática da arte indígena comprometidas com fontes científicas. Para isso, foram analisados os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a disciplina de Artes. A partir da análise da qualidade da informação contida nos livros, levando em consideração a realidade da produção artística e das condições de vida dos povos indígenas, foram propostas atividades que explorassem as Artes visuais a partir da estética visual indígena. A prática resultante desse processo não visava ser apenas uma organização da temática indígena nas aulas de artes, mas uma forma de procedimento pautada em informações científicas sobre as realidades dos povos indígenas, de forma a contribuir para uma melhor compreensão de sua arte quando aplicada à sua cultura.

Palavras-chave: Arte indígena. Prática pedagógica. Artes visuais. Livro didático.

ABSTRACT

This dissertation aimed to contribute to the practice of pedagogical practices related to the subject of indigenous art committed to scientific sources. For this, we analyzed the textbooks available through the national textbook program (NTP) for the arts discipline. Based on the analysis of the quality of the information contained in the books, taking into account the reality of the artistic production and the living conditions of the indigenous peoples, activities were proposed that explored the Visual Arts from the indigenous visual aesthetics. The practice resulting from this process was not only an organization of indigenous subjects in art classes but a form of procedure based on scientific information on the realities of indigenous peoples in order to contribute to a better understanding of their art when applied to their culture.

Keywords: Indigenous art. Pedagogical practice. Visual arts. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Tabela 1 – População Indígena por situação de domicílio no Estado do Rio Grande do Norte	14
Mapa 1 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte	14
Mapa 2 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: litoral e região Agreste	15
Mapa 3 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: Oeste Potiguar, Centro potiguar e região Agreste	16
Mapa 4 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: região Centro potiguar, Oeste potiguar e Leste potiguar	17
Figura 1 – Introdução do capítulo “Ocupação e povoamento do Rio Grande do Norte”	18
Figura 2 – Capítulo “Arte plumária”	19
Figura 3 – “Mulher Tupi”, Albert Eckhout, 274x163cm, 1641	22
Figura 4 – “Mulher Tapuia”, Albert Eckhout, 272x165cm, 1641	23
Figura 5 – Xique-Xique I (Carnaúba dos Dantas/RN)	29
Figura 6 – Lajedo do Soledade (Apodi/RN) – grafismo puro, tradição Agreste	31
Figura 7 – Petróglifos Pedra do Ingá – PB / Tradição Itaquatiara	31
Quadro 1 – Localização das tribos Potiguares nos atuais municípios	35
Quadro 2 – Localização das tribos Tapuias nos atuais municípios	36
Figura 8 – Tema 2: As marcas no corpo	46
Figura 9 – Corpo, movimento e suas linguagens: a linguagem dos movimentos	48
Figura 10 – Capítulo 7: Cantar e Encantar	50
Figura 11 – Capítulo 7: Cantar e Encantar	51
Figura 12 – Capítulo 7: Cantar e Encantar	52
Figura 13 – Capítulo 7: Cantar e Encantar	53
Quadro 3 – Ficha de desenvolvimento da atividade	58
Figura 14 – Grafismos Assurini	59
Figura 15 – Grafismo Assurini: Onça	60
Figura 16 – Pinturas faciais de três tribos distintas – Karajá, Yanomami e Kayapó	61
Figura 17 – Amostra de vegetação do jardim da E.M Professora Almerinda B. Furtado	62
Figura 18 – Alunos coletando amostras gráficas da vegetação	62
Figura 19 – Desenvolvendo os grafismos	63
Figura 20 – Grafismos produzidos por crianças da E.M. Profa. Almerinda. B. Furtado	64

Figura 21 – Composições gráficas de Yayoi Kusama	65
Figura 22 – Ritxokos Karajá	66
Quadro 4 – Ficha guia de atividade	67
Figura 23 – Diversidade Plumária	68
Quadro 5 – Ficha de Arte plumária: atividade de Mandalas Indígenas	69
Figura 24 – Arte Huni Kuin	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo Geral	20
1.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Justificativa	20
1.4 Metodologia	24
1.5 Fundamentação Teórica	25
2 O ÍNDIO QUE MORA NA SUA CABEÇA: REDESCOBRINDO O NATIVO BRASILEIRO	27
2.1 Paleoíndio: ocupação do continente americano pelo homem	27
2.2 Produção artística paleoíndia	28
2.3 Tradição Nordeste, Tradição Agreste e Tradição Itaquiara: características	29
2.4 Admirável mundo novo: tem gente!	32
2.5 Os índios do Brasil: Tupis e Tapuias	33
2.6 Povos indígenas no Rio Grande do Norte	34
2.7 A ferro e fogo: relação conflituosa entre brancos e índios na capitania do Rio Grande do Norte e a historiografia clássica local	36
3 ÍNDIOS PARA ALÉM DOS CLICHÊS: A ABORDAGEM INDÍGENA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	39
3.1 Meios de ensino: o recurso/material didático e sua função	39
3.2 Constituindo o material didático para o ensino de Artes	41
3.3 Análise dos livros didáticos adotados pela rede pública do estado do Rio Grande do Norte	43
4 OLHAR PARA COISAS SURPREENDENTES: ANALISANDO A ARTE INDÍGENA	55
4.1 Arte e cultura indígena: proposição de abordagens pedagógicas	56
4.2 Artes nas sociedades tribais	57
4.3 Urucum e Jenipapo: explorando o grafismo Assurini	57
4.3.1 Desenvolvendo a atividade	58
4.3.2 Construção do grafismo	59
4.3.3 Desenvolvendo grafismos	63
4.3.4 Aplicando os grafismos: produção dos ritxokos	65

4.4 Arte Plumária	68
4.4.1 Etapa inicial	70
4.4.2 Conhecendo a estética e o movimento MAHKU	70
4.4.3 Etapa final: as penas do Uirapuru no caminho da jiboia	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada problematiza informações contidas nos livros didáticos destinados ao ensino de Artes Visuais relacionadas aos conteúdos sobre a arte indígena implicada na sua cultura, contribuindo para a formulação de práticas pedagógicas que sejam subsídios para ações docentes que possam promover mudanças no tratamento da temática indígena no ambiente escolar.

O estímulo para o desenvolvimento deste trabalho foi a percepção da existência de livros didáticos com informações incompletas e mal formuladas quando abordam a temática indígena. Mesmo quando mais condizentes com a realidade e a atual situação dos povos indígenas, é possível encontrar materiais mal formulados, com informações superficiais sobre essas realidades. E quando o assunto é a produção artística indígena esse quadro se agrava.

Outros aspectos também impulsionaram a pesquisa: o primeiro foi perceber o pensamento vigente no ambiente escolar sobre a ideia de genocídio dos indígenas no Rio Grande do Norte, bastante difundida por estudiosos locais. Para Cascudo (1955), os nativos sucumbiram à violência e às moléstias da época, e os poucos que sobreviveram abriram mão de sua cultura. Entretanto, essa perspectiva de inexistência indígena colocada por Cascudo (1955) não condiz com a realidade dos dados coletados no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que expõe a presença de remanescentes indígenas no Rio Grande do Norte.

De acordo com esses dados, o município do Natal conta com 866 indígenas, como podemos observar na Tabela 1. Verificamos, ainda, a partir desse censo, a presença de remanescentes tribais em várias cidades do estado, conforme pode ser visto nos Mapas 1, 2, 3 e 4.

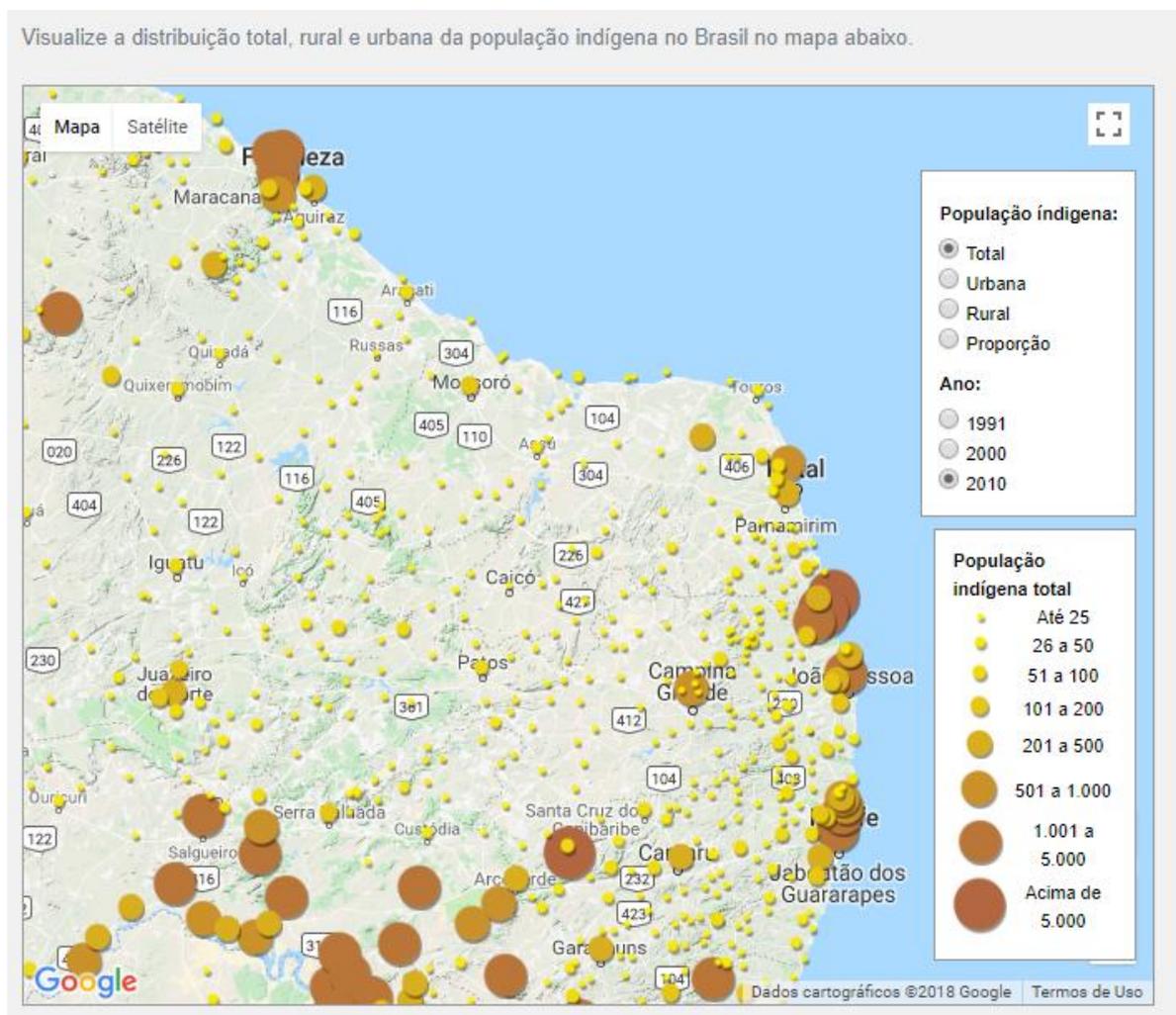
Tabela 1 – População indígena por situação de domicílio no Estado do Rio Grande do Norte

Seleção: **Rio Grande do Norte** População absoluta Percentual da população

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Rio Grande do Norte - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	2408102	Natal	866	2408102	Natal	866	2405801	João Câmara	317
2	2405801	João Câmara	324	2403251	Parnamirim	204	2404200	Goianinha	34
3	2403251	Parnamirim	204	2408003	Mossoró	175	2402204	Canguaretama	17
4	2408003	Mossoró	176	2402600	Ceará-Mirim	72	2414407	Touros	14
5	2402600	Ceará-Mirim	73	2412005	São Gonçalo do Amarante	60	2407203	Macau	13
6	2412005	São Gonçalo do Amarante	65	2403608	Extremoz	49	2413359	Serra do Mel	10
7	2404200	Goianinha	60	2400208	Açu	48	2401453	Baraúna	9
8	2403608	Extremoz	58	2411205	Santa Cruz	46	2403608	Extremoz	9
9	2402204	Canguaretama	53	2402204	Canguaretama	36	2408953	Rio do Fogo	6
10	2400208	Açu	48	2407104	Macaíba	30	2407104	Macaíba	5

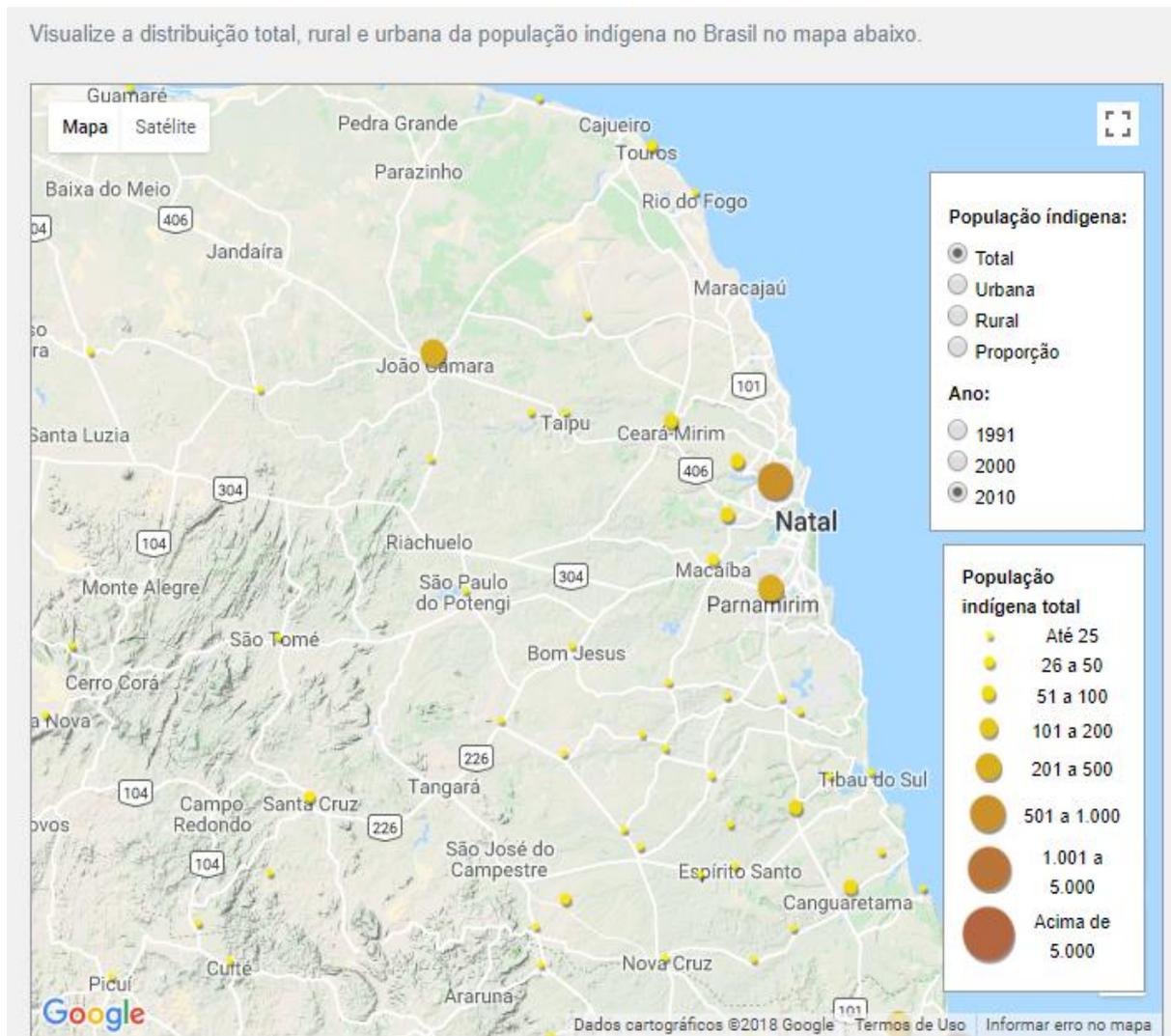
Fonte: IBGE, 2017.

Mapa 1 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte



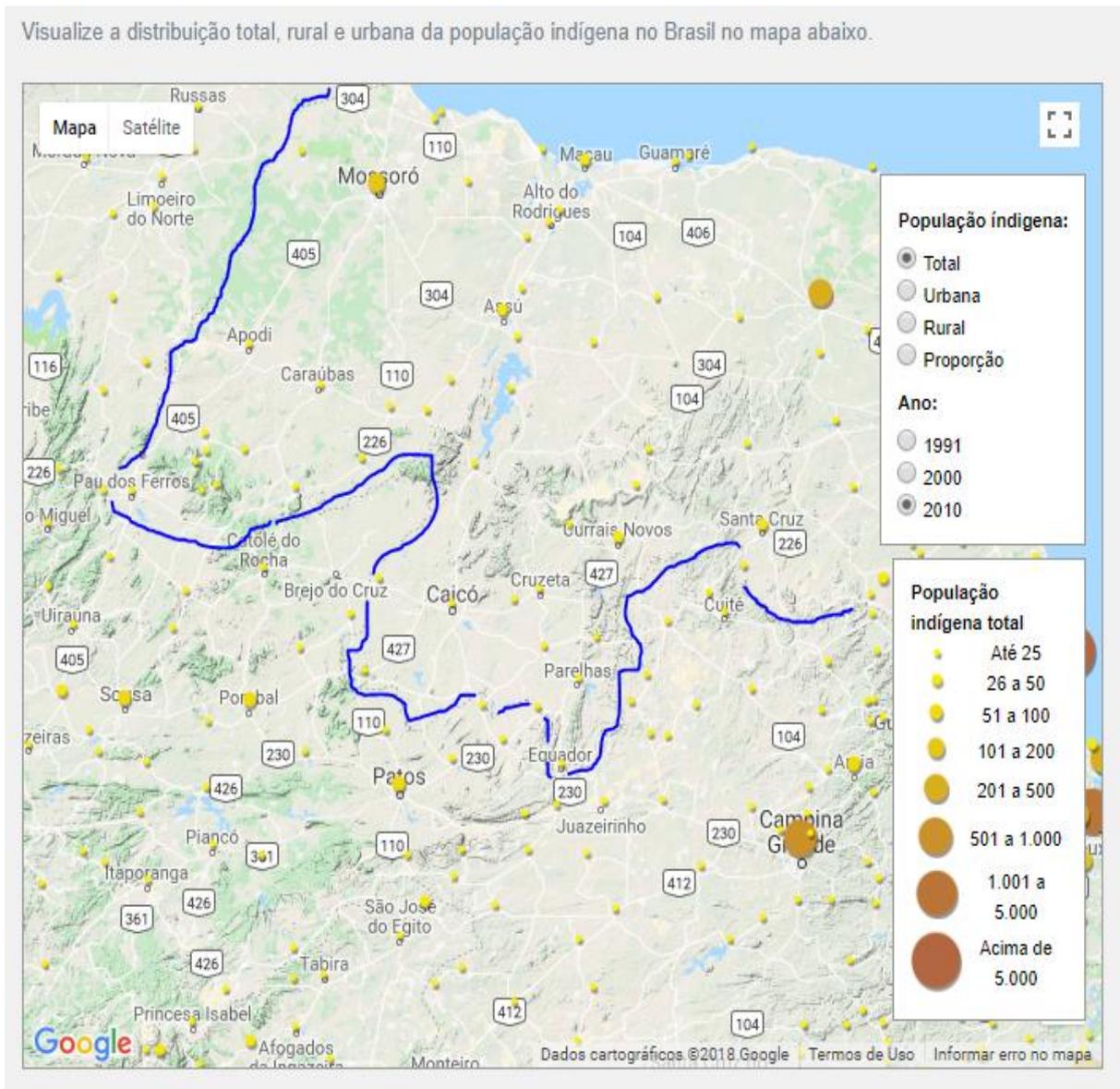
Fonte: IBGE, 2017.

Mapa 2 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: litoral e região Agreste



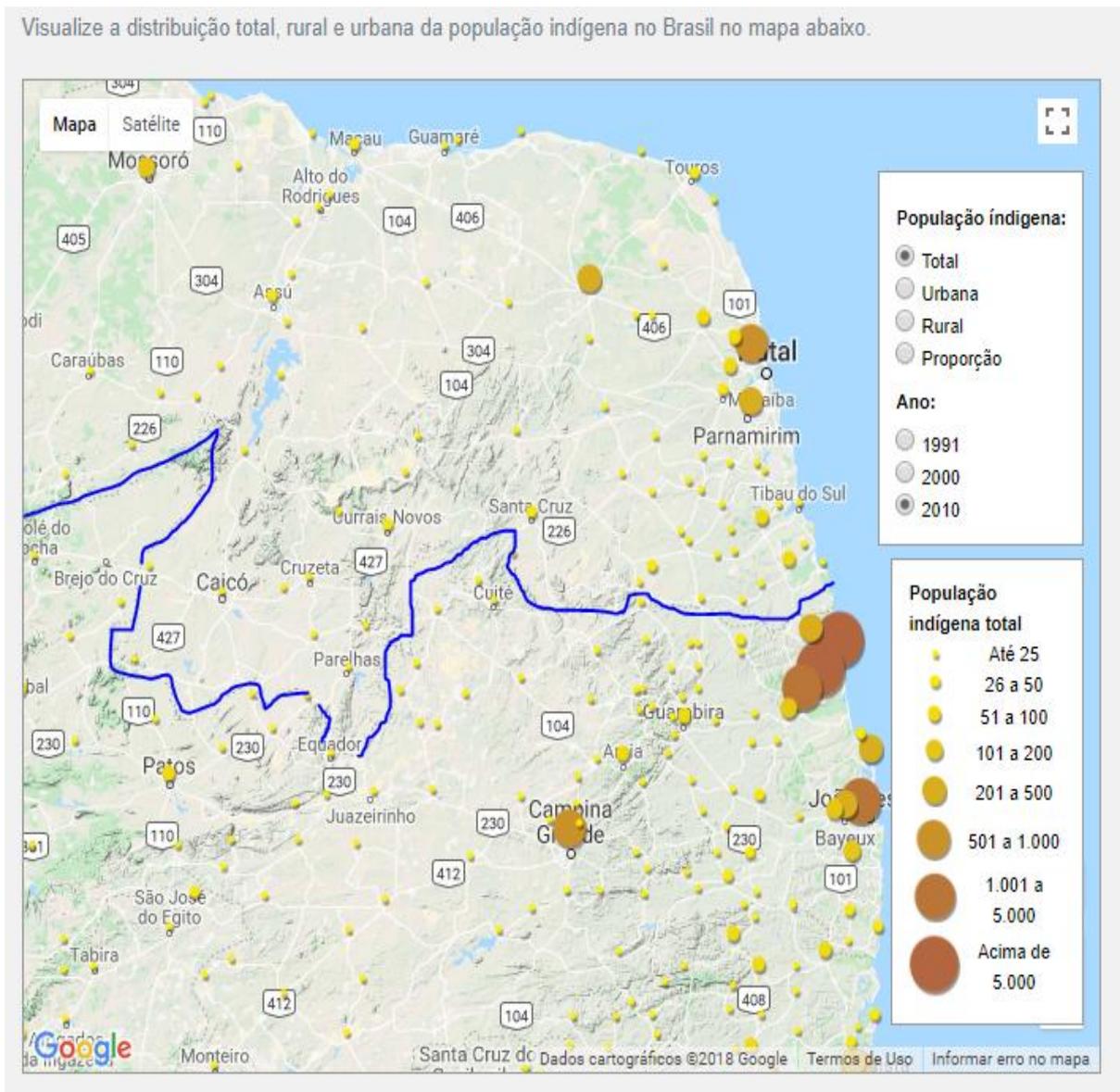
Fonte: IBGE, 2017.

Mapa 3: Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: Oeste potiguar, Centro potiguar e região Agreste



Fonte: IBGE, 2017.

Mapa 4 – Distribuição rural e urbana da população indígena no Rio Grande do Norte: região Centro potiguar, Oeste potiguar e Leste potiguar



Fonte: IBGE, 2017.

Nessa perspectiva, indagamos sobre a forma com que a cultura indígena é abordada nas escolas, bem como quais referências estão sendo reforçadas. É provável que grande parte dos professores das redes públicas de ensino utilize os livros didáticos que fazem alusão à arte indígena e sua cultura como único recurso pedagógico em suas práticas, e que ainda seja presente uma visão quinhentista do novo mundo.

Nos últimos 500 anos, o imaginário popular sobre esses povos permaneceu oscilante e enviesado a partir da visão do homem branco, em vislumbres de barbárie e de benevolência. Essa perspectiva ganhou força ao longo do desenvolvimento da nação brasileira, associando-

se às ideias de diminuição, de extinção e de aculturação, essa última oriunda da miscigenação e da perda de identidade decorrente do preconceito dos ditos homens modernos.

Essas características oriundas de uma visão pelos olhos do homem branco, de narrativas dúbias ou incompletas, observamos nas Figuras 1 e 2. As imagens foram retiradas de livros didáticos em utilização na rede pública de educação e são uma amostra de materiais que irão ser explorados ao longo desta dissertação.

A Figura 1, contida no Atlas geográfico escolar do Rio Grande do Norte, de autoria de Felipe e Carvalho (1999), aborda o processo de colonização do litoral potiguar, narrando a ocupação e o povoamento do Rio Grande do Norte. A introdução da narrativa traz ao leitor – de forma superficial, sem citar fontes históricas nem ilustração de registros iconográficos da época – a imagem do bom selvagem, que vive em harmonia com a natureza, retirando apenas o necessário para sua sobrevivência.

Figura 1 – Introdução do capítulo “Ocupação e povoamento do Rio Grande do Norte”

2 - OCUPAÇÃO E O POVOAMENTO

Os primeiros habitantes desse espaço, ou lugar, hoje chamado Rio Grande do Norte, foram os índios, que viviam em harmonia com o ambiente natural, sem ocasionar grandes modificações no meio ambiente, retirando da natureza apenas o necessário à sua sobrevivência.

No litoral viviam os POTIGUARES e no interior viviam os índios das Tribos PAIACUS, CABORÉS, PEGAS E JANDUÍS, originados das Nações indígenas chamadas CARIRIS e TARAIRUS. Com a chegada dos portugueses, e depois por guerras ou por doenças, se inicia o processo de desaparecimento desses povos indígenas. Uma dessas guerras, que durou de 1687 a 1697, foi chamada de guerra dos “BÁRBAROS”, quando os índios foram derrotados e mortos; os que sobreviveram foram privados de sua liberdade, de sua religião e dos seus costumes, passando a viver em aldeias sob a proteção de religiosos (padres), vindo a perder, por fim, as suas terras e suas identidades.

A formação do território desse lugar hoje chamado Rio Grande do Norte se dá de forma mais concreta com o desenvolvimento de atividades econômicas, principalmente o cultivo e a industrialização da cana-de-açúcar nos engenhos próximos ao litoral sul, onde as chuvas são mais abundantes, e também com a criação de animais ou pecuária, principalmente a criação de gado nas fazendas do interior do Estado, também chamado de sertão.(v. mapa nº6).

Assim surgiram as primeiras vilas e povoados, no litoral sul, nas proximidades dos engenhos de açúcar, e, no sertão, nas imediações das fazendas de gado. Muitas cidades do nosso Estado se formaram a partir dessas vilas e povoados, locais de moradia das pessoas que trabalhavam nos engenhos de açúcar e nas fazendas de gado.

O primeiro marco dessa ocupação no Rio Grande do Norte vai ocorrer quase cem anos depois do descobrimento do Brasil e antes da Guerra dos Bárbaros, quando no final do ano de 1598, inicia-se a construção do FORTE DOS REIS MAGOS, que posteriormente vai representar um importante apoio para as tropas portuguesas na conquista do Ceará e do Maranhão.



Forte dos Reis Magos em Natal - marco importante da ocupação do Rio Grande do Norte.

Para o antropólogo Lima (1995), em seu artigo “Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil”, materiais como esse apenas reforçam uma imagem simplista e estereotipada¹. Os livros didáticos reproduzem, assim, em grande parte, a visão de uma historiografia tradicional. Embora não considere a literatura responsável pela ignorância, Lima (1995) alerta sobre a necessidade de novos estudos de etnologia, e principalmente de divulgação e de acesso aos resultados. Segundo o autor, a ausência de uma literatura clara e ao alcance do professor sobre os indígenas fortalece os estereótipos da imagem do nativo. A visão tradicional se fortalece pela repetição e pode ser tida por definitiva. A Figura 2 é um exemplo do reforço ideológico ilustrado (ancorado no pouco aprofundamento histórico, antropológico e artístico).

Figura 2 – Capítulo “Arte plumária”

5 Arte plumária

Objeto educacional digital
Animação: Povos indígenas

Orientações no manual digital

Veja orientações, comentários, indicação de sites e de leitura e texto complementar para o desenvolvimento deste capítulo em *Orientações e subsídios ao professor*.

Você sabia que no Brasil existem aproximadamente trinta povos indígenas que produzem arte feita com penas de aves, conhecida como arte plumária?



A arte plumária dos povos indígenas e sua pintura corporal são ao mesmo tempo maneiras de se enfeitar e símbolos de sua posição dentro da tribo. Nas fotos acima, da esquerda para a direita observamos um indígena da etnia Kayapó Gorotire e indígenas da etnia Bororo durante os XII Jogos dos Povos Indígenas, em 2013.



A forma dos cocares dos diferentes povos é variada e na mesma tribo homens e mulheres podem usar a arte plumária de maneiras diferentes. Nas fotos acima, observamos moças indígenas da etnia Karajá durante os XII Jogos dos Povos Indígenas, em 2013.

Fonte: Iavelberg, Sapienza e Arslan, 2014, p. 174.

¹ Sm. 4 Aquilo que se amolda a um padrão fixo ou geral. 5 Esse padrão formado de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento geral sobre determinado assunto. 6 Imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento. 7 Aquilo que não possui originalidade; banalidade, chavão, lugar-comum. (MICHAELIS, [s.d.], [s.p.])

Ambas as imagens aqui representadas foram retiradas de livros didáticos propostos e adotados pela rede pública de ensino do Rio Grande do Norte e serão analisadas criticamente em um capítulo próprio. É sob esse viés crítico que este estudo é direcionado.

A fim de elencar práticas coerentes com a verdade das populações indígenas, buscamos trazer para a discussão informações condizentes com a realidade histórica dos remanescentes indígenas, por compreender que, inserindo um conjunto de informações corretas e contextualizadas, serão combatidos estereótipos ainda vigentes em nossa sociedade.

1.1 Objetivo Geral

O estudo analisou a qualidade das informações contidas nos livros didáticos e visou contribuir para a elaboração de um modelo de abordagem da temática da arte indígena nas aulas de Artes Visuais.

1.2 Objetivos Específicos

Ao longo da pesquisa foi possível:

- 1) Diagnosticar a maneira como os conteúdos relacionados à Arte indígena são abordados nos livros didáticos disponíveis para as escolas do ensino público;
- 2) Propor uma abordagem contextualizada com informações científicas acerca das nações indígenas e sua produção artística;
- 3) Contribuir com a atualização de fatos históricos envolvendo o desenvolvimento das sociedades tribais no continente americano e na zona territorial brasileira.

1.3 Justificativa

Os povos indígenas desde a colonização lutam por seus direitos, terras e por reconhecimento na formação da nação brasileira. Ao longo da nossa história percebemos discontinuidades quanto às políticas indígenas, como afirma o antropólogo Grupioni (2000, p. 13):

O estado brasileiro por sua vez tem implementado políticas e programas de assistência aos índios, sem levar em consideração o conhecimento disponível sobre estas supostas populações e mesmo a opinião deste grupo. Preconceito, desinformação e intolerância, têm cercado a população indígena no Brasil.

Isso se deve pela forma como a imagem do índio brasileiro é formulada. A história é constituída a partir da visão do colonizador e seus interesses – que, é válido ressaltar, foram alicerçados de forma autoritária –, sendo subsidiada por documentos históricos tomados por oficiais difundidos e acolhidos pela elite tradicional, intelectual e política (GUERRA, 2007).

Essa formulação teórica institui a imagem popular largamente difundida de que o indígena possui um atraso cultural e que sofre um processo de aculturação por não acompanhar o processo de desenvolvimento civilizatório. Essa visão pode ser observada no comentário do historiador Capistrano de Abreu sobre os Tapuias, em que cita os registros de Ambrósio Fernandes de Brandão, em “Diálogos das Grandezas do Brasil”:

[...] Estes Tapuias vivem no sertão e não têm aldeias nem casas ordenadas, para viverem nelas, nem mesmo plantam mantimentos para sua sustentação [...]. [...] Antigamente, e ainda até hoje no sertão, andavam e andam todos despidos, assim homens, como mulheres, sem usarem de coisa alguma, para com ela haverem de cobrir suas partes vergonhosas [...]. (ABREU, 1956, p. 144)

Ao longo do desenvolvimento do Estado brasileiro, essas visões do nativo são modeladas de acordo com os interesses da sociedade europeia e posteriormente brasileira. É possível chegarmos a essa formulação do processo civilizatório através da leitura e interpretação da iconografia do período colonial (Figuras 3 e 4). As imagens aqui apresentadas são representações iconográficas do pintor holandês Albert Eckhout. Suas obras se fazem relevantes para a análise devido ao fato de que aquilo que é apresentado como representação *in loco* do índio brasileiro apresenta muito mais do olhar holandês sobre esses nativos do que se espera de um registro científico.

Concebidas no século XVII, no período da presença dos holandeses no nordeste brasileiro, as figuras representam duas índias, ambas concebidas pelo mesmo artista. Ao analisarmos com atenção as imagens, podemos perceber que o artista articula um discurso a respeito das tribos Tupis e Tapuias carregado de valores da sua própria cultura. As pinturas representadas são inseridas em diferentes mundos: o do trabalho e o da barbárie.

A Mulher Tupi (Figura 3) é representada na pintura de Eckhout com traços de civilização. As vestimentas incompletas são idealizadas no modelo da túnica grega, uma espécie de saia drapeada, com a vegetação não nativa representada pela presença de bananeiras e com a fazenda ao fundo.

Em contrapartida, a Mulher Tapuia (Figura 4) é representada com a vegetação local,

nua e portando partes de um corpo humano, o que demonstra sua selvageria e perigo em contraste à representação da índia Tupi.

Figura 3 – “Mulher Tupi”, Albert Eckhout, 274x163cm, 1641.



Fonte: Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague.

Figura 4 – “Mulher Tapuia”, Albert Eckhout, 272x165cm, 1641.



Fonte: Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague.

Através desses dados contidos na iconografia de Eckhout, podemos perceber que o autor demonstra proximidade com um determinado grupo indígena, o Tupi. Eckhout constrói essa relação trazendo para a composição o modelo de civilização europeu, adaptando o indígena a um modelo de conduta da perspectiva europeia – o que, na obra, se faz através do trabalho e de vestes no estilo europeu.

Por outro lado, a índia tapuia é representada trajando vestes típicas dos indígenas. A composição apresenta elementos como animais peçonhentos e partes de corpos humanos, indicando o ato de canibalismo imposto por alguns indígenas a seus adversários.

As pinturas revelam muito mais que o simples registro etnográfico. O que percebemos

em ambas as pinturas é a concepção de imagens que revelam a diversidade e a diferença entre as culturas. O olhar holandês é construído de forma a reforçar um discurso político e ideológico que representa o índio em uma dualidade de amizade e inimizade com os europeus.

Através desta pesquisa, procuramos fornecer aos leitores um outro quadro de reflexão, bem como instrumentos para que a docência em Artes Visuais possa ser exercida com criticidade, por considerar que, ao inserir informações de qualidade, podemos contribuir para a mudança da realidade de marginalização dos povos indígenas em nossa sociedade, compreendendo a importância do seu legado para a atual nação brasileira. Nesse sentido, defendemos a inadequação do estudo eurocêntrico das sociedades tribais brasileiras, que as descontextualiza de suas culturas.

1.4 Metodologia

A problemática desta pesquisa se desenvolve a partir da seguinte indagação: Como trabalhar a questão indígena na escola para além dos clichês²? Com esse objetivo, optamos pelo método da pesquisa-ação, por se tratar de uma pesquisa cujas estratégias utilizavam-se de abordagens docentes visando aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005).

Inicialmente realizamos um diagnóstico dos recursos didáticos relacionados à arte e à cultura indígena atualmente disponíveis para a rede de ensino pública do estado do Rio Grande do Norte. Foram analisados os livros didáticos “Projeto Presente Arte – 4º e 5º anos”, da editora Moderna, “Porta Aberta Arte – 4º e 5º anos”, da editora Saraiva, “Arte Por Toda Parte: volume único”, da editora FTD, e “Ápis Arte para o 5º ano”, da editora Ática.

Nessa análise indicamos as fragilidades das abordagens a respeito da temática indígena, observando a escassez de conteúdos relacionados com o tema e sinalizando alguns equívocos de ordem conceitual. Na sequência, será apontada uma proposição de atividade prática para uma abordagem consciente e contextualizada da cultura indígena e da sua produção cultural e artística, descrevendo, por fim, os resultados apresentados.

A primeira etapa do estudo desenvolveu-se a partir do levantamento e aquisição dos livros de Artes utilizados e propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seguidos pela identificação dos conteúdos que abordavam a arte e a cultura indígenas. Foram selecionados livros do triênio 2015-2017.

² Frase repetitiva e sem originalidade; expressão que peca pela repetição, pelo lugar-comum; banalidade repetida com frequência. (DICIO, [s.d.], [s.p.]

Além disso, foram realizadas concomitantemente pesquisas teóricas que subsidiam informações sobre a cultura tribal brasileira e os conteúdos abordados nos livros didáticos. Nesse estudo buscamos sistematizar alguns conteúdos significativos, com a preocupação de ampliar referências teóricas dos alunos através da introdução de textos de autores que pudessem dar significado formativo para que conseguissem discutir durante as aulas os conceitos relativos às questões propostas pelo livro didático.

Ao longo do processo, recorreremos às considerações e orientações de Barbosa (2008) para o ensino de Artes, assim como aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Artes, uma vez que o livro didático é um suporte no processo de ensino-aprendizagem para professores e alunos e que proposições pedagógicas devem orientar-se de forma crítica.

Dessa forma, as análises se constituíram a partir de três campos, a saber: 1) Produção (criação/produção); 2) Fruição (percepção/análise); e 3) Reflexão (conhecimento e contextualização conceitual e histórico-cultural da produção artística e estética da humanidade), em concordância com os PCNs – Arte:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e o conjunto de questões a ele relacionados no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionados. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Portanto, buscamos concluir nossa pesquisa sugerindo abordagens que venham a apontar possíveis caminhos que contribuam para o fim de uma visão generalizada da arte e das contribuições culturais dos povos indígenas.

1.5 Fundamentação Teórica

Compreendendo a importância de referências de qualidade como suporte para a prática pedagógica, o que se propõe são reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem em Arte, com a intenção de contribuir com práticas pedagógicas que auxiliem na abordagem da temática indígena no contexto escolar de forma a romper com o universo dos clichês artísticos e históricos.

Esta pesquisa é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução, objetivos, justificativa, metodologia e fundamentação teórica. O segundo capítulo aborda a formação da imagem do índio brasileiro, analisando os processos históricos que nos fazem refletir acerca dos conceitos socioculturais das populações indígenas a partir de autores como Grupioni (2000), Ribeiro (2009) e Vidal (2000).

Com o intuito de analisar os contextos de construção imagética do nativo brasileiro ao longo da história, recorreremos aos autores Bueno (2012), Priore (2016), Suassuna e Mariz (2005), Pessis e Guidon (2000) e Cavignac (1999).

O terceiro capítulo, por sua vez, contextualiza e propõe reflexões acerca do material didático-pedagógico e da abordagem já estabelecida no ensino-aprendizagem a partir de um olhar sobre a presença das populações nativas e a invenção do Brasil.

Para refletir sobre materiais e ações didáticas e pedagógicas, foram fundamentais ideias de autores que pesquisam o ensino e a aprendizagem em Artes. No que compete à orientação quanto às perspectivas de criação, fruição e contextualização artística, encontramos suporte na abordagem triangular sistematizada por Barbosa (2008). Já na abordagem didática – no que se refere ao instrumento “material didático” e aos processos de ensino-aprendizagem –, nos ancoramos em Libâneo (2013). Por fim, os escritos de Lima (1995) permitiram a reflexão acerca da importância da escolha cautelosa das informações históricas sobre as populações indígenas como forma de coibir a estereotipia da imagem do nativo brasileiro.

No quarto e último capítulo, sugerimos uma abordagem didática que explore da melhor forma a realidade da produção artística e da cultura indígena ao longo da formação brasileira. Essas abordagens sugeridas são apenas o início de futuros estudos para a elaboração de um material mais coeso que venha a fornecer suporte para as aulas de Artes.

2 O ÍNDIO QUE MORA NA SUA CABEÇA: REDESCOBRINDO O NATIVO BRASILEIRO

Este capítulo visa apresentar o desenvolvimento do nativo brasileiro no período que compreende desde as primeiras levas migratórias de ocupação das Américas ao desenvolvimento de paleotribos e a colonização brasileira, apresentando os fatos históricos e antropológicos do que viriam a ser as nações Tupi e Tapuia, que muito foram retratados nas obras de viajantes no período colonial brasileiro.

2.1 Paleoíndio: ocupação do continente americano pelo homem

Quem foram os primeiros habitantes do novo continente/descobridores do Brasil? Em que época e a partir de que região adentraram pelo território brasileiro? As respostas estão longe de serem conclusivas. A fascinante questão sobre quem foram os “primeiros brasileiros” ainda desperta nos arqueólogos e historiadores o impulso por compreender como homens chegaram às Américas e assim se estabeleceram no atual território brasileiro.

Segundo Pessis e Guidon (2000), não se sabe, ao certo, desde quando o homem está na América, embora existam especulações e indícios de que paleoíndios possam ter chegado ao Brasil há pelo menos cinquenta mil anos através, possivelmente, da via de navegação marítima, descendo ao longo da Costa Americana do Pacífico. Outros pesquisadores estimam ser seguro trabalhar com aparições por volta dos doze mil anos A.P. (ou antes do presente). Doze, trinta e oito ou cinquenta e três mil anos atrás? Ninguém sabe ao certo. Sabe-se apenas que aqui estavam.

Essa confusão quanto aos períodos de ocupação se dá pela resistência por parte da comunidade científica ao crer que a ocupação se dava apenas pela via terrestre, pelo estreito que ligava o Alasca e a Ásia nos períodos glaciais, como explicam Pessis e Guidon (2000, p. 38):

Uma fração da comunidade científica é, atualmente, reticente a aceitar o fato de que o homem penetrou o continente americano há mais de 30 mil anos, já que sua chegada à América do Sul não poderia ser mais antiga do que 12 mil anos. Esse ceticismo resulta de uma posição em favor de uma linha explicativa proposta na década de 50. Segundo tal teoria as migrações pré-históricas somente poderiam ser feitas por terra. Assim, para povoar a América o homem teria passado da Ásia, através da Beríngia, para o Alasca.

Segundo o autor, acreditar em tal teoria é desacreditar das capacidades intelectuais do homem americano, comparando sua capacidade intelectual à dos animais. Embora o campo das descobertas arqueológicas no Brasil ainda esteja no processo de robustecimento, podemos destacar informações relevantes a respeito da nossa pré-história que revelem alguns traços da cultura paleoíndia a partir do estudo dos resquícios da cultura material.

2.2 Produção artística paleoíndia

Uma vez fixados em solo americano, os povos migrantes logo se estabeleceram e se desenvolveram, adaptando-se aos novos territórios. Os grupos eram formados por caçadores e coletores pré-históricos, sendo divididos pelos arqueólogos a partir dos resquícios de sua cultura material – instrumentos de pedra, cerâmica e pinturas rupestres (BUENO, 2012). É a partir desses resquícios que resgatamos a produção artística paleoíndia. Nesse sentido, torna-se necessário, ao longo do estudo em arte indígena, explorar os registros rupestres e a produção lírica dessas sociedades. O estudo dessa produção material, portanto, apresenta-se como fundamental para revelar o passado e lançar as bases para a compreensão da produção artística atual.

As primeiras manifestações artísticas se desenvolveram ao mesmo tempo em que os primeiros hominídeos se adaptaram ao meio ambiente, compreendendo os seus desenvolvimentos físicos e mentais (LEWIN, 1999). Esse entendimento, conforme aponta Vidal (2000), nos permite perceber que a produção indígena, e em especial os grafismos, está diretamente ligada às relações estabelecidas entre o homem, a sociedade e a natureza.

A ornamentação e, especialmente a pintura corporal entre os Kayapó expressam de maneira muito formal e sintética, na verdade sob uma forma estritamente gramatical, a compreensão que estes índios possuem de sua cosmologia e estrutura social, das manifestações biológicas e das relações com a natureza, ou melhor, dos princípios subjacentes a esses domínios. Mais ainda, revelam a cada um múltiplas facetas de sua pessoa em contraposição a todos os outros indivíduos, no tempo e no espaço: um recurso para a construção da identidade e da alteridade. (VIDAL, 2000, p. 144)

Os registros em seus corpos, em seu artesanato e, anteriormente, nas cavernas em que se abrigavam demonstram a necessidade de transmitir uma informação ou mesmo de executar um afazer lúdico. Histórica e artisticamente é possível dividirmos em tradições os vestígios dessas culturas materiais de acordo com as produções encontradas nas regiões territoriais.

Iremos nos prender à região Nordeste, ocupada por integrantes da chamada Tradição Nordeste (Figura 5), Agreste (Figura 6) e Itaquiara (Figura 7).

2.3 Tradição Nordeste, Tradição Agreste e Tradição Itaquiara: características

Ainda que com diferentes hipóteses acerca do modo de ocupação humana no continente americano, não se pode negar as habilidades artísticas desses primeiros habitantes, o que faz sua produção material fonte importante de estudo. Ao abordarmos essa questão a partir da perspectiva da linguagem visual, podemos identificar em cada tradição diferentes aspectos que compõem a sua estética.

Na tradição Nordeste temos como característica das pinturas rupestres a presença de figuras humanas e de animais, como também de objetos e plantas (Figura 5). É importante ressaltar que essas pinturas representam ações do dia a dia dos grupos. Na imagem correspondente à tradição Nordeste, podemos perceber, assim, a presença de utensílios como bolsas, bem como adornos nas cabeças e cenas de caça de animais. Esse registro foi obtido no sítio arqueológico Xique-Xique, localizado na região de Carnaúba dos Dantas/RN.

Figura 5 – Xique-Xique I (Carnaúba dos Dantas/RN)



Fonte: Romulo Valdeque Pinheiro, 2017.

A análise no ambiente escolar dos grafismos representados, quando trabalhados de forma contextualizada, apresenta-se como algo de extrema importância, pois configura-se como um pontapé inicial para desmistificar a ideia de primitivismo cultural indígena. É imprescindível, nesse sentido, frisar que não existe cultura inferior, mas, sim, diferentes culturas. Os grafismos revelam a nós não apenas quesitos culturais como manifestações da sociedade, danças, caças etc.; o padrão estético, quando observado a partir da perspectiva das Artes, possibilita distinguir os grafismos de diferentes tradições e subtrações – algo visível ao explorarmos as características de duas tradições específicas, como é destacado a seguir:

A tradição Agreste, caracterizada pela presença de figuras humanas de forma muito típica, raras figuras de animais e um número importante de grafismos puros. São também muito raras as composições representando ações, e as figuras sempre são representadas estáticas. Em alguns casos pode-se ter a impressão de se ver uma representação de uma caçada, mas o único indício visível é a proximidade pictural entre uma figura humana e um animal, não aparecendo gestos ou armas que permitam uma afirmação segura do tipo de ação desenvolvida. [...] a maior concentração de sítios acha-se na região do Agreste do Estado de Pernambuco. Sua existência tem sido até agora datada em 9.000 a. C., tendo uma dispersão muito grande em todo do Nordeste do país. As pesquisas arqueológicas fornecem informações que levaria a pensar que as etnias responsáveis por essa classe de figuras coexistiram com as etnias do Nordeste, sem marcar sua passagem no plano da cultura material. Teriam unicamente deixado os traços de sua identidade nas representações rupestres. (PESSIS; GUIDON, 2000, p. 28)

A tradição Agreste possui essa denominação pelo fato de a maior parte das suas manifestações se concentrarem nas regiões do Agreste pernambucano e sul da Paraíba, ocorrendo também em outras localidades, como no município de Apodi, localizado no Rio Grande do Norte (Figura 6). Pessis e Guidon (2000) apresentam essa tradição como pouco “habilidosa” artisticamente, sendo característica de suas pinturas os grafismos puros, formas humanas estáticas preenchidas com o pigmento vermelho e o carimbo das mãos.

Embora as tradições Agreste e Nordeste tenham como traço comum pinturas sobre as rochas, a Tradição Itaquatiara, por sua vez, torna-se um enigma ainda maior no que tange ao seu surgimento e funcionalidade. Sua principal característica são os petróglifos “esculpidos” na rocha: desenhos de baixo e alto relevo feitos diretamente na rocha que em geral representam formas geométricas, linhas e pontos, como podemos observar na imagem referente à Pedra do Ingá (Figura 7). Algumas pesquisas apontam uma ligação com cultos à água, uma vez que esses achados rupestres se encontram fixos em pedras que passam períodos

submersas – como a própria Pedra do Ingá, na Paraíba –, podendo, assim, estar presentes em locais que eram considerados sagrados (MARTIN, 1975).

Figura 6 – Lajedo do Soledade (Apodi/RN) – grafismo puro, tradição Agreste



Fonte: Arquivo próprio, 2017.

Figura 7 – Petróglifos Pedra do Ingá – PB / Tradição Itaquatiara



Fonte: <https://goo.gl/JctTNa>. Acesso em: 27 mai. 2018.

2.4 Admirável mundo novo: tem gente!

Ao pisar nas areias quentes de Porto Seguro/BA, o colonizador logo percebeu que grandes partes litorâneas, bem como áreas do interior às quais tiveram acesso, se encontravam povoadas por sociedades autóctones. Segundo Priore (2016), rapidamente descobriu, ao ter contato com os povos, que aqueles da beira-mar compartilhavam de características comuns, como a cultura Tupi-guarani. Nas partes mais interioranas existiam diferentes culturas possuidoras de diversas famílias linguísticas distintas.

Para facilitar a classificação das sociedades, os europeus dividiram as tribos indígenas em dois grandes grupos, a saber, Tupis e Tapuias. Os grupos com características comuns à cultura Tupi-Guarani ocupavam toda a faixa litorânea (RIBEIRO, 2009). Eles haviam dominado a região anteriormente à chegada dos colonizadores em busca de uma “Terra sem males”. Na busca por esse paraíso, expulsaram povos que não compartilhavam da sua cultura e que falavam outros dialetos, a quem chamavam de “Tapuí” – também denominados de “bárbaros” pelos europeus por serem sociedades mais arreadas –. Dessa forma, os Tapuias foram expulsos do litoral e habitavam no interior do território, como nos afirma Bueno (2012, p. 18):

O que os conduzira até lá não fora apenas o impulso nômade: partindo dos vales dos rios Madeira e Xingu (afluentes das margens direitas do rio Amazonas), os Tupi-Guarani deram início, no começo da era cristã, a uma ampla migração de fundo religioso, em busca de uma suposta “Terra sem males”. Em vez do paraíso, depararam, quinze séculos depois, com estranhos homens barbudos e pálidos, vindos do Leste. A história desse encontro é a história de um genocídio.

As sociedades indígenas ocupavam todo o território e possuíam não apenas uma única predominância de língua. Esse foi o fator utilizado pelos europeus na classificação dos povos em Tapuias e Tupis.

Divididas em quatro grandes grupos de línguas: Tupi, Macro-Jê, Arauak e Karib, o que se tinha em solo brasileiro era uma grande diversidade de família linguísticas diferentes, que ao longo da colonização e da organização política e cultural brasileira foram sendo classificadas, divididas e agrupadas de acordo com as suas familiaridades culturais, sendo a língua um grande motivador para essa classificação. (MONTSERRAT, 2000, p. 96)

2.5 Os índios do Brasil: Tupis e Tapuias

O tronco Tupi dividia-se em sete famílias, sendo elas: Tupi-Guarani, Aarikém, Jurúna, Mondé, Mundurukú, Ramaramá e Tupari. Integrando uma grande família, a Tupi-Guarani, esses povos eram considerados o grupo mais “civilizado” – índios mansos, por serem mais receptivos ao colonizador. As seguintes tribos ocupavam as praias brasileiras de norte a sul: Tupiniquim, Tamoio, Tupinambá, Carijó, Potiguares, Tape e Amoipira.

Os Tupinambás constituíam o povo Tupi por excelência - pai de todos, por assim dizer. As demais tribos Tupi eram, de certa forma, suas descendentes embora o que de fato os unisse fosse a teia, da margem direita do rio São Francisco até o Recôncavo Baiano. Seriam mais de 100 mil. De todos os povos litorâneos era o mais conhecido. (BUENO, 2012, p. 19)

Mas nem todo encontro era pacífico. Denominados por “índios bravos” pelo padre Simão de Vasconcellos, compreendia-se por Tapuias todas as demais sociedades que não pertenciam ao tronco Tupi (BUENO, 2012). Compondo o tronco Macro-Jê, conforme foi apontado anteriormente, as tribos Tapuias eram tidas como extremamente arredias e ocupavam regiões mais interioranas devido ao fato de terem sido expulsas do litoral pelas tribos do tronco Tupi, sendo nos primeiros anos de colonização resistentes aos donatários (LOPES, 1998). Mesmo com o domínio do litoral pelo tronco Tupi, os Tapuias que resistiram a essa pressão foram os Botocudos ou Aimorés, Guaianá, Goitacá, Puri, Coroadó e Coropó.

No território do Rio Grande do Norte, podemos destacar as tribos de origens Tapuí, como os Janduís ou Trarairus e os Caytés, bem como as tribos de origem Litorânea, como a Potiguara, cuja ramificação linguística era o Tupi-Guarani, como nos descreve Gabriel Soares de Souza em seus relatos à coroa portuguesa em 1587:

Onde se acaba o limite por onde reside o gentio Pitiguar, que tanto, mal tem feito aos moradores das capitâneas de Pernambuco e Tamaracá, e a gente dos navios que se perderam pela costa da Parahyba até o rio: do Maranhão. Este gentio senhorêa esta costa do Rio Grande até o da Parahyba, onde se confinaram antigamente com outro gentio, que chamam os Caytés, que são seus contrários, e se faziam cruelíssima guerra uns aos outros; e se fazem ainda agora pela banda do sertão onde agora vivem os Caytés, e pela banda do Rio Grande são fronteiros dos Tapuias, que é gente mais doméstica, com quem estão as vezes de guerra e às vezes de paz, e se ajudam uns aos outros contra os Tabajaras, que viviam com esses pela parte do sertão. Costumam estes Pitiguares não perdoarem a nenhum dos contrários que cativavam, porque os matam e comem logo. Este gentio é de má estatura, baços de côr, como todo o outro gentio; não deixam crescer nenhuns cabellos no corpo senão os da cabeça, porque em elles nascendo os arrancam logo; falam a

língua dos Tupinambás e Caytês; têm os mesmos costumes e gentilidades. (SOUSA, 1587, p. 54-5)

2.6 Povos indígenas no Rio Grande do Norte

Conforme foi exposto anteriormente, os povos indígenas foram divididos em dois grandes grupos de acordo com a “língua” que compartilhavam: por um lado, os Tupis, nações indígenas pertencentes à cultura Tupi-Guarani; por outro, os Tapuias, compreendendo os demais povos. Essa divisão foi estabelecida na tentativa de homogeneizar a situação etnográfica do Brasil colonial (SUASSUNA; MARIZ, 2005).

Como em todo o território brasileiro, o primeiro contato com indígenas da capitania do Rio Grande do Norte se fez no litoral com os povos que ali habitavam. O contato do português colonizador se deu, assim, com os nativos pertencentes à nação Potiguar. Os potiguaras eram habitantes da faixa litorânea e se espalhavam desde a região do Rio Jaguaribe, no Ceará, até os arredores do Rio Paraíba/PB. Compreendiam as tribos dos Paiaguás, Jundiás, Guaraíras, Igapós e Ibirapis. Suassuna e Mariz (2005) informam que os Potiguaras eram alegres, com físico bem feito, se destacavam intelectualmente, possuíam porte mediano, furavam os beijos, orelhas e narizes, e possuíam olhos amendoados e cabelos lisos.

Como informa Medeiros (1985), exibiam um porte mediano, acima de 1,65m, de físico bem feito, alegres e dançadores, eram os mais inteligentes. Pescavam, navegavam, cultivavam a mandioca, o milho e outros. Olhos pequenos e amendoados como os da raça mongólica, escuros e encovados, de orelhas grandes e cabelos lisos, arrancavam os pelos da barba até as pestanas das sobrancelhas. Furavam os beijos, principalmente o inferior, assim como orelha e o nariz. Alguns andavam nus, mas cobriam-se com peles de animais, dependendo da época do ano. (SUASSUNA; MARIZ, 2005, p. 53).

O principal aldeamento potiguar era na margem esquerda do Rio Potengi, sendo chefiado por Poti, também conhecido por Camarão (SUASSUNA; MARIZ, 2005). Os Tapuias, em oposição às tribos Tupis, ocupavam o interior, estendendo-se até o sertão em várias tribos.

Na subdivisão dos Tapuias, temos as tribos pertencentes à nação Cariri e Tarairiú. As tribos pertencentes à nação Cariri são: os Caicós, Curema ou Corema, Icós pequenos, Monxorós ou Mouxorós, Pains, Caborés e Icozinhos. Por sua vez, o grupo Tarairiú era formado por: Janduis, Ariús ou pega, Sucurus, Canidés, Jenipapos, Paiacus, Panatis, Javós,

Camacus e os Tucurujus Ararius (SUASSUNA; MARIZ, 2005). Dessas tribos, destacamos os Janduis, que adquiriram papel importante na Guerra dos Bárbaros, sendo conhecidos pela violência em combate sob o comando do grande rei Jandui. A seguir, os Quadros 1 e 2 mostram a localização das tribos Tupis e Tapuias nos atuais municípios do estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 1 – Localização das tribos Potiguares nos atuais municípios

Nação Potiguar / Tupi- Guarani	
Tribos	Municípios
Paiaguás	Vila Flor, Canguaretama, Pedro Velho, Várzea e espírito Santo.
Judiás	Lagoa Salgada , Vera Cruz e Bom Jesus.
Guaraíras	Arêz, Nísia Floresta, São José do Mipibú , Parnamirim e Macaíba.
Igapó ou Aldeia Velha	Natal (Redinha),Extremoz – Jenipabú e Ceará-Mirim.
Ibirapi	Natal (Redinha),Extremoz – Jenipabú e Ceará-Mirim.

Fonte: Suassuna e Mariz, 2005, p. 53.

Quadro 2 – Localização das tribos Tapuias nos atuais municípios

Tapuias.	
Nação Cariri	Municípios
Caicós,	Cidade de Caicó / Boqueirão de Curema / Ipueira /São João do <u>Sabugi</u> / Serra Negra do Norte
Curema ou Corema.	Cidade de Caicó / Boqueirão de Curema / Ipueira /São João do <u>Sabugi</u> / Serra Negra do Norte
Icós pequenos	Luiz Gomes, José da Penha, Marcelino Vieira, Pilões e Alexandria
Monxorós ou Mouxorós.	Vagavam as margens do Rio Mossoró e Upanema. Campo Grande e porto Alegre.
Pains	Mossoró e Apodi.
Caborés	Mossoró e Apodi.
Icozinhos	Mossoró e Apodi.
Tapuias.	
Nação Tarairiú	Municípios
Janduis	Território Norte da atual cidade de Açu
Ariús ou Pegas	Origem : Paraíba – PB . Fixaram : Equador, Carnaúba dos Dantas, Santana, acari, Augusto Severo . Transferidos posteriormente para São José de Mipibú.
Sucurus	Luiz Gomes, José da Penha, Marcelino Vieira, Pilões e Alexandria
Canindés	Vagavam as margens do Rio Mossoró e Upanema. Campo Grande e porto Alegre.
Jenipapos	Açu
Paiaçus	Serra do Apodi e várzea do Rio Açu.
Panatis	Pau dos feros, Encanto, Dr. Severiano, São Miguel e Rafael Fernandes.
Javos	Serra do Apodi e Margens do Rio Açu.
Camaçús	xxx
Tucurijus Ararrirús	xxx

Fonte: Suassuna e Mariz, 2005, p. 53.

2.7 A ferro e fogo: relação conflituosa entre brancos e índios na capitania do Rio Grande do Norte e a historiografia clássica local

A colonização da capitania do Rio Grande do Norte foi feita “a ferro e fogo”. Iniciada com a edificação de uma povoação nas proximidades do Forte, seguiu expandindo em direção

à zona da mata, implantando os canaviais e engenhos e adentrando o interior com a criação extensiva de gado (SUASSUNA; MARIZ, 2005).

Evento que comprova a dureza em colonizar as terras da capitania do Rio Grande, a Guerra dos Bárbaros transformou o sertão em campo de batalha, onde a resistência Tapuia se contrapunha ao avanço do domínio português. A campanha portuguesa se deu de maneira insistente contra os bárbaros que outrora apoiaram os holandeses.

Como resultado dessa difícil relação entre índios e colonizadores, os grupos indígenas são tidos como exterminados ou desaparecidos em decorrência de doenças e da brutal violência a que eram submetidos, como registra Câmara Cascudo:

Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz às tentações d'água ardente, às moléstias contagiosas, as brutalidades rapinantes do conquistado. Reduzidos foram sumindo misteriosamente, como que sentindo que a hora passara e eles eram estrangeiros na própria terra. (CASCUDO, 1955, p. 38).

Entretanto, pesquisadores da atualidade – como Suassuna e Mariz (2005) – discordam das correntes historiográficas locais tradicionais. Para os autores, o “desaparecimento” do indígena se deu com o processo de miscigenação incentivada pela legislação indigenista portuguesa como forma de pôr fim às problemáticas dos conflitos e do povoamento. A oficialização dessa política veio com o Alvará Real, de 04 de abril de 1755, que legalizava os entrelaces conjugais entre portugueses e índios, mesmo que fossem estabelecidos em um contexto de violência.

No Rio Grande do Norte, muitos são que tiverem uma tataravó índia “pegada a casco de cavalo”, quer dizer que foi raptada pelos primeiros colonizadores europeus. Ao contrário, é interessante notar uma eloquência e uma riqueza de detalhes quando se trata de declinar sua genealogia, que, de um modo normatizado, sempre remonta para os fundadores da cidade (geralmente portugueses). (CAVIGNAC, 1999, p. 248)

Guerra (2007), por sua vez, alerta para a necessidade de uma reflexão mais perspicaz sobre a questão histórica e étnico-cultural indígena no Rio Grande do Norte. Isso deve-se ao fato de a versão do colonizador ter sido imposta e tomada por oficial. Nas versões históricas da capitania temos uma forte questão política, em que o domínio do território aparece como disputado entre holandeses e portugueses, de maneira que os indígenas são apresentados como meros coadjuvantes de uma história estrangeira. Nessa versão, os povos indígenas não são, portanto, vistos como atores históricos.

Da mesma forma, a referência indígena no estado potiguar foi orientada, historiograficamente, através de outra bipolaridade, constituída por forças aliadas aos lusitanos e forças aliadas aos holandeses. Quanto aos primeiros, a história faz menções simbólicas à figura de herói, enquanto as forças bárbaras de oposição aos lusitanos foram sistematicamente esquecidas e suprimidas da memória oficial, sendo esta apenas recuperada em tempos recentes – a memória “bárbara” -, para servir aos anseios político-religiosos da Igreja, no momento da beatificação dos “mártires de Cunhaú e Uruaçu”, em 1999, no Vaticano. (GUERRA, 2007, p. 33)

Se outrora os povos indígenas eram dados como exterminados, desaparecidos ou até mesmo aculturados, os estudos atuais – como os de Cavignac (1999 e 2000) – tentam preencher as lacunas do passado colonial em relação às populações indígenas do Rio Grande do Norte. Embora a autora afirme ainda serem poucos os descendentes indígenas que lutam por seus direitos históricos e civis, aponta que é notório um movimento em busca do autoconhecimento. Se analisarmos os Mapas 1, 2, 3 e 4 expostos no capítulo 1 deste trabalho, corroboraremos com esse fato ao percebermos a existência de um remanescente indígena.

3 ÍNDIOS PARA ALÉM DOS CLICHÊS: A ABORDAGEM INDÍGENA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo será apresentada a análise do material didático sob a perspectiva teórico-metodológica da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2008), da teoria metodológica da História Social e da Antropologia estética de Lux Vidal (2000), iniciando pela conceitualização dos meios de ensino e do material didático.

Em sequência, iremos analisar os livros didáticos utilizados na rede pública do Rio grande do Norte e do município do Natal. Percebemos, ao analisar as obras, uma defasagem na atualização e no aprofundamento dos conteúdos relacionados à arte e à cultura indígena, ainda que se configurem como publicações posteriores à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura Afro brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados. Como nos orienta a lei:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

3.1 Meios de ensino: o recurso/material didático e sua função

O magistério tem por atributo o ato de ensino das matérias escolares. Para alcançar esse fim, combinam-se objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização e ensinar. Para Libâneo (2013), esse processo, como qualquer atividade humana, requer planejamento didático e estruturação, visando garantir que o objetivo maior – a aprendizagem – ocorra. Nesse sentido, é função da prática educativa formar indivíduos que sejam atores protagonistas no meio social em que se inserem. Assim,

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e

experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função. (LIBÂNEO, 2013, p. 15)

Nesse sentido, optamos por analisar materiais didáticos. Abordamos esse instrumental por reconhecer seu papel fundamental como ferramenta auxiliar para os profissionais da educação na medida em que é concebido através de uma estrutura didática e apresenta-se como um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem (SCHMITZ, 1993).

Compreendendo a importância dos recursos didáticos, indagamos: O que é o material didático? Para Libâneo (2013), os materiais ou recursos didáticos são meios de ensino. Para o teórico, meios de ensino são todo e qualquer recurso utilizado pelo professor e pelo aluno para que se estabeleça o processo de ensino-aprendizagem. Como resgata o autor,

Cada disciplina exige também seu material específico, como ilustrações e gravuras, filmes, mapas, globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc. Alguns autores classificaram ainda, como meios de ensino, manuais e livros didáticos; rádio, cinema, televisão; recursos naturais (objetos e fenômenos naturais); recursos da localidade (Biblioteca, museu, indústrias e ETC); excursões escolares; modelos de objetos e situações (amostras, aquários, dramatizações e ETC). (LIBÂNEO, 2013, p. 191)

Nesse contexto, é necessário perceber que o professor deve ter apropriação sobre o processo de ensino. Embora os recursos/materiais sejam ferramentas facilitadoras, cabe ao professor dominar, administrar e selecionar a utilização de cada meio, escolhendo cautelosamente o melhor recurso de acordo com a disciplina a ser ministrada (LIBÂNEO, 2013). Alicerçados pelo PCN, certificamos que o professor cumpre seu papel como educador quando estimula o aluno a praticar ações reflexivas e autônomas:

Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo (BRASIL, 1998, p. 54).

Assim, no que tange à compreensão e utilização adequada dos meios de ensino, os materiais didáticos pedagógicos para Arte não podem ser reduzidos a experimentações de conjunto de materiais (tinta, pincéis, argila etc.) ou a observações vazias de imagens em livros e de projeções de obras de artes. Segundo Fiscarelli (2008), é necessária a utilização de materiais que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais concreto, eficaz e eficiente.

A seguir, serão apresentadas algumas definições sobre os materiais didáticos, bem como estudos que norteiam sua elaboração, a fim de elucidar seu processo de organização e sua relevância enquanto produto principalmente para o aluno e o ensino de Artes.

3.2 Constituindo o material didático para o ensino de Artes

É prudente, neste momento, lembrar que atualmente temos no mercado uma variedade de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) que possibilitam a produção de recursos/materiais didáticos em suportes diferentes dos tradicionais, como os audiovisuais ou os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Muitos elementos são essenciais para desenvolver um bom material didático. Libâneo (2013) nos alerta para a cautela na elaboração do texto didático, começando pela coerência dos objetivos propostos e a coerência conceitual, visando com isso a dinamização na organização do texto e das atividades propostas. O material deve ser concebido de forma clara, promovendo a criatividade, a criticidade e a problematização.

O material didático pode ser concebido a partir dos diferentes suportes nos quais pode criar corpo, tais como: impresso, audiovisual e eletrônico (para ambientes virtuais de aprendizagem). Desses três tipos de materiais, o mais popular nas escolas públicas é o impresso. Para Bento (2013), isso ocorre devido à falta de equipamentos e de conexão de rede com boa qualidade.

Quando inseridos no universo das Artes, os recursos/materiais didáticos agregam características formativas que estimulam o desenvolvimento do pensamento artístico, possuindo uma forma ímpar de dar sentido às experiências pessoais. Através do domínio da Arte como campo de conhecimento é possível ao homem ampliar sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação. Utilizar-se de tais domínios possibilita ao homem apreciar e refletir sobre a natureza, a sociedade e a cultura em que se insere (BRASIL, 1998). O conhecimento da Arte possibilita ao aluno uma compreensão na qual a dimensão poética está presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, sendo preciso mudar referências a cada momento e ser flexível (BRASIL, 1998).

Utilizamos a proposta triangular por ser a mais usual entre os professores, além de ter características de propostas relacionadas com o que é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa forma, temos Barbosa (2008) orientando o estudo de Artes na perspectiva do “Contextualizar, Fruir e Produzir”, expressando com isso que os recursos/materiais didáticos devem ser elaborados possibilitando ao aluno compreender a arte

dentro do desenvolvimento histórico, fazendo-o indagar-se sobre o contexto sócio-político e cultural em que a obra foi concebida e possibilitando a sua prática artística. Tais características metodológicas defendidas por Barbosa (2008) são relacionadas aos PCNs, como observamos no trecho a seguir:

- A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulações de significado e experimentações de materiais e suportes variados);
- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, intuição, imaginação, curiosidade e flexibilidade;
- O fazer artístico como forma de interação (celebração e simbolização de histórias grupais) (BRASIL, 1998, p. 32).

A opção pela teoria histórico-social surge como forma de dar suporte à contextualização histórica durante o processo de análise. Iremos, assim, propor a pesquisa sob orientação dos pilares da metodologia histórico-social, tais como: o estudo das relações sociais (pessoais e interpessoais); o desenvolvimento histórico do indivíduo comum; o conhecimento dos diferentes grupos sociais, com suas distintas culturas e organizações sociais, em diferentes espaços e tempos, identificando mudanças e permanências; a leitura e interpretação de diferentes fontes e a abordagem dos conceitos de identidade e cidadania. Optamos por essa abordagem metodológica da História por se relacionar ao que se espera da abordagem histórica do campo das Artes defendida pelos PCNs:

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificação de produtores (BRASIL, 1998, p. 47).

Sugerimos a utilização desses métodos para melhor analisar os recursos didáticos já existentes e propor novas práticas pedagógicas voltadas para a abordagem da temática indígena dentro do ensino de Artes. Compreendemos como um bom recurso/material didático – tanto audiovisual, impresso ou virtual – o recurso que é utilizado e desenvolvido conforme orientam os PCNs; ou seja, que, através de um contexto lúdico, promovam a construção do conhecimento do aluno de forma a contribuir com suas reflexões críticas sobre as problemáticas trabalhadas.

3.3 Análise dos livros didáticos adotados pela rede pública do estado do Rio Grande do Norte

Nas considerações anteriores, procuramos explicitar a importância dos recursos/materiais didáticos na construção do conhecimento como ferramentas de mediação escolar (LIBÂNEO, 2013). Nesse sentido, é importante ressaltar que a política pública brasileira para a promoção da educação vem buscando colaborar com a democratização do conhecimento, processo que, segundo o autor, é uma exigência da humanização, pois concorre para aumentar o poder do homem sobre a natureza e sobre o seu próprio destino. Entretanto, o saber nas sociedades capitalistas é fracionado e classista (LIBÂNEO, 2013).

Os conteúdos, assim, são limitados de acordo com fatores como origem social, o que consequentemente gera situações de privilégio e conformismo. Para diminuir essas situações, o Ministério da Educação busca, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a aproximação das classes sociais e o estabelecimento de um acesso mais igualitário aos conteúdos escolares.

Nesse sentido, mediante o PNLD – que subsidia o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos nas escolas públicas – a educação formal passou a ter acesso a livros didáticos desenvolvidos para o campo das Artes. Entretanto, essa é uma realidade recente, de maneira que apenas em 2014 o Programa passou a inserir os livros específicos para Artes referentes ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio. Nesse contexto, cabe à Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) a seleção das obras inscritas no Programa (BRASIL, 2015).

O processo de seleção dos livros obedece a objetivos norteadores contidos nos PCNs. Partindo do entendimento do livro didático como sendo o recurso mais democrático no ensino público, selecionamos os seguintes elementos norteadores para a análise crítica dos materiais sugeridos e adotados pela rede pública do Rio Grande do Norte: formar cidadãos que compreendam os processos artísticos, estéticos e históricos, sendo críticos e entendedores da diversidade cultural; e promover o diálogo de reeducação entre os jovens no que compete às relações étnico-raciais, promovendo o combate ao racismo.

Compreendendo a Arte como campo de conhecimento, buscamos formar sujeitos que leiam a realidade criticamente. Nesse sentido, uma vez que a formação se dá a partir da utilização de materiais didáticos, principalmente o livro, se faz necessário o desenvolvimento cauteloso desses materiais, escolhendo conteúdos e propostas de atividades que visem superar

o etnocentrismo europeu, desalienando os processos pedagógicos e contribuindo para a reestruturação das relações étnico-sociais, a fim de promover a erradicação de uma cultura racista que perdura ao longo do desenvolvimento do Estado brasileiro. Essa predominância europeia é problematizada por França (2014), que aponta que

Tamanha massa de escritores, que contava com o público volumoso e crédulo, disposto a dar crédito àqueles relatos de navegadores e aventureiros que caíam em suas mãos, teve papel enorme somente na construção de um vocabulário ocidental sobre a América - e sobre o Oriente, a África, as “Terras austrais” etc. -, mas também na reformulação do vocabulário que a Europa utilizava para descrever a si própria. Em linhas gerais pode-se dizer que, a maior parte do que os europeus pensaram e escreveram sobre a América – e também sobre a Índia, sobre o Oriente e sobre as terras do pacífico sul – [...] baseou-se em relatos de viagem, de aventureiros e exploradores que, tanto ataçavam a imaginação dos seus contemporâneos. (FRANÇA, 2014, p. 22-3)

Na atualidade, questões de tensões promovidas pela intolerância étnico-racial e cultural são ainda presentes na nossa sociedade, como nos alertam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade. [...] Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (BRASIL, 2013, p. 500)

Para compreender as problemáticas existentes na atualidade em relação às visões distorcidas sobre as raízes brasileiras, precisamos voltar para o passado. Nos primeiros anos da colonização brasileira, a formalização educacional se dava na figura das missões jesuítas, que tinham como foco a religião e a doutrinação, sendo a arte submissa às questões de ordem religiosa. Com a transferência da família real e sua corte para o Brasil, a arte passa a ser necessária no espaço social brasileiro. A necessidade de disseminação artística estava atrelada a um movimento que se propunha a civilizar e refinar aquela sociedade que estava recebendo o seu rei e sua corte.

Embora existisse um interesse voltado para a educação em Artes, essa educação era vista a partir dos moldes europeus, não inserindo e nem priorizando as raízes e influências culturais, bem como as colaborações das culturas indígena e negra, conforme problematiza

Santos (2006, p. 21):

Com a vinda da Família Real para o Brasil que, pela primeira vez, passou a existir uma preocupação com a instituição de um ensino de artes. Não um ensino que se valoriza as raízes das criações de nossos artistas, mestiços, humildes e temas religiosos e populares, mas um ensino importado dos modelos europeus, mais precisamente franceses.

Em 1826, foi implantada a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), favorecendo o surgimento da arte elitizada, que não via com bons olhos a cultura local, e valorizando os ideais neoclássicos típicos da burguesia europeia, criando, assim, lacunas entre teoria e prática (SANTOS, 2006).

Podemos perceber que os recursos didáticos foram elaborados inicialmente atendendo às necessidades de uma elite colonial, da qual não faziam parte as populações negras e indígenas. Dessa forma, visamos a análise desses materiais para possíveis alertas e orientações acerca da perpetuação de saberes e visões ultrapassadas que reforcem uma visão racista e imparcial da cultura indígena.

Nesse sentido, ao analisarmos os livros³ pertencentes ao primeiro triênio (2015-2017) podemos perceber algumas dessas características que reforcem a superioridade do colonizador ainda nos dias de hoje.

Examinando as obras aqui sugeridas, percebe-se um esforço em tornar os conteúdos lineares sob uma perspectiva de interdisciplinaridade, de forma a contemplar todas as linguagens artísticas. É possível perceber, também, uma repetição dos conteúdos ao longo dos anos, embora que praticamente detendo o mesmo nível de aprofundamento, o que torna a apreciação do material desinteressante.

No livro “Arte por toda parte” (UTUARI et al., 2013), indicado para o Ensino Médio, o conteúdo, a arte e a cultura indígenas aparecem resumidamente em dois momentos. Apesar de ambos seguirem dentro das propostas metodológicas e teóricas da história social e da proposta triangular para o ensino da Arte (BARBOSA, 2008), notamos superficialidade ao contemplar os temas. O primeiro trata da abordagem do corpo como suporte, momento em que apenas descreve materiais usados. Contextualiza o índio na Era Cabralina, utilizando como recurso a narrativa de Caminha sobre esse “novo povo”, ressaltando as pinturas

³ Foram sugeridos ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental os seguintes volumes didáticos: 1) Arte Por toda Parte – Editora FTD, Ensino Médio (Volume Único). 2) Arte Por toda Parte – Editora FTD, Ensino Fundamental II. 3) Projeto Presente Arte, 4 e 5 anos, Ensino Fundamental I, anos iniciais – Editora Moderna (Volume Único). 4) Porta Aberta – Editora FTD, 4 e 5 anos (Volume Único). 5) Ápis Arte – Editora Ática (Volume Único).

corporais como padrões e descrevendo o fascínio de Caminha com os corpos adornados (Figura 8).

Figura 8 – Tema 2: As marcas no corpo



Pintura corporal indígena. Festa do Djawari na Aldeia Aiha, etnia Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em foto de 2011.

“Muitos deles ou quase a maior parte dos que andavam ali traziam aqueles bicos de osso nos beijos. E alguns, que andavam sem eles, tinham os beijos furados e nos buracos uns espelhos de pau, que pareciam espelhos de borracha; outros traziam três daqueles bicos, a saber, um no meio e os dois nos cabos. Ai andavam outros, quartejados de cores, a saber, metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, a modos de azulada; e outros quartejados de escaques.”

Trecho da **Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/dochist/carta/5.htm>. Acesso em: 7 maio 2013.

O quanto podem parecer estranhas as formas que cada povo escolhe para se enfeitar? Imagine em 1500, quando os portugueses aqui chegaram e encontraram nossos povos indígenas. No trecho da famosa carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500), escrivão da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral, enviada ao rei de Portugal, D. Manuel I, temos algumas impressões sobre esse encontro.

Caminha descreve como os indígenas se apresentavam no momento da chegada dos portugueses na costa brasileira, expostos aos olhares curiosos dos estrangeiros. Ao citar na carta que os índios se apresentam “quartejados de escaques”, ele se refere às pinturas corporais de padrões geométricos, feitas com tintas de tons pretos azulados conseguidas a partir do sumo do jenipapo, fruta popular no Norte e Nordeste. Caminha compara os padrões geométricos das pinturas com desenhos do jogo de xadrez.

Darcy Ribeiro (1922-1997), importante antropólogo, escritor e político, estudioso das culturas no Brasil, em sua obra **O Povo Brasileiro**, de 1995, comenta que os indígenas têm uma “necessidade de beleza” e, por essa razão, criam adornos de plumas, enfeitam seus corpos com pinturas e outros elementos e, assim, criam a **arte indígena**. As concepções de beleza e arte estão relacionadas às particularidades culturais de cada nação ou etnia indígena. Cada nação indígena produz desenhos diferenciados e usa os mais variados materiais

Arte indígena: é toda manifestação artística realizada por comunidades indígenas. Artesanato em geral, como cestaria e cerâmica, instrumentos, música, dança, arte plumária e pinturas corporais são exemplos de arte indígena.

Capítulo 4 • Matérias da arte 157

Fonte: Utuari et al., 2013, p. 157.

Caminha descreve como os indígenas se apresentam no momento da chegada dos portugueses na costa brasileira, expostos aos olhares curiosos estrangeiros, ao citar na Carta que os índios se apresentam quartejados de escaques, ele se refere às pintura corporais, de padrões geométricos, feitos com tintas de tons pretos azulados conseguidas a partir do sumo do jenipapo, fruta popular no Norte e Nordeste. (UTUARI et al., 2013, p. 157)

Percebemos que não são adotadas falas que façam referência ao grafismo indígena, manifestação artística que pode ser melhor compreendida a partir dos estudos de Lux Vidal,

uma das principais pesquisadoras do tema no país. Alinhamo-nos à perspectiva crítica de Vidal (2000), ao analisarmos o contexto do livro, por percebermos um texto aprisionador das artes indígenas – nesse caso, da iconografia corporal –, em um Éden perdido narrado por Caminha. Para a autora, isso ocorre devido ao homem ocidental não captar nem conseguir incluir no contexto das Artes contemporâneas as produções imagéticas indígenas, manifestações de grande beleza estética e profundo significado. Vidal (2000) analisa um texto de Ribeiro (2009) sobre o estudo dos registros corporais indígenas, os quais o autor considera como importantes, primorosos e intrínsecos à sua existência:

Em sua obra *o povo Brasileiro*, de 1995, comenta que os indígenas, têm uma “necessidade de Beleza” e, por essa razão, criam adornos de plumas, enfeitam seus corpos com pinturas e outros elementos e, assim, criam a **arte indígena**. As concepções de beleza e arte estão relacionadas às particularidades culturais de cada nação ou etnia indígena. Cada nação indígena produz desenhos diferenciados e usa os mais variados materiais. (UTUARI et al., 2013, p. 157)

Embora Ribeiro (2009) informe o poder dos grafismos, indicando sua utilização como objeto de identidade, ainda apresenta uma visão idealizada do índio quanto ao fazer artístico. Quando destaca a necessidade de beleza do índio, justificando a utilização de adornos, em nenhum momento faz alusão aos porquês dos adornos em contextos de hierarquia e função social. Vidal (2000) justifica essa visão superficial problematizando a crença existente entre os pesquisadores de que a arte indígena era apenas um resíduo do contexto em que estava inserida, ignorando as evidências que o estudo da Arte aporta ao analisar os campos das ideias subjacentes e domínios sociais, religiosos e cognitivos de modo geral. Para a autora, a arte indígena se desenvolve a partir da necessidade do povo silvícola de compreender a vida e a sociedade, de maneira que

Apenas recentemente a pintura, a Arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica. Em resumo, manifestações simbólicas e estéticas centrais para compreensão da vida e sociedade. (VIDAL, 2000, p. 13)

As mesmas visões se repetem no livro “Porta aberta”, no qual há a abordagem da arte e da cultura indígena agora sob a perspectiva da dança, como observa-se na Figura 9. O livro mostra um pequeno texto, sem muita elaboração e com linguagem simples, sobre a diversidade da cultura, explorada a partir das danças circulares e de fileiras. O texto passa a

ser ilustrado na tentativa de aproximar o aluno do universo indígena. Entretanto, torna-se falho ao não abordar os significados dos rituais nas danças, tampouco sua classificação quanto a danças circulares e fileiras, o que permite um quadro de formações incompletas. Nas palavras da autora, “na cultura indígena brasileira, há varias danças feitas em simetria de rotação ou translação. São as danças circulares ou danças em fileiras. Além de dançar, as pessoas de várias etnias e culturas entoam cantos e tocam instrumentos. ” (UTUARI et al., 2014, p. 88).

Figura 9 – Corpo, movimento e suas linguagens: a linguagem dos movimentos


Fique sabendo

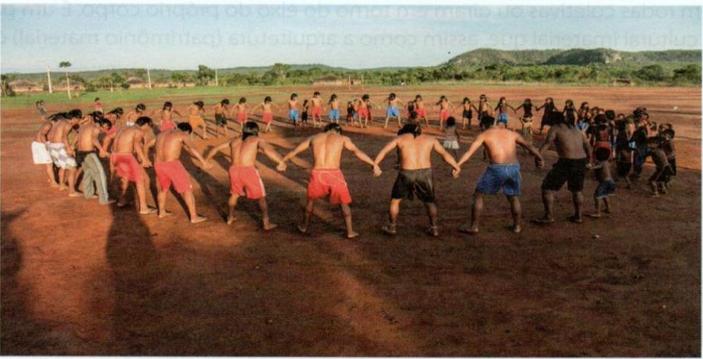

Na cultura indígena brasileira há varias danças feitas em simetria de rotação ou translação. São as danças circulares ou danças em fileiras.

Além de dançar, as pessoas de várias etnias e culturas entoam cantos e tocam instrumentos. Enquanto dançam também marcam o pulso de seus cantos com batidas de pés, balançar de chocalhos e outros recursos.

São movimentos, sons, cadência de ritmos que marcam a formação do povo e da cultura do Brasil.


Renato Soares/Pulsar

Indígenas Waurá em cerimônia de quebra da castanha de pequi, Mato Grosso, 2013.


Helio Nobre/Ideli

Dança circular xavante, aldeia Etenhiritipá, Mato Grosso, 2013.

Não há menção no texto à dança em questão. É necessária, entretanto, a contextualização dos conteúdos abordados atrelada à leitura da ação representada pela imagem, uma vez que no universo indígena a obra é uma extensão da vivência dessas sociedades (VIDAL, 2000), de maneira que a obra de arte faz parte da história e das experiências de uma sociedade.

A abordagem assertiva ao analisar a dança em pauta consiste em elucidar ao leitor que danças são essas e qual a sua função para a tribo em questão. Ao esmiuçar essas informações, faz com que as imagens contidas no material não sejam meramente ilustrativas, visto que são fornecidos os dados necessários para que seja efetivamente analisada a manifestação artística a partir de dados da cultura Waurá (de onde ela provém). Dessa forma, o livro poderia ter sido ilustrado com as imagens, mas deveriam também ter sido fornecidas novas informações acerca das danças.

Nas figuras que ilustram o material temos a referência à dança da Quebra da Castanha, da tribo Waurá, e à dança Circular Xavante Da-ño're. As danças possuem distintas origens e significados. Como exemplo disso temos a dança da Quebra da Castanha do pequi, que está inserida no ritual Kwarup de homenagem aos mortos. Ocorre uma vez por ano em uma aldeia anfitriã, como é descrito a seguir:

O KWARYP é uma cerimônia em homenagem aos mortos, realizada pelos povos indígenas do Alto Xingu. De fato, é a etapa final de uma sequência de ritos iniciados após o falecimento de uma pessoa e marca o término do luto dos parentes. Uma de suas características marcantes é a lembrança que faz do ato primordial da criação da humanidade, obra da divindade mítica Mavutsinin. (JUNQUEIRA; VITTI, 2009, p. 133)

Analisando o livro de Artes “Ápis” (POUGY; VILELA, 2014), para crianças de 4 e 5 anos, percebemos uma melhor e mais completa abordagem dos conteúdos, como observamos nas Figuras 10 e 11. O material também aparece mais organizado nas sequências didáticas, mais completos em abordar a diversidade das manifestações artísticas sob o viés da cultura indígena. Centra-se na ritualística, no esforço de compreensão das diferentes manifestações, e até mesmo sugere uma prática de confecção de objeto simples e acessível, mas bastante tradicional: o chocalho e o “pau de chuva”.

O livro conta com uma proposta de atividade escrita – algo anteriormente não contemplado nos materiais já analisados –, como observamos nos fragmentos de imagem retirados do livro.

Dentre os temas abordados, temos a dança Xavante Da-ño're (Figura 13). Percebemos no livro uma abordagem mais consciente da arte indígena, assim como uma contextualização com um embasamento científico mais robusto. Diferentemente do modelo anterior (Figura 9), em que o corpo do texto não faz referência direta às imagens que ilustram o material didático, a abordagem do Livro Àpis insere os conteúdos e as manifestações artísticas de forma mais aprofundada.

Nesse contexto, é necessária a compreensão de que o material didático e tudo nele contido deve ser pensado para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que cada imagem desempenhe uma função nesse processo, trabalhando no reforço da linguagem escrita. Isso porque o signo exerce um poder eloquente nesse percurso (JOLY, 2012).

Figura 10 – Capítulo 7: Cantar e Encantar

Canto e ritual

Pessoas de todas as idades e de todos os lugares do mundo cantam nas mais diversas circunstâncias. Seja para expressar alegria, tristeza ou saudade, seja para homenagear, censurar ou recordar, seja para enviar uma mensagem, divertir-se ou simplesmente passar o tempo.

A maneira como cantam e as razões que as levam a cantar têm sempre relação com suas tradições, suas crenças e seu modo de viver. Ou seja, cantar é uma das maneiras de expressar sua cultura.

Entre os indígenas isso não é diferente, pois é por meio do canto, da música e da dança, entre outras manifestações, que mais de duzentos povos mantêm vivas suas tradições culturais no território brasileiro.

Dizendo de outro modo, essa é uma das formas pelas quais os pataxó, tupi, xavante, ianomâmi, cariri, guarani, carajá, caeté, potiguara, apiacá, juma, caripuma, craó, terena, ticuna, caingangue e crenaque, entre tantos outros povos indígenas, realizam seus rituais, saúdam a natureza, honram os ancestrais, expressam sentimentos, perpetuam ensinamentos e festejam a vida!

Todos os povos indígenas, sem exceção, utilizam o canto em seus rituais religiosos. O povo guarani, para mencionar apenas um exemplo, acredita que a vida na Terra depende de sua dança e de seu canto:

Como os deuses tocam seus instrumentos para fazer existir a Terra, os seres humanos também devem acompanhar. Todos fazem parte da mesma orquestra. [...]

Disponível em: <www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>.
Acesso em: 3 de junho de 2014.

Festa Avati Kyry, do povo guarani-caiova.
Foto de 1949.



Figura 11 – Capítulo 7: Cantar e Encantar

- c. Coloque as sementes ou grãos dentro da garrafa.



- d. Encaixe o pedaço de cabo de vassoura na boca da garrafa PET; depois passe a fita adesiva sobre a junção para que o cabo fique bem firme.



- e. Pronto, agora é só chacoalhar e marcar o ritmo da música!



- 2 E, agora, um pau de chuva!

- a. Você vai precisar de:

- o um pedaço de cano de PVC e uma mola que caiba dentro do cano, sem esticar;



- o duas tampas de tamanho adequado para fechar as extremidades do cano;



- o tinta plástica colorida;



- o porções de sementes ou grãos, como arroz, feijão, milho, etc.



- b. Feche uma das extremidades do cano de PVC com uma das tampas.



Figura 12 – Capítulo 7: Cantar e Encantar

- c. Coloque a mola dentro do cano, e depois, os grãos.
- d. Feche a outra extremidade do cano.
- e. Com a tinta, decore o cano com motivos indígenas.
- f. Depois, é só mover o instrumento devagar para ouvir o som da chuva!



Foto: Paulo Manoel/Arquivo da editora

- Para encerrar, que tal formar um coral e aprender a cantar o “Xondaro’i”?
- 1 Inicialmente, organize a sala com os colegas de forma que haja um grande espaço central.
 - 2 Em seguida, ouça muitas vezes a gravação do cântico em seu CD de áudio para aprendê-lo de cor. **28**
 - 3 Uma vez aprendida a letra, a turma deve fazer um círculo e cantar, marcando o ritmo da canção com os pés, como em uma marcha, sem sair do lugar.
 - 4 Enquanto isso, tente perceber em que momento as sílabas das palavras ficam mais fortes, porque, nesse ponto, todos devem bater o pé com mais força e acentuar a voz.
 - 5 Depois de algum tempo, em um segundo momento, embora continue cantando, a turma deve sair do lugar, movimentar o corpo, andando e dançando pela sala, a fim de sentir a música.
 - 6 Tenha sempre em mente que:
 - a. Para cantar em grupo é preciso unir as vozes e produzir um conjunto harmônico de sons.
 - b. Ensaiar é muito importante; por isso, ensaie, ensaie e ensaie!
 - 7 Não deixe de utilizar os instrumentos musicais que produziu para acompanhar o coral! Essa proposta demanda sua participação para organizar e orientar o trabalho. Para um melhor encaminhamento da atividade, consulte o Manual do Professor.

REGISTRANDO

- Você pode gravar a apresentação do coral da turma com um gravador de mão e fazer cópias em CD para presentear os familiares. Mas não deixe de guardar uma cópia em seu portfólio!

Figura 13 – Capítulo 7: Cantar e Encantar

OUTROS POVOS INDÍGENAS, OUTRAS MANIFESTAÇÕES

Da-ño're xavante

Os xavante, povo indígena que vive no leste do Mato Grosso, também realizam uma tradicional manifestação coletiva de canto e dança, que é chamada *da-ño're*.

O *da-ño're* faz parte de um esporte muito apreciado por esse povo: as *uiwede*, ou corridas de revezamento com toras de buriti. Nessas corridas, os participantes exibem duas qualidades muito importantes para o tradicional estilo de vida xavante: a força e a resistência física.

No *uiwede*, dois grupos ou times disputam entre si. Cada participante, que pode ser um homem ou uma mulher, percorre trechos curtos, esforçando-se ao máximo para carregar sobre os ombros uma enorme e pesada tora de buriti (aproximadamente 80 quilogramas para os homens e 60 quilogramas para as mulheres). Quando o participante se cansa, passa a tora a outro integrante do grupo.



Indígenas xavante durante o *da-ño're*, em Piranga, São Paulo, em 1996.



Indígenas xavante participam do *uiwede*, tradicional corrida de toras, em Marabá, Pará, em 2000.

As toras são transportadas pelos corredores ao longo de trajetos de 6 a 8 quilômetros, que terminam no centro da aldeia.

As corridas são disputadas sempre com pessoas do mesmo sexo, ou seja, homens e mulheres não competem entre si. Apenas adultos podem transportar as toras, mas todos os membros da comunidade acompanham as corridas, o que as transforma em eventos animados e divertidos.

Depois que a corrida acaba, com a volta dos competidores para a aldeia, todos se posicionam em roda e, juntos, cantam e dançam.

Para conhecer um pouco mais sobre o *da-ño're*, sugerimos um vídeo disponível no endereço <www.youtube.com/watch?v=3mOxEqIacso> em: 8 de julho de 2014.

230 UNIDADE 3

Fonte: Pougy e Vilela, 2014, p. 230.

Por fim, no livro “Projeto Presente Arte” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014) – sobre o qual também nos referimos na Introdução a partir da exposição da Figura 2 –, percebemos uma quebra no que se espera do capítulo.

Embora ilustrado, colorido, impresso em um bom material e com uma linguagem acessível, não provoca o aluno a explorar o material visual e relacioná-lo com sua contextualização histórica e artística. Além disso, aborda conteúdos estereotipados sobre o universo indígena, reforçando a leitura tradicional do primitivo. Não há o tratamento do grafismo indígena como uma importante manifestação visual nativa, também não contrapondo diferentes representações iconográficas do silvícola e não dispendo de dados atuais de

produção artística no contexto contemporâneo. É proposta, assim, uma prática artística ultrapassada que não explora os contextos das representações iconográficas em diferentes momentos da história, tampouco explora a arte plumária, como sugere o título do capítulo.

É inaceitável, assim, o estudo da cultura indígena que não situa a realidade histórica e suas lutas. Nesse sentido, Lima (1995) nos provoca a refletir acerca dos cuidados com a literatura e a não buscar os escritos sobre os indígenas que estão mais facilmente à disposição, nos alertando para a capacidade de a literatura reproduzir preconceitos.

Há estruturas cognitivas profundas e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-história e objetos de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, os verdadeiros senhores da terra. Não surgem quanto a atores históricos concretos, dotados de trajetos próprios. (LIMA, 1995, p. 408)

O que percebemos, ao interagir com esses materiais, é a constante necessidade de utilizar-se de outros recursos ou de fontes de pesquisa mais concretas, em que as abordagens artísticas e históricas não reforcem os estereótipos comuns ainda hoje presentes nos livros didáticos, como pudemos comprovar nas análises citadas. Dessa forma, concluímos que cabe ao professor a atualização dos dados de pesquisa, os quais não são atualizados constantemente nos livros didáticos.

4 OLHAR PARA COISAS SURPREENDENTES: ANALISANDO A ARTE INDÍGENA

Nas considerações anteriores foi possível identificarmos falhas graves em relação à forma com que a arte e a cultura indígena são abordadas no ensino de Artes. Desde o primeiro século da descoberta do Brasil, inúmeros cronistas e viajantes registraram os grupos indígenas em suas pinturas e manifestações gráficas. Entretanto, apesar da riqueza de material, o estudo da produção indígena – ora na arte, ora no corpo do índio, ora nas pinturas rupestres, ora nos objetos, e mais tarde no papel – parece não sair da esfera do Ensino Superior.

Esse panorama deflagra, dentre outras questões, que é comum considerar os objetos indígenas uma arte menor e não inovadora. Entretanto, essa visão não condiz com a rica experiência artística expressa através desses objetos quando analisados a partir de um olhar do ensino de Artes.

Nesse sentido, os livros didáticos aqui analisados, embora bem-intencionados e dedicados em romper o conceito de artesanato da arte indígena, não apresentam de fato informações alternativas para que se possa obter novas visões acerca dos artefatos e da cultura. Nesse contexto, a quais meios podemos recorrer para diminuir essas lacunas e possibilitar a valorização da arte nativa?

O antropólogo Grupioni (2000), para tratar dessa questão, recorre às palavras da historiadora Norma Telles, quando afirma que é na infância e na adolescência que informações sobre culturas de povos diferentes são absorvidas. A historiadora ainda alerta para a importância do livro didático bem formulado nesse processo, ao passo em que o autor enfatiza o fato de que, muitas vezes, o livro didático é a única fonte em que alunos e professores buscam as informações.

Dessa maneira, defende-se, nesta dissertação, o desenvolvimento de abordagens que sejam fundamentadas em pesquisas científicas, de maneira que possa também haver a democratização dos saberes científicos sobre a cultura e a arte indígena. Como problematiza Lima (1995, p. 409),

É preciso, pois, lidar com estes esquemas de gerações de conhecimentos, tentar entendê-los, para abrir caminho a conteúdos às vezes já disponíveis enquanto produtos de pesquisa, mas que nunca chegam às classes de aula.

Para Vidal (2000), a não valorização da arte indígena se deve ao fato de ter sido considerada como esfera residual ou independente no contexto em que apareceu. Nesse sentido, a curadora Velthen (2000, p. 58) orienta a análise de objetos indígenas sob um olhar

“surpreendente e não previsível”. Para a curadora, assim como Vidal (2000), ao analisarmos objetos de origem indígena não devemos nos deter apenas na superfície, de maneira que a apreciação não deve se restringir às formas concretas. Para a pesquisadora, as produções revelam dimensões do universo mítico e metafísico, assim como transmitem preocupações eminentemente comunitárias e identitárias.

Sob essa perspectiva, depreende-se que os objetos artísticos comunicam conhecimentos acerca da imagem que seus produtores fazem de si e referendam as diferentes formas de veicular essa imagem. Nesse contexto, podemos concluir que a obra de arte indígena faz parte da história e das experiências dessas sociedades, de forma que a sua especificidade, autonomia e valor estético não a separa das outras manifestações da vida humana. No contexto tribal, a arte apresenta-se como um meio de comunicação (VIDAL, 2000).

4.1 Arte e cultura indígena: proposição de abordagens pedagógicas

Analisar representações iconográficas torna possível reavaliar fatos esquecidos da história. Nessa perspectiva, fundamentamos inicialmente nossas proposições na abordagem triangular de Barbosa (2008), que preconiza que as análises devem ser feitas a partir da leitura, da contextualização e do fazer artístico.

Destacamos a necessidade e a importância didático-pedagógica do desenvolvimento da apreciação visual enquanto formação crítica de repertório imagético. Análises críticas associadas a processos criativos são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem estética e artística e possibilitam a conscientização do educando quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo.

A partir das análises realizadas, propomos uma ação pedagógica em que os processos de leitura e reflexão estejam integrados de forma a conduzir o educando a pensar e a verbalizar sobre a imagem. Dessa maneira, recorreremos à educação estética proposta por Housen (2000) e à abordagem de Barbosa (2008), por observamos a coerência entre os métodos adotados pelas pesquisadoras e porque, para analisarmos com propriedade a produção gráfica e material, como sugere Cavignac (1999), faz-se necessário utilizarmos os estágios de desenvolvimento de Housen (2000) e a triangulação focada na contextualização de Barbosa (2008), garantindo o meio para a expressão, a discussão e a reflexão coletiva.

O método desenvolvido por Abigail Housen surge de um processo por ela utilizado que unifica leituras e reflexões da obra de arte, instigando o observador a pensar e verbalizar

sobre a imagem. Trata-se de uma pesquisa por perguntas (por exemplo: o que você vê na imagem?). Para a autora, as experiências com melhor compreensão estética serão aquelas em que houver uma exposição sistemática e constante com a arte, de maneira que o observador possa construir o seu próprio conhecimento.

4.2 Artes nas sociedades tribais

Em face de toda a discussão travada até o momento, é importante enfatizar que a arte no universo tribal se constitui como um instrumento de comunicação social. Entre os povos tribais, a arte se desenvolve em uma relação íntima com a religião, com a política e com visões de universo, servindo a interesses individuais e coletivos e configurando-se como uma extensão do indivíduo e da sua relação com o coletivo e com o meio em que habita. Essas relações, para Marconi (2015), revelam manifestações artísticas tribais dotadas de uma sobrecarga simbólica, reforçando os valores culturais e a coesão social, visto que o artista criador cumpre o seu papel social através da sua produção artística (sua arte está destinada a transmitir uma mensagem).

No universo indígena, a arte liga-se com a utilidade prática dos objetos, sendo chamada de arte utilitária. Dessa forma, a apreciação da arte indígena deve se dar através da interpretação e da compreensão das culturas de onde se origina.

Entre os indígenas brasileiros, a arte se manifesta de forma bastante rica. Nas artes visuais, diferentes grupos tribais distinguem-se pelas suas produções no setor da arte plumária, na representação gráfica corporal, na cerâmica e em outros artefatos, destacando-se pelo alto nível de criação estética (MARCONI, 2015). A seguir, vamos explorar o grafismo e a arte plumária, objetivando com isso compreendermos melhor como se dão essas questões e expondo de antemão um formato propositivo para o trabalho na escola.

4.3 Urucum e Jenipapo: explorando o grafismo Assurini

O legado indígena, no que se refere aos grafismos, se manifesta de forma diversa em sua estética e em suas aplicações, possuindo relação com a identidade, cosmologia e rituais religiosos. Nas culturas indígenas, os grafismos utilizam o corpo como suporte, adornando também objetos como cuias, cestos, remos, vasos e painéis.

Ao trabalharmos o grafismo no ambiente escolar, muitas vezes recaímos em repetidas

práticas de pintura corporal, na tentativa de representar o grafismo ou apenas copiá-lo. Mas, com a proposta aqui apresentada, objetivamos expandir a visão sobre a arte indígena. Como poderíamos trabalhar o grafismo indígena fazendo o aluno perceber as relações de identidade existentes? Como fazê-los compreender as ligações entre indivíduo, coletividade (grupo – tribo) e natureza?

Em face desses questionamentos, a atividade proposta visa apresentar o grafismo indígena e o universo criativo do índio, assim como valorizar o grafismo como manifestação artística e não um simples adorno ou motivo decorativo. Apresentamos abaixo, no Quadro 3, o objetivo da atividade e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais adotados e requeridos.

Quadro 3 – Ficha de desenvolvimento da atividade

Grafismos		Desenvolvendo padronagens simétricas com linhas e pontos	
Objetivo da Unidade :			
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a arte indígena surge da relação entre Natureza, coletividade, indivíduo e religião. 			
Turma de 5º ano Nível Fundamental I.			
Conteúdos Conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais	Referências
<ul style="list-style-type: none"> Elementos morfológicos da arte gráfica indígena e relação com a natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> Apreciação e análise do grafismo Assurini. Produção dos grafismos simétricos 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento da importância da arte indígena para as sociedades atuais. Valorização da produção material indígena como manifestação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> Grafismo Assurini, Karajá, Yawalapiti e Kadiwéu. Curta Grafismo Indígena Assurini. Animação Grafismo Indígena Assurini. Documentário Xingu – A terra Ameaçada.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

4.3.1 Desenvolvendo a atividade

Os conteúdos e objetivos foram escolhidos a fim de reforçar e facilitar a compreensão da obra de arte como uma consequência estética da manifestação humana no contexto tribal. Desse modo, ao iniciar a atividade sugerimos uma introdução ao grafismo indígena, apresentando a arte indígena com material respaldado nas pesquisas de Vidal (2000).

À vista disso, a atividade deve ser proposta a partir de uma apreciação contextualizada, norteadas pela abordagem triangular de Barbosa (2008). Propomos uma introdução ao estudo do grafismo abordando as diretrizes que permeiam a produção gráfica

entre os povos tribais.

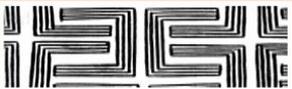
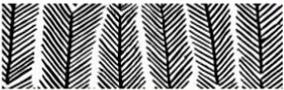
Vidal (2000) contempla a temática em suas pesquisas, revelando que expressões da arte tribal como o grafismo são manifestações simbólicas e estéticas primordiais para a compreensão social dos povos nativos, sua cultura e sociedade. A pesquisadora ainda afirma que a arte indígena não está dissociada da natureza, dos aspectos religiosos, da cosmologia e do coletivo. Define o grafismo indígena como também um fator identitário; ou seja, através dos grafismos podemos identificar a que grupo indígena o indivíduo pertence e qual o seu papel na sua sociedade.

4.3.2 Construção do grafismo

Para explorar a influência do ecossistema na sociedade indígena, aconselhamos a apreciação dos grafismos Assurini. O estudo do grafismo Assurini ressalta as ligações entre os povos indígenas e seus grafismos com a natureza, o que pode ser observado a partir da referência gráfica a elementos do ecossistema, conforme pode ser observado na Figura 14, que contém seis grafismos que ilustram essa relação.

As imagens fazem referência à forma da vagem do feijão, ao formato do favo de mel, às manchas da onça ou do jaguar, às estrias contidas na lagarta, à textura das árvores e à forma do pé de milho. Iremos explorar os aspectos ecológicos dos grafismos. A Figura 14 é composta por traços que demonstram algumas influências que o ambiente exerce sobre o cotidiano dos Assurini.

Figura 14 – Grafismos Assurini

Grafismos Assurini - Meio ambiente – Plantas / animais / insetos			
Pintura da Lagarta			Favo de Mel
Pintura da Onça ou Jaguar			Feijão
Espiga de Milho			Ramos de Árvore

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Para uma melhor compreensão acerca de como os grafismos são concebidos, indicamos a apreciação de uma animação que explora o padrão gráfico da onça (Figura 15) e do jabuti, correlacionando o desenho gráfico geométrico com o das pelagens dos animais.

O objetivo é fazer com que o aluno visualize os padrões naturais da pelagem do animal que foram transportados para o corpo indígena, compreendendo que a observação atenta da natureza é para ele fonte de inspiração, de maneira que é dela que o indivíduo retira os sinais gráficos de seus grafismos, uma forma sintética do objeto.

Figura 15 – Grafismo Assurini: Onça



Fonte: <<https://youtu.be/onah4R4uhUE>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

É indicado, nesse contexto, utilizar o curta-metragem “Grafismo Indígena: Asurini do Xingu”⁴, desenvolvido por Ricardo Artur Pereira de Carvalho, para a melhor visualização e interpretação dos padrões gráficos indígenas. O vídeo apresenta os padrões geométricos “Onça” e “Jabuti”, buscando relacionar o grafismo corporal com os gráficos da pelagem da onça do casco do jabuti.

Após a apreciação do vídeo e a análise das pinturas a partir da chave interpretativa ali explorada, sugerimos que haja um momento de reflexão em que os alunos compartilhem suas impressões acerca da concepção do grafismo a partir dos elementos contidos na pelagem e no casco. Em sequência, os alunos devem observar o ambiente natural da escola para que possam selecionar elementos com texturas, linhas e formas para desenvolver seus grafismos. Sugerimos, como referências, caules de árvores, folhas e sementes. Os alunos devem perceber e registrar texturas e formas existentes nesses objetos. Esses elementos serão utilizados no processo de criação dos grafismos.

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/onah4R4uhUE>.

Como referências para a diversidade tribal, sugerimos a produção gráfica Karajá, Assurini, Kadiwéu, Kayapó, Yanomami e Yawalapiti (Figura 16), em virtude da qualidade estética e dos diferentes estilos, assim como por apresentarem a utilização dos mesmos pigmentos e por terem um vasto banco de grafismos em suas culturas. Cabe ainda abordarmos a diversidade gráfica em função de identidade atrelada aos grafismos.

Figura 16 – Pinturas faciais de três tribos distintas: Karajá, Yanomami e Kayapó



Fonte: <<https://pib.socioambiental.org>>. Acesso: em 01 set. 2018.

A Figura 16 é composta por grafismos faciais de três povos (Karajás, Yanomamis e Kayapós). É importante observar que os elementos gráficos “linha”, “ponto” e “círculo” utilizados nos grafismos são dispostos com configurações diferentes, formando grafismos geométricos distintos. Percebe-se, nos diferentes grafismos, as propriedades da linha e do ponto, depreendendo-se a relação de direção e dinâmica de linhas nas imagens referentes aos grafismos Karajá e Kayapó. Neste último, o elemento gráfico “linha” cria um campo de tensão no espaço e uma textura muito mais perceptível que no grafismo Karajá.

Compreendendo que os grafismos indígenas são sínteses de elementos naturais e que sua composição irá ter variantes de acordo com os elementos naturais relevantes para cada tribo, sugerimos atividades em que fossem explorados os elementos gráficos observados e os grafismos a serem construídos.

Foi realizado um teste com a atividade proposta na escola municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado (Natal/RN), nas turmas do 3º e 5º anos, em 9 de agosto de 2018, para verificar em qual grupo melhor se desenvolveria a atividade e qual a sua eficácia para o estudo do grafismo.

As Figuras 17 e 18 revelam o momento de coleta das informações gráficas da vegetação existente na escola, demonstrando exemplares dos elementos que serviram de base para o desenvolvimento dos grafismos das crianças.

Após a coleta, os alunos iniciaram a produção de seus grafismos. A ideia era fazer com que as crianças observassem os elementos morfológicos contidos nas plantas para, assim como a exemplo dos Assurini, traduzirem as informações em elementos gráficos para novos grafismos. Os alunos foram orientados a perceber as características que texturas, pontos e linhas podem trazer para o desenho.

Figura 17 – Amostra de vegetação do jardim da E. M. Professora Almerinda B. Furtado



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 18 – Alunos coletando amostras gráficas da vegetação



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

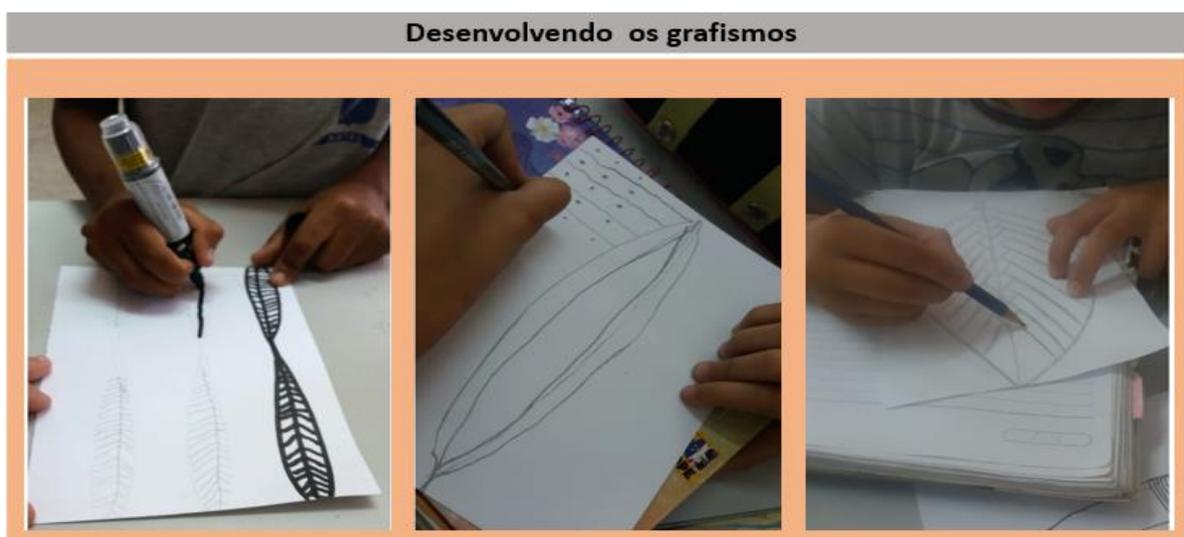
4.3.3 Desenvolvendo grafismos

Após a coleta das referências gráficas naturais, dar-se-á a produção dos grafismos. As crianças irão organizar as informações coletada explorando os elementos morfológicos do grafismo indígena: linhas, pontos e texturas. Orientamos trabalhar os conceitos de simetria e assimetria no momento de produção.

Propõe-se que cada aluno desenvolva um grafismo em formato de 14x20 cm. O suporte utilizado pode ser de papel, papelão, madeira ou argila. Na proposta teste, utilizamos o papel branco. Ainda sugerimos o contorno das linhas aos moldes do grafismo indígena, utilizando o pigmento preto em alusão ao pigmento do jenipapo utilizado nas manifestações artísticas originais.

Na proposta teste, abordamos ao longo da atividade as propriedades das linhas e dos pontos, orientando os alunos a explorar a relação de direção, dinamismo, tensão, textura e movimento. A atividade demonstrou-se aplicável em ambos os grupos e resultou nas composições das Figuras 19 e 20.

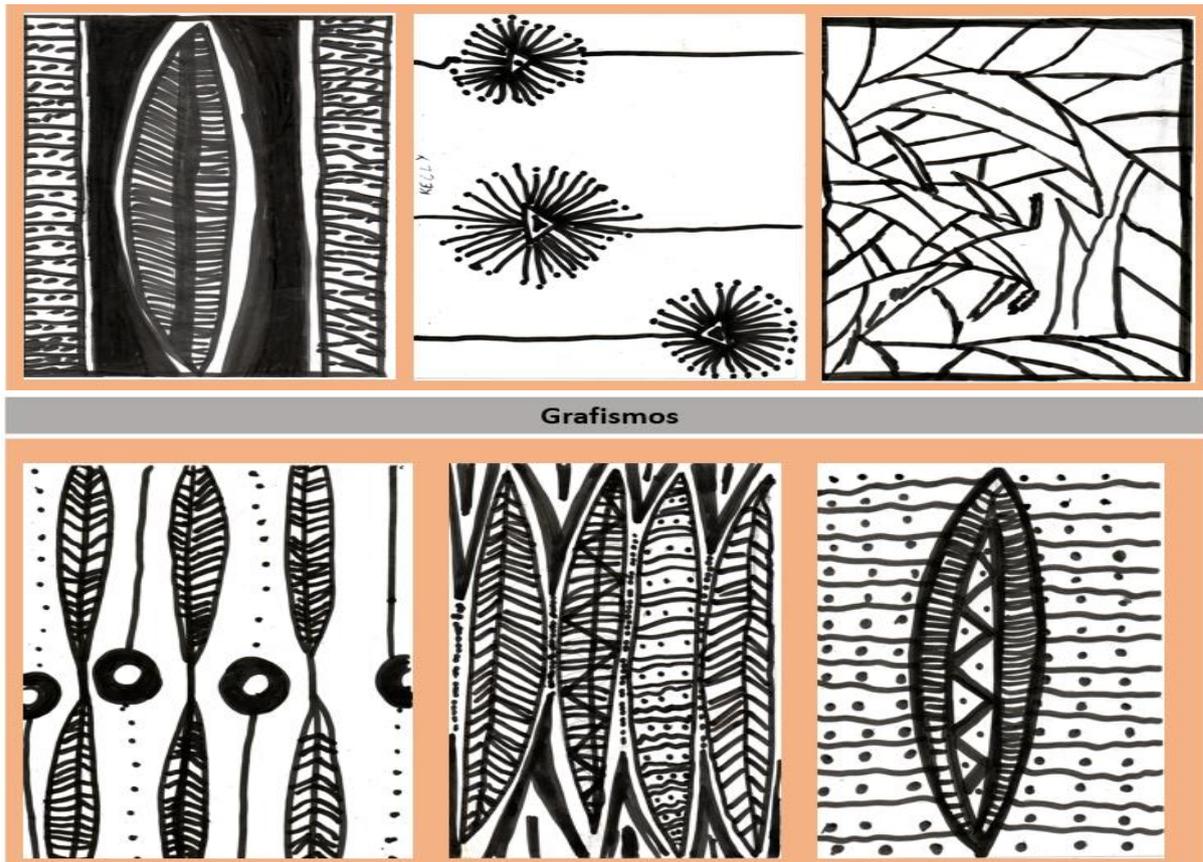
Figura 19 – Desenvolvendo os grafismos



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Observa-se que alguns alunos iniciaram seus grafismos a partir das formas das folhas, utilizando em seguida os jogos de tensão entre linhas, pontos e pigmento. Percebe-se ainda que a pigmentação preta traz aos desenhos uma dramaticidade: aqueles em que há um contraste maior com o pigmento, os grafismos aparentam ser mais harmoniosos e visualmente mais atraivos.

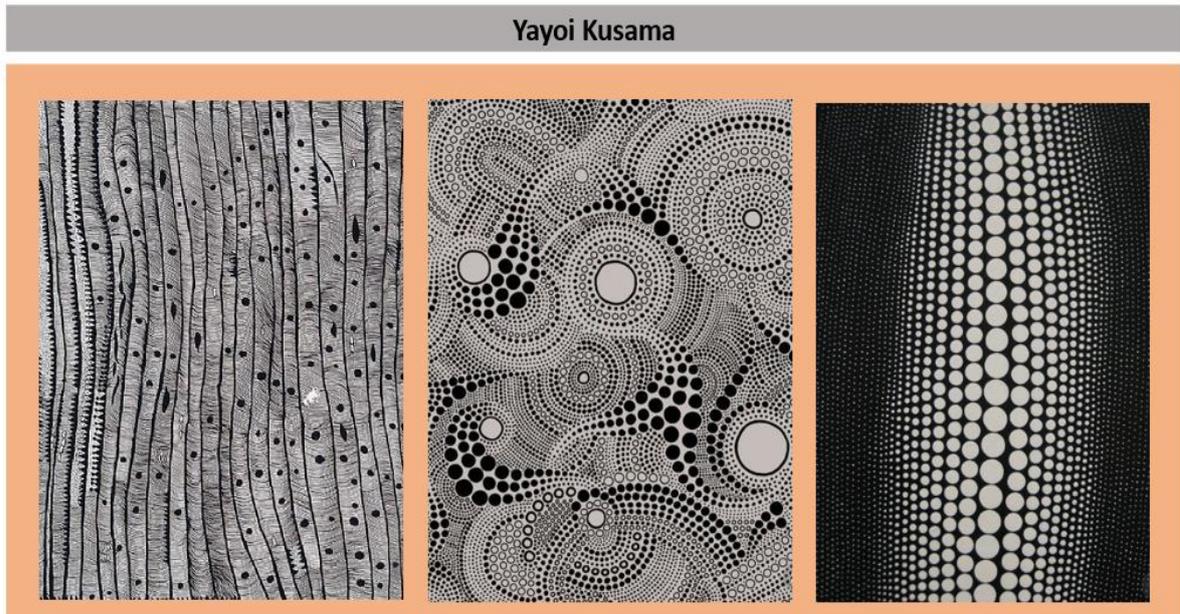
Figura 20 – Grafismos produzidos por crianças da E.M. Profa. Almerinda. B. Furtado



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Ao longo da atividade, foi necessário fazer o aluno perceber que a expressão gráfica não é apenas uma manifestação indígena. Almejamos, também, um comparativo entre as sínteses gráficas indígena e contemporânea. Pretendemos, com isso, contribuir para que o aluno possa compreender as relações entre os saberes indígenas e os saberes do mundo contemporâneo, viabilizando, dentre outras questões, a valorização do seu desenho (o aluno deve perceber que, como expressão gráfica, suas obras são interessantes). Escolhemos, por fim, obras da artista visual Yayoi Kusama (Figura 21) para apreciação e comparativo gráfico.

Figura 21 – Composições gráficas de Yayoi Kusama



Fonte: <<https://goo.gl/7y853J>>. Acesso em: 04 set. 2018.

4.3.4 Aplicando os grafismos: produção dos ritxokos

É sugerida mais uma atividade prática, agora abordando a relação dos grafismos com objetos. Escolhemos para essa abordagem os “ritxokos”. Ao longo da proposta, vimos que o grafismo indígena é aplicado não apenas no corpo, mas orna utensílios diários, com finalidades que variam desde decoração a ritos religiosos.

Os ritxokos são objetos lúdicos de argila modelados para as crianças Karajás. As bonecas representam basicamente a estrutura social e familiar, bem como atividades da vida cotidiana e elementos da fauna. Se a obra de arte é uma consequência estética da manifestação da vida humana no contexto tribal, as “bonecas” ritxoko (Figura 22) representam de forma sintética a arte que faz efetivamente parte do real. Nessa perspectiva, iremos explorar a produção cerâmica e a identidade dos grafismos a partir da produção dos ritxokos.

Essa escolha se deve ao fato de que eles possibilitam trabalharmos mais amplamente o sentido de identidade através do grafismo. Fundamentamos essa escolha, ainda, apoiando-nos nas pesquisas de Vidal (2000) e Costa (1978). As antropólogas esclarecem que na tribo Karajá as pinturas corporais são aplicadas nas bonecas com as mesmas características que se aplicam no corpo do índio, fator que confirma a relação de identidade desse povo com a arte.

Figura 22 – Ritxokos Karajá



Fonte: <<https://goo.gl/897nUG>>. Acesso em: 04 set. 2018.

Propomos a produção de pequenas bonecas que representem o aluno, uma espécie de avatar feito em barro. Espera-se que o aluno venha a compreender o artefato indígena – e principalmente o artefato Karajá – como um meio em que os conhecimentos e as memórias da tribo se materializam.

Sugerimos o início da atividade explorando as diferenças entre as culturas Tupi e Tapuia. Essa contextualização se faz necessária para quebrar velhos conceitos sobre os povos Tapuias. O povo Karajá é uma cultura pertencente ao grupo linguístico Macro-Jê, fazendo parte, dessa forma, do grupo Tapuia.

Em sequência, será realizada a apreciação do vídeo “Ritxoko – Arte do povo Karajá”⁵. Durante a apreciação, o professor deve orientar o aluno a perceber o processo de produção dos ritxokos, a técnica e os materiais utilizados, observando a relação de consumo da matéria-prima para a produção artística. O Quadro 4 apresenta a sugestão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como as referências que podem ser utilizadas no processo.

Sugerimos explorar as noções de dimensionalidade e tridimensionalidade, por tratar-se agora de uma proposta que irá culminar em um objeto tridimensional. Devem ser exploradas as características de altura, comprimento, largura e volume como características tridimensionais da escultura.

⁵ <https://youtu.be/Ot5nubrEF5s>

Quadro 4 – Ficha guia de atividade

Grafismos – Qual a sua tribo		Ritxokos.	
Objetivo da Unidade :			
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a arte indígena surge da relação entre Natureza, coletividade, indivíduo e religião. 			
Turma de 5º ano Nível Fundamental I.			
Conteúdos Conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais	Referências
<ul style="list-style-type: none"> O Grafismo e sua relação como identidade . 	<ul style="list-style-type: none"> Apreciação e análise do grafismo Assurini. Produção dos grafismos simétricos . Produção de ritxokos. Aplicação dos grafismos nos ritxokos. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento da importância da arte indígena para as sociedades atuais. Valorização da produção material indígena como manifestação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> Grafismo Karajá. Cerâmica Indígena. Vídeo Ritxoko– Arte do povo Karajá.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Propomos uma introdução à modelagem cerâmica apresentando a técnica dos bastões ou “cobrinhas”. Nesse processo, os alunos irão modelar em massa cerâmica (composto orgânico de argila, água e areia – terracota) os seus bonecos e esperar secagem para dar acabamento. Objetiva-se que o aluno desenvolva seu próprio estilo, não havendo cópia dos modelos Karajás quanto à modelagem.

Após a secagem das peças, os alunos irão transpor o grafismo desenvolvido para as peças por eles modeladas, como fazem os Karajás. É importante um momento reflexivo para os alunos exporem o que desejaram passar em seus bonecos e pinturas, ressaltando quais características de identidade eles incluíram em seus grafismos. A atividade finaliza com uma cena com um conjunto de bonecos, sendo cada boneco a representação de uma tribo diferente. As padronagens que deverão ser aplicadas nos bonecos devem ser desenvolvidas pelo aluno para representar a sua tribo.

Com essa abordagem temática de atividade relacionada à identidade, podemos trabalhar os conceitos de tribo e inclusão. Sugerimos levantar algumas temáticas na conclusão da atividade, tais como “qual a sua tribo?”, “quais as características de sua tribo?”, “quais os ideais compartilhados?” e “qual o seu papel nesse grupo?”. Julgamos importante fazer o aluno pensar sobre a própria identidade e sobre como ele se apresenta socialmente.

4.4 Arte Plumária

Os artefatos indígenas despertam, desde o século XVI, a curiosidade dos europeus. Nesse período, objetos fabricados por esses povos eram peças de coleções de nobres que alimentavam a fantasia de uma terra longínqua habitada por povos exóticos.

No Brasil, grupos indígenas distintos destacam-se pela forma primorosa com que desenvolvem seus adornos em arte plumária. A arte plumária consiste no processo de confecção de adornos corporais e objetos utilitários utilizando penas, plumas e penugens. São manifestações plásticas das mais expressivas dos povos indígenas. Nesse contexto, Vidal (2000) esclarece que os enfeites de penas se relacionam com a vida cerimonial, com a identidade, com a alteridade e com o ambiente natural (no tocante à diversidade de aves tropicais).

Essa manifestação envolve a utilização e o domínio de uma diversidade de outros materiais – como fibras, couro, tecidos, madeira, conchas, ossos, cipós, sementes, dentes, garras de animais, dentre outros –, que são utilizados para dar forma a cocares, mantos, máscaras, saias e a uma infinidade de outros adornos usados em rituais e na vida cotidiana.

Iremos propor nossa atividade sobre arte plumária a partir da análise de diferentes manifestações dessa arte nas tribos Kayapó, Kaxinawa e Urubu-Kaapor. Seleccionamos materiais dessas tribos por utilizarem a arte plumária para além do simples adorno. Para essas tribos, ela revela uma estrutura social repleta de simbolismos, como é expresso no diadema *krokrok ti* (Figura 23), dos Kayapó.

Figura 23 – Diversidade Plumária



Fonte: <youtu.be/Vxxq3siEP4U>. Acesso em: 02 set. 2018.

O diadema Kayapó possui uma forma circular que está intimamente ligada com a disposição espacial e social da aldeia. As penas azuis centrais representam a praça, o lugar destinado ao masculino. Em contrapartida, as penas vermelhas representam a periferia da praça, onde ficam as dependências privadas, o mundo doméstico e o lugar da mulher para essa cultura. As penugens brancas na extremidade, por sua vez, representam a floresta (VIDAL, 2000).

Sugerimos a análise da arte plumária partindo do elemento morfológico das cores e formas. Quando falamos em arte plumária, a cor é dotada de simbolismo. É importante observar, portanto, que há uma diferença entre a disposição das penas, formas e cores. É a partir dessas observações que iremos desenvolver nossa abordagem quanto à arte plumária.

Arelado às atividades de observação da arte plumária, ainda iremos analisar obras contemporâneas do Movimento dos Artistas Huni Kuin (MAHKU). A análise da iconografia produzida por artistas da tribo Kaxinawa é de suma importância, uma vez que sua estética reflete a identidade, a alteridade e a cosmologia da sua cultura. Dessa forma, utilizaremos as informações da arte plumária e da arte Huni Kuin (Kaxinawa) para a produção de adornos. O Quadro 5 apresenta a ficha com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como as referências para o desenvolvimento da abordagem.

Quadro 5 – Ficha de Arte plumária: atividade de Mandalas Indígenas

Conteúdos Conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais	Referências
<ul style="list-style-type: none"> A cor na composição, construindo sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Apreciação da arte plumária Kaxinawa, Kayapó e urubu-Kaapor. Verbalização das reflexões. Observação de informações gráficas da arte plumária. Produção de acessórios com mensagens simbólicas 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento da importância da arte indígena para as sociedades atuais. Valorização da produção material indígena como manifestação artística. Compreender a arte indígena como meio de afirmação da identidade coletiva e individual. Compreender que o artista índio utiliza sua obra para expressar a luta e a história de seu povo, como também a cosmologia de sua cultura. A arte em prol da floresta, compreender que a arte Huni Kuin desenvolve-se com o intuito de preservar a memória do povo Kaxinawa e preservação da área indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção plumária das tribos urubu- Kaapor, Kaxinawa, Kayapó. Reportagem sobre o povo Huni Kuin - https://youtu.be/Va6NMzntPAo Ninawa - A vida na Amazônia. https://youtu.be/DrJXemLOahQ. Produção iconográfica indígena Huni Kuin.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Ao pensarmos em uma abordagem que prioriza a arte plumária, ficamos a pensar que material iria ser proposto como prática plástica. Não cabia a produção de cocares, pulseiras e brincos com plumas sintéticas; buscávamos o desenvolvimento de uma atividade que reforçasse a compreensão do fazer artístico do índio, voltando-se para as suas memórias e crenças, assim como é orientada a interpretação dos artefatos indígenas.

Nesse processo, decidimos explorar também o movimento oriundo dos Kaxinawas. Através da produção plástica, esse povo vem se destacando no mundo das artes visuais, levando em suas pinturas a memória, identidade e conhecimento de seu povo. Os painéis produzidos pelo MAHKU vêm garantindo reconhecimento no mercado das artes e proporcionando melhorias nas suas aldeias graças ao valor artístico que suas artes recebem no mercado contemporâneo.

Dessa forma, propomos uma abordagem da arte plumária sintetizada em acessórios. Os elementos simbólicos e construtivos dos objetos serão transformados e produzidos orientados seu desenvolvimento dentro da estética da arte Huni Kuin utilizando material natural.

4.4.1 Etapa inicial

Sugerimos o início de nossa abordagem através da análise de diferentes imagens de arte plumária (Figura 23). Os alunos devem ser orientados a refletir sobre as formas e cores dos objetos. Qual a intenção em utilizar cores quentes como amarela e vermelha, por exemplo, nos cocares destinados aos homens no grupo Urubu-Kaapor? Qual mensagem o cocar transmite?

O levantamento de hipóteses é importante no processo para o aluno desenvolver o pensamento artístico, bem como compreender que os artefatos com plumas são a arte em questão, sendo constituídos de simbologias e significados para seu povo. Cabe, nesse momento, o registro da reflexão e dos elementos gráficos captados nas análises dos objetos de arte plumária.

4.4.2 Conhecendo a estética e o movimento MAHKU

O Movimento dos Artistas Huni Kuin (MAHKU) surge a partir dos cantos sagrados Huni Meka, cantos do Nixi Pae. Está ligado diretamente à cosmologia e à memória do povo Kaxinawa. Os desenhos e pinturas resultantes da arte Huni são caracterizados por serem

criações artísticas derivadas da pesquisa e análise dos cantos sagrados. O desenho e a pintura foram o modo encontrado para sintetizar as informações contidas nos cânticos (KUIN, 2016).

Para o pajé Kaxinawa Tadeu Siã Huni Kuin, o cocar representa a floresta e o mundo, por isso a sua forma grandiosa circular. Sua arte é expressão das representações da sua memória, da sua medicina e das suas divindades sagradas. As suas obras são de um rico colorido, remetendo à vivacidade do ambiente natural (Figura 24).

Propomos a observação dos elementos que constituem os desenhos, em que se destacam a presença constante da Jiboia enquanto um elemento da cosmologia Huni Kuin, as cores vibrantes, os grafismos e a representação de atividades cotidianas. Há, ainda, a representação de fauna e da flora e a indicação de sua utilização.

Figura 24 – Arte Huni Kuin



Fonte: <https://www.brasil247.com/get_img?ImageId=262821>. Acesso em: 02 set. 2018.

4.4.3 Etapa final: as penas do Uirapuru no caminho da jiboia

Sugerimos, assim, a produção de artefatos plumários pelos alunos na estética Huni Kuin Kaxinawa. Os alunos desenvolverão objetos em que deverão transmitir através de suas formas e cores características de sua personalidade.

Espera-se que o discente, utilizando de uma linguagem simbólica própria, represente os elementos referenciais de sua vida. Os elementos devem ser pensados de forma a sintetizar suas memórias, crenças e identidade. Finaliza-se a atividade com o compartilhamento dos artefatos entre os alunos e a explanação sobre o que representam para cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando contribuir para uma melhor abordagem da arte indígena na escola, partimos de um levantamento histórico e cultural dos povos indígenas brasileiros a fim de preencher lacunas existentes na historiografia tradicional. Nesse contexto, foi percebida, ao longo do trabalho, a necessidade de conhecer a produção artística tribal desde a chegada do homem às Américas.

Em sequência, iniciamos a análise dos livros de Artes utilizados na rede pública de ensino, de forma a verificar a qualidade das informações sobre a arte indígena. Foi constatado que os livros contêm uma carência de informações no que tange à atualização das pesquisas em arte indígena, à produção indígena e à realidade dos povos tribais brasileiros. Embora elaborados com boa intenção, possuem fragilidades quanto à elaboração dos conteúdos, apresentando, em alguns casos, informações incompletas, sugerindo atividades estereotipadas ou colocando, ainda, poucas informações oriundas de pesquisas que envolvem a arte indígena. Fundamentamos nossas pesquisas em Vidal (2000), quando essa aborda a produção artística indígena.

Após as análises dos livros, foi necessário propormos atividades que explorassem conteúdos conceituais e procedimentais próprios da arte. Iniciamos nossas proposições situando o leitor sobre o propósito da arte nos povos tribais. Partindo do princípio de que a arte indígena é simbólica e a sua produção está diretamente interligada com a sua cultura, visando desenvolver atividades concebidas pelo campo das artes, foi proposta a abordagem do grafismo indígena em relação à identidade.

A escolha do grafismo para trabalharmos se deu por essa manifestação visual permear todas as tribos nativas brasileiras, bem como por alcançar um nível alto de criação estética, sendo dotado de simbolismos diversos e rico em variação de padrões. Dessa forma, foi proposta aos alunos a leitura de diferentes pinturas corporais de povos indígenas. O objetivo nesse primeiro momento era fazer os alunos perceberem com quais intuítos e com quais métodos diferentes tribos compunham suas pinturas corporais.

Durante o processo chegamos a um denominador comum entre as pinturas observadas: a relação entre o indígena e a natureza. Aqui, propomos ao aluno o desenvolvimento de grafismos a partir dos elementos naturais que encontramos no ambiente escolar, sendo explorados os elementos morfológicos gráficos do grafismo.

A atividade foi desenvolvida inicialmente coletando informações gráficas do ambiente

natural. A proposição da coleta se deu pela percepção de a arte indígena possuir forte ligação com o meio ambiente, de maneira que as sociedades tribais retiram da natureza parte das informações gráficas utilizadas em seus grafismos. A partir desse conceito, foi possível delimitarmos o conceito “grafismo” e sua relação com a identidade, eixo norteador das nossas proposições. Trabalhando o conceito, abrangemos para as relações de identidade na adolescência, trabalhando a noção de tribo entre os alunos, a fim de fazê-los perceber os contextos sociais que estão inseridos.

Em uma segunda abordagem, exploramos a arte plumária. Nesse sentido definimos o conceito da cor na composição, construindo sentido. Observando a arte plumária e suas cores vividas, buscamos através do conceito investigar quais as relações entre a cor e os objetos da arte plumária, abordando as relações com a identidade, a cosmologia e o ritual. Nessa atividade, atentamos o olhar do aluno para o natural quanto ao chamar atenção de animais e suas plumagens, fazendo uma relação com as vestimentas modernas e seu significado quanto a mensagens simbólicas.

Foi percebido que as fichas guias – com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais e as referências – são facilitadores para a elaboração das propostas. Nesse sentido, é necessário continuarmos o estudo visando o desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais próprios da arte, bem como de materiais que deem suporte artístico quando abordado o tema. Para que isso ocorra é necessário aprofundarmos os estudos, dando continuidade a essa pesquisa, visto que são poucas as informações científicas em Artes.

Novas pesquisas devem contribuir para levantar e resgatar dados etnológicos, arqueológicos e artísticos dos povos indígenas. Nessa direção, é de suma importância o desenvolvimento de mais abordagens, a fim de conscientizar a sociedade acerca das contribuições indígenas, além de proporcionar uma melhor compreensão da produção material dos povos, valorizando o seu legado como objetos artísticos e rompendo com conceitos ultrapassados de produções artesanais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. d. **Diálogos das grandezas do Brasil**. Salvador: Progresso, 1956.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BENTO, M. D. **A produção de material didático na EAD na perspectiva de aprendizagem freireana**. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, p. 55–90, 1998.
- _____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Arte: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BUENO, E. **Brasil: uma história – cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.
- CASCUDO, L. da C. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1955, 524 p.
- CAVIGNAC, J. A. Vozes da tradição: reflexões preliminares sobre o tratamento do texto narrativo em antropologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 245-265, dez. 1999.
- _____. Passado colonial na tradição oral do Rio Grande do Norte. **Revista Humanidades**, v. 1, n. 1, ago./set. 2000.
- COSTA, M. H. F. **A arte e o artista na sociedade Karajá**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1978.
- DICIO. Dicionário Online de Português. **Clichês**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cliches/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- FELIPE, J. L. A.; CARVALHO, E. A. d. **Atlas escolar do Rio Grande do Norte**. João

Pessoa/PB: Grafset, 1999.

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático**: discursos e saberes. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

FRANÇA, J. M. **A construção do Brasil na literatura de viagens do século XVI, XVII e XVIII**: antologia de textos, 1591-1808. São Paulo: José Olympio Editora, 2014.

GRUPIONI, L. D. B. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, L. D. B (org.). **Índios no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2000.

GUERRA, J. G. A. **Mendonça do amarelão**: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2007.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P (org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147-8.

IABELBERG, R.; SAPIENZA, T. T.; ARSLAN, L. M. **Projeto Presente Arte (4º e 5 anos)**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. **Indígenas**: mapas (2017). Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. 14 ed. Campinas: Papirus Editora, 2012. 152 p.

JUNQUEIRA, C.; VITTI, V. T. O Kwaryp kamaiurá na aldeia de Ipavu. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 65, 2009.

KUIN, I. H. Por que canta o MAHKU: Movimento dos Artistas Huni. **Revista Ianda**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.revistalanda.ufsc.br>>. Acesso em: 27 set. 2018.

LEWIN, R. **Evolução humana**. São Paulo: Editora Ateneu, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, A. C. d. S. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407–419.

LOPES, F. M. **Índios, colonos e missionários da capitania do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <<https://indiosnonordeste.com.br>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MARCONI, M. de A. **Antropologia: uma introdução**. 7 ed. 7 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTIN, G. Estudos para uma desmitificação dos petroglifos brasileiros: a Pedra Lavrada de Ingá (Paraíba). **Revista de História da Universidade de São Paulo**, v. 51, n. 102, 1975. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132939/129002>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Estereótipo**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Wn31>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MONTSERRAT, R. M. F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. GRUPIONI, L. D. B. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, L. D. B (org.). **Índios no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2000.

PESSIS, A; GUIDON, N. Registros rupestres e caracterização das etnias pré-históricas. In: VIDAL, L (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

POUGY, E.; VILELA, A. **Ápis: Arte – 4º e 5º ano (Volume único)**. São Paulo: Editora Ática, 2014.

PRIORE, M. D. **Histórias da gente brasileira**. v. 1. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do brasil**. 12 ed. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, S. M. P. dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7 ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SOUSA, G. S. de. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003015.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SUASSUNA, L. E. B; MARIZ, M. da S. **História do Rio Grande do Norte**. 2 ed., Natal/RN: Editora Sebo Vermelho, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UTUARI, S. et al. **Arte por toda parte (Volume único)**. São Paulo: Editora FTD, 2013.

_____. **Porta aberta: 4º e 5º anos (Volume único)**. São Paulo: Editora FTD, 2014.

VELTHEN, L. H. V. Em outros tempos atuais: arte indígena. In: AGUILAR, N. **Mostra do redescobrimento do Brasil: artes indígenas**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

VIDAL, L (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

