

ARTE NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS: UMA APROXIMAÇÃO PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

THE ART IN THE CONSTRUCTION OF INDIGENOUS IDENTITIES: AN APPROACH TO REFLECT ON INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATION

Francisca de Kassia Carvalho Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
kassia_carvalho2012@hotmail.com

Bruno dos Santos Hammes
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
brunohammes@hotmail.com

Resumo: *O presente ensaio teve como objetivo reunir, analisar e discutir certa bibliografia, na forma de um Estado da Arte possível para que se possa realizar a posteriori uma pesquisa qualitativa que visa entender e apresentar o papel da Arte na construção/aprendido que envolve se tornar indígena, mas especificamente Apinajé, no contexto de uma Educação Intercultural Indígena no norte do estado do Tocantins. Desse modo, os tópicos que se seguem foram elaborados a partir de leituras de autores que discutiram temas pertinentes ao interesse aqui expresso, tal qual a temática da arte na construção da identidade de pessoas indígenas, a arte indígena no ambiente escolar. Há ainda neste bojo textos que discutem arte e cultura da perspectiva antropológica e texto que se aprofundam na questão da infância entre etnias indígenas.*

Palavras-chave: *arte indígena; cultura indígena; identidade; educação intercultural indígena.*

Abstract: *The purpose of this essay was to gather, analyze and discuss a bibliography, in the form of a "State of Art", so that a qualitative research can be carried out to understand and present the role of Art in the construction that involves becoming indigenous, but specifically Apinajé, in the context of an Intercultural Indigenous Education in the northern state of Tocantins. Thus, the following topics were elaborated from readings by authors who discussed topics pertinent to the interest expressed here, such as the art theme in the construction of the identity of indigenous people, indigenous art in the school environment. There are still in this bulletin texts that discuss art and culture from the anthropological perspective and text that go deep into the issue of childhood among indigenous ethnicities.*

Keywords: *indigenous art; Indigenous culture; identity; Indigenous intercultural education.*

Introdução

O ensino da arte foi instituído no Brasil na década de 1970 pela lei 5692/71 e foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDB) através do seu 26º artigo, parágrafo segundo que diz, "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos²". E sobre as discrepâncias entre a letra da lei e a realidade há farta bibliografia já produzida que aponta para várias direções.

Neste sentido, a contribuição que pensamos que este ensaio pode dar vai seguir uma dessas possíveis direções uma vez que e almejamos que ele seja o prelúdio de uma pesquisa que aponta para uma dimensão ainda pouco explorada, a saber, a crítica pertinente, no que se refere ao ensino de arte³, que tem privilegiado o segmento dito, erudito em detrimento de outros

1 Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

2 Redação dada pela Lei nº 12287, de 6 de julho de 2010.

3 Optamos por focar o "ensino de arte" e não reduzir o problema à disciplina "artes" nem a realidade escolar por acreditar que, o problema atravessa todo o processo formativo. Ou seja, por acreditarmos que muitas vezes o professor de educação básica é tolhido de conhecer e se aprofundar em formas não-eruditas de arte, acreditamos que o problema é mais complexo do que aparenta.

contextos. Segmentos esses tão ricos quanto este e que dada suas especificidades, no que tange a sua especificidade atenderiam perfeitamente a recomendação expressa na LDB, ao enfatizar as “especialmente as expressões regionais”.

Mas, como dito anteriormente, a base da pesquisa a ser realizada é qualitativa o que quer dizer que remete a uma realidade social específica. Realidade esta que podemos ousar dizer ser a do “lugar e dos conteúdos de arte nas escolas indígenas no Brasil”, mas que para ser mais condizente com o material que temos de observação⁴ até então, circunscrevê-los-emos as dinâmicas e dilemas que envolvem tanto o conteúdo quanto a forma que a arte indígena Apinajé deveria e é incluída no currículo das escolas indígenas na Região do extremo norte do Tocantins, conhecida como Bico-do-Papagaio.

Arte ou Artes: uma velha pergunta, um contexto a ser explorado

Antes de nos aprofundarmos no contexto específico foi preciso reiterar algo que não se configura como uma novidade, mas que nos parece ainda carecer de consenso, e o principal deles diz respeito às possibilidades reais que professores têm de cumprir os conteúdos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e/ou a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). E nossa hipótese para tal dificuldade, ainda a ser testada, se ampara nas observações e nas leituras feitas até aqui por autores e autoras. Uma de nossas leituras aponta que,

Analisando a formação do professor, a ausência quase total de matérias e de apoio adequado e de pesquisa, constata-se que tal formação não é devidamente valorizada nas instituições educativas essa situação se agrava nas escolas indígenas por uma série de fatores. As desigualdades sociais pela sociedade capitalista, a expropriação das terras e riquezas, a acumulação e exploração do trabalho, provocam diferenças na sociedade e no ambiente (MENEZES, BERNARDINO, CHAVES, & FAUSTINO, 2013, p. 93).

Fica evidente então que já há produção indicando para a mesma direção que nossa hipótese. Apontando então para fatores motivadores que inclusive ganham maior força e visibilidade nos dias atuais (2017), e que dizem respeito a conflitos de interesse decorrentes em boa medida do sistema econômico capitalista e as contradições que este produz.

Dito isto voltamos a nos debruçar sobre o que nos propomos a tratar que ainda não é o problema em si, mas ao invés disso é: lançar as bases sobre as quais seja possível compreender e reverter tal situação diagnosticada em relação ao ensino de arte. E é preciso começar a discussão reforçando algo que talvez pareça elementar demais que é o entendimento de que é de notória importância o ensino da arte para o desenvolvimento do ser humano. Ganhando especial contorno para os povos indígenas uma vez que, há de se enfatizar que, por ser(em) rica(s) e diversa(s), se apresenta(m) sob várias linguagens faz(em) parte do dia-a-dia da comunidade e da convivência entre as crianças.

Logo, temos que a arte indígena não pode ser compreendida separadamente da vida, pois ela faz parte do trabalho, das manifestações religiosas e do cotidiano, que envolve o nascimento, a religiosidade, a morte, as festas, as curas, os conflitos e tantos outros elementos da vida em comunidade. Assim, a arte se apresenta como forma de inserção no contexto social e veículo para tornar-se⁵ indígena. Logo, uma produção artística feita, constrói reciprocamente indivíduo e sentido para quem está produzindo⁶. O interessante é perceber a partir desta realidade é que é assim tanto

4 Este ensaio é fruto de uma pesquisa em execução e também de visita Técnica à Escola Indígena Tekator no município de Tocantinópolis (TO), durante o curso de “Educação Indígena” do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins no ano de 2017.

5 Optamos aqui pelo verbo “tornar” intencionalmente, não por acreditar ou insinuar certa artificialidade nas identidades étnicas, mas por comungar de um pressuposto do pensamento existencialista que defende que existência humana antecede a essência, ou seja, não há uma essência determinante anterior a existência. O que em nosso caso quer dizer que é o contexto, as condições que fazem destas pessoas, indígenas.

6 O ato de fazer arte cria ao mesmo tempo tanto a materialidade, ou seja, o artefato/ a arte, quanto o sentido de ela existir. E assim sendo, cria ao mesmo tempo o significado, a internalização do sentido de fazer arte no conjunto das características da sociedade.

para indígenas quanto para não-indígenas, mesmo que estes não se atentem para isto e sigam relegando a arte um papel menor.

Deste modo, os povos indígenas fazem suas pinturas corporais que são expressões artísticas com significados diferentes ou ainda seus adornos que também o têm, e assim seja pela observação dos mais velhos, ou pela aprendizagem através da prática é transmitindo o conhecimento tradicional de sua cultura, investindo-o de seu valor próprio e seu significado ao longo do tempo.

Como a Arte é toda forma possível de expressar vida, o coletivo, o trabalho, os sentimentos, as emoções, tristezas, alegrias... Isso demonstra que as culturas têm a capacidade de humanizar o ambiente habitado e tudo que o tocam, criando formas cada vez mais diversificadas de atender suas necessidades de vida. Em cada período da história arte vem retratando por meio da música, da escultura, do teatro, da dança e das obras visuais os conhecimentos do cotidiano (MENEZES, BERNARDINO, CHAVES, & FAUSTINO, 2013, p. 95).

Por fazer parte da vida de todos os grupos humanos e trazer consigo toda a expressividade destes grupos, podemos perceber que a arte não é algo natural e sim desenvolvida e aprendida de diversas formas, através de várias técnicas e ao longo da história social do grupo. De modo que, para que as crianças desenvolvam uma compreensão, apreciação e mesmo o prazer em fazer arte, elas têm que ser estimuladas por pessoas adultas, ou seja, por pessoas que já internalizaram - no processo de socialização - estes requisitos à arte e que tenham determinado gosto pela arte.

Vigotski (2001), na sua teoria histórico-cultural coloca que as formações psíquicas superiores se originam através das relações sociais entre sujeito e meio social e na organização dos grupos humanos mediados pela linguagem. Assim sendo, é por meio desses signos dessas linguagens que o ser humano vai desenvolver e transformar sua aprendizagem. Portanto, ela desperta a criatividade, como também as formações psíquicas superiores, como atenção, memória e várias outras habilidades, e assim favorece o ensino nas escolas indígenas.

Na escola indígena arte tem fundamental papel no ensino e na aprendizagem, e estabelece uma relação com os outros conhecimentos universais, tendo como fundamento a teoria histórico-cultural, em seu artigo "A importância da arte para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolar indígena" (2013), Menezes et al abordam a educação e o relevante papel que a mesma tem na formação humana. Para tanto analisam dados produzidos através de uma pesquisa em escolas de Terras Kaingang e Guarani Nhandewa no Paraná, nos anos de 2010 a 2012.

O artigo também revela que entre os indígenas que tinham entre 15 e 60 anos, ligados a sete Terras Indígenas, sendo quatro Kaingang e três Guarani Nhandewa, evidenciou que cerca de 60% da população, embora tenha frequentado, por algum período, a escola, tem pouco domínio da escrita e leitura em língua portuguesa e indígena. Apontou ainda um e baixíssimo grau de letramento, entendido aqui como a atividade de uso da leitura e escrita em diferentes contextos.

Ainda segundo as autoras Vigotski (1987, apud Menezes et al, 2013) fez uma observação que os temas que é transmitido na escola maior parte das vezes, costumam ser alheios à sua compreensão, não instigam a imaginação, os sentimentos nem as vivências infantis, muitas das vezes não possibilitam a criança a escrever o que sabem o que gostam o que veem, assim sendo menos prazerosa para as crianças indígenas o aprendizado pois as deve se expressar de maneira que entendam o que estão fazendo e que sintam prazer em faz determinada atividade.

A arte é de fundamental importância nesse contexto de formação da criança indígenas, e quanto mais formação e conhecimentos tiverem os professores à respeito dessa disciplina melhor êxito terá na sua jornada de sala de aula. Tradicionalmente, a arte faz parte do trabalho, da produção da vida dos grupos humanos, sendo vivenciada e experienciadas por todos. Evidenciando elementos sociais fundamentais, processos e estruturas complexas com beleza e expressividade que só podem ser compreendidas por meio da percepção estética, a arte ela não é natural e nem inata ela é desenvolvida e apreendida, nesse processo é de fundamental importância que a mediação ser feita por uma pessoa adulta. Para os povos indígenas Kaingang o grafismo é presença marcante em sua forma de produzir arte.

Logo, é preciso ter em tela que as manifestações artísticas próprias dos indígenas são vividas

por eles como meio para transmitir conhecimentos das gerações mais velhas para as mais novas. O que não é pouco, pois organiza todo o modo como se dá o processo ensino-aprendizagem deles. Ou seja, o que estamos defendendo aqui, de acordo com os textos é que há uma forte ligação entre as expressões artísticas e o aprendizado na educação indígena e que esta deveria se apresentar na mesma intensidade ou em razão de proporção na Educação Escolar Indígena⁷.

Arte, Arte Indígena e Arte Escolar Indígena: Mas não é tudo Arte?

Ainda em relação a nossa premissa de que a arte de um grupo só pode ser compreendida em sua totalidade se analisada dentro ou a partir de seu contexto cultural específico, temos uma pista do quão parcial tem sido nosso conhecimento acerca do mundo. O sistema educacional (em todas suas esferas), por um lado, renega, subestima ou rejeita muitos segmentos de arte, privando alunos e alunas (cidadãos e cidadãs) de conhecer outras formas de arte.

Um exemplo bastante contundente, no que refere à privação de acesso a outros conhecimentos e saberes é o tratamento dado às culturas indígenas no nosso país. E, de forma bem mais próxima aos autores podemos mencionar a que diz respeito a um povo tão importante para a formação histórica do estado do Tocantins que são os Apinajé, a quem o estado tem virado as costas⁸, atendido de forma precarizada ou ainda equivocada. Geralmente são ignorados quase que totalmente em sua história mesmo suas contribuições tendo sido de suma importância para o que somos hoje.

Para analisarmos a arte indígena de povos tão diversos em conhecimentos, precisaríamos abandonar, ou se não ao menos desnaturalizar e relativizar os padrões artísticos ocidentais e tentar ao máximo observar e pensar esta arte através das lentes do grupo autor. Pois, como afirma Ruth Benedict em seu livro *O crisântemo e a espada* (1972) "A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas (BENEDICT, 1972 apud LARAIA, 2001, p. 67)".

Nesta direção, Edileila Maria Leite Portes em seu artigo *Arte, Arte indígena, Arte Borum/Krenak*: os imbricados caminhos para a compreensão da arte, publicado em 2013, busca compreender e construir interpretações de desenhos feitos por indígenas da etnia Borum Krenak, através de conceitos dados a arte e a hegemonia dos códigos europeus e nortes americanos. O mesmo foi originado de uma pesquisa etnográfica e busca situar o leitor logo no início que a referida etnia é resultante da junção de dois subgrupos de botocudos, que ocorreu no início do século XX, os Nakrehé e os Gutkrak, pertencentes à família linguística Macro-Jê.

Ao longo do seu artigo a autora se dedicou a compreensão da arte, pois ela percebeu que a mesma é o elemento fundamental daquela sociedade, tal qual nos tem parecido ser para os Apinajé. Para tecer esta compreensão a autora usou a teoria compreensiva de Max Weber, visto que considera que não se pode sistematizar por completo o saber, o que pode levar a novas interpretações e suposições, ideia que coaduna com a Antropologia interpretativa ou hermenêutica de Geertz.

Desse modo a autora apresenta de modo pertinente o dialogo de alguns autores em torno da compreensão do conceito de arte. Um deles que merece desta que para a autora é Alfredo Bosi em seu *"Reflexões sobre arte"* (2004), que indica três possibilidades para a compreensão do conceito de arte: arte como construção, como conhecimento e como expressão,

Na primeira possibilidade, a arte é discutida como sendo a matéria mudando de forma pelo fazer humano, numa transformação de natureza em cultura, cabendo ao artista,

⁷ Para uma discussão das noções de "educação indígena" e "educação escolar indígena", ver: MAHER, Terezinha Machado. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

⁸ Se não podemos e não almejamos estender tal afirmação a todas as áreas da gestão, seja por falta de dados, ou ainda por conta do foco do ensaio, podemos ao menos fazer tal afirmação no que tange as políticas públicas de educação. O que se fundamenta na observação da falta de certas condições com a elaboração e execução de concurso e de plano de carreira para docentes indígenas. Bem como, cursos de formação continuada para os que trabalham soba forma de contrato na estrutura da secretaria de educação. Faltam ainda linhas de crédito, como determinou em resolução o CNE, para elaboração de materiais didáticos específicos.

conhecedor das técnicas, realizar esta construção que, como num jogo, combinaria “sensações imagens e representações”. A outra possibilidade trazida por esse autor, a arte como conhecimento, seria uma forma de representação tanto naturalista quanto abstrata; e a terceira possibilidade, a expressão, como sendo a tradução da imaginação e da percepção da própria natureza e da cultura, mostrando que os próprios elementos que expressam a arte são repletos: são signos intrincados de vivências, sendo a imagem plasmada pelo sentido que se tem do mundo (PORTES, 2013, p. 91).

Ainda segundo a autora, “Outra contribuição à discussão proposta foi o estudo dos padrões estéticos impostos pelos cânones clássicos - perspectiva e simetria - e quebrados pelos artistas modernos, no século XIX” (PORTES, 2013, p. 92). Essa vertente dialoga com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, escolhidas para subsidiar a compreensão e a interpretação dos valores, significados e sentidos “materializados” nos desenhos dos Borum Krenak.

Dentro do conceito de arte traz também a discussão feita por Immanuel Kant (1724–1804) o objeto artístico é valorizado por aquilo que o distingue dos outros, numa visão “do gosto refinado e informado, que não se deixa levar pelo prazer fácil que satisfaz os sentidos”, quando o “difícil requer esforço intelectual e/ou técnico e se sobressai e se distingue”. É uma arte contemplativa, de transcendência, de encontro com a experiência do belo. Já na abordagem de Fernandes Dias, a grande dificuldade encontrada para definir arte é o “modo impensado” como é empregada – é uma palavra ocidental, mas que o discurso de algumas ciências leva para outras culturas: “‘arte’ não é uma classe de objetos existentes no mundo para serem identificados e circunscritos, mas uma categoria do nosso pensamento e da nossa prática”.

A ideia do valor dado à arte pelos “civilizados” é vista, ainda por um instrumento de distanciamento dos povos primitivos, onde a “produção artística estaria ausente”, o que seria uma forma excludente de pensamento. Barbosa ainda vai mais longe ao afirmar que não se pode “entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte” e que a arte aguça os sentidos e, portanto, pode transmitir significados que nenhuma outra linguagem, nem mesmo a discursiva e a científica, pode transmitir, tornando possível saber quem somos, onde estamos e como nos sentimos.

Neste sentido, “o pensamento selvagem” proposto por Lévi-Strauss para o estudo de sociedades ameríndias também referência tal compreensão: conhecedores do universo material e espiritual que os rodeiam, inventariam tudo – a terra, o céu, as plantas, os animais, os homens, os espíritos para constituírem o todo, incluindo a arte. Em análise aos vários conceitos de arte, mostra que em toda cultura e em toda sociedade seja ela indígena e não-indígena arte estar vinculada na forma do indivíduo ser e estar no mundo dentro da sua cultura.

Já Monique Passos Leal Olive e Patrícia dos Santos Silva em seu artigo “*Artes Indígenas no Espaço Escolar: construção e preservação da memória cultural*”, e ao trazerem Alfred Gell em “*Art and Agency*” (1998), apresentam sua abordagem Antropológica da “arte”, Na perspectiva dele, a arte não pode ser analisada pelo viés estético, mas sim, pela cultura a que pertence. A arte estaria inserida na vida social, revelando sensibilidades e características coletivas. Pois para os povos indígenas, a confecção de sua arte e de suas pinturas corporais tem significado cosmológico para sua cultura e deve ser reconhecido como a arte própria de seu povo.

Nessa lógica, “cultura” é um conjunto de símbolos: criação da espécie humana; é o que diferencia o homem de outros animais: o pensamento simbólico, a capacidade de figurar na mente, de projetar, é o que nos torna humanos. Como todos têm essa capacidade, todos têm cultura (SÁ, 2009, p. 3726).

Para os professores que ministram a disciplina de Arte, há várias formas diferentes de como pode ser vista e classificada uma obra de arte, como aborda Sá (2009, p. 3728) o “fato de os vasos gregos serem classificados como arte e os vasos indígenas como artesanatos. Um dos critérios de classificação convencional de ambas as manifestações é a sua utilidade”. Pois, quanto

mais for trabalhado e detalhado o vaso, mais se aproxima da arte grega em vasos, sendo que os vasos indígenas são belas obras de arte, mas têm sua função para qual é pensada ao ser produzida. Ou seja, os vasos indígenas são produzidos para ter finalidade, como transportar água, guardar mantimentos, por exemplo. Isso, na perspectiva clássica de arte, é um demérito à arte indígena.

Ainda de acordo com Alfred Gell (1998) entre os povos indígenas essa coletividade é marcante. Tal afirmação se confirma, por exemplo, no artigo das pesquisadoras ao analisarem duas manifestações artísticas de dois povos indígenas distintos: os Wajãpi localizados no Estado do Amapá e os Guarani localizados em dez estados da federação, entre eles o Rio de Janeiro onde foi feita parte da pesquisa. Ambos os grupos fazem parte do tronco Tupi.

Na cultura dos Wajãpi, a aplicação dos padrões gráficos no corpo não está relacionada à posição social, no entanto, o uso da pintura com determinados produtos, como urucum, suco de jenipapo ou gordura de macaco, varia de acordo com o estado da pessoa: devendo ser diferente em momento de resguardo, luto, doença ou festas.

Na cultura Guarani, sua arte perpetua um legado cultural. Entre suas obras de arte, encontramos a cestaria que é formada por diversos desenhos geométricos que comunicam mensagens referentes à mitologia e cosmologia. Hoje, os Guarani Mbyá têm no artesanato produzido para o mercado uma importante fonte subsistência, o que ocasionou na mudança na fabricação, utilizando outros tipos de materiais e corantes artificiais.

Assim, retomando Ruth Benedict (1972), percebemos que não só os indígenas, como todos os grupos não veem o mundo tal como nós e sim através das concepções do grupo em que vivem. Na medida em que desde quando vêm ao mundo eles já o encontram como tal e se tornam adaptados a ele, incorporando seus códigos e, agindo assim, conforme manda a tradição, captando de forma mais próximas suas nuances.

Em resumo, a arte (entre outras coisas) expressa à identidade cultural de um povo, suas raízes, valores, história. De modo que, para a maioria dos povos indígenas conhecidos, ela se combina de maneira quase inseparável do resto da vida social, pois a arte está presente e organiza o dia a dia das aldeias e comunidades, além de ser passada de geração a geração por mediação tanto dos mais velhos (anciãos e anciãs), como acontecia tradicionalmente, quanto, mais recentemente, através dos professores por meio da educação escolar indígena. Sendo assim, aprender arte para eles não é só conhecimento em si, mas remete à sua cosmologia, ou seja, conjunto de significados das coisas para o grupo.

Aqui então apontamos para dois campos que pretendemos cobrir com esse ensaio e que dizem respeito ao status da arte nas cosmologias indígenas. O primeiro deles é tratado por Clarice Cohn em seu artigo, "Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil" (2013). Nele a autora constrói uma perspectiva em antropologia para sua pesquisa cujo tema principal é a infância das crianças indígenas.

Tema que percebemos como sendo central para pensar e problematizar não só a arte, mas a própria educação indígena garantindo a especificidade da etnia Apinajé. Isto porque a autora desnaturaliza a noção de infância e de criança no intuito de trazer a contribuição que diversos autores da antropologia têm a dar ao se pesquisar com criança e a infância. Ao longo do texto a autora demonstra que para cada etnia diferente a noção e as atribuições reservadas as crianças indígenas difere, pois cada etnia tem sua concepção própria de criança e de infância, pois em cada uma a criança exerce um papel diferente dentro das aldeias.

Contudo a autora analisa que os debates sobre crianças ainda tem surtido pouco efeito tanto nos debates da etnologia indígenas como em geral, mas sinaliza que vem ganhando folego dentro do campo que vem se convencendo chamar de, "antropologia da criança". Dentro dessa pesquisa a autora constrói a problematização por duas perspectivas que se sobrepõe, por um lado busca entender a concepção de criança e infância para os povos Xikirin, e por outro trazendo um estudo sobre o estado da arte da antropologia da criança no Brasil.

Neste resgate a autora informa que os primeiros estudos que enfocam as crianças indígenas no Brasil remetem à década de 1980 e 1990, mas complementa informando que só no final do século XX que a busca por uma compreensão antropológica das crianças por elas mesmas começou a se estabelecer. Em sua pesquisa a autora percebeu que para os Xikirin a corporalidade tem grande significado, pois as crianças Xikirin, crescem para serem homens, mulheres, pais, mães, avós e etc.

Assim crescer é para eles longo trabalho e um “processo mediado por objetos que adornam seus corpos que eles fabricam para brincar e intervir no mundo” (COHN, 2013, p. 225)

No intuito de traçar alguns paralelos a autora resgata Alvarez (2004, apud COHN, 2013, p. 226) para informar que para os Maxakali de Minas Gerais, “a criança é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade Maxakali. É através dela que se inaugura a relação com o outro”. As crianças nessa etnia também são “o motor da vida ritual” (COHN, 2013, p. 226). São as crianças e os jovens que exercem a função de suporte para manifestação dos espíritos. Assim, temos no exemplo descrito no texto de Cohn (2013) de maneira mais detalhada, mais argumentos para pensar que cada sociedade indígena a experiência de ser criança é diferente e seu valor torna-se único.

A autora traz em seu artigo ainda a pesquisa da antropóloga Thaís Regina Mantovanelli da Silva (2010; 2011), que fez uma pesquisa, com as crianças Kaingang, no qual observou que as crianças que via estavam sempre entrando e saindo das casas despercebidamente e notou o quanto era grande a invisibilidade das crianças, mostrando que não era igual em todo lugar do mundo, nem em todos mundos indígenas.

Em relação à arte, Cohn se volta mais uma vez aos Xikrin e observa através dos desenhos dos povos Xikrin, que as meninas se dedicaram as pinturas corporais, e os meninos a arcos e flechas. Ela então percebe que o modo como eles e elas atuam na infância é o modo como se define criança nesses lugares, sendo uma espécie de treino para as obrigações da vida adulta.

A escola, por sua vez, para eles é percebida como de fundamental importância, contudo ela acaba ainda sendo pensada na estrutura de uma escola dos brancos o que traz consequências. Pois, é perceptível que a escola Xikrin busca produzir um determinado tipo de infância que, como dito anteriormente, não é o nativo e sim a infância do branco, e por isso acaba tendo muita resistência das crianças. O texto em si traz um olhar antropológico ao buscar entender alguns dos vários modos de serem crianças que nem sempre são reconhecidas tanto nas políticas públicas tanto de saúde quanto de educação e no direito. De modo que as ações voltadas para as crianças e o lugar que se é destinado a elas são definidas por concepção de infância ocidental.

O segundo dos campos que dizem respeito ao status da arte nas cosmologias indígenas é tratado por Raquel Mello Salimeno de Sá em seu artigo “Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica” (2009), no qual a autora afirma haver duas maneiras antropológicas para explicar a cultura e a arte. A primeira seria a evolucionista, que tem suas raízes no século XX. Essa perspectiva serviu para justificar “o atraso das sociedades “primitivas” investigadas em relação ao universo europeu que dita os padrões de “bom” e “belo” e ainda para justificar os projetos coloniais” (SÁ, 2009, p. 3728)

Já a segunda das maneiras antropológicas seria a relativista que afirma que,

Os momentos ou as partes da vida social não podem ser entendidos isoladamente, mas só na totalidade cultural que integram. Nessa lógica, “cultura” é um conjunto de símbolos: criação da espécie humana. E o que diferencia o homem de outros animais é o pensamento simbólico, a capacidade de figurar na mente, de projetar, ou seja, é a criatividade que nos torna humanos (SÁ, 2009, p. 3729).

Contudo dada a força destas duas perspectivas, tanto a evolucionista que persiste quanto a relativista que vai ganhando força, incluem a arte na interpretação das culturas corroborando ou com a interpretação evolucionista, para a qual as manifestações artísticas se dividiriam em elementar, simples ou do primitivo e a do civilizado. Enquanto do ponto de vista relativista todas as expressões comporiam perspectivas diversificadas cujas diferenças seriam incomensuráveis, não tendo medida comum com outra cultura. De modo que,

Essa é a noção de cultura com a qual a antropologia trabalha e se vincula menos aos elementos (mitos, religião, relações de produção e troca de bens, organização política, artes, literatura, formas de ensino, tecnologia), e mais aos significados ou as interpretações das representações, de seus códigos simbólicos (SÁ, 2009, p. 3728)

Após informar isto a autora analisa que o ensino de arte atual institucionalizado no Brasil segue por essas duas linhas. É diagnóstica que os adeptos a reprodução do evolucionismo se orientam, “em grande parte, pelos cânones da modernidade e estão calcados no “criar artistas” ou “descobrir talentos”, na “livre expressão”” (SÁ, 2009, p. 3731) Já a segunda,

Talvez com mais adeptos do que a primeira, segue a formação do fruidor da arte pelo ensino de arte institucionalizado e crê que, quantos mais forem os códigos estéticos a que os alunos puderem se expor tanto maiores serão os arquivos e as possibilidades de entendimento dos discentes (SÁ, 2009, p. 3731).

E segue dizendo,

Na primeira, o conhecimento-regulação se consolida, pois a busca do reconhecimento do ensino de arte como conhecimento acabou numa tentativa de nivelá-la com a ciência moderna, Na segunda vertente ainda minoritária, há uma tentativa de se desenvolverem projetos emancipatórios e contra hegemônicos que relacionem o ensino de arte, também, com as culturas, e não só com a ciência (SÁ, 2009, p. 3731)

Assim, a contribuição segue na direção de os professores de Arte considerarem, que a Arte encontra-se no campo da cultura e se perceberem/reconhecerem como seres culturais, o que os levaria a deixar de atuar como meros mediadores culturais. Logo,

Ao se desnudar da “aura” que tomou emprestada do artista ou/e se assumir como parte da coletividade cultural em que atua, o professor de Arte não tem como permanecer nessa posição [de mediador] e deixar de encarar os conflitos culturais no seio dessa coletividade a que pertence. Assim, concordamos com Santos (2005) quando diz que temos problemas modernos para soluções não modernas; ora, buscar equilíbrio entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação é uma proposta moderna que não deu certo (SÁ, 2009, p. 3733-3734, grifo meu).

Referências

ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de, CARVALHO Ernesto Ignacio de, CARELLI Vincent Robert. **Cineastas indígenas: um outro olhar**, Olinda-PE. 2010.

COHN, Clarisse. **Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. Civitas, Porto Alegre, n. 2 p. 221-244, maio-ago. 2013.

FREITAS, Carolina de Castro Barbosa de. **Perspectiva visual de Lévi-Strauss sobre os índios do Brasil**. s/d.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; BERNARDINO, Mariana Mendonça; CHAVES, Marta; FAUSTINO, Rosângela Celia. A importância da arte para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolar indígena. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 89-103, Maio/Agosto 2013.

OLIVE, Monique Passos Leal; SILVA Patrícia dos Santos. **Artes Indígenas no Espaço Escolar: construção e preservação da memória cultural.**

PINTO, Rogério Tavares. **“Escola pra quê?”** Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a Escola da Aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré. Cap. 01-02. São Luís, 2012.

PORTES, Edileila Maria Leite. **Arte, Arte indígena, Arte Borum/Krenak:** os imbricados caminhos para a compreensão da arte. Revista ARS Minas Gerais, n. 25, p. 89 – 103, 2013.

SÁ, Raquel Mello Salimeno de. Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica, **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais** – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em 7 de julho de 2017.
Aceito em 10 de outubro de 2017.