

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIVERSIDADE CULTURAL
E INCLUSÃO SOCIAL

Marshal Becon Lauzer

Reflexões sobre a cultura indígena
no ensino fundamental – o design e a questão
da interculturalidade na escola

Novo Hamburgo, 2021

Marshal Becon Lauzer

**Reflexões sobre a cultura indígena
no ensino fundamental – o design e a questão
da interculturalidade na escola**

Tese apresentada como requisito
para obtenção do grau de doutor,
no PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social
Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

Orientadora:

Professora Doutora Regina de Oliveira Heidrich

Coorientador:

Professor Doutor Paulo Maldonado
Universidade de Évora, Portugal

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Lauzer, Marshal Becon.

Reflexões sobre a cultura Indígena no ensino fundamental : o design e a questão da interculturalidade na escola / Marshal Becon Lauzer. – 2021.

191 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina de Oliveira Heidrich ;
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Maldonado”.

1. Cultura indígena. 2. Inclusão. 3. Interculturalidade. 4. Design.
I. Título.

CDU 376.74(=1-82)

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

Marshal Becon Lauzer

**Reflexões sobre a cultura indígena
no ensino fundamental – o design e a questão
da interculturalidade na escola**

Tese apresentada e aprovada pela Banca em 25 de fevereiro de 2021.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Regina de Oliveira Heidrich
Orientadora – Universidade FEEVALE

Prof. Dr. Cristiano Max Pereira Pinheiro
Universidade FEEVALE

Prof.^a Dra. Inês Caroline Reichert
Avaliador Externo

Prof. Dr. Heli Meurer
Avaliador Externo

Agradecimentos

Durante esta jornada, muitas pessoas e instituições foram fundamentais para que aqui chegasse. Em primeiro lugar, agradeço ao PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, seu corpo docente – que proporcionou momentos de extrema reflexão - coordenação e funcionários, bem como aos inúmeros colegas que foram companheiros de caminhada. Se o caminho é árduo, tudo fica mais fácil quando estamos bem acompanhados. Agradeço à própria Universidade, pela possibilidade de ser merecedor de uma bolsa dedicada a docentes. Preciso agradecer sempre, para além do PPG, a todos aqueles que de alguma forma me auxiliaram – às vezes sem saber – neste processo de amadurecimento. Reúno todas elas nas pessoas do Professor Paulo Maldonado, que me acolheu em Portugal e às pesquisadoras Cledes Markus e Kassiane Schwingel, que me fizeram conhecer melhor a atuação do COMIN. Junto a elas, estendo minha gratidão aos docentes da Escola de Aplicação da FEEVALE, fundamentais para a compreensão do que me propus estudar.

Chegar até aqui só foi possível pela orientação, mais que do Doutorado, mas sobre a vida, que a Professora Regina de Oliveira Heidrich me deu o privilégio de privar. Mais que uma referência no meio acadêmico, poder ser seu amigo é uma alegria imensa.

Da mesma forma, agradeço aos professores da banca. Prof. Heli, por trazer sua experiência em design e educação, Professora Inês, por sua contribuição imprescindível sobre a temática indígena e Professor Cristiano, pela sua visão ampla em comunicação e criatividade. Suas contribuições, sugestões e críticas foram e serão fundamentais.

Agradeço a CAPES e ao Programa Abdias Nascimento, pelo fomento à pesquisa e especificamente a temas como o que escolhi. Este programa permitiu ao autor passar um período de estudos na Universidade Lusíada, na cidade de Lisboa, ao qual o mesmo muito agradece ao órgão de fomento do Governo Federal, por ter financiado tal possibilidade. Da mesma forma, agradeço novamente à Universidade FEEVALE pelo apoio em toda esta jornada, especialmente pela liberação das atividades profissionais durante o período passado em Portugal.

Por fim, à minha família, meus amigos e Silvana, sempre presentes em mim, aonde quer que eu vá. Meu pai, certamente estaria orgulhoso hoje.

Resumo

Os processos de exclusão e inclusão abrangem vários segmentos da população mundial. No contexto brasileiro, as populações indígenas sofrem sistematicamente com isto. Em um universo de mais de trezentas etnias e cento e setenta línguas distintas, ainda hoje existe muita desinformação sobre seus hábitos, sua cultura e tudo que os envolve. Neste sentido, a Lei 11.645/2008 trouxe uma mudança, ao definir como obrigatório o ensino sobre cultura indígena no âmbito escolar. O presente estudo abordou o tema a partir de fundamentação teórica e posterior coleta de dados com professores e alunos de séries iniciais do ensino fundamental, na região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, a fim de compreender qual a percepção que têm sobre aspectos da temática indígena e como isto é abordado no ambiente escolar. Junto a isto foi realizada pesquisa com profissionais ligados a uma entidade que trabalha junto a comunidades indígenas no Brasil e elabora materiais didáticos distribuídos em território nacional, com a intenção de esclarecer melhor o tema a partir da visão de quem está mais próximo de tal realidade. Por estar metodologicamente definido como Pesquisa-Ação, a partir destas coletas de dados e da conseqüente reflexão sobre tão multifacetado contexto, foi proposta reformulação em um material didático específico elaborado pela referida entidade, que trabalha questões culturais do Povo Guarani, através de uma abordagem que usou recursos interativos, um tanto mais próximo da realidade dos alunos dessa faixa etária e com acesso à tecnologia em sala de aula, com objetivo de contribuir para diminuir a visão distorcida e estereotipada que ainda persiste em parte de nossa sociedade.

Palavras-chave: Inclusão, Exclusão, Culturas Indígenas, Interculturalidade, Design.

Abstract

The processes of exclusion and inclusion cover various segments of the world population. In the Brazilian context, indigenous populations systematically suffer from this. In a universe of more than three hundred ethnicities and one hundred and seventy different languages, today there is still a lot of misinformation about their habits, their culture and everything that surrounds them. In this sense, Law 11,645 / 2008 brought about a change, by defining the teaching of indigenous culture in the school environment as mandatory. The present study approached the theme from a theoretical basis and later data collection with teachers and students of initial grades of elementary school, in the region of Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, in order to understand what they perceive about aspects indigenous themes and how this is addressed in the school environment. Along with this, research was carried out with professionals linked to an entity that works with indigenous communities in Brazil and prepares didactic materials distributed in the national territory, with the intention of better clarifying the topic from the perspective of those who are closest to this reality. As it is methodologically defined as Action Research, based on these data collections and the consequent reflection on such a multifaceted context, a reformulation was proposed in a specific didactic material prepared by the referred entity, which works on cultural issues of the Guarani People, through an approach that used interactive resources, somewhat closer to the reality of students in this age group and with access to technology in the classroom, with the aim of contributing to lessen the distorted and stereotyped vision that still persists in part of our society.

Key-words: Inclusion, Exclusion, Indigenous Culture, Interculturality, Design.

Sumário

Agradecimentos.....	5
Resumo	6
Abstract.....	7
Lista de Figuras.....	10
Lista de Tabelas	11
1.Introdução.....	12
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Problema, Hipótese e Objetivos	22
2. Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	27
2.1. A Temática Indígena no Brasil.....	28
2.2. Os Guarani	30
2.3. Políticas Públicas para este público.....	34
2.4. Inclusão/exclusão – estereótipos.....	46
2.5. A divulgação da Cultura Indígena no âmbito escolar	60
2.5.1. O COMIN.....	71
2.6. Considerações sobre Design.....	74
2.7. Artefatos multissensoriais	85
3. Capítulo II – Metodologia.....	88
3.1. Metodologia	89
3.2. Metodologia de projeto	92

3.2.1. Definição do Problema	94
3.3. Coleta de dados.....	95
3.3.1. Coleta de dados com professores.....	96
3.3.2. Coleta de dados com alunos	108
3.3.3. Coleta de dados com especialistas em cultura indígena	126
3.4 Considerações a partir da coleta de dados – Discussão.....	135
3.5. Considerações sobre o material existente – Cartilhas do COMIN	145
3.6. Elaboração de protótipo funcional	150
3.7. Validação com usuários – próximos passos	154
4. Considerações finais.....	155
Referências Bibliográficas.....	162
Apêndices.....	170
Apêndice A – Enquete enviada para os alunos	171
Apêndice B – Respostas obtidas na enquete enviada para os alunos	176
Apêndice C – Respostas descritivas presentes na enquete.....	185

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição dos Guarani no território do Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia.....	33
Figura 2 - Distribuição da população indígena no Brasil em 2010.....	40
Figura 3 - Material didático usado por alunos.....	56
Figura 4 - Diagrama do MD3E, Santos(2005).	93
Figura 5 - Tela inicial da enquete	110
Figura 6 - Questionário - pergunta 1.....	113
Figura 7 - Questionário - pergunta 3.....	114
Figura 8 - Questionário - pergunta 4.....	115
Figura 9 - Questionário - pergunta 5.....	115
Figura 10 - Questionário - questão 6.....	117
Figura 11 - Questionário - questão 10.....	123
Figura 12 - Questionário - Questão 11	124
Figura 13 - Questionário - Questão 12	125
Figura 14 - Capas das Edições 2019 e 2020.....	146
Figura 15 - Exemplos de páginas internas das edições de 2019 e 2020	147
Figura 16 - Capa da cartilha de 2009	148
Figura 17 - Exemplos de páginas internas da cartilha de 2009.....	149
Figura 18 - Definições para a interface e interação	152
Figura 19 - Desenvolvimento no Photoshop.....	152
Figura 20 - Exemplos da interface do protótipo navegável	153

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Roteiro de questões para entrevista com professores	98
Tabela 2 – questionário - respostas para a questão 7.....	119
Tabela 3- Questionário - questão 9.....	122
Tabela 4 – Roteiro de perguntas para entrevistas com pesquisadoras.	127

1.Introdução

O fascinante momento da descoberta é algo repleto de sensações quase indescritíveis, uma torrente de emoções que muitas vezes acabam por nos acompanhar pelo resto da vida. Se excetuarmos o lado negativo que pode também vir deste tipo de situação - a descoberta da dor, da perda, do abandono - é seguro dizer que estamos frente a um dos momentos que mais sentido trazem ao controverso fato de existir: somos feitos de água e carbono, aminoácidos e proteínas, mas para além das moléculas, somos feitos de sensações e de memórias. Somos o que somos por conta daquilo que vivemos e, acima de tudo, por aquilo que de uma forma ou outra, aprendemos nesta caminhada.

O ato de aprender também traz fascínio. Se este axioma se faz presente em qualquer época da vida, quando miramos nossa atenção para as etapas em que nossos gostos, atitudes e conceitos estão ainda em formação, certamente nos deparamos com situações as quais poderão moldar – positiva ou negativamente – nossas crenças e convicções para o resto de nossos dias. Vários são os autores que se debruçaram sobre este delicado e complexo assunto, abordando o tema por diversos vieses e produzindo teorias que tanto podem soar antagônicas, quanto muitas vezes, complementares. Segundo um destes luminares, “o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceito” (VIGOTSKI, 2000, p. 66).

Partindo desta abordagem, que percebe o processo de aprendizagem como algo dependente do meio sociocultural é que conduziremos o trabalho aqui apresentado. Esta reflexão nos parece importante, pois compreender este momento crucial – o ato de aprender algo – e poder trabalhar isto com a intenção de amenizar preconceitos ou conceitos estereotipados, que tanto vêm de casa, quanto são perpetrados pelo meio social ou até na própria escola, pode ser uma pequena contribuição, frente a um oceano de obstáculos, mas talvez aí mesmo é que esteja a validade de tal iniciativa, nosso objeto de estudo e pesquisa. Aprender é mais que reter um conteúdo. Aprender pode – e deve – ser a porta para a construção de

conhecimento, para elaboração de conceitos e diretrizes que vão conduzir nossa passagem por uma vida feita de complexidades e relações variadas. O modo como elaboramos estes conceitos será determinante para a construção de nossa personalidade.

Da mesma forma, pensar na complexa questão da inclusão – tão cheia de nuances, visto que pode ser social, educacional, afetiva – poderia ser algo tão simples, fossemos nós apenas o que deveríamos ser: seres que agregam, acolhem, trazem para perto. Neste cenário, falar em inclusão talvez fosse desnecessário. Entretanto, posto que a história da humanidade está repleta de exemplos que deixam esta ideia no campo da utopia, tratar deste tema é mais que necessário: é urgente. Tanto é, que a inclusão acaba sendo abordada na área das políticas públicas, na economia, na saúde, na arquitetura e no design, entre outras tantas. E junto a isto, é possível perceber outra nuance do tema: só se toca no termo “inclusão”, por existir a “exclusão” e, sendo este binômio algo que traz consigo componentes que tem em sua essência elementos fortes – abandono, indiferença, dor ou sofrimento – sempre será um tema caro para quem pensa mais além das suas próprias necessidades.

Neste sentido, trabalhar os conceitos de empatia e alteridade parece pertinente. Segundo o Dicionário Michaelis (online), empatia pode ser a “habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa”, também a “compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem” ou ainda “qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura” (ONLINE, 2019). O termo tem sido estudado pela psicologia desde o início do século XX, através de vários autores e várias abordagens. Se o uso de tal palavra começa a talvez ficar saturada neste final de segunda década do Século XXI, por ser usado de forma rasa ou carecendo de fundamento, não nos parece existir outra palavra que defina melhor o que se busca, quando se fala em inclusão: empatia é se colocar no lugar do outro, poder perceber que as relações quase nunca ocorrem de igual para igual. Junto à empatia, falamos em alteridade. Segundo o Dicionário Priberam, esta palavra de origem francesa significa “Qualidade do que é outro ou do que é diferente” (PRIBERAM, [s.d.], online). Num sentido mais amplo, alteridade então é compreender que existem distintas maneiras de pensar o mundo, diversas culturas

e abordagens. Em um mundo cada vez mais conectado e portanto “próximo”, entender que o diferente existe e que ele não precisa ser melhor ou pior, apenas diferente, é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Quando se percebe que é necessário compreender a cosmovisão indígena não pela lente nossa, que normalmente é etnocentrista, se exercita estes conceitos.

Trabalhar estes conceitos é fundamental na construção de uma sociedade que busque ampliar ao invés de restringir. Ampliar significa acolher e respeitar. Para respeitar é preciso acima de tudo, compreender. E compreender aquilo que não nos é corriqueiro, que talvez não faça parte do nosso cotidiano - cada vez mais pautado por escolhas que nos prendem em bolhas – certamente é algo desafiador.

Ao reunir o tema da aprendizagem, tão importante para quem trabalha na área da educação e ensino, com o tema não menos fundamental da inclusão/exclusão, nossa intenção é abordar um recorte bem específico: a temática indígena no Brasil. De que forma ela vem sendo tratada – também em um espectro amplo – mas no que diz respeito à nossa pesquisa, mais especificamente no que tange ao ensino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sobre esta questão do ensino das culturas indígenas, desde 2008 existe a lei 11.645, que dispõe sobre o tema, colocando como obrigatório o ensino de conteúdos relacionados a isto, em todos os níveis da educação básica. Junto à Lei 10.639/03 que aborda a questão da cultura afro-brasileira no mesmo contexto, foram um marco no que tange a uma visão “oficial” sobre o tema. Entretanto, fazemos coro aos questionamentos de Bergamaschi e Gomes (2012), quando dizem,

“Podemos perguntar por que uma lei para obrigar esse estudo? Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previstos na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? Essas e outras perguntas ocorrem cada vez que abordamos a temática indígena e sua relação com a escola, hoje, mais do que nunca, uma preocupação nos meios escolares e acadêmicos.”(BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54)

A complexidade do tema o faz merecedor de tantas reflexões que surgem. Não é apenas uma circunstância que se resolve com uma medida oficial, como se bastasse a decisão dos legisladores e sua promulgação, para que tudo entrasse nos eixos. Pensar o ensino da história e cultura indígenas traz à tona questões estruturais, como o despreparo e falta de amparo aos professores que trabalharão o tema, tanto quanto a falta de materiais apropriados e a discussão sobre a questão da interculturalidade, também importante neste contexto (BERGAMASCHI; GOMES, 2012; GRUPIONI, 1995; MACEDO, 1995). O tema é fundamental pois, como bem colocado, “(...) os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil (LUCIANO, 2006, p. 18). Não devemos nos ater ao passado, pelo contrário, a nossa reflexão e ação precisa mirar o hoje, para melhor construir o amanhã.

É preciso salientar que este trabalho, apesar de tocar no tema da cultura indígena, não tem como objeto de estudo o próprio indígena: nosso olhar se volta não ao excluído, mas àquele que exclui. Se a cultura indígena é nosso tema, nosso interesse é no aluno urbano, branco ou não, mas definitivamente não indígena. É sobre ele que recai uma grande parte – se não a totalidade – daquilo que tantos estudos acadêmicos ou reportagens dos mais variados canais midiáticos nos trazem. O quanto há de desinformação, o quanto é preconceito, e como se pode tentar amenizar esta questão através de ferramentas que envolvam o design como fio condutor.

E porque o design? Primeiro é preciso ter claro o que esta palavra significa. Mesmo sendo um termo em inglês, já consta a um tempo razoável nos dicionários da língua portuguesa, o que mostra sua penetração em nosso cotidiano, ainda que não seja completamente compreendida. Segundo a primeira acepção do termo no dicionário Priberan (s/d), design é um substantivo masculino que é “disciplina que visa a criação de objetos, ambientes, obras gráficas, etc., ao mesmo tempo funcionais, estéticos e conformes aos imperativos de uma produção industrial (PRIBERAN, ONLINE, s/d). Mais adiante traremos mais definições e discussão sobre o termo.

Para esta introdução, cabe esclarecer que o autor vem deste meio, tendo conduzido sua graduação, especialização e mestrado nesta área, portanto era uma consequência razoável que sua pesquisa tivesse o design como elemento condutor. Ao encontro disto, em um PPG de caráter multidisciplinar, com tantas possibilidades de distintas abordagens sobre os temas da Diversidade Cultural e Inclusão Social, que dão nome ao Programa, e em direta pertinência com a linha de pesquisa denominada “Linguagens e Tecnologias”, que em suas definições tem como um dos temas – dentro dos processos de exclusão/inclusão - o estudo das “tecnologias na educação” ao qual este trabalho se agrega.

Ainda neste contexto do PPG existe um Projeto de Pesquisa denominado SENSEeBOOK, ao qual esta pesquisa tem aderência. Fruto de parceria entre a Universidade Feevale(Brasil), e as instituições portuguesas Instituto Politécnico de Leiria, Universidade Lusíada (Lisboa) e Universidade de Évora, o projeto tem proporcionado um profícuo desenvolvimento de soluções e abordagens no campo do design inclusivo, em distintas possibilidades de atuação, bem como promove o intercâmbio de pesquisadores, desde professores a alunos de graduação. Entre tantas frentes e convênios em que o Laboratório de Inclusão e Ergonomia (LABIE) atua, o projeto SENSEeBOOK foi contemplado no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - Edital de seleção para projetos conjuntos de pesquisa entre instituições brasileiras e estrangeiras com modalidades de graduação sanduíche e doutorado sanduíche - Edital SECADI/CAPES nº. 02/2014, tendo como entidades responsáveis pelo Programa a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O edital apoiou, por meio de cada processo seletivo, projetos, em todas as áreas do conhecimento, preferencialmente nas temáticas de: promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

1.1 Justificativa

“Uma cultura é avaliada no tempo e se insere no processo histórico não só pela diversidade de elementos que a constituem, ou pela qualidade de representações que dela emergem, mas sobretudo por sua continuidade. Esta continuidade comporta modificações e alterações num processo aberto e flexível, de constante realimentação, o que garante a uma cultura sua sobrevivência” (MAGALHÃES, 1997, p. 22).

As palavras de Aloísio Magalhães não foram escolhidas sem razão para iniciar esta justificativa. Buscamos em um dos principais representantes do Design Brasileiro - senão o maior¹, um tema que possui profundo sentido na concepção deste trabalho: a cultura. Mais do que isto, a sobrevivência da cultura. Se as palavras de Aloísio aqui se referiam ao patrimônio cultural como um todo - suas igrejas e fortes, suas manifestações artísticas e religiosas, cabe também nesta fala tudo que se refere às diversas manifestações das centenas de culturas indígenas presentes em tão vasto território. Compreender, respeitar, proteger e divulgar, são componentes de um processo delicado e difícil de realizar, mas que tem vital importância na construção de um país soberano. Sobre isto diz ele que “Não tem sentido a memória apenas para guardar o passado” acrescentando “a tarefa de preservação do patrimônio cultural brasileiro, ao invés de ser uma tarefa de cuidar do passado, é essencialmente uma tarefa de refletir sobre o futuro” (MAGALHÃES, 1997, p. 22). E é justamente sobre isto que, ao fim e ao cabo, queremos trazer para discussão e reflexão aqui.

¹ Aloísio Magalhães (1927-1982), artista e designer pernambucano. Seu papel em defesa do patrimônio artístico e cultural foi de extrema importância, tendo ele chegado ao cargo de diretor do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), sendo responsável pelos projetos de preservação que culminaram, entre outros, com a inserção do sítio arqueológico de São Miguel Arcanjo (RS), Olinda(PE) e Ouro Preto(MG) como patrimônios mundiais pela UNESCO. Seu dia de nascimento – cinco de novembro foi definido por decreto federal como o “Dia do Design no Brasil”.

Em um trabalho que congrega tantas áreas distintas de conhecimento, cada uma com seu grau de importância e suas atribuições específicas, introduzir a apresentação do tema pelo pensamento de um designer faz sentido pela motivação que trouxe o autor para este campo de estudo. Falar de inclusão e exclusão, design e cultura indígena é falar de assuntos amplos e que permitem inúmeras abordagens, cada qual com suas percepções e reflexões. Nossa intenção na fundamentação teórica apresentada mais adiante, será abordar tais assuntos passando por diferentes autores e nuances. Entretanto, introduzir a fundamentação a partir de um autor da área do design, se faz um tanto por reverência, outro tanto por conveniência ou mesmo necessidade. Falar sobre tal tema – para alguém que trabalha há mais de duas décadas tanto na prática do mercado quanto na docência universitária – às vezes pode soar repetitivo. Porém, quando fica claro que a pesquisa aqui apresentada está sendo desenvolvida em um PPG Interdisciplinar, que congrega saberes de áreas distintas e que reúne pessoas das mais variadas origens acadêmicas, abordar um pouco sobre conceitos que envolvem este termo tão controverso ou mal compreendido nos parece salutar. Volta-se a isto durante a fundamentação teórica, apresentada mais adiante.

Quando se toca no tema Inclusão e Exclusão, é preciso ter claro uma questão que talvez passe despercebida aos olhos de quem não tem este tema como foco de trabalho. Incluir não é apenas trazer para perto. Incluir é dar voz:

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Esta afirmação se faz fundamental para a forma como será conduzida a pesquisa aqui apresentada, justamente por ser talvez difícil de ser aferida em nossos

futuros experimentos. Muito se confunde ao tratar o tema da inclusão, confundindo com integração. Integrar não é incluir. Ao promover integração, apenas se atenua algo mais grave, seja exclusão ou mesmo a segregação, solução pensada como ideal para aqueles “diferentes” do que se consideraria normal ou saudável. Mas integrar é simplesmente permitir que pessoas participem do mesmo ambiente, sem atentar para as peculiaridades ou necessidades que existem e que precisam de atenção, para que realmente se realize a real inclusão.

Neste sentido, trabalhamos com a questão da Cultura Indígena sim, mas sem a presença direta dos indivíduos que a representam – por conta das características socioculturais da escola aonde se desenvolveu a coleta de dados e posterior validação do artefato projetado – Porém isto não invalida nosso trabalho, ao contrário, o reforça: se “aquilo que eu não vejo, não existe, não está ali” (MRECH, 2001) tratar de um tema tão caro no sentido amplo, de um país imenso e que abriga tanta diversidade de culturas, se faz extremamente necessário. Muitas vezes distantes de centros urbanos, se não na geografia física, na geografia simbólica que os varre para trás das esquinas ou tira do alcance dos vidros fechados dos automóveis. Reforçando o que diz Camargo (2017), quando se pensa em um contexto de inclusão, a passividade dá lugar a um papel senão de protagonismo, ao menos de equidade no que tange a participação destes grupos na sociedade. Por esta mesma razão, mesmo podendo soar incongruente, é que se molda o desafio aqui proposto. Abordaremos mais adiante, no Capítulo I, exemplos que trazem situações diferentes das que pretendemos trabalhar, mas que trazem referências tanto a escolas de ensino estritamente para crianças indígenas, quanto situações aonde estes diferentes alunos estão congregados. Ambas situações são importantes e merecem atenção e estímulo, apenas fogem um pouco do que pretendemos abordar em nosso estudo – mas certamente serão de extrema valia por trazer outros cenários para nossa reflexão.

Pensar o processo de inclusão também é trabalhar com a exclusão, ou melhor, com a possibilidade de amenizá-la. Seria pretensão pensar que se pode terminar com tal mácula. Por mais que sonhemos com a utopia, sabemos que ela é aquela linha

que está no horizonte e nunca será alcançada, como bem disse Galeano². Posto isto, acreditamos ser nosso papel, enquanto cidadãos (de forma ampla) e enquanto designers (trazendo o foco ao autor) tentar contribuir para a discussão e reflexão sobre o tema, buscando intervenções através de nossa área que trabalhem estas questões e que colaborem no processo de conscientização – o que pode ser efetivo quando se pensa em intervenções que trabalhem durante o processo de aprendizagem.

Sendo assim, o Capítulo II apresenta a coleta de dados realizada junto a professores e alunos da Escola de Aplicação da Universidade Feevale, elaborada com o propósito de buscar entender como os assuntos presentes nesta pesquisa – inclusão/exclusão, culturas indígenas e acesso a tecnologia em sala de aula – tem sido abordadas naquele ambiente e, mais do que isso, buscar ouvir dos educadores quais suas impressões, angústias e anseios, no que diz respeito a este processo de trazer para as aulas temas tão fundamentais e frequentemente mal conduzidos. Dos estudantes, a partir de enquete, buscou-se informações sobre suas relações com tais temas, para compreender – em um recorte bem específico que, se não tem valor estatístico, também não pretende dar nuances mais conclusivas sobre tal público, mas sim trazer ao nosso conhecimento um pouco da realidade de nossos futuros cidadãos - e dar pistas sobre como se pode trabalhar o tema de forma mais assertiva.

Também nesta etapa do trabalho, foram entrevistadas duas pesquisadoras que tem contato com o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN) órgão que será melhor explicitado na parte da fundamentação teórica no que diz respeito a políticas públicas voltadas a cultura indígena, e que possui uma atuação importante em sua divulgação no âmbito escolar. Como a intenção deste trabalho é também refletir e auxiliar no processo de elaboração de materiais que divulgam as distintas culturas indígenas o Brasil, teremos no COMIN nosso parceiro para

² A citação original, já traduzida ao português é: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Eduardo Galeano in ‘Las palabras andantes?’ . publicado pela Editora Siglo XXI, 1994.

obtenção dos materiais existentes, a partir das quais serão elaboradas nossas propostas de adaptação para novos formatos. Desta forma esta pesquisa não se limita à reflexão, mas também à ação, no intuito de intervir em uma situação existente e procurar com esta intervenção contribuir para melhorar a sociedade.

Por fim, acredita o autor que esta pesquisa vem ao encontro de seus anseios profissionais. Por se considerar, antes de professor ou pesquisador, um designer, a busca por contribuir para a construção de uma sociedade melhor se faz presente desde sempre. Antes de abraçar a carreira acadêmica, por dez anos desde a graduação, esta visão social do design sempre foi companhia em distintos projetos profissionais, na área do design gráfico e digital, para distintos clientes e corporações. Muitas vezes relegada a um campo puramente estético ou até mesmo fútil, esta área tão ampla abriga abordagens que hoje, passados vinte e cinco anos, continuam firmes, ou melhor, mais fortes ainda em nossos propósitos. As relações entre design e sociedade, vão além da cultura material. Uma sociedade mais inclusiva, mais abrangente, tem no design um aliado, uma ferramenta capaz que auxiliar nesta transformação. Poder trazer isto, esta bagagem, ao importante passo que é a elaboração de uma tese de doutorado é algo que além de acalantar a alma, em um mundo tão complexo e delicado, nos faz ter convicção plena em nossas escolhas profissionais.

1.2 Problema, Hipótese e Objetivos

A partir das premissas apontadas na justificativa, foi definido o nosso objeto de pesquisa, descrito a seguir:

Objeto de Pesquisa

Uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental pode obter melhorias em sua percepção sobre a temática indígena, diminuindo questões ligadas ao preconceito e consequente exclusão desta parcela da população, através do uso de materiais didáticos interativos.

Este objeto descreve todo o escopo do estudo aqui proposto, perpassando a questão da inclusão/exclusão, o público com o qual queremos trabalhar e também aquilo com o que pretendemos atingir nossos objetivos: a interface de um artefato digital. Para melhor explicitar tal objeto, este foi então desdobrado em “problema”, “hipótese” e “objetivos” que assim buscam esclarecer nossos questionamentos enquanto pesquisa e elencar nossas ações do decorrer deste processo.

O problema de pesquisa foi definido como:

Problema

Como a melhoria na forma de divulgação da temática indígena para crianças do das séries iniciais do ensino fundamental pode auxiliar na mudança de valores ligados ao preconceito e exclusão desta população?

A partir da formulação do Problema de Pesquisa, somos instigados a refletir sobre o propósito de nosso trabalho. Se pretendemos que o design seja o vetor, nosso alvo, o fim de nossa especulação, é indubitavelmente maior. Nossa pretensão é tocar em um tema mais relevante, ainda que tenhamos ciência de que nosso propósito aqui seja apenas uma pequena atitude diante de uma questão tão ampla. Mas temos convicção que são pequenas ações – ou melhor, ações pontuais - que podem sim mover o moinho da história e transformar realidades. Assim, da formulação do problema resulta uma hipótese, a qual descrevemos a seguir:

Hipótese

Acredita-se que o uso de materiais didáticos que seguem boas práticas de design possa trazer uma melhoria na aprendizagem de conteúdos relacionados a Cultura Guarani, no âmbito da educação fundamental, na faixa de 9 a 10 anos de idade.

A hipótese nos traz a proposição que norteia o desenvolvimento do projeto. Elaborada a partir do problema de pesquisa, apresenta o que se pretende elaborar como intervenção – posto este estudo estar orientado pela ótica do design, que se baseia em fundamentação teórica e metodológica para propor algo, seja produto, seja serviço, que tenha como objetivo atender necessidades humanas.

Como público alvo para nosso projeto, delimitamos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, entre 4º e 5º anos, que abarcam crianças entre 9 e 10 anos de idade. Este período, com ênfase para a quarto e quinto anos (ou primeiro e segundo anos do segundo ciclo, no caso da Escola que serviu de base para coleta de dados), representa ainda o início da caminhada do estudante, quando o processo de alfabetização foi estabelecido e a presença do professor como mediador do processo de aprendizagem é ainda forte, o que acreditamos trazer pertinência para o tipo de artefato digital que pretendemos construir. Por isto já na hipótese limitamos a quem nossa proposta se direciona.

Nela já se apresenta também o recorte de nosso universo de pesquisa, ao definirmos a Cultura Guarani como assunto a ser discutido. Isto se faz necessário para que possamos definir conteúdos mais específicos para nosso artefato digital a ser criado, bem como quanto à coleta de informações junto ao público. A temática indígena no Brasil é muito rica e muito desta riqueza vem da enorme variedade de etnias e povos, que possuem pontos de congruência, mas muitas diferenças também, podendo inclusive nos referirmos melhor ao tema como “Culturas Indígenas”, no plural.

Entre mais de trezentas etnias e mais de duzentas e setenta línguas presentes no Brasil (IBGE, 2012a), escolhemos os Guarani por questões de geografia e história: sua presença na região sul do país, desde o Paraná, está atrelada ao imaginário gaúcho, por tudo que envolve a questão das missões jesuíticas no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, se expandindo por Argentina, Bolívia e Paraguai, onde sua presença é tão forte que a língua Guarani é considerada como oficial, junto ao espanhol. Segundo o Censo de 2010, existiam no Brasil em torno de 67.500 Guarani, divididos em três grupos, Guarani Kaiowá, Guarani Mbya e Guarani Nhandeva (IBGE, 2012a). Estudos mais recentes, apresentados no “Mapa Continental Guarani 2016” - apresentam números maiores, sendo aproximadamente 85 mil no Brasil, 61 mil no Paraguai, 54 mil na Argentina e 83 mil na Bolívia (“Povos Indígenas no Brasil”, 2018). Estes números justificam ter como objeto de estudo desta cultura específica, por pensarmos na questão da abrangência que podemos almejar com o que queremos projetar ao fim deste estudo e pela pertinência do tema junto a público ao qual se destina. Acima disto, vem o respeito profundo por um povo tão presente na história do país e hoje ainda sofrendo exclusão e desrespeito – ainda que, infelizmente, não seja exclusividade dela.

A partir então destas premissas, apresentadas na hipótese e fundamentadas então pelo pensar projetual, se definem os objetivos deste trabalho. O geral, que é o cerne da questão e os específicos, que são o caminho para atingirmos o primeiro.

Objetivo Geral

Através do estudo da temática indígena, presente no Brasil, compilar informações que deem suporte para o desenvolvimento de artefatos digitais voltados ao ensino deste tema, para estudantes dos quartos e quintos anos do ensino fundamental.

Objetivos Específicos

- a) Compreender as questões que envolvem as Culturas Indígenas no Brasil, com foco na etnia Guarani e seus desdobramentos atuais.
- b) Discutir as políticas públicas voltadas a este público, enfatizando a Lei 11.645/2008 e sua aplicação;
- c) Contextualizar a área do design e suas relações com sociedade e ensino.
- d) Compreender como se dá o ensino das culturas indígenas no contexto de uma escola da região do Vale dos Sinos – RS
- e) Coletar dados sobre o conhecimento deste tema, bem como uso de tecnologia por alunos dos anos iniciais deste contexto.
- f) Demonstrar estas práticas em um protótipo de material didático, a partir de materiais pré-existentes.

A partir destas definições, estruturamos este trabalho em dois capítulos, o primeiro que reúne a fundamentação teórica e o segundo, que relata a coleta de dados, sua análise e a elaboração de readequação um material didático a partir de diretrizes da área do design, para posterior uso no ambiente escolar.

2. Capítulo I – Fundamentação Teórica

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra” (GALEANO, 2012).

2.1. A Temática Indígena no Brasil

Muito já se escreveu sobre tudo que envolve a chegada dos colonizadores ao continente desde então chamado de América e as relações entre estes e os habitantes que cá estavam desde antes. Ainda que este não seja um trabalho na área da história, uma breve contextualização se faz necessária, para tentar compreender como cegamos aonde chegamos.

No Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)³, é possível perceber a complexidade daquilo que chamamos de população indígena. O estudo aponta que, naquele momento, eram aproximadamente 896.917 brasileiros autodeclarados indígenas⁴, distribuídos em mais de 300 povos e mais de 270 línguas faladas. Destas, se existem aquelas com pouquíssimos falantes – portanto à beira da extinção – também existem algumas que ainda encontram grande número de falantes, caso dos Guarani, que extrapolam os limites do território brasileiro, abrangendo o território da Argentina, Bolívia e do Paraguai. No Brasil, os Guarani são a segunda etnia em população, ficando atrás apenas dos Tikunas (IBGE, 2012b).

O estudo específico do IBGE sobre os indígenas, publicado em 2012, mostra como estes povos se distribuem pelo vasto território brasileiro, obviamente com uma maior concentração na região amazônica e centro-oeste, mas, diferente do que se possa imaginar, ainda que representem apenas quase 0,5% da população brasileira, sua presença se dá em praticamente todos os estados e regiões, entre os ambientes urbano e rural (IBGE, 2012b).

Se pensarmos na época em que os conquistadores chegaram - ainda que os dados variem - estima-se que viviam aqui em torno de três milhões de habitantes,

³ Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>

⁴ Ocorreu uma mudança significativa no Censo de 2010, em relação aos censos de 1991 e 2000 e o incremento da população autodeclarada indígena foi grande, o que também poderia demonstrar o aumento da autoestima e do sentimento de pertencimento e, segundo o relatório de 2012 citado mais adiante, isto poderia se dar por conta de políticas públicas adotadas no período.

sendo que em 1650 eram em torno de duzentos mil (FUNAI, online), todas as políticas públicas e ações em prol da preservação e do resgate da cultura indígena ainda serão menores do que deveriam ser. No que tange às línguas faladas, nestes cinco séculos muitas se extinguíram e muitas atualmente correm riscos de extinção (DINIZ, 2007).

Beozzo (1979), citado por Alves (2017), relata que nas primeiras décadas desde a chegada de Cabral, o contato entre indígenas e conquistadores era mais esporádico e pacífico. Somente anos mais tarde, começou um processo de catequização destes habitantes (ALVES et al., 2017, p. 241). No imenso território que abrange o Brasil de hoje, existiam centenas de etnias distintas e a relação com o colonizador era variável:

No processo de resistência, conforme Beozzo (1979), o indígena passou a ser considerado como um obstáculo que se interpõe entre o colonizador e a terra. Para se aproximar do território seria necessário dominar o índio por meio da catequese, permitindo sua retirada para o interior, ou massacrá-lo, no caso da estratégia de convencimento não ter resultado ou se os nativos opusessem resistência. Contra os índios hostis, se aplicou a ideia das “guerras justas”. Para tanto, você pode recorrer à imaginação de práticas indígenas bárbaras, como o canibalismo e a poligamia, entre outras. A difusão da cruz e da mensagem bíblica entre as populações indígenas era uma necessidade essencial para a legitimação da conquista da salvação, que vivia em uma sociedade socializada como “sem fé, sem lei e sem rei”. De acordo com Oliveira e Freire (2006), um estereótipo - como registrar práticas demoníacas existentes nos tempos medievais da luta cristã contra bruxas e feiticeiros - se esgrimia sempre na defesa dos interesses econômicos dos colonizadores (ALVES et al., 2017, p. 243, tradução nossa).

Assim, antes de falar em exclusão, existe o extermínio. Algo que ainda nos assusta hoje, mas que naqueles primeiros tempos, foi sistemático. A história do continente americano traz os exemplos de Cortéz no México ou Pizarro no Peru, destruindo civilizações muito avançadas, como Astecas e Incas, seja por conta do ouro e das riquezas, seja pela imposição de uma cultura e religião, o que trouxe

reflexos sentidos até hoje. Sobre estas diferenças entre os habitantes ameríndios, no que tange ao tipo de sociedade existente, existe uma consideração relevante,

A América Nuclear, também conhecida como a das "altas culturas", incluía as áreas da Mesoamérica (áreas maia e asteca) e dos Andes (principalmente a região inca). Essas eram culturas urbanas, com uma sociedade de classes hierarquicamente organizada, com administração central, formas estabelecidas de educação e controle político. Os grupos dessas culturas tinham uma estrutura vertical de governo, um clero e um sistema de crenças e rituais elaborados. As características desses grupos facilitaram até certo ponto a ação da Igreja Católica e da administração colonial. (...)

Embora perseguindo o mesmo objetivo de controle terrestre e espiritual, outros métodos e ideias tiveram que ser experimentados com os grupos étnicos que habitavam as áreas da América marginal. Um grande número de grupos indígenas nômades se estabeleceu em territórios diferentes, como florestas, pântanos, desertos ou áreas montanhosas. (...) a construção de centros de evangelização em torno de capelas, missões ou reduções foi a posição predominante, especialmente nas ordens jesuítas e franciscanas (GRAVIER, M. G. in: CONSOLO, 2013, p. 73, tradução nossa).

No vasto território em mãos portuguesas, não foi diferente. Se os nativos daqui não eram tão evoluídos no sentido de civilização – pensando nas cidades, na arquitetura e organização social dos impérios do oeste – aqui as riquezas também abundavam e isto era justificativa mais que suficiente para que fossem subjugados, da forma que precisasse ser.

2.2. Os Guarani

Se não faz parte do escopo deste trabalho um aprofundamento sobre as origens e história dos Guarani, faz-se necessário, entretanto, salientar sua importância no contexto das variadas etnias que constituem a América do Sul desde antes da colonização. Para tanto, estes fazem parte de um dos quatro mais

importantes grupos linguísticos do continente – a saber: Quéchuá, Aimará, Tupi e Guaraní (NEUMANN, 2005). Atualmente, sua distribuição geográfica engloba principalmente as regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), além de São Paulo, Rio De Janeiro e Espírito Santo, bem como norte da Argentina, Bolívia e Paraguai, aonde inclusive sua língua, desde 1992 é também considerada como oficial (COLAÇA, 2015). Os Guaraní mesmo não sendo nômades, possuíam e possuem mobilidade territorial, sendo bons agricultores. O fato de migrarem sucessivamente no passado, trouxe esta distribuição que hoje se observa, por uma extensa área em vários países (“Mapa Continental ‘Guaraní Retã’”, 2016).

Os dados do último levantamento sobre a Nação Guaraní apontaram para mais de 280 mil indivíduos, sendo em torno de 85 mil no Brasil, 83 mil na Bolívia, 55 mil na Argentina e 62 mil no Paraguai (“Guaraní - Povos Indígenas no Brasil”, [s.d.]). É difícil ter uma noção do quanto representa esta população, mas a certeza é de que, assim como outras tantas culturas, este vem sendo século após século vítimas de uma colonização que os atropela:

O colonialismo europeu, português e espanhol, explorou a força de trabalho guaraní, causando morte física e destruição cultural. O atual neocolonialismo é ainda mais agressivo, despojando os povos indígenas de suas terras e fragmentando seu território. A "nação Guaraní", como os antigos conquistadores a viam e como era chamada pelos colonizadores europeus até o século 19, pelo menos, não desapareceu e está em vigor. (...)

As excelentes terras e montanhas dos Guaranis despertaram a ganância de outros colonos e, mais recentemente, de grandes empresários da agricultura mecanizada, que usam os próprios Guaranis como mão-de-obra barata ou os expulsam quando não precisam deles. O território guaraní agora é amplamente destruído ou ameaçado por culturas industriais de soja, cana-de-açúcar, desmatamento de florestas nativas e um reflorestamento ruim com espécies de árvores estrangeiras, como eucalipto e pinheiro (“Mapa Continental ‘Guaraní Retã’”, 2016, p. 12-13, tradução nossa).

Como dissemos anteriormente, falar em indígenas no território brasileiro é falar em uma grande diversidade, sejam dos que habitam os confins da selva amazônica aos que, como os Guarani, hoje estão postos ao lado da população urbana. Sem ter conhecimento sobre o assunto, a frase anterior poderia conter a palavra “incluídos” ao invés de “postos ao lado”. Mas falar de inclusão é algo mais profundo e delicado, e o que mais falta neste cenário, é inclusão. Ainda que possamos elencar muitas iniciativas em distintas áreas, seja pensando em preservação cultural, saúde, demarcações de terras, educação, sempre fica a impressão de que ainda é menos do que o necessário, ou melhor, menos do que é devido. Toda a história deste continente é calcada em exploração, extermínio e sangue, como bem resume o título “As veias abertas da América Latina” (GALEANO, 2011), e a história dos Guarani não foge à regra.

Existem várias iniciativas de mapeamento e levantamento de informações sobre esta vasta cultura, por diferentes meios e abordagens. Dentre as que pesquisamos, o Mapa Guarani Digital⁵, mostrado na figura a seguir, permite de forma dinâmica visualizar as aldeias, sítios arqueológicos e outras informações sendo possível usar recursos de “zoom” e de “camadas” trazendo possibilidades muito ricas de interação e de distribuição de conteúdo sobre esta população. Através dele é possível compreender melhor a abrangência deste povo, que perpassa a geografia política de vários países.

⁵ Disponível em: <https://guarani.map.as>

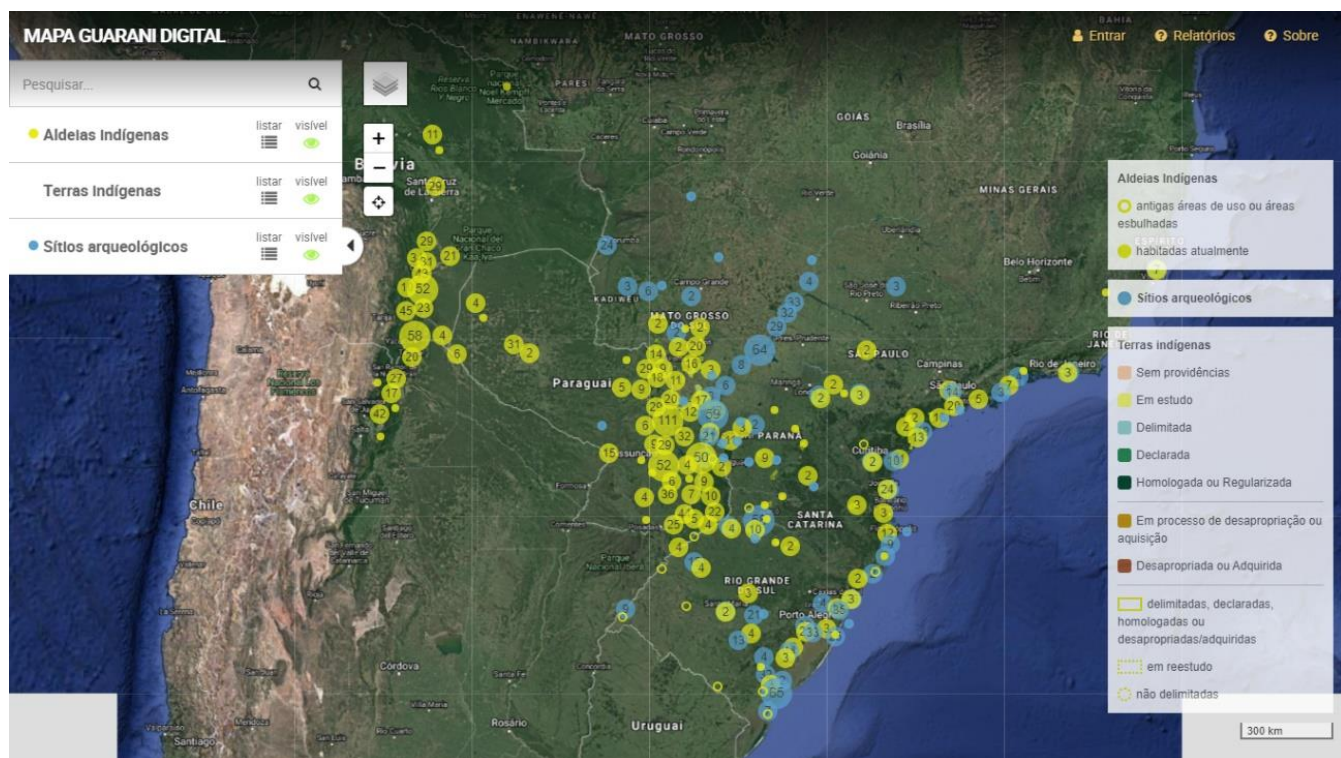


Figura 1 - Distribuição dos Guarani no território do Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia.
 (Fonte: Mapa Guarani Digital. Disponível em: <https://Guarani.map.as> - Adaptado pelo autor.)

Outro estudo importante, fonte de informações balizadas e bem referenciadas, já referenciado anteriormente neste capítulo é o Mapa Guarani Continental 2016⁶, elaborado em conjunto por entidades dos quatro países que abrigam a cultura em questão. Além de informações sobre o Povo Guarani, sua história e tradições, a edição traz informações sobre políticas públicas e legislações que envolvem os indígenas em cada país.

⁶ Disponível em: <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta>

2.3. Políticas Públicas para este público

“É pertinente pensarmos que “a prática de declarar direitos” significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos” (CHAUÍ, 1989).

Pode-se afirmar, mesmo que empiricamente, que a percepção estabelecida por grande parte da sociedade brasileira sobre tudo que envolve a questão indígena é um tanto distorcida. Se o tema já é por si só complexo e formado por vários componentes, quando se pensa no atual momento em que vivemos, tão polarizado e com uma tendência cada vez mais gritante a um viés conservador e reacionário, tal desconhecimento e imprecisão tomam ares preocupantes.

Os movimentos para resgate e suporte às várias culturas presentes em um emaranhado de povos, línguas e manifestações, acabam sendo vistos como desnecessários, por uma sociedade manipulada política e midiaticamente, a partir um *agenda setting*⁷ que põe os indígenas como culpados e não como vítimas. Sendo composto por muitas etnias com distintos graus de desenvolvimento, qualquer generalização é equivocada, para não dizer mal-intencionada. Muito da dificuldade que ainda hoje se tem de mudar este imaginário de grande parte da sociedade, vem, também da visão eurocentrista propagada pelos historiadores, dificultando a inserção necessária na sociedade (CEREZER, 2015).

Em contraponto a este fato, Bergamaschi e Gomes apontam que “um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo” acrescentando que “o patrimônio para a

⁷ O termo define um tipo de comportamento da mídia, ou melhor, dos agentes da mídia, que impõem (fazem então um “agendamento”) aquilo que o público vai ver ou ouvir nos meios de comunicação. Segundo Barros Filho(2001) o termo define “um tipo de efeito social da mídia. É a hipótese segundo a qual a mídia, pela seleção, disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá”(BARROS FILHO, 2001, p. 169)

interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54). Sobre a questão da interculturalidade – conceito fundamental quando buscamos refletir acerca de tudo que abrange nossa pesquisa - as autoras supracitadas trazem referência da obra de Canclini (2007), estudioso de tal tema. Segundo ele os indígenas são mais bem preparados para a diálogo intercultural, posto estarem transitando constantemente entre seus saberes e os de outra sociedade, bem como fluem no uso de diferentes línguas para se comunicar. Sobre isto, ainda complementa que “interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (CANCLINI apud BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54). É preciso também pensar na educação intercultural como um espaço para que as diferentes culturas dialoguem, superando reducionismos e visões etnocêntricas (MARKUS, 2018). Sobre esta questão, já em 2006 era abordada por Boaventura de Sousa Santos, ao usar o termo Ecologia dos Saberes, para se referir a “existência e do reconhecimento afirmativo da diversidade epistemológica do mundo, diversidade cultural e de uma pluralidade de formas de conhecimento” (MARKUS, 2017, p. 323). No âmbito educacional, Isso pode ser realizado através de metodologias e propostas didáticas que busquem esse diálogo (GOULARTE; MELO, 2013).

Falar sobre interculturalidade no contexto da inclusão e exclusão, reforça nossa reflexão sobre as palavras de Chauí no início deste tópico. Se Canclini afirma estarem os indígenas mais bem preparados para o diálogo intercultural, por que são tão necessárias políticas públicas que busquem espaço para que isto aconteça? Fosse este um trabalho das áreas da história, antropologia ou sociologia, buscaríamos respostas nas já comentadas questões que nos trouxeram até aqui: o massacre, o “esquecimento” ou simplesmente o tornar “invisível” essa parcela fundamental de nossa população. De forma resumida, podemos dizer que movimentos que visam corrigir estas mazelas, começam a tomar forma na metade do século XX.

No campo jurídico, no que tange à presença do assunto no âmbito escolar, falaremos mais adiante, com a promulgação da lei 11.645/2008 e seus desdobramentos. Tal lei veio em consonância com a 10.639/03 que dispõe sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no sistema escolar. Antes, façamos uma breve digressão sobre políticas públicas voltadas aos indígenas no Brasil.

Sob a ótica dos Direitos Humanos, mesmo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), de três edições do Plano Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009) e de fazer parte de vários acordos internacionais, nosso país segue tendo um alto índice de violações, principalmente entre negros e indígenas (CEREZER, 2015). Obviamente, este assunto não é exclusividade do Brasil, no mundo todo existem ações – por parte de governos, suas entidades ou entidades não-governamentais – abordando tal questão. Historicamente, o marco no pós guerra é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que “destaca o papel da educação como base comum para que as distintas sociedades possam promover o respeito aos direitos individuais e coletivos e a liberdade, por meio da adoção de ações de caráter nacional e internacional” (CEREZER, 2015, p. 104). O mesmo autor destaca a Convenção ocorrida em 1957, promovida pela Organização Internacional do Trabalho, que teve por objetivo “debater a proteção e integração das populações indígenas, tribais e semi-tribais de diversos países, denominada "Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais" (CEREZER, 2015, p. 105).

As ações oficiais no Brasil acabam acontecendo no decorrer deste período, seja com o surgimento da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1967 – que vem a substituir o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criado em 1910 pelo Marechal Rondon⁸, ou com o Estatuto do Índio (Lei 6001/73). Sobre tal estatuto, é importante frisar que

⁸ Segundo o website da FUNAI: “O projeto do SPI instituiu a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. A ideia de transitoriedade do índio (Oliveira, 1985) orientava esse projeto: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam

Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo "relativamente incapazes", deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio - Funai) até que eles estivessem "integrados à comunhão nacional", ou seja, à sociedade brasileira.

A Constituição de 1988 rompe esta tradição secular ao reconhecer aos índios o direito de manter a sua própria cultura. Há o abandono da perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como categoria social transitória, a serem incorporados à comunhão nacional ("Estatuto do Índio - Povos Indígenas no Brasil", [s.d.], online.).

Então, com a promulgação da Constituição de 1988, se altera a visão do indígena com ser "incapaz" e se avança um pouco mais no sentido da preservação, ou melhor, manutenção das culturas ancestrais deste país, quando se traz a eles a noção de cidadania. De certa forma, é um marco histórico, pois "(...) mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária" (LUCIANO, 2006, p. 19). Ainda assim, não é um caminho fácil. Desde os anos sessenta, já havia um órgão estatal com essa missão: a FUNAI. Sobre ela, em seu website consta sua definição,

A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

Cabe à Funai promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A Funai também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados.

É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a Funai promove

empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas. Os regulamentos e regimentos do SPI estiveram voltados para o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas áreas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania." (FREIRE, [s.d.], online)

ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas (“Institucional - FUNAI”, [s.d.], online).

Nas atribuições da entidade, estão centradas a maioria das ações que deveriam prover este conjunto de cidadãos de amparo e proteção, mas o que se vê são algumas boas intenções, muitas vezes sufocadas por jogos políticos e interesses escusos.

O tema “culturas indígenas” ainda hoje é controverso no Brasil. Se por um lado existem cada vez mais iniciativas que se preocupam tanto com a preservação, quanto com a valorização e o resgate das variadas culturas existentes em um vasto território (PONTES, 2017), existem também vozes que bradam contra, tratando do tema sob um viés que se atém apenas ao desenvolvimento econômico, se abstendo de pensar nas questões que envolvem aspectos sociais ou culturais (LUCHETE, 2016; REED; FONTANA, 2017). De um lado existe uma conscientização por parte dos cidadãos acerca do papel e da importância dos indígenas na sociedade atual. Os próprios indígenas tem tido função importante neste sentido, atuando com protagonismo em várias vertentes possíveis. Ao expor uma realidade difícil, fazem com que suas vozes abranjam maiores públicos, o que aumenta a reverberação de suas necessidades. Os movimentos indígenas que surgem com força nos anos 70, são uma resposta direta às tentativas do governo à época, querendo transformá-los em cidadãos comuns, que certamente traria resultados nefastos (LUCIANO, 2006). Por outro lado, conforme citado pelos autores acima, tanto os poderes legislativo quanto judiciário, quanto a mídia mais tradicional, por muitas vezes têm um postura preconceituosa ou pior ainda, uma abordagem que prejudica qualquer tentativa de inclusão e valorização das diversas culturas e identidades que fazem destes indivíduos não algo a ser apenas “preservado” mas sim parte da sociedade brasileira. Saber compreender e respeitar a cosmovisão indígena, tão distinta de nossa visão etnocentrada e voltada sempre às leis de mercado é tarefa importante. As relações com o tempo, a terra, com o natural e o sobrenatural trazem um respeito e uma integração, que muitas vezes não é compreendida por quem não é indígena –

por exemplo simples, toma-se nossa relação com a natureza, tão preocupante em inúmeros aspectos (AFONSO; MOSER; AFONSO, 2015).

O assunto por si só é um tanto preocupante. Independente do lado que se acolher, existem algumas verdades tácitas: em 2015, por exemplo, 137 indígenas foram mortos em disputas de terra, principalmente no estado do Maranhão (CIMI, 2017), número que infelizmente tende a aumentar, conforme reportagem trazida mais adiante.

Assim, ainda em tempos em que a questão era mais bem cuidada no âmbito governamental, O IBGE criou em 2012 um sitio virtual⁹ centralizando dados sobre os indígenas no Brasil. Dentre tantas informações, em uma comparação entre os censos de 1991, 2000 e 2010, se percebe um aumento significativo na população. Para exemplificar, em 1991 a população total era de 292.131 enquanto em 2010 era de 896.917 pessoas declaradamente indígenas, contando áreas rurais e urbanas. Talvez seja possível se lançar a hipótese de que isto obviamente tenha mais a ver não com natalidade, mas com a aceitação e orgulho de ser quem são? O estudo realizado durante o Censo de 2010 gerou um relatório específico, intitulado “Censo Demográfico 2010 - Características gerais dos indígenas - Resultados do universo”, que pela primeira vez traça um levantamento oficial desta importante parte da população. Nesta publicação se declara que,

Os povos indígenas apresentam configurações particulares de costumes, crenças e língua, de formas de inserção com o meio ambiente, de história de interação com os colonizadores e de relação com o Estado nacional brasileiro. Desse modo, inserem-se de distintas maneiras na sociedade nacional envolvente. O reconhecimento étnico se pauta na conjugação de critérios definidos pela consciência da identidade indígena e de pertencimento a um grupo diferenciado dos demais segmentos populacionais brasileiros e pelo reconhecimento por parte dos membros do próprio grupo. A posse, o usufruto e o controle efetivo da terra pelos índios têm sido reconhecidos como condição *sine qua non* para a sobrevivência dos povos indígenas. A ausência ou pouca disponibilidade de terras tem, reconhecidamente, enormes impactos sobre o cotidiano das

⁹ Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>

sociedades indígenas, afetando não somente os padrões de subsistência como também dimensões de caráter simbólico no plano da etnicidade. (IBGE, 2012)

Conforme relatado anteriormente, dentro do território brasileiro, no CENSO de 2010 quase 900 mil habitantes se consideravam indígenas. Ainda que possa parecer pouco diante de uma população ali estimada em pouco mais de 190 milhões, faz-se necessário ter em conta a importância destes representantes. Na figura a seguir, pode-se ver a distribuição destes povos no território nacional, o que muda aquela visão de que os indígenas estão restritos a áreas específicas, seja na Amazônia ou em reservas.

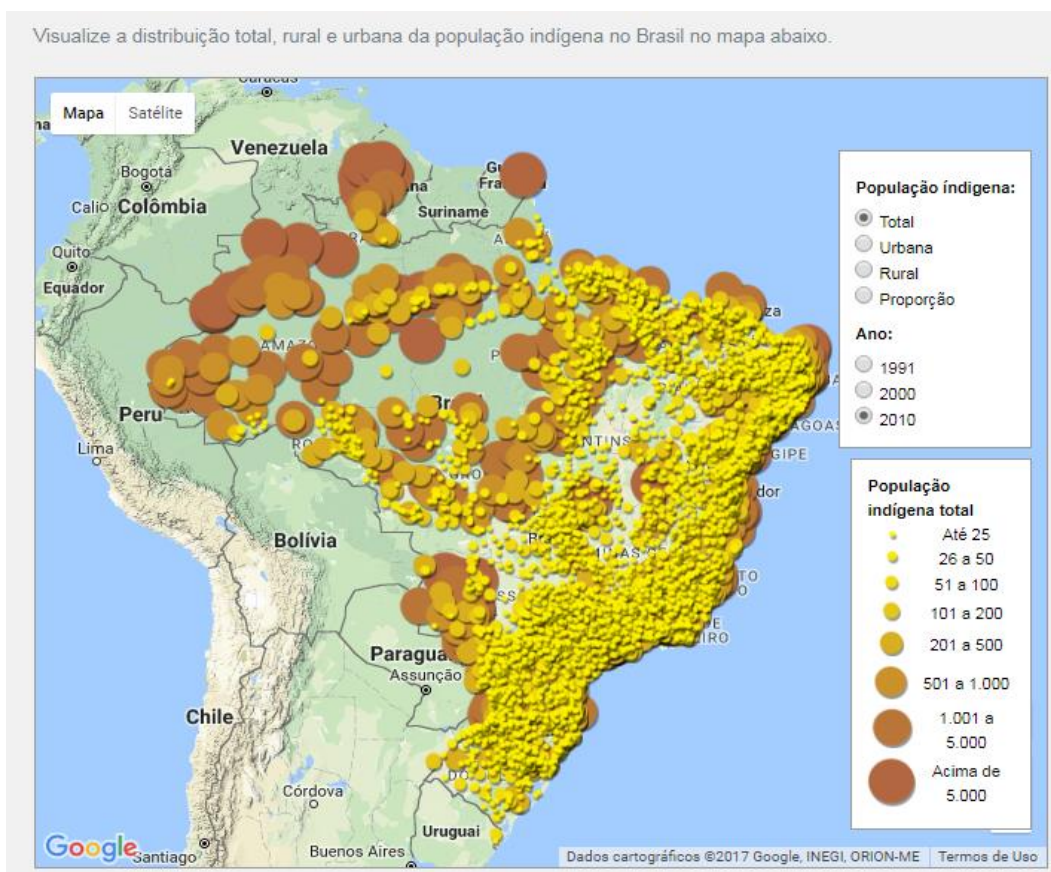


Figura 2 - Distribuição da população indígena no Brasil em 2010.
(Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html> Editado pelo autor.)

Apesar de serem tratados como “invisíveis”, o mapa mostra que em maior ou menor número, os indígenas se distribuem em todo o território nacional, em espaços rurais e urbanos. Por razões óbvias, as maiores concentrações se dão na região da Amazônia e do Centro-Oeste, aonde conseqüentemente acontecem os litígios com maior frequência. Mesmo assim, seja com conflitos armados e sangrentos, seja apenas pela exclusão sistemática dos centros urbanos, a questão indígena no Brasil é preocupante.

Neste multifacetado contexto, a complexidade também se apresenta sob a forma de mais de duzentas etnias, cada uma com distintos graus de interculturalidade (IBGE, 2012). Assim, não existe uma receita, um modelo a ser seguido, quando o assunto é inclusão e resgate cultural. É preciso cada vez mais entender o contexto de cada situação para que a abordagem e as ferramentas se adequem e tragam experiências positivas.

Ainda de forma oficial – pensando no governo brasileiro -, existem iniciativas que caminham a passos lentos, mas que tentam trabalhar estas questões de forma pertinente. Voltando à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), seu *website* possui uma parte específica para o tema¹⁰. Pode-se afirmar que de modo institucional a preocupação com o tema existe. O que se precisa ter em mente é o quanto este órgão consegue ter de assertividade, por conta de pressões internas e externas, em um meio aonde o jogo político se trava de forma pesada e sem maiores pudores. De forma clara, podemos ler no seu endereço virtual uma declaração pertinente,

Na busca de equilíbrio de forças, a FUNAI apoia o processo de participação dos povos indígenas com o objetivo de possibilitar a discussão dos seus direitos e garantias, como medidas de intervenção, de forma a impactar na realidade local nas comunidades indígenas, alterando e qualificando políticas públicas relacionadas a povos indígenas (FUNAI, online).

¹⁰ Disponível em: <http://www.funai.gov.br>, na seção “Nossas Ações”.

Existem iniciativas de políticas públicas importantes na área da preservação da cultura, como por exemplo o CEStA (Centro de Estudos Ameríndios)¹¹ vinculado a USP e com foco em culturas de todo o continente, bem como a iniciativa do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (PRODOCLIN)¹² ligado ao Museu do Índio, que traz importantes questões sobre o tema,

O grande patrimônio linguístico do Brasil encontra-se sob ameaça de desaparecer, em grande parte, no decorrer desse século. De fato, estimamos que nos últimos 500 anos, já foram extintas quase 80% das línguas indígenas faladas no continente antes da chegada dos europeus. Hoje, algumas populações indígenas contam com milhares de falantes, como, por exemplo, os Mundurukú no Pará (pop. ±7.500), os Makuxi em Roraima (pop. ±16.500) e os Ticuna no Amazonas (pop. 30.000+). Mas há muitos grupos, como, por exemplo, os Arikapú, Mondé, Xipaya, Kuruáya e Guató, em que restam somente alguns falantes, normalmente anciões, que ao morrerem levarão as últimas palavras dos seus povos e muitos de seus conhecimentos.

Entendemos que essa diversidade linguística e cultural é uma riqueza que precisa ser melhor conhecida, documentada e preservada. Pois ao perder uma língua também perdemos os conhecimentos incorporados àquela língua, inclusive conhecimentos culturais, ecológicos, indícios sobre a pré-história humana, informações sobre as estruturas e funções das línguas humanas de modo geral.

Precisamos reconhecer que para qualquer povo - do mais ao menos numeroso - a língua representa um elemento vital; sua morte é uma perda irreversível. Acima de tudo, a valorização e preservação das línguas é um direito universal que devemos reconhecer e defender (PRODOCLIN, ONLINE, 2018).

Assim, não se pode dizer que não exista uma preocupação “oficial” do governo, ainda que fiquem claras as dificuldades de atuar, seja pela imensidão territorial, falta de verbas direcionadas e, como dito acima, falta de compreensão sobre este tema por maior parte da sociedade brasileira. Ainda que não se tenha

¹¹ Disponível em <http://cesta.ffch.usp.br/>

¹² Disponível em <http://prodoclin.museudoindio.gov.br>

certeza do que está por vir - pois estes tipos de políticas públicas estão diretamente ligados ao viés ideológico de quem comanda a nação - os avanços que aconteceram nos últimos anos (de 2003 até 2016), sofreram alguns reveses a partir do governo que assumiu provisoriamente em 2016 e as premissas do governo que assumiu em janeiro de 2019 tem se mostrado preocupantes. A agenda do governo eleito tem se mostrado mais alinhada ao agronegócio, aos garimpeiros e madeireiros do que em questões de preservação ambiental ou de proteção às culturas indígenas, algo que podemos exemplificar nesta notícia, de dezembro de 2019, na qual o próprio Presidente da República sugere que seja liberada a cultura agropecuária em terras indígenas, como forma de auxiliar em uma eventual queda nos preços,

"O preço da carne subiu. Nós temos de criar mais bois aqui, para diminuir o preço da carne e eles podem criar boi", disse o presidente na entrada do Palácio do Alvorada. (...) "O índio vai poder fazer em sua terra o que o fazendeiro faz na dele", disse. "Se quer pegar a sua terra e arrendar para alguém plantar soja ou milho, faça isso, respeitando a legislação nossa", acrescentou (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Na mesma reportagem, ele também reforça a necessidade de autorizar o garimpo em terras indígenas, enquanto o jornal relembra o número de conflitos aumentando nos últimos anos,

Nos primeiros nove meses da atual gestão, o número de invasões a terras indígenas no país explodiu, segundo dados preliminares divulgados pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário), vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Em todo o ano passado, foram registrados 111 casos do tipo em 76 terras indígenas. Somente de janeiro a setembro deste ano, o número pulou para 160 invasões em 153 terras indígenas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

As políticas públicas para todas as minorias vêm sendo desmanteladas a partir de 2019, sendo possível perceber uma abordagem de cunho ideológico por trás de tais ações, que buscam colocar qualquer tipo de política que tenha sido feita

nos últimos anos como atreladas ao pensamento ideológico dos governos anteriores, o que basta para serem atacadas e desmerecidas. Neste sentido então, cabe uma grande preocupação com o que virá a seguir, pois se há muito ainda por fazer, é possível apontar iniciativas – governamentais ou não – que vem trazendo bons resultados, em vários cenários e distintas abordagens. Resta saber por quanto tempo tais ações conseguirão persistir, não apenas por falta de verbas, mas por falta de vontade política – advinda em muito por pressão de grupos historicamente antagônicos à causa.

Se a situação indígena é delicada e inspira muita atenção, devemos afirmar que existem iniciativas louváveis em várias frentes. No âmbito da educação, atualmente no Brasil existem várias comunidades com escolas bilíngues, aonde – apesar de todas as críticas e falhas que possam existir – as tentativas de um ensino que contemple a língua nativa e não apenas o português existem e, portanto, podem ser avaliadas e aprimoradas em suas práticas e ferramentas. E não apenas o ensino da língua em si, mas todos os conteúdos sendo abordados em sintonia com o contexto dos alunos (KNAPP, 2016). Estas escolas se distribuem em todo o território brasileiro, abrangendo inúmeras etnias e línguas. Dados de 2007 relacionados à educação escolar indígena mostravam 2.323 escolas indígenas, com pouco mais de 8.400 docentes (INEP, 2007). Já o censo escolar de 2013 apontava para pouco mais de 238 mil estudantes neste modelo de escola (INEP, 2014). Não é um universo pequeno, apenas está escondido, em um país continental e que pouco valoriza ou se preocupa com estes cidadãos. Sobre o tema Silva e Silva (2014) trazem mais informações pertinentes,

Os povos indígenas se apresentam, hoje, como um dos segmentos da sociedade brasileira que luta com maior intensidade pelo acesso à escola pública. As lideranças indígenas têm clareza da importância estratégica da educação escolar para seus povos, em particular para a sua juventude, como meio para um futuro mais promissor. Diante disso, surge um novo segmento estratégico para o cenário da educação escolar indígena, o dos professores indígenas. Estes, formados pelo Programa de Formação de Professores Indígenas (Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2002), participam diretamente da produção dos impressos indígenas, por meio da Comissão Nacional de Apoio à

Produção de Material Didático Indígena – Capema , junto de antropólogos, pedagogos, linguistas e outros profissionais. Vinte anos atrás, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca de 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas. Atualmente, os professores indígenas atuantes nas escolas indígenas representam mais de 96% dos mais de 12 mil em atividade (SILVA; SILVA, 2014, p. 43).

São fatos que merecem destaque e reflexão, pois demonstram que os indígenas têm se tornado protagonistas neste sentido. Entretanto nem tudo são flores, nem tais políticas são unanimidade, mas apontam para pequenos passos que ainda faltam nos países vizinhos. Dados apresentados sobre Argentina e Paraguai (em 2016) relatam situações menos inclusivas e preocupantes,

Cada vez mais, crianças e jovens entram no sistema educacional oficial, buscando soluções para as dificuldades que sofrem. Até agora, a escola colabora antes com a perda de identidade, em vez de favorecê-la, não dando a eles participação na elaboração dos Planos de Estudo que contemplam uma metodologia e conteúdos de acordo com a visão Guarani-mbyá, que é deles. Os adultos e suas próprias organizações veem com preocupação a nova situação dos estudantes incentivados a continuar treinando, mas, por outro lado, afastam-nos do centro vital e da vida comunitária (“Mapa Continental ‘Guarani Retã’”, 2016, p. 25, tradução nossa).

Em consonância a isto, o mesmo estudo traz a seguinte reflexão:

A educação tradicional dos Guaranis é "ouvir as palavras que cada um recebe dos Lá de Cima¹³", geralmente através do sonho. Os sistemas nacionais de educação, em vez de usar a sabedoria da educação indígena que conseguiu manter a identidade desses povos, por ignorância e discriminação, tornaram-se um perigo e uma ameaça para os povos indígenas (“Mapa Continental ‘Guarani Retã’”, 2016, p. 17, tradução nossa).

¹³ No original em espanhol: “Los de Arriba”.

Ainda que nosso foco de estudo, no que tange ao que pretendemos trabalhar mais adiante, não esteja voltado ao processo de educação dos indígenas em si, mas sim da população urbana que os exclui, importante é termos noção de que existe mais do que se imagina, quando tocamos nas possibilidades que vem acontecendo junto a esta população, mas voltamos a firmar que sempre será menos do que necessário.

Definitivamente, há muito ainda que se andar neste caminho de inclusão. Vários são os atores neste complexo teatro, mas é necessário ter claro o papel de cada um e se pensar sempre de forma a promover a conscientização. Para tanto, devemos ter claro os conceitos envolvidos nisto.

2.4. Inclusão/exclusão – estereótipos

Após abordar a questão indígena como fizemos até aqui, devemos lançar o olhar sobre os conceitos centrais por trás do que estamos trazendo, quando falamos em políticas públicas, a cultura sendo colocada em um lugar desmerecido e etc. Trabalhar o tema da inclusão passa por rever conceitos que às vezes estão enraizados em nosso imaginário. De forma simples, a definição de incluir é “inserir num ou fazer parte de um grupo” (PRIBERAM, [s.d.]). Ao falarmos em inclusão social, é possível buscar outros tantos autores que tratam do tema. Se pensarmos institucionalmente, desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, passando – entre várias outras - pela Declaração de Salamanca (1994), Guatemala (1999) o tema é centro de debates e definições. No Brasil, a própria Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tocam no tema, bem como a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação nacional) em 1996. Várias são as políticas públicas que derivam disto, desde normas jurídicas, ações na área da saúde até normas da ABNT relacionadas a arquitetura, engenharia e design. E em nosso estudo, passamos ao largo da inclusão de pessoas com deficiência, sejam físicas ou cognitivas, sejam congênitas ou adquiridas, um público maior do que se imagina, que aos poucos vai ganhando seu espaço – e que ainda é menor do que o necessário.

Nosso foco aqui é a inclusão social, olhando para aqueles que, também como os anteriores, muitas vezes são “invisíveis” à sociedade, ou que “assim deveriam ser”, para ficar aqui na percepção infeliz de muitas pessoas - com as quais convivemos, por mais absurdo que isso possa ser.

No campo da ciência e filosofia, autores como Bauman e Castel nos trazem conceitos que mostram de forma dolorosamente precisa como as relações se constroem nos dias de hoje. Em seu livro *Vidas Desperdiçadas*, Bauman evoca a questão daquela gente excedente, que “sobra” em uma sociedade de consumo e consumista (BAUMAN, 2005). Sobre esta lente, é possível tocar na questão das sociedades indígenas, em nosso caso, mais precisamente nas brasileiras. A intenção aqui é trazer apontamentos para uma reflexão e discussão sobre o tema, que passa despercebido nas pautas midiáticas, ou então, aparece distorcido, como se os descendentes dos habitantes originais deste continente fossem um refugio, um fardo, estes refugiados sem rosto ou nome, conforme as palavras do filósofo polonês.

Robert Castel, ao relatar a situação dos jovens nas periferias francesas, mostra uma situação bastante análoga. A sensação de não-pertencimento em que esta parcela da população - notadamente constituída por descendentes de imigrantes da África - retém, acaba por transbordar nos acontecimentos relatados pela mídia em 2005, quando a violência se mostrou visível e incomodou quem não via ou fazia questão de não ver – aliás, uma importante parcela da população francesa (CASTEL, 2008). Este caldeirão efervescente ganhou os jornais e as televisões, pois o que deveria ser invisível se tornou um fardo.

Por aqui, a cada estrada trancada por índios nos confins do Maranhão ou noroeste do Rio Grande do Sul, este fardo ressurge. E se a alguns causa dó ou sensação de impotência, a outros causa repulsa ou mesmo indignação, como se aquilo fosse desnecessário ou gratuito, como se aqueles “ingratos” já tivessem o bastante.

Bauman nos afirma que o planeta está cheio. Mas logo revela ser esta uma provocação, ao afirmar que “o tamanho das terras (...) consideradas inabitáveis ou incapazes de sustentar a vida humana parece estar se expandindo, e não se

encolhendo” (BAUMAN, 2005, p. 11). Se pensarmos em um país com as dimensões do Brasil, temos a certeza que ainda hoje, existe um território imenso ainda pouco habitado. Se o Centro-Oeste vem se desenvolvendo rapidamente nas últimas décadas, ainda resta a Amazônia como um continente dentro de um continente, ainda que esteja sangrando continuamente, fruto de ganância e exploração sem medidas. Entretanto, seja nestes confins do país, seja ao redor de grandes centros urbanos, um tema um tanto indigesto não custa muito a aparecer: a questão dos índios.

O referido autor usa como exemplo os refugiados e migrantes para nos esclarecer uma possibilidade. Ele nos fala em uma modernidade pautada pelo consumo, pelo “Deus Mercado” que dita o que é certo e necessário. Se alguém não está apto a consumir, conseqüentemente está fora da cadeia, fora do jogo da economia. É o que ele chama de “refúgio humano” (BAUMAN, 2005). E estes refúgios, precisam se tornar invisíveis. Uma das formas é não lhes dar valor. Fica evidente, quando se mostram exemplos de indígenas que participam de crimes, ou que trancam estradas para reivindicar direitos e maior atenção. No mesmo instante, a ótica vigente mostra-lhes apenas como o lado “mau” da história, como aquela criança que importuna no semáforo vendendo bugigangas de palha. Junto a isto, vem a política liberal e pergunta: para que tanta terra reservada para tão poucos habitantes? Uma moderna empresa poderia fazer maiores lucros em tal área. E fica esquecido que são visões distintas sobre o assunto, existe uma cultura ancestral, diferente da nossa, urbana, branca, de origem europeia.

Ainda sobre estas questões de invisibilidade que recaem em exclusão, Bordieu (1993) citado por Nóvoa diz que,

“Ao impor universalmente uma cultura dominante, constituída por esta via em cultura nacional legítima, o sistema escolar inculca os fundamentos de uma verdadeira religião cívica e, mais precisamente, as bases fundamentais da imagem (nacional) de si” (BORDIEU apud NÓVOA, 2009, p. 51)

Esta preocupação apontada por Bordieu, ainda se faz presente nos ambientes escolares, ainda que paulatinamente, existem ações em sentido oposto, e esta necessidade de se ampliar a visão, surge como pauta constante. Como afirma Serrão(2019), “os processos da educação devem considerar a diversidade cultural existente na sociedade, bem como as experiências que os alunos trazem para a escola” acrescentando que “o entendimento da diversidade cultural possibilita o estabelecimento das relações de respeito superando conceitos errôneos e equivocados sobre culturas distintas das suas” (SERRÃO, 2019, p. online).

Quando Jessé Souza, em *A Tolice da inteligência Brasileira* (2015) faz uma análise crítica das obras de outros pensadores que mostram a formação de nossa sociedade, temos contato com o termo “ralé”, esta gente que colocamos a margem daquilo que se considera uma sociedade produtiva e consumista (SOUZA, 2015). Em outro texto, Souza também cita Bourdieu, quando fala que as sociedades constroem mecanismos que mascaram as relações de dominação que operam nas relações sociais (SOUZA, 2007). Este mascaramento, ou mais ainda, esta inversão de valores, imputando às vítimas o papel de vilões, só faz aumentar uma situação muito delicada, que faz frente a políticas públicas infelizmente incipientes, ainda que teoricamente bem estruturadas.

Ao abordar a inclusão de comunidades indígenas, pode-se cair no risco das antigas práticas, que absorviam estas culturas, esmagando e fazendo com que fossem apagadas, seja pela catequização, seja pela aculturação dos indígenas. Porém, não se pode cair também na tentação de querer colocá-los em uma redoma - ainda que em alguns casos, como de tribos que ainda hoje vivem isoladas, sem contato com o “homem branco” isto seja necessário - como se por terem cosmovisões tão diferentes das nossas, acabem por ser vistos como algo exótico, portanto não passível de coexistir.

Estereótipos e preconceito

Segundo Grupioni, a compreensão das sociedades indígenas no Brasil é marcada pelo preconceito e discriminação. Sobre preconceito, o mesmo autor traz a definição

de Klineberg (1976), que diz que é "unjuízo ou conceito formado antes de haver reunido e examinado a informação pertinente e, portanto, normalmente baseado em provas insuficientes ou inclusive imaginárias" concluindo que podemos definir o termo como "uma opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição" (GRUPIONI, 1995, p. 484). O autor relata que o preconceito, invariavelmente leva à discriminação e ambos, preconceito e discriminação, podem levar à hostilidade, citando como exemplos o nazismo na Alemanha e o Apartheid na África do Sul (GRUPIONI, 1995).

Grupioni ainda afirma que "(...)cada cultura vê o mundo através de pressupostos que lhe são próprios. E muitas vezes não só vemos, como também julgamos", acrescentando que

E é neste momento, em que tomamos nossos pressupostos (significados que damos às coisas e aos acontecimentos, valores pelos quais nos guiamos e regras que pautam nossas condutas) como padrões para julgarmos ou entendermos as outras culturas, que tomamos atitudes etnocêntricas (centradas na nossa cultura) e preconceituosas.

Quase sempre, temos uma valorização positiva do nosso próprio grupo, aliado a um preconceito acrítico em favor do nosso grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais (GRUPIONI, 1995, p. 485)

Desta forma, em um contexto de sociedade na qual vivemos – segunda década do século XXI - é fácil constatar o quanto o preconceito está arraigado em nossos grupos de convivência, travestido em nacionalismo, ou até mesmo em um certo tipo de "orgulho", que acaba por resultar em xenofobia, intolerância e ódio. Ou, de uma forma um pouco mais branda, mas nem por isso menos amarga: a indiferença. Uma sociedade que é indiferente ao sofrimento, aos processos que excluem – e aí não falamos apenas dos indígenas, mas todas as outras minorias, acaba por colocar de lado aqueles que não se enquadram em suas toscas e borradas réguas. Assim, as palavras empatia e alteridade voltam à carga, e sofrem também dose pesada de preconceito, por puro desconhecimento. É digno de pesar, pensar no rumo que a sociedade brasileira – não só ela, mas no que tange ao nosso estudo, nela falemos –

tem tomado nos últimos anos, desde 2016. Esta intolerância que sufoca empatia e alteridade, nos coloca como sociedade em uma posição muito delicada.

Os estudos de Goffman (1975) sobre estigmas e estereótipos trazem significados que reforçam nossas convicções, quando se percebe que são várias as origens que podem ter, habitando tanto o corpo quanto as questões culturais. Citado por Siqueira e Cardoso Júnior (2011),

(...) o estigma pode ocorrer devido a três circunstâncias: abominações do corpo, como as diversas deformidades físicas; culpas de caráter individual, como: vontade fraca, desonestidade, crenças falsas; e estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos pela linguagem. Em todas essas tipologias pode-se encontrar a mesma característica sociológica: “um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (Goffman, 1975 apud SIQUEIRA; CARDOSO JÚNIOR, 2011)

Quando se pensa na figura do indígena brasileiro, o estereótipo é o caminho mais normal para a visualização deste indivíduo. Dentro desta construção, o corpo é figura central, seja nas pinturas e adornos, nas suas características físicas, seja em tudo que o cerca - os instrumentos ou armas que são, em certa medida, extensões deste corpo. E esta mitificação, esta imagem idealizada, seja fruto de preconceito ou mesmo de condescendência, traz em si uma questão tácita: a distância. Eles lá e nós aqui.

Courtine, em “O Corpo Anormal” faz uma análise contundente das relações que a sociedade possuía, até meados do século XX, com aquilo quem em inglês denominava-se “*Freak Show*”¹⁴. A curiosidade mórbida pela deformidade, pelo corpo que se distanciava do padrão ou daquilo que se considerava normal. Tudo que foge desta linha em que beleza ou apenas conformidade se unem, acabava por

¹⁴ Em tradução livre: “show de aberrações” ou “show de horrores”.

despertar curiosidade (COURTINE, 2008). Em certo momento, quando já não era de bom tom expor corpos com deformidades como atração paga, o exótico surge. Aborígenes, índios sul-americanos, o exotismo daquilo que se distancia daquilo que a sociedade vigente vê como padrão, também atraía os olhares ávidos pelo diferente. Eles, tão perto de nós. Mas ainda eles lá e nós aqui, separados por uma grade.

Esta questão do "eles" e "nós" é descrita por Stangor (2002) citado por Lima et al. (2016), quando explica que criamos estas representações que separam os grupos, colocando o "eles como diferentes de nós" (LIMA et al., 2016, p. 220). Estes estereótipos são base para um processo de exclusão, pois são baseados em preconceito. Tudo que envolve este tema tão abrangente e preocupante, vem baseado nesta premissa – o que faz dele diferente de mim? E de forma mais clara: isso que o faz diferente é que me afasta. Ainda falando sobre preconceito, Lima et al., citam outro autor, que traz uma definição sobre como este se constrói:

Blumer (1958) propõe que a construção de imagens desumanizadoras é a condição fundamental do preconceito, juntamente com a percepção de ameaça à relação de dominação de um grupo sobre o outro. Para esse autor, o preconceito seria um tipo de sentimento que ocorre sob certas condições nas relações intergrupais. O sentimento de superioridade em relação ao outro o coloca em uma posição de inferioridade; o sentimento de diferenciação constrói uma distância simbólica em relação a ele; o sentimento de propriedade ou de posse exclui o outro das prerrogativas da posição; e, finalmente, o sentimento de medo decorre da percepção de ameaça à posição de dominação sobre o outro (LIMA et al., 2016, p. 220).

Neste estudo, apresentado em 2016, os autores abordaram a questão do preconceito contra indígenas e ciganos em Sergipe, trazendo dados de vários autores que mostram a construção deste sentimento através da afirmação de estereótipos, como a do índio preguiçoso ou primitivo e do cigano sujo ou trapaceiro. Na pesquisa realizada com 378 pessoas, haviam pessoas que moravam tanto próximas das comunidades em questão, como distantes. Neste estudo, as

crenças preconceituosas de quem mora mais afastado foram um pouco maiores daquelas que tem maior proximidade com estas culturas (LIMA et al., 2016, p. 221–223).

Cabe perguntar como construímos estes estereótipos? Quando buscamos as representações na literatura brasileira, o exemplo mais marcante vem de José de Alencar. Tanto em “O Guarani” quanto em “Iracema”, essa imagem de um ser idealizado, em contraponto com a imagem vigente na época, trazia em si uma concepção que influenciou o modo como passou-se a ver este assunto. Entretanto, se por um lado ele pinta este índio como símbolo de algo puro e dotado de uma certa nobreza, evocando uma construção nacionalista, é também possível perceber nas entrelinhas que ainda ali está a visão do homem branco, europeu, que se aproxima e se apaixona não só pela Iracema, mas por sua cultura, mas que no fundo sutilmente impõe seu *modus operandi* (EDUCAÇÃO, [s.d.]). Esta dicotomia nos acompanha deste então, na seara da literatura e das artes, fazendo óbvio reflexo na construção da sociedade atual. Não faz parte do escopo deste trabalho falar de outras culturas, mas como parêntese, deve-se lembrar de todo o estigma que o cinema estadunidense fez com os indígenas em suas produções, os demonizando ou os tornando sonsos.

A partir disto, é preciso pensar o ambiente da escola, como fundamental na construção destes estereótipos e conseqüente lugar para desconstruí-los, por ser cada vez mais um espaço para elaboração conceitos de cidadania e respeito. Sobre isto, o próprio MEC produziu uma série de materiais, de onde se pode retirar afirmações importantes,

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (ARANHA, 2004).

Nossa intenção então é trazer o assunto para o espaço da sala de aula, aproximando a discussão da nossa intenção projetual ao fim deste estudo. Uma das

referências que trazemos aborda os processos de exclusão neste ambiente, tendo como foco principal as questões raciais e econômicas, a partir de pesquisa feita em escola do sul do RS (AGUIRRE, 2017). A autora traz a discussão sobre as origens dos processos de exclusão no ambiente escolar, tendo clara a prerrogativa que, para junto do racismo, vem o fator social. Tais atores andam juntos no processo. Tomando como base a obra de Ascerald, Mello e Bezerra (2009) Aguirre diz que,

(...) a Escola é uma das instituições responsáveis pela manutenção das estruturas sociais, sendo o espaço onde os valores e representações sociais excludentes são socializados de forma a serem introjetados pelos atores sociais, orientando suas perspectivas e disposições. Portanto, a violência simbólica e racial, aportadas por Bourdieu e Munanga, respectivamente, se reproduz também nas relações deste espaço, de forma que as representações projetadas pelos grupos ou classes dominantes (não-negros e não-pobres) são socializadas e perpetuadas. Dedicamo-nos a compreender a representação de pobres e negros, entendendo estes como maioria presente nos bancos escolares, enquanto recorte racial quando as condições e oportunidades de vida serão ainda mais escassas quando a categoria raça é abordada. Ou seja, entendemos que grupos excluídos são subjugados conforme seletividade por classe e raça, e que ao tratarmos da injustiça e exclusão também nos referimos às condições em que grupos sociais pobres e negros são prejudicados desigualmente na distribuição de fatores e condições de risco, ou seja, são mais prejudicados por poluição, infraestrutura precária, acessibilidade vulnerável e direito à cidade (AGUIRRE, 2017. p.29)

Percebe-se então, que os processos de exclusão envolvem questões mais amplas e vitimam um extrato mais amplo da sociedade. Questões sociais e econômicas são base, mas questões raciais também. Assim, o processo de estigmatizar um grupo tão multifacetado quanto os indígenas, reduzindo-os a flecha e cocar de penas, nada mais é que parte de um cenário muito complexo e enraizado em nossa sociedade, em todas as classes e representações.

Falando sobre o contexto indígena, Costa (2017) traz uma pesquisa feita com alunos do ensino fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, mostrando que os estereótipos são presentes no contexto da sala de aula, seja no imaginário

dos alunos, seja nos materiais didáticos usados. A autora traz uma questão pertinente:

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (1997), a possibilidade de debater e conhecer sobre os povos indígenas podem oferecer, de certa forma, uma base para construir uma compreensão do entrelaçamento dos componentes. Comumente, a discriminação é fruto daquilo que se desconhece, dessa forma, esse desconhecido acaba sendo rotulado como esquisito, estranho ou diferente. É nesse momento que ocorre a verdadeira|| discriminação (COSTA, 2017. p. 43).

Aqui se coloca o principal ponto a ser compreendido e debatido: o desconhecimento traz em si a possibilidade da discriminação. E é nesta tecla que todos os autores que estudam o tema convergem: é preciso incluir. Para isto, se faz necessário conhecer. Ainda neste trabalho em escolas do Mato Grosso do Sul, Costa aponta que, no caso pesquisado, existiam alguma iniciativas isoladas de tentar aproximar a cultura indígena dos alunos da cidade, mas em sua maioria, estes já vinham de casa com estereótipos prontos e, nos materiais didáticos utilizados na aula, fossem elaborados pelos professores, fossem de livros distribuídos pelo governo, lá estava a figura do índio de tanga e cocar, portando arco e flecha. Os materiais produzidos pelos professores na realidade apenas reproduziam o que constava nos materiais distribuídos. O mesmo estereótipo era mantido (COSTA, 2017. p.43-48). Como exemplo, a figura a seguir demonstra bem a situação:



Figura 3 - Material didático usado por alunos.

Fonte: Dani Cocar, capturado pelo autor a partir de Costa(2017)

A partir de uma imagem bem desenhada que, portanto, atrai o olhar do estudante, uma situação carregada de estereótipos e preconceito é demonstrada. Por que o tacape e o cocar são usados no dia a dia e a geladeira não? O que impede um indígena hoje de usar um telefone ou um aparelho de som? Estas questões que surgem na escola auxiliam nesta construção errada sobre tudo que envolve a temática indígena. Se conta uma história que ainda existe, mas é cada vez mais apenas parte de um complexo conjunto de situações. Se nas profundezas da Amazônia existem indígenas quase sem nenhum contato com o homem branco, existem representantes destas etnias sendo doutores em universidades e produzindo seu próprio conteúdo digital, usando a tecnologia como possibilidade de comunicação, segurança e reforço de identidade. (BUENO, 2013; RADLER, 2018; TALAMONE, 2018).

Neste estudo publicado em 2017, Costa descreve um diálogo seu com os alunos, depois da elaboração da atividade descrita na figura acima. A pesquisadora não interferiu em nenhum momento das atividades, mas coletou informações após:

Depois da atividade no quadro, cada estudante pintou na sua folha xerocopiada os objetos que a professora havia pintado no quadro. A pesquisadora questionou a um estudante sobre o uso da geladeira:

Pesquisadora: Por que você não pintou a geladeira? Todas as pessoas não precisam dela para conservar os alimentos?

Estudante: Não! Somente as pessoas que moram na cidade. Os índios não têm comida gelada.

Pesquisadora: E os índios comem o que?

Estudante: Eles pescam e comem no mesmo dia, porque não tem geladeira para congelar as comidas. Como moram no mato não tem tomada para ligar as geladeiras.

A pesquisadora fez outros questionamentos, para que um processo de dúvidas e reflexões fosse instalado no grupo.

Pesquisadora: Quem sabe me explicar como os índios se comunicam com aqueles que estão muito longe?

Estudante 1: Por sinal de fumaça ou gritos.

Estudante 2: Por celular ué!

Pesquisadora: Mas vocês não pintaram o telefone que aparece na atividade.

Estudante 3: Por que não tem celular no desenho.

Estudante 4: Não, o índio não tem celular, nem esses telefones que meu avô tem (COSTA, 2017).

A pesquisadora coletou mais exemplos como este, que demonstram que existe espaço para uma reflexão, mesmo por parte de alunos de séries iniciais, mas é perceptível que o preconceito e os estereótipos acabam sendo construídos no convívio familiar e social e reproduzidos, reverberados e solidificados no ambiente escolar. Nestes exemplos, os hábitos e costumes são limitados às referências mais

banais, perdendo um momento crucial para desconstrução destas barreiras. Ficou claro o papel do professor, que pode ser fonte de estímulo neste processo mas que, no caso pesquisado, foi o contrário: não saiu de sua zona de conforto, inclusive se esquivando de questionamentos trazidos pelos alunos (COSTA, 2017) Obviamente, existe toda uma questão por trás que diz respeito ao ambiente de trabalho dos professores, todo o descaso coma categoria e suas necessidades e etc., são pontos que com certeza podem ter influência nestas situações, mas que fogem à reflexão aqui proposta.

Em se tratando da questão indígena, certamente pode ser difícil não ter estereótipos em mente, quando se percebe que o binômio da inclusão/exclusão passa por se criar tanto uma espécie de “invisibilidade”, quanto por ter uma visão que pode ser tanto mitificada ou então padronizada do elemento em questão,

(...) ainda é muito forte a concepção de que os “verdadeiros” indígenas são aqueles que não “teriam perdido sua cultura”, como se esta fosse um bem fixo, imutável e que não se transforma com o tempo e as dinâmicas sociais.

Um brasileiro que aprende outras línguas, usa calça jeans e toma Coca-Cola deixa de ser brasileiro? Nossa vida de hoje é a mesma que nossos avós viveram? Por que podemos mudar, ter contato com novas tecnologias, com bens e hábitos oriundos de diferentes contextos, mas as populações indígenas precisam estar “paradas no tempo” e isoladas para que sejam reconhecidas como tais? Como já mencionado, toda cultura é dinâmica. Não existe cultura imóvel. Nem a nossa, nem a dos povos indígenas específicos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014. p. 13).

As pesquisadoras seguem esta ideia, mostrando que as coisas não precisam estar isoladas, mas sim ter a possibilidade distinta,

Em outras palavras, a identidade cultural de um povo não se constrói numa situação de isolamento. Ao contrário, adquire sua forma quando confrontada com povos ou grupos diferentes, razão pela qual irá se modificar e transformar. Nesses termos, a identidade cultural deve ser entendida não como algo imanente, natural, e sim à luz de condicionantes históricos e contextos específicos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014. p. 13).

Esta questão é passível de muita reflexão. As culturas são entidades vivas, que com o tempo vão se constituindo em novas nuances, se adaptam ao tempo e aos contextos variados pelas quais trespassam. Para quem não tem um maior convívio com as comunidades indígenas – caso em que o autor se inclui – é fácil resvalar em preconceitos arraigados, mesmo que de forma involuntária.

Se a situação indígena é delicada e inspira muita atenção, pode-se afirmar que existem iniciativas louváveis no que tange aos processos de inclusão. De diferentes formas, com diferentes abordagens, estas ações buscam diminuir as barreiras que excluem, denigrem ou apenas tornam “invisíveis” estes cidadãos. Como exemplo, o cineasta Vicent Carelli, levou a produção de audiovisuais para dentro das aldeias: um projeto que no início tinha um modelo tradicional (brasileiros urbanos indo captar imagens no ambiente alheio) se transforma em uma ação em que os próprios indígenas capturam estas imagens (TALAMONE, 2018). Este projeto usa meios atuais de distribuição, usando a plataforma *Vimeo* em seu sistema de *streaming*¹⁵, unindo diretores indígenas e não indígenas (RONCOLATO, 2018).

Quando trazemos este desafio para o campo do design, pode-se falar em áreas como design inclusivo e design universal, passando por temas como acessibilidade ou mesmo usabilidade. Ao propor as sete regras do design universal, Ronald Mace (1990) pensava em um mundo sem barreiras físicas, quando todos os usuários têm acesso aos sistemas, independente de restrições físicas¹⁶. Tais conceitos podem ser ampliados, ao pensarmos não apenas em questões físicas ou cognitivas, mas também em barreiras culturais ou econômicas. Ao falarmos em inclusão social, trazemos a questão não apenas em possibilitar melhores condições a quem tem as necessidades supracitadas, mas também para quem faz parte de minorias que historicamente são excluídas (negros, indígenas, quilombolas,

¹⁵ Transmissão de vídeo sob demanda, quando não se descarrega o arquivo completo antes de visualizar.

¹⁶ Disponível em: <http://udinstitute.org/principles.php>

LGBTs...). Neste sentido, o design também pode ser um ator importante, pois através de várias de suas áreas, se pode pensar ações de inclusão, que extrapolam a visão tradicional do design gráfico ou de produto. Existem outras visões que também podem tomar frente ao tema. Design social, design de território e design de experiência, por exemplo, são passíveis de serem vetores neste assunto ao qual tratamos aqui e não serão aprofundados por fugirem ao escopo deste trabalho.

Ao voltar o olhar para a história do design, percebemos que estas questões eram detectadas pelos “pioneiros do design moderno”. Nas convicções de John Ruskin e William Morris, ainda no final do Século XIX, já estavam as ideias de um design social como elemento transformador da qualidade de vida da população (MARTINS, 2013).

2.5. A divulgação da Cultura Indígena no âmbito escolar

De certa maneira, não se pode negar que a temática indígena esteve presente no ambiente escolar durante o século XX, ao menos nas abordagens trazidas pela literatura brasileira. Para além desta área, também a temática se fazia presente, entretanto, na forma oficial, de maneira equivocada, ao olhar de quem estuda a questão. Obviamente, a presença do tema neste âmbito estará sempre muito próxima do enfoque que as políticas públicas – ou antes disso – da visão que o governo da época traz sobre o assunto. Assim, sob a nossa ótica, do alto da segunda década do Século XXI, o caminho que nos trouxe até aqui, no que tange a esta representação das culturas indígenas em sala de aula, foi conduzido a passos trôpegos. Como falado anteriormente, isso era reflexo da postura de historiadores e sociedade acerca do papel dos indígenas na sociedade brasileira, relegando-os ao passado ou então a um lugar distante da vida cotidiana.

Em estudo realizado por Grupioni em 1995, resgatando trabalhos anteriores de pesquisadores como Rocha (1984), Pinto e Myazaki (1985), Almeida (1987) e Telles (1987), o autor relata que já naquela época existia uma pretensa valorização das diferenças e do respeito por diferentes culturas, mas segundo ele “uma leitura mais atenta destes manuais mostra as dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. O que normalmente fazem é recalá-la para o passado” (GRUPIONI, 1995, p. 487). Com o passar dos anos e avanço das políticas públicas de inclusão, avanços acontecem, ainda que lentos.

Um ponto circunstancial para esta questão no que diz respeito ao posicionamento governamental é a lei 11.645/2008, promulgada pelo Governo Federal em 10 de março de 2008¹⁷. Ela complementa a Lei 10.639/2003, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que discorre sobre o ensino da “história e cultura e Afro-Brasileira”¹⁸, acrescentando a temática indígena ao texto. Sem dúvida é um importante ponto de inflexão, fruto de uma visão – vigente no governo da época – em que era fundamental que temas assim, relegados a um papel muito discreto, viessem para um lugar de destaque, visto sua importância para o que se pensava enquanto sociedade. Tais leis complementam e modificam a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Ela, junto ao PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam de forma oficial o sistema educacional no país, desta forma conduzindo a aprovação dos livros didáticos que serão usados no país, através do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (GOULARTE; MELO, 2013). Sobre isto, acrescenta-se que “trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas”, acrescentando que isso acaba “produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade (GOULARTE; MELO, 2013, p. 36).

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Consulta em 27/12/2020.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Consulta em 27/12/2020.

Antes destas duas leis, a LDB não previa - de forma clara e direta - a necessidade destes conteúdos estarem presentes no ensino fundamental e médio. A partir disto, sistematicamente estes conteúdos começam a fazer parte dos materiais didáticos constantes no PNLD, mas não é uma situação que muda rapidamente, nem se encerra somente no livro: é preciso também sensibilizar a escola - seja na readequação dos currículos e abordagens pedagógicas, quanto no professor, que será o mediador desta nova situação. Não é algo fácil de acontecer, apenas pela promulgação da lei. Se faz necessário um acompanhamento e suporte para que tais medidas se implementem. Conforme relatado por Markus,

“Após a promulgação da Lei 11.645/2008, imaginava-se que se daria a inclusão integral e intercultural da história e da cultura indígena no currículo escolar, como forma de justiça e como um momento de diálogo entre os conhecimentos indígenas. No entanto, na prática pouca coisa mudou. Esta lei foi interpretada de diversas formas pelas escolas: trabalhar a temática indígena somente na semana dos povos indígenas; fazer projetos sobre os indígenas; incluir nos seus Planos Políticos Pedagógicos a temática para dar conta da legislação. Algumas iniciativas tentavam trabalhar os preconceitos e outras afirmavam que por não terem indígenas em suas escolas não necessitavam trabalhar o tema. (Diário de Campo, São Leopoldo, 2008). Algumas instituições e pessoas que se dispõem a trabalhar a temática mencionam a falta de material adequado para trabalhar o tema. Muitas vezes mencionam o material da Semana dos Povos Indígenas do COMIN como um dos materiais sobre a história e cultura indígena que utilizam em sala de aula” (MARKUS, 2018, p. 40)

Esta fala da pesquisadora Cledes Markus encontrará reverberação nas entrevistas que fizemos na coleta de dados, descritas mais adiante. O ambiente escolar possui muita heterogeneidade, por diversos fatores, desde socioeconômicos, culturais e até mesmo pelo alinhamento pedagógico da escola. As dificuldades surgem de todos os lados, sejam estruturais, seja pelo despreparo dos professores, pela falta de suporte a eles, enfim, pela enorme teia de percalços que acompanham qualquer tema relacionado à Educação por estas plagas. Seria ingenuidade pensar que, em um país com um abismo social tão claro e evidente, apenas a promulgação de (mais) uma lei resolveria a questão. Porém não nos cabe criticar a lei, muito antes pelo contrário. O amparo legal é fundamental para que se avance nestas questões.

Nas palavras da Lei 11.645, em seu segundo parágrafo, “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” (“Lei 11645”, 2008). Aos olhos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dá as atuais dimensões da Educação Básica, nos níveis Infantil, Fundamental e Médio, no que diz respeito ao público que estamos estudando – 4º e 5º anos dos chamados “anos iniciais” – estes conteúdos poderiam constar nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa e Artes), Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História) (“BNCC”, [s.d.], online). Se pensarmos na riqueza de temas que se pode trazer do contexto cultural dos diversos povos indígenas, todas estas áreas ganhariam muito – indo além do óbvio. Desde a influência no vocabulário brasileiro, à agricultura, sustentabilidade, entre outras questões que saem do trivial.

Ao falar sobre os conteúdos vigentes na escola, que se relacionam a este ponto da interculturalidade, cabe aqui um parêntese, para abordar outro cenário: as escolas indígenas. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012),

“Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não-indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Nos parece que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55)

É importante a reflexão que isto traz, quando se pensa neste diálogo entre culturas. As escolas indígenas – algumas vezes denominadas “bilíngues” – tem como base esta formulação de conteúdos que abordam as suas realidades, sem esquecer que compreender também o contexto não indígena, reforçando a colocação de Canclini (2007), que afirma estarem os indígenas melhores preparados para a interculturalidade. Acerca disto, as autoras citadas acima devolvem a questão para nós, ao dizerem que “a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a

invisibilidade histórica que se estende até o presente”, pois “apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55).

O ambiente escolar é fundamental para o processo de aprendizagem e por consequência, parte importante na questão de trabalharmos as questões de diversidade e inclusão. Sobre isto e sobre o papel do professor neste contexto, Nóvoa diz que,

(...) os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como bem escreve Manuel Castells, o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da “nova pedagogia” (2001, p. 278). Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 13).

Este trabalho abordará a tecnologia como recurso – gostaríamos de centrar o foco na questão de como a cultura indígena é tratada nas escolas, e isto passa pelo papel do professor. O autor supracitado aponta um certo grau de protagonismo para este agente. Sem dúvida o papel do professor é fundamental em qualquer etapa do ensino, mas nas séries iniciais, com certeza esta relação professor-aluno é ainda delicada e carente de atenção. Como relatam Collet, Paladino e Russo (2014), a partir de coleta de dados com professores e alunos de diferentes extratos etários e socioeconômicos,

(...) ao se abordar a temática indígena nos dias de hoje, faz-se na escola praticamente a mesma coisa do que pessoas de 60 a 80 anos se lembram de ter aprendido quando crianças. E o que foi que essas pessoas aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda aprendem? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o

“índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o “índio” como ser preguiçoso, que ocupa muita terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 5).

Durante sua pesquisa, as autoras relatam de que forma os assuntos são abordados, o que denota claramente o quão preocupante é o tema,

Tais ideias se refletem em atividades como pedir às crianças que se pintem e enfeitem de forma genérica e folclorizada, o que não representa nenhum povo indígena específico; que desenhem e realizem diversas atividades de português e matemática, tendo invariavelmente como referência esse índio genérico; que dançam e cantem canções de autores não índios, que mencionam questões muito vagas, relativas a algumas características das culturas indígenas; ou que representam um índio romantizado, inexistente na realidade. São poucas as canções ou textos utilizados no âmbito escolar que mencionam lutas e demandas atuais dos povos indígenas, seus projetos de futuro e a importância e a contribuição de seus conhecimentos e práticas para o Brasil de hoje (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 5–6).

Estas situações relatadas colaboram para a manutenção destes estereótipos, que também vêm do ambiente familiar e social dos alunos. Neste sentido, o papel do professor e da escola é fundamental para que este processo mude.

Existem situações que são análogas, mas em pesquisa elaborada por Russo e Paladino (2016) observadas em outro viés. O trabalho parte de uma política pública: a Lei 11.645/2008, que, como dito anteriormente, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico. Na pesquisa, conduzida em escolas da cidade de Niterói (RJ) foram entrevistados professores e alunos, para melhor compreender como esta lei estava sendo seguida, para verificar se seu propósito seria atendido. É preciso salientar que, enquanto política pública, uma lei que traz este tema para a pauta, tem suma importância. Por outro lado, a pesquisa aponta fatos que talvez já fossem esperados: a falta de preparo dos professores para abordagem dos temas, o descaso institucional sobre o assunto, tudo colocado em um

ambiente que sabemos ser muito delicado: escolas da rede pública municipal (RUSSO; PALADINO, 2016). No decorrer da pesquisa se constatou uma dicotomia nas atividades propostas aos alunos, que coincidentemente, foram observadas no período do ano que antecede a data em que se comemora o “dia do índio”. Foram apontadas atividades que traziam visões defasadas e etnocentristas, ao mesmo tempo em que perceberam o uso de materiais mais condizentes com uma abordagem mais ampla e reflexiva. Segundo as pesquisadoras, não havia uma orientação institucional ou pedagógica sobre quais materiais e abordagens utilizar, o que gerou a discrepância neste sentido. Dependia do interesse e disposição de cada professor, usar tanto vídeos baseados em relatos de indígenas, quanto figuras para colorir com representações genéricas e equivocadas sobre a figura do indígena (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 905–908). Junto a estas situações, as pesquisadoras apontam que independentemente da situação socioeconômica das escolas, um certo grau de desinteresse foi evidente por parte dos alunos, chegando até ao desrespeito, quando um indígena que não estaria “vestido como índio” e “nem falava como índio” – nas palavras dos alunos, foi alvo de deboche (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 907–908). Apesar de não estendermos mais as considerações sobre esta pesquisa, devemos relatar que a mesma serviu de referência importante para a formatação do que pretendemos fazer durante a coleta de dados de nosso projeto, devidamente explicado no capítulo II deste relatório.

O estudo conduzido por Lima e Almeida (2010) no estado de Sergipe também ajuda a montar este cenário, abordando outro viés de nosso interesse: o ambiente externo à escola. A pesquisa feita com habitantes que representavam dois grupos – que moravam longe e os que moravam perto de comunidades indígenas, trouxe um retrato que, se espelha aquele contexto local (um estado entre vinte e sete da federação) com certeza pode trazer pontos para reflexão. A partir de uma coleta de dados quantitativo bem conduzida e delineada, para além dos números da estatística gerada, os autores nos trazem considerações importantes, quanto ao fato de como estas populações viam os indígenas,

A invisibilização dos índios no imaginário social também é notável, e ainda com mais força, quando perguntamos aos participantes sobre o que lembravam dos índios na história do Brasil. A maior parte das respostas denuncia a ausência de qualquer lembrança histórica dos índios. Com efeito, quase 30% das respostas a essa questão entraram na categoria de “respostas evasivas”, referindo-se a coisas como “fazem parte do Brasil”, “na época deles era melhor”, “vieram morar no Brasil e foram bem-vindos”, “eles fazem muita coisa boa para o Brasil”, dentre outras. Aparecem também memórias mais recentes dos índios na história, mas apenas com 11,9% das respostas, que remontam à luta dos índios com fazendeiros, a queima do índio Galdino em Brasília e a morte por inanição de crianças indígenas em Mato Grosso do Sul (LIMA; ALMEIDA, 2010, p. 24).

As conclusões a que chegam os pesquisadores reforçam o que temos percebido nesta fundamentação teórica aqui apresentada:

(...) vimos que as representações sociais acerca dos índios construídas pelos sergipanos são predominantemente a do índio distante física, cultural, histórica e emocionalmente. Basta lembrar que o dicionário de termos utilizados pelos sergipanos para se referir aos índios é quase todo constituído de signos que referem à distância, seja física, cultural ou histórica. Diferentemente do que esperávamos, no entanto, mesmo nas cidades mais próximas dos índios, encontramos a mesma representação social do índio ausente ou invisível, do índio de um passado muito remoto da nossa história. Com efeito, um dado não-verbal muito relevante nesse estudo é o de que muitos entrevistados passavam longos minutos pensando em algo para dizer na questão da associação-livre com a palavra “índios”. E mais, dentre os que respondiam encontramos muitas verbalizações evasivas ou tautológicas (LIMA; ALMEIDA, 2010, p. 26).

Os autores concluem trazendo outra consideração importante:

As muitas imposições culturais a que os índios foram submetidos e sua resistência e transfiguração étnica passam quase despercebidas nas representações sociais encontradas. Esse “índio novo” e real não é

reconhecido como índio pela maior parte dos pesquisados; para eles existe apenas um índio imaginado. Alguns comentários emblemáticos dessa imagem foram feitos durante as entrevistas na cidade de Pão de Açúcar. Era comum ouvirmos frases do tipo: “índios são só os que pintam a cara, andam nus e vivem nas matas, estes aí (os Xokós), que vivem na ilha, não são índios” (LIMA; ALMEIDA, 2010, p. 26).

O que mais se evidencia, a medida que estudos neste sentido vão sendo realizados e publicados – incluindo porque não, este aqui apresentado – é que se observa que muitas são as variáveis que moldam as realidades de cada estudante. Em estudo conduzido no contexto de escolas públicas na cidade de Porto Alegre, em 2012, as pesquisadoras perceberam que, ainda que as representações dos indígenas nos livros didáticos fossem predominantemente calcadas no passado, muitas crianças apontavam a existência deles nas cidades, apontando ainda que “esses alunos sabem que os indígenas contemporâneos seguem outro estilo de vida, que necessitam vender artesanato e comprar suprimentos para o seu dia a dia” e acrescentam que “porém ainda têm pouco a falar sobre a história e a cultura desses povos, principalmente para reconhecer as singularidades de cada etnia” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 57). A invisibilidade já não é tão invisível assim, ainda que seja travestida de um desconhecimento sobre tudo o que estes cidadãos trazem em si. E este desconhecimento não é exclusividade do estudante. Na mesma pesquisa, as pesquisadoras ouviram dos professores críticas sobre os livros didáticos, afirmando que buscam conhecimento por conta própria sobre o assunto, entretanto apontaram também falta de informação e materiais, o que acaba deixando o trabalho baseado apenas em suas experiências (idem, 2012). Por outro lado, surge uma questão importante,

A fala de uma das professoras indagadas revela uma crença, também muito presente na sociedade. Referindo-se aos indígenas que encontra na cidade diz ela: “eles estão fora do seu contexto e sua cultura aos poucos está se perdendo”, contrariando o que afirmam pesquisadores, como por exemplo, Silva (2008, p.32) que afirma: “no processo de contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados.” Ou seja, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente, inclusive a partir do contato (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58).

Esta fala representa muito do que vivenciamos – o autor incluído – neste complexo processo de compreender a questão e praticar a alteridade. Muito por ignorância e mesmo sem querer, imbuídos de bons sentimentos, nós, não-indígenas, podemos crer que as culturas indígenas estão se enfraquecendo, quando na realidade elas acabam por estar sempre se reinventando... ...a cultura é viva. É muito fácil cair nesta armadilha, pois observamos a questão a partir da nossa visão, etnocentrista e que em certos momentos sim, parece estar engolindo as minorias nesta calda espessa que torna tudo pasteurizado, mas nos falta conhecer o outro lado, compreender que entre os indígenas a cultura segue preservada e mais que isso, segue sendo cultura, portanto viva e fluindo através dos tempos. Retorna-se aqui a reflexão de Aloísio Magalhães que abriu nossa justificativa, ao dizer que a cultura comporta modificações constantes, o que garante sua sobrevivência (MAGALHÃES, 1997).

Estes estudos acima apontados dão eco ao nosso sentimento de que muito se precisa fazer, para tentar amenizar estes processos de exclusão e preconceito, que perduram por séculos, que tem origem em vários fatores e sobre os quais a sociedade precisa se debruçar com mais afinco. Mas nem tudo é derrota. Existem muitas iniciativas surgindo e é bem possível que essa fragmentação, possa ajudar a criar constância.

Exemplos importantes neste sentido merecem comentário. Um é a obra já citada algumas vezes neste trabalho, desenvolvida por Collet, Paladino e Russo (2014), denominada “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”, um livro publicado com apoio de órgãos de fomento privados e estatais que, além de prover conteúdo para reflexão (devidamente citados no decorrer deste trabalho), traz também uma gama de atividades práticas já divididas por faixas etárias, pensando em seu uso no ambiente escolar, com a intenção – como diz o título – de quebrar preconceitos e trazer meios de auxiliar no ensino sobre a cultura indígena. Suas proposições de atividades aliás, serão analisadas com maior proximidade quando do

desenvolvimento do artefato a ser proposto mais adiante. Se nossa ideia é usar a tecnologia e os recursos que as interfaces digitais proporcionam, não há por que não olhar com atenção para os conteúdos e dinâmicas propostas por pesquisadoras com vasta experiência na área, apenas trazendo-as e adaptando-as para este meio mais propenso ao dinamismo. Este livro serve de exemplo para várias iniciativas neste patamar: obras criadas por especialistas não-indígenas, mas com um viés extremamente cuidadoso e com o auxílio de indígenas. Nesta seara, as obras das pesquisadoras Aracy Lopes, Manoela Carneiro da Cunha e Maria Aparecida Bergamaschi através de sua trajetória profissional também merecem ser citadas, tendo sido já referenciadas em nosso estudo. Junto a elas, somam-se cada vez mais materiais desenvolvidos por autores indígenas, em várias frentes, sejam no ambiente acadêmico (caso de Gersen Luciano - Baniwa) ou na produção literária e cultural (Daniel Munduruku e Ailton Krenak, entre outros). Estes autores produzem com propriedade, e sua obra não é voltada apenas ao público indígena, mas também para os não-indígenas, mais uma mostra da interculturalidade que Canclini - entre outros - observa ser muito mais presente nos indígenas que no resto da sociedade (CANCLINI, 2007). Fomentar a utilização destes autores, que pontualmente já são usados por iniciativas de alguns professores, seria também uma medida salutar para melhoria do contexto aqui estudado, pois como o próprio Daniel Munduruku citou em entrevista,

“Eu gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a desentortar seu pensamento. Gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a olhar para os povos indígenas sem o crivo dos estereótipos, sem a venda da ignorância, porque isso ajudaria todos nós a termos uma ideia mais objetiva do nosso processo histórico, colocando os povos indígenas nos lugares onde eles escolhem, ou seja, como seres humanos, portanto, cheios de problemas, de dificuldades, com tentativas de responder às angústias da existência, com a possibilidade de serem pessoas violentas, ciumentas, raivosas, como todo ser humano. Mas isso não tira das populações indígenas o direito de viver do jeito que gostariam, e não como as outras pessoas gostariam que vivessem” (CERNICCHIARO, 2017, p. 4).

Um caso pontual que julgamos ser pertinente relatar - servindo como exemplo de ações nesta seara, que felizmente vem acontecendo lá e cá e que precisam ser amplificados e compartilhados - trata-se de uma cartilha desenvolvida

pela EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) em sua unidade de pesquisa sediada no Mato Grosso, elaborada em português e guarani, intitulada “Yvyra Poty e as árvores da floresta”¹⁹, visando o público infantil e tratando de questões ecológicas (CASTRO; HERNANI; ARMANDO, 2006). Sua publicação, criada em um ambiente de pesquisa agropecuária, tem seu uso focado em escolas, com o intento de alertar – indígenas ou não, para tais questões. É um exemplo que pode ser classificado como decorrente de “políticas públicas”, pela origem que tem, mas nos parece muito mais uma decorrência de pessoas engajadas em uma causa maior, que usam destas premissas para tecer ações que são muito mais – em nossa opinião – atitudes de cidadania.

Neste sentido, dentre as organizações que trabalham diretamente com o tema, trouxemos a atuação do COMIN, pois dele (e seus materiais didáticos) derivará nossa formulação de propostas para auxiliar na elaboração de materiais.

2.5.1. O COMIN

O Conselho de Missão entre Povos Indígenas - COMIN é um órgão criado em 1982 e tem atuação em várias partes do território brasileiro, em contato direto com as populações indígenas. Segundo seu website²⁰,

(...) tem como compromisso apoiar as prioridades colocadas pelos povos e comunidades indígenas, respeitando seus modos de ser e suas culturas, trabalhando com eles e não por eles. Para isso, atua criando parcerias e dando apoio nas áreas de educação, saúde, terra, organização, sustentabilidade e defesa de direitos. O COMIN é vinculado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e, atualmente, é um dos programas da Fundação Luterana de Diaconia (FLD), a partir da sua incorporação em 2018 (“COMIN - Institucional”, 2020).

¹⁹ Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/253489/yvyra-poty-e-as-arvores-da-floresta>

²⁰ Disponível em: <https://comin.org.br/>

Sua atuação, através de equipe multidisciplinar, acontece em quatro campos de trabalho, a saber Acre e sul do Amazonas, Rondônia, leste e norte de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ainda segundo seu website, tem sua atuação através do PROFORDI, o Programa de Formação e Diálogo Intercultural e Inter-religioso, “que tem o objetivo de mostrar a realidade dos povos indígenas às pessoas não indígenas, para que possam respeitá-la e valorizá-la” (Idem, online). O COMIN trabalha diretamente com diversos povos indígenas, entidades e organizações ligados a eles, além de trabalhar junto à sociedade não indígena, com a intenção de proporcionar informação e reflexão, “visando conhecimento, o respeito e a superação de preconceitos; o reconhecimento dos saberes e das ciências indígenas; o incentivo à interlocução e ao diálogo intercultural; o estímulo à solidariedade e ao engajamento em favor dos seus direitos” (MARKUS, 2017, p. 325).

No Rio Grande do Sul e Santa Catarina, tem atuado junto aos Povos Guarani, Xoclén e Kaingang, sempre a partir das demandas destas comunidades. Importante frisar que a presença do COMIN difere muito do que se percebia em antigas práticas, comuns no século passado, quando as interações de entidades com alguma vinculação ao meio religioso, traziam mais danos que benefícios²¹. O principal eixo de atuação vem através dos Direitos Humanos, principalmente no que tange ao direito a terra e ao território, direitos estes provenientes da Constituição de 1988. Para tanto, conforme consta em suas atribuições,

Para isso, acompanha a luta das comunidades indígenas na busca pela demarcação de suas terras tradicionais, o que é fundamental para a reprodução física e cultural desses povos, bem como para sua segurança alimentar e vida digna. Isso se dá através de uma política indigenista de apoio a mobilizações e articulações indígenas, participação das pessoas indígenas em eventos do movimento indígena na região Sul, contribuição com denúncias e investigações, entre outras atividades, sempre respeitando a autonomia dos povos.

²¹ Algo que ainda hoje acontece, ainda que possivelmente em menor número, visto a presença de entidades que fazem um trabalho sério, mas que não deixa de nos preocupar. Vide: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/571410-como-uma-imagem-reacendeu-um-debate-historico-sobre-indios-e-religiao> Acesso em 23/10/2020.

Apoia, ainda, iniciativas que levem à sustentabilidade a partir de suas necessidades, recursos naturais, cultura e organização social, visando a proteção e conservação do meio ambiente. Contribui para que demandas nas áreas da saúde e educação sejam contempladas e garantidas pelos serviços públicos, respeitando e estimulando práticas tradicionais dos povos indígenas (“COMIN - Institucional”, 2020).

Na etapa de coleta de dados, descrita mais adiante, houve o contato com duas pesquisadoras, uma que trabalha atualmente e outra que atuou durante 20 anos junto ao COMIN, momento em que foi possível ao autor poder compreender a atuação da entidade através de colocações vindas por quem atuou neste contexto. Apesar da atuação ser em todo o território nacional, nosso foco de pesquisa foi no intuito de conhecer melhor a atuação no estado do Rio Grande do Sul. Coincidentemente, apesar de atuar em várias regiões do país, a sede fica na cidade de São Leopoldo, que faz parte do Vale dos Sinos, região onde se concentra nossa coleta de dados e análise. A mensagem que a entidade passa é de que precisamos nos engajar nesta causa. Ao buscar apoio, nos é lembrado que “(...) é preciso, antes de tudo, informar-se e buscar conhecimento. Principalmente na causa indígena, é necessário suspeitar do que se sabe a respeito” complementando que “não raro, nosso conhecimento está marcado pelo senso comum preconceituoso e discriminador da sociedade não indígena em que vivemos” (COMIN, 2020). Este é um fator importante que integra a missão da entidade e que a congrega com outras também com esse viés: a preocupação com o tema, mas dando voz e protagonismo aos indígenas, distante daquele perfil ou paternalista ou catequizador que, com a intenção de assistir, acaba por impor sua visão e suas crenças. Saber respeitar a cosmovisão de povos ancestrais, que tem relação oposta a nossa, no que tange à terra, posse, natureza, alimento, ao divino e suas abrangências, faz de entidades como o COMIN fundamentais neste cenário. A entidade tem sido demandada para formação e sensibilização da sociedade a respeito desta temática, dando assessoria para vasta gama de atividades, como aulas, cursos, oficinas e até mesmo trabalhar junto na elaboração de pós-graduação lato sensu nesta área (MARKUS, 2017).

Um desdobramento forte das ações da entidade é a elaboração de materiais variados – denominados “publicações” – que abordam diversos assuntos, desde

história e cultura dos diversos povos, suas manifestações artísticas, cultivos, até questões contemporâneas, como questões de gênero, saúde e seus desdobramentos políticos²². Dentre estas variadas e importantes publicações, destacamos as que são direcionadas a “Semana dos Povos Indígenas”, momento promovido anualmente por várias entidades ligadas à causa indígena, como CIMI, Universidades, Pastorais, além do próprio COMIN. Estes “cadernos” como se denominam, buscam abordar os temas definidos para cada edição, além de proporcionar materiais de suporte para atividades voltadas ao público estudantil. Este eixo de atuação, que busca divulgar a questão indígena e provocar reflexão junto à sociedade não-indígena é o que abordaremos de forma mais direta na parte de nosso trabalho em que propusermos nossa intervenção enquanto designer, justificando nossa ideia de não apenas compreender melhor a questão, mas de alguma forma trabalhar em prol dela.

2.6. Considerações sobre Design

Dentro da miríade de temas abarcados neste estudo, é importante discorrer sobre nossa área de atuação. Ainda que, dentro de Programas de Pós-Graduação que são voltados ao Design isto possa parecer redundante, acreditamos que em um PPG multidisciplinar como o que esta pesquisa está inserida, tal passagem, ainda que seja um pouco reduzida, traz informação ao leitor.

Existem inúmeros autores que abordam o tema, muitas vezes ligando-o a arte, que indubitavelmente é um dos pontos de sua origem, tanto quanto o ligam à tecnologia, por toda a consequência que a produção seriada - que é uma importante característica que o difere de um fazer apenas baseado em estética ou função - traz ao amplo tecido da cultura material, ainda mais com o advento da revolução industrial e a consequente celeridade dos meios de produção.

²² Disponíveis em: <https://comin.org.br/publicacoes-comin/> Acesso em 10/10/2020.

Frascara (2011) fala sobre os componentes que fazem parte desta palavra tão dinâmica, que assume um significado amplo e multifacetado:

Projetar²³ é coordenar uma longa lista de fatores humanos e técnicos, movendo o invisível para o visível e se comunicando. Projetar envolve avaliar, implementar conhecimento, gerar novos conhecimentos e usar a experiência para orientar a tomada de decisão. (...) projetar implica planejamento para obter um objetivo específico perseguido (FRASCARA, 2011, p. 23, tradução nossa).

Cabe esclarecer, nas palavras de Frascara, o uso da palavra “diseño” que pode parecer um falso cognato para “desenho” em português, enquanto no espanhol tal vocábulo é o mesmo que design, termo da língua inglesa que adotamos no Brasil, apesar de estudos relevantes sugerirem que poderíamos usar a palavra “Desenho” para este “projetar” – no sentido do design – enquanto o “desenho” tal qual usamos – *to draw* em inglês ou *dibujo* em espanhol - poderiam ser denominados pelo termo “debuxo”²⁴.

Sobre as ligações entre arte de design, o mesmo autor tece considerações,

O designer, diferentemente do artista, normalmente não é a fonte das mensagens que ele comunica, mas um intérprete que configura as mensagens originadas por outras pessoas para que elas sejam acessíveis a um determinado público. Também ao contrário do artista, o trabalho do designer deve ser desprovido de traços pessoais notórios que se interpõem entre o público e a mensagem (FRASCARA, 2011, p. 25, tradução nossa).

²³ No original em espanhol o autor usa o termo “diseñar”, com o mesmo sentido de “to design” em inglês. No Brasil usamos a palavra design para este sentido, portanto aqui, o mais próximo enquanto verbo seria usarmos “projetar”.

²⁴ Esta proposição teórica faz parte do trabalho do professor Luiz Vidal Negreiros Gomes, atualmente professor da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial, Rio de Janeiro) sendo detalhada em seus livros “Desenhismo” e “Desenhando”, publicados na década de 1990, na época em que era professor no curso de Desenho Industrial na UFSM (Santa Maria, RS).

Esta afirmação parece esclarecer a função contemporânea do design e do designer, ainda que possam existir algumas áreas em que esse caráter autoral tenha razão de existir, como a ilustração ou alguns tipos de comunicação onde um “estilo” é desejado por quem contrata. Por outro lado, Chaves (2006) ao mapear as questões que envolvem as marcas corporativas e sua gestão, coloca o papel do designer como gestor desta ampla rede de necessidades, mostrando o design – neste âmbito corporativo - como elemento de ligação entre os vários componentes que fazem as marcas terem sucesso ou fracasso (CHAVES; BELLÚCIA, 2006).

Schneider (2010) define o termo relacionando-o com a criatividade e uma “visualização sistemática”, seja dos processos de interação de diferentes atores sociais, seja das diferentes funções dos objetos e das adequações destes a quem os usa (SCHNEIDER, 2010). Já Schon (1987), citado por Waks (2001), traz a questão da palavra design como substantivo e como verbo (“design” / “to design”)(WAKS, 2001), abordagem que também aparece na obra de Vilém Flusser (2008), que primeiro estabelece a função semântica da palavra,

Como substantivo significa entre outras coisas: ‘propósito’, ‘plano’, ‘intenção’, ‘meta’, ‘esquema maligno’, ‘conspiração’, ‘forma’, ‘estrutura básica’, e todos esses significados estão relacionados a ‘astúcia’ e a ‘fraude’. Na situação de verbo – to design – significa, entre outras coisas ‘tramar algo’, ‘simular’, ‘projetar’, ‘esquematizar’, ‘configurar’, ‘proceder de modo estratégico’ (FLUSSER, 2008, p. 181).

Para além do significado da palavra em si, o mesmo autor traz a reflexão que nos parece mais profunda, pois aborda esta característica que ainda hoje traz discussão – a dicotomia entre arte e tecnologia - mas que em sua percepção, deixam de ser antagônicas para se tornarem complementares:

As palavras design, máquina, Ars e Kunst estão fortemente inter-relacionadas; cada um dos conceitos é impensável sem os demais, e todos eles derivam de uma mesma perspectiva

existencial diante do mundo. (...) A cultura moderna, burguesa, fez uma separação brusca entre o mundo das artes e o mundo da técnica e das máquinas, de modo que a cultura se dividiu em dois ramos estranhos entre si: por um lado o ramo científico, quantificável, “duro”, e por outro o ramo estético, qualificador, “brando”. Esta separação desastrosa começou a se tornar insustentável no final do século XIX. A palavra design entrou nessa brecha como uma espécie de ponte entre esses dois mundos. E isto foi possível por que essa palavra exprime a conexão interna entre técnica e arte. E por isso design significa aproximadamente aquele lugar em que arte e técnica (e, conseqüentemente, pensamentos, valorativo e científico) caminham juntas, com pesos equivalentes, tornando possível uma nova forma de cultura (FLUSSER, 2008, p. 183-184).

Então, o design traz em si a possibilidade de transitar entre estes dois mundos, tratando da criatividade e estética, sem esquecer a funcionalidade e o propósito de solucionar necessidades humanas. Esta discussão é presente recorrentemente nos âmbitos de discussão da área, mas para este momento aqui retratado, não precisa ser tão aprofundada, bastando ter claro que sim, existe esta relação ambígua no termo, desde sua gênese até a atualidade.

Muitas vezes relacionado com futilidade – pela função estética que incorpora - outras vezes tratado como parceiro da tecnologia – por ter a funcionalidade como componente sólido de sua existência – o design tem também sido questionado, por autores importantes como Bonsiepe:

O design se distanciou cada vez mais da ideia de “solução inteligente de problemas” e se aproximou do efêmero, da moda, do obsolescência rápida - a essência da moda é a obsolescência rápida -, do jogo estético-formal, da glamorização do mundo dos objetos. Frequentemente, hoje em dia, design é associado a objetos caros, pouco práticos, divertidos, com formas rebuscadas e gamas cromáticas chamativas. A hipertrofia dos aspectos de moda, por sua vez, refletem-se nos meios de comunicação de massa, em sua incessante busca pelo novo (BONSIEPE, 2011, p. 18).

Nesta afirmação, que reflete muito bem a preocupação do autor com tais derivações do design em uma sociedade de consumo, podemos divergir apenas na questão da moda, que vem tendo, para além do caráter apontado pelo autor, outras afirmações e pensamentos que justamente vão em sentido oposto²⁵, mais próximos do que está em voga no final da segunda década do século XXI.

Neste sentido, o design traz em si também uma função social. Se Papanek²⁶ em 1971 já nos alertava acerca dos perigos que uma sociedade na qual o consumismo cresce de forma exorbitante traz, a partir de sua reflexão, toda uma abordagem que contempla o caro tema da sustentabilidade passa a ser associada também ao multifacetado campo do design. Quando falamos em inclusão e suas inúmeras possibilidades, em tantas delas este componente também se faz presente, tendo como exemplo fundamental o trabalho de Ronald Mace²⁷, que acaba por resultar no *American With Disabilities Act (ADA)* em 1990.

Autores brasileiros também buscam questionamentos sobre um mundo cada vez mais complexo. Rafael Cardoso, aliás, usa este termo - “Design para um Mundo Complexo” – como título de uma obra que tece uma análise pungente acerca das implicações do design em nossa sociedade. Em suas palavras,

²⁵ Nos últimos anos, muitos movimentos no meio da moda têm buscado propor ações de consumo consciente, trazendo a moda para mais perto de uma realidade sustentável (movimentos como “quem faz sua roupa” e “fashion revolution”, por exemplo) entretanto estes movimentos não tiram a verdade da preocupação de Bonsiepe.

²⁶ Victor Papanek (1923-1998), designer e educador austríaco, importante autor de estudos que relacionam design, sociedade e sustentabilidade. Seu livro “Design For a Real World” de 1971, se tornou uma referência nesta área, sendo ponto de partida para toda uma nova abordagem para o design desde então.

²⁷ Ronald Mace (1941-1998) arquiteto, designer e ativista estadunidense, que pautou sua vida pela luta contra as barreiras impostas nos espaços públicos às pessoas com deficiência. Além de definir os “Princípios do Design Universal” ele foi importante para promulgação do *American with Disabilities Act*, promulgado em 1990 e que definiu questões importantes no âmbito legal relacionadas às pessoas com deficiência, no sistema jurídico daquele país.

Em grande parte, o design é uma área projetual que atua na conformação da materialidade - em especial, dos artefatos móveis. Ele está associado, em suas origens, a outras áreas que projetam a configuração de artefatos, como artes plásticas, arquitetura e engenharia, tangenciando cada uma delas em várias frentes. Ao mesmo tempo, o design é uma área informacional que influi na valoração das experiências, todas as vezes que as pessoas fazem uso de objetos materiais para promoverem interações de ordem social ou conceitual.

(...) Pode-se dizer que o design é um campo essencialmente híbrido que opera a junção entre corpo e informação, entre artefato, usuário e sistema” (CARDOSO, 2013, p. 236-237).

Este mundo lotado dos mais variados artefatos acaba também trazendo uma nova dimensão: o virtual. Assim, “Com a crescente importância da imaterialidade e dos ambientes virtuais em nossas vidas, a fronteira entre estes dois aspectos do design - conformação e informação - tende a ficar cada vez mais borrada” (CARDOSO, 2013, p. 237). Não é apenas a forma das coisas, nem apenas sua função. Neste mundo conectado e cada vez mais visual, a informação traz em si o design entranhado. A comunicação visual salta dos impressos e da publicidade em outdoors para a palma de nossas mãos. Consumimos visualmente o tempo todo, através de nossos *notebooks* e *smartphones*. E não apenas neste sentido de comunicação, mas também de aprendizagem. Sobre isto (LÉVY, 1999) há duas décadas previa o uso cada vez maior da tecnologia e da conectividade nos processos de ensino e aprendizagem, em um mundo com mais e mais possibilidades de obtenção de conteúdo. Neste cenário, o design é fundamental. Também pode-se discorrer sobre esta possibilidade, apontada por alguns autores, de que este termo acaba por fazer parte das mais variadas atividades humanas,

“(...) o design é básico para toda atividade humana”. O planejamento de um padrão de qualquer ato para um fim desejado e previsível constitui o processo de design. (...) design é compor um poema épico, executar um mural, pintar uma obra-prima, escrever um concerto. Mas o design também está em limpar e reorganizar uma gaveta da mesa, arrancar um dente impactado, assar uma torta de maçã, em estar escolhendo os lados para um jogo de beisebol e **educando uma criança**” (PAPANÉK, 2011, p. 3, glifo e tradução nossos)

Esta premissa apontada por Papanek originalmente em 1971 e sobre a qual grifamos as últimas palavras traz a ligação estrita entre tantos assuntos que abordaremos e sobre o que pretendemos trabalhar: o design como ferramenta para o processo de aprendizagem. E esta aprendizagem - em nosso caso específico - como meio de atenuar o processo de exclusão que afeta a percepção que temos sobre a cultura indígena. É preciso também frisar que, este não é um trabalho que tem por premissa se aprofundar no importante campo da pedagogia e os estudos sobre os processos de aprendizagem em si, ainda que busquemos nesta área subsídios para fundamentar a tese aqui apresentada, pesquisas e principalmente, alcançar nossos objetivos propostos. Mas, quando se pensa no que grifamos acima (no original “design is (...) educating a child”), as possibilidades que se vislumbram podem ser muitas, vindas das tantas áreas que o design carrega em si. Se trazemos - de forma resumida - a abordagem de Vigotski no que diz respeito às formas como as crianças obtêm o conhecimento, podemos dizer que o autor percebe a criança como um ser ativo e atento, que cria hipóteses sobre o que o cerca. Esta questão do ambiente social e da figura do mediador no processo de aprendizagem será parte constituinte de nosso estudo. Corroborando estas ideias, (LÉVY, 1999) ao discorrer sobre o papel da educação em tempos de “cibercultura”, em certa medida entra em consonância com Vigotski, ao afirmar a importância do meio e o papel de mediação que o professor passa a ter neste novo mundo:

(...) a função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem e etc. (LÉVY, 1999, p. 157)

Muito se vê na abordagem de Lévy as teorias do autor bielorusso, o que nos deixa entusiasmados com as possibilidades de diálogos entre eles. Ao aproximarmos estes dois temas - design e educação - podemos conduzir o discurso de uma forma agregadora: o assunto tem sido abordado sob a alcunha de “design para educação”, que possui uma importante premissa: não se trata apenas da técnica, mas sim do pensamento voltado aos processos educacionais, mas pela abordagem do design. Esta abordagem permite que se pensem tais processos para além do que primeiramente se poderia atribuir como características intrínsecas ao design, como por exemplo,

Ao falarmos da contribuição que o Design pode trazer para a Educação, muitas vezes entendemos que estamos falando da introdução de novas tecnologias no contexto pedagógico, como a informática, a internet e materiais hi-tech, ou, então, sobre o desenvolvimento de objetos e materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula.

(...) A contribuição do Design para a Educação e, em especial, para o âmbito da formação de professores, será abordada a partir do entendimento de que o tipo de pensamento utilizado para atividade do designer pode ser de grande valia para os profissionais de Educação, especialmente diante das crises de paradigma que vivemos hoje em dia. É uma abordagem que foca a importância do processo e do pensamento de Design, em vez da valorização tradicional e exclusiva dos produtos concebidos pelos designers (TABAK, 2010, p. 1).

A autora acima traz também o pensamento de Cross (2007) que aborda o caráter reflexivo do Design, bem com sua capacidade de pensamento processual. Sobre o mesmo tema, Coutinho e Lopes (2014) trazem importante contribuição ao dizer que,

Quando aproximamos o campo do design com o da educação, estamos, de certa forma, arquitetando a construção de uma perspectiva social, centrada na formulação de princípios de design (gráfico e informacional) que possam contribuir com as práticas educacionais. Duas vertentes são postas em debate: a primeira, no que concerne à preocupação central do design na solução de problemas referentes aos artefatos mediadores de aprendizagem; a segunda refere-se à sua

concepção epistemológica e metodológica, enquanto pensamento, ou seja, conhecimento associado ao processo de formação dos indivíduos (COUTINHO; LOPES, 2014, p. 2).

Interessante destacar que as autoras tocam exatamente naquilo que pretendemos projetar, ou seja, “artefatos mediadores de aprendizagem”. E mais interessante é este pensamento de que o design não se encerra aí, mas também atua na formação dos indivíduos. Se por um lado o design, mais especificamente o design gráfico, vai atuar como meio para a transmissão da mensagem, sendo portanto peça fundamental para efetividade desta mensagem, sua importância se dá também em um âmbito maior, na construção e solidificação do que envolve a cultura material e nossas percepções sobre suas representações (COUTINHO; LOPES, 2014). Nesta abordagem então, o caráter social do design também se faz presente, no momento em que se coloca que,

Na busca de uma educação que integre o estudante e o professor com a sociedade, o design possibilita a preparação do sujeito para interagir satisfatoriamente com as mudanças tecnológicas – comandando uma máquina, desenvolvendo um projeto –, ou, no sentido cognitivo, no qual o sujeito se preparará para perceber, reconhecer, interpretar, compreender os significados do mundo contemporâneo (COUTINHO; LOPES, 2014, p. 23).

Este “sentido cognitivo” descrito acima entra em consonância com o pensamento de Vigotski, quando este diz que o indivíduo vai buscar no meio as informações que necessita, mas com a mediação do professor e neste caso aqui discutido, através de artefatos ou materiais que auxiliarão neste processo.

Aqui também entram os estudos e conceitos de Donald Schön, quando traz a questão da “reflexão em ação” como meio de obtenção de resultados nas atividades didáticas. Nas palavras de Waks,

Schön observa que a prática de qualquer profissão envolve o uso esotérico especial de “conhecimento em ação”. Esse conhecimento não é apenas verbal, mas, é claro, tem uma dimensão verbal ou discursiva.

E embora o profissional possa empregar o conhecimento "em ação", ele geralmente não pode fornecer uma meta-descrição muito completa de seu conhecimento prático.

(...) O estágio é uma situação "off-line" que se aproxima do mundo da prática. Nesse "mundo virtual", o aprendiz iniciante passa por uma série de problemas graduados, sob a supervisão de um mestre que atua como "treinador"²⁸. O aprendiz aprende os vocabulários da prática profissional durante o aprendizado de seus "movimentos operacionais". Nos problemas mais avançados, o iniciante aprende a enfrentar os problemas imprevistos e imprevistos que surgem na prática profissional. Isso não é apenas conhecimento em ação, mas 'reflexão em ação', em que novos movimentos precisam ser experimentados e avaliados e, portanto, pensados e discutidos. O estágio como programa de treinamento visa a proficiência nesse tipo de 'reflexão em ação'. Ele assume a forma de 'reflexão recíproca em ação' - o treinador e o novato envolvidos na solução conjunta de problemas - conversando e trabalhando através do lado dos problemas ao lado (WAKS, 2001, p. 42, tradução nossa).

Este engajamento entre o novato e o seu supervisor²⁹, segundo Schön, traz esse processo de reflexão-em-ação, que em nossa visão, se integra aos conceitos de Vigotski e Lévy anteriormente descritos. As teorias de Schön não são unânimes, gerando estudos que as questionam (TARDIF; MOSCOSO, 2018), entretanto, em nossa pesquisa, levamos em consideração suas afirmações. Se design e educação andam juntos, então essa denominação design *para* educação é uma área de extrema importância para nosso estudo, bem como as relações que percebemos entre os autores supracitados. Junto a isto, vem à tona estudos que reportam essa visão de que ao estimular um pensamento que olhe para as questões inclusivas, ambientais e empáticas, estaremos formando pessoas mais aptas ao novo mundo que se descortina, cada vez mais conectado e plural. Segundo Scott, em artigo publicado pela Unesco,

²⁸ No original em inglês, "coach". As aspas são do texto original. A questão do uso desta palavra está na nota de rodapé a seguir.

²⁹ No original em inglês, o autor se refere ao supervisor como "coach" (treinador), termo que atualmente no Brasil tem conotações amplas e um tanto controversas, por isso evitamos tal termo aqui.

(...) Esse ambiente complexo recompensa as pessoas com competências inclusivas, como a capacidade de fazer conexões locais-globais, reconhecer diferentes perspectivas, pense de forma crítica e criativa para resolver desafios globais e colabore respeitosamente em diferentes tipos de fóruns sociais. Sawyer (2006) enfatiza a importância de preparando os jovens para esses futuros variados e colaborando culturas para tratar de possíveis problemas ambientais, sociológicos e dificuldades políticas. Aprendendo a entender, adaptar e prosperar nestes tempos turbulentos tornou-se uma competência crítica (Carneiro, 2007, p. 151). O mundo irá tornar-se mais interconectado e complexo, e exigirá respostas multifacetadas. A resposta da educação a esses desafios desempenharão um papel singular e ativo na formação do futuro (SCOTT, 2015, p. 3, tradução nossa).

Em relação a isto, fica clara a necessidade de se trabalhar junto aos alunos estas questões, que trarão benefícios não apenas a eles, mas a sociedade como um todo. Os jovens deste novo cenário que se descortina terão mais acesso a tecnologia em todas as situações. Daí a importância de seu uso como ferramenta para reflexão e compreensão dos processos de exclusão e inclusão que os cercam. Outros estudos reforçam o papel do design em várias frentes no que tange aos processos de aprendizagem. A disposição das classes, dos quadros brancos e outros utensílios, tem sido pesquisados e os resultados são muito importantes, quando se pensa no ambiente também como um meio (RANDS; GANSEMER-TOPF, 2017). Esta percepção e abordagem entra em consonância com nossas proposições e estudos, ainda que não façam parte do escopo aqui definido.

Por fim, esta breve digressão sobre design não tem, como dito no início, intenção de ser um tratado sobre o tema, algo tão abrangente e cheio de áreas atuantes. Entretanto, nossa percepção de que contextualizar o assunto se faz importante dentro deste trabalho, pois em certo momento, o olhar de designer será fundamental para apontar boas práticas e propor melhorias nos materiais didáticos desenvolvidos para o público que estamos estudando.

2.7. Artefatos multissensoriais

Dentro de tantas possibilidades que os meios digitais oferecem, nossa pesquisa pretende trabalhar dentro do campo de artefatos multissensoriais, ainda que sem o aprofundamento que desejávamos no início da jornada, por motivos alheios ao estudo: o período da pandemia ocorrida a partir de março de 2020 e sua consequente necessidade de distanciamento social, colocou dificuldades maiores ao acesso tanto aos equipamentos como à mão-de-obra especializada para poder conduzir os estudos práticos com tais tecnologias, bem como consumiu maior tempo nas atividades profissionais do autor. Ainda assim, enquanto fundamentação teórica, nos cabe tocar no assunto, por fazer parte do que acreditamos vir a ser os desdobramentos deste trabalho.

Como vimos anteriormente, o design tem em si um viés transdisciplinar, tendo suas várias vertentes relações com outras áreas de estudo. O design gráfico se aproxima da comunicação, o design de produto versa com engenharia e arquitetura, o digital anda junto com a informática em suas diversas nuances. Segundo o Dicionário Aulete(s/d) em sua versão online, o adjetivo multissensorial relaciona-se a algo “que envolve ou implica dois ou mais estímulos sensoriais simultaneamente” (“Aulete”, s/d, online). Então, de uma forma ampla, podemos dizer que interfaces multissensoriais são interfaces que combinam dois ou mais sentidos humanos – visão, tato, audição, olfato e paladar. Nossa pesquisa estuda a viabilidade e aplicabilidade de artefatos multissensoriais, que por si só já possuem uma ampla gama de possibilidades. Quando se pensa em utilizar não apenas o visual, mas o tátil, os sons, os odores e tudo que se possa imaginar para trazer uma experiência completa, um mundo de possibilidades se apresenta. O que irá conduzir uma solução nesta área é seu objetivo e seu público: o que fazer e para quem fazer. Rossi (2015) cita autores que tratam da multissensorialidade voltada ao ensino de pessoas com deficiência, entre eles Soler (1999), Marks (1978), Ballesterro-Alvarez (2006) e Siaulys (2006). A autora diz ainda que “o termo **multissensorialidade** refere-se à junção dos sentidos ou tudo que engloba mais de um sentido do corpo humano e as relações perceptivas que são estabelecidas. Nessa perspectiva, busca-

se o enaltecimento destes sentidos para o âmbito sócio-histórico-cultural e afetivo” (ROSSI, 2015, p. 77).

Assim, o projeto SENSEBOOK, que abriga o estudo aqui conduzido, reúne pesquisadores de instituições do Brasil e de Portugal, investigando possibilidades de aplicações multissensoriais que auxiliem no processo de inclusão, principalmente de pessoas com deficiência visual bem como necessidades especiais, sejam cognitivas ou motoras. Por consequência, a inclusão social também faz parte do escopo de tal projeto. Ao aumentar as possibilidades de interação, através do uso de outros sentidos que não apenas o visual, trazemos para o artefato – que pode ser um livro, ou em nosso caso, um aplicativo digital - mais possibilidades que apenas a leitura. Entretanto, estes artefatos não se encerram só neste público. Ao estimular o tato ou a audição, se proporciona uma gama de novas possibilidades de aprendizagem, seja por aqueles que tem necessidades específicas, seja por aqueles que simplesmente estão diante do ato de aprender algo novo. As possibilidades multissensoriais que as tecnologias digitais trazem, podem ser um estímulo maior para um público que cada vez mais tem acesso às interfaces de computadores ou *smartphones*. É inegável a interação que as crianças de hoje têm com tais dispositivos. As questões sobre o quão isto é benéfico ou prejudicial para o desenvolvimento destes indivíduos – seja social ou cognitivamente -, que sabemos ser de extrema importância, no entanto fogem do escopo de nosso trabalho.

No principal foco do projeto SENSEBOOKS estão artefatos denominados livros táteis. Na medida em que se ampliam as abordagens que um livro pode oferecer - em seu intuito seminal de contar algo - os sentidos são provocados por outros caminhos. Este tipo de situação já acontece com artefatos voltados para crianças ainda não alfabetizadas, onde os recursos visuais não textuais ganham importância, sendo o texto apenas um guia para a leitura do adulto. Ou quando são empregados materiais mais fáceis de pegar (como tecidos, por exemplo) ou então

usando recursos sonoros, que acabam por despertar a atenção de crianças ainda nos primeiros anos de vida. Entretanto, quando passamos a pensar em crianças cegas ou com baixa visão e deixamos de levar em conta o uso exclusivo do braile ao abordar recursos táteis que extrapolem a codificação alfabética que este sistema traz, uma nova gama de possibilidades se descortina, aumentando a experiência e a satisfação da descoberta, e que também se possa aplicar isto na questão da aprendizagem.

3. Capítulo II – Metodologia

3.1. Metodologia

No que tange a metodologia de pesquisa, tem-se como premissa ser esta uma pesquisa qualitativa, pois é baseada em vários autores para construção tanto de sua fundamentação teórica quanto de sua abordagem projetual, sendo também de natureza aplicada, tendo como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Neste sentido também se caracteriza por ser uma Pesquisa-Ação, pois busca trazer novos conhecimentos através da resolução de um problema coletivo e tendo os participantes deste processo envolvimento cooperativo, auxiliando de forma importante na busca da compreensão do problema e de sua consequente proposta de um resultado tangível, que proponha auxiliar na diminuição do processo de exclusão ao qual este estudo se propõe estudar. Segundo Tripp (2005),

“pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (...) Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Ainda conceitualizando o termo, Bezerra e Tanajura (2015) adicionam que,

O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa. Ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (BEZERRA; TANAJURA, 2015, p. 12)

Os referidos autores, citando Thiollent, dizem que,

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com função política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a 'dizer' ou 'fazer', além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado (BEZERRA; TANAJURA, 2015, p. 13).

O próprio autor citado, traz claramente o papel do pesquisador neste processo, quando diz que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” complementando que isto “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 2011, p. 17).

Desta forma, acreditamos ser o método mais pertinente ao nosso propósito, que é, além de poder compreender e refletir sobre o tema, também de certa forma contribuir para a discussão, fazendo isso com a participação de quem está no contexto. Nossa intenção ao propor esta abordagem é trazer para perto quem realmente faz parte do processo ao qual queremos estudar, processo este caracterizado pela construção de estereótipos e preconceitos relacionados à cultura indígena. Assim, precisamos tanto entender melhor os atores de uma das partes do processo – os que excluem – para isto utilizando de ferramentas para coleta de dados, trabalhando com professores e alunos de uma escola da região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. Tanto os procedimentos de coleta e análise de dados, quanto o local aonde ocorreram, serão apresentados mais adiante no decorrer do trabalho (item 3.3 – Coleta de Dados). Seguindo no propósito da pesquisa-ação, também buscou-se contato com profissionais que contribuíram com nossa busca por nos abastecer de informações, tanto no que diz respeito à cultura indígena, quanto aos processos de aprendizagem. Por trazermos a abordagem projetual do design para este trabalho, todo o arcabouço teórico só faz sentido quando encontra a práxis, o aprender fazendo, e aprender com aqueles que fazem.

Ainda que o campo teórico do design seja fecundo e produtivo, permitindo trabalhos neste sentido, em nossa visão (pautada por nossa trajetória profissional) parece tácito que o trabalho aqui apresentado se caracterize como pesquisa-ação, justamente por este caráter de propor algum tipo de intervenção, que possa de certa forma construir sim novos argumentos teóricos, mas que não se abstenha de buscar modificar um problema identificado de forma pragmática e com o viés da prática e, dentro deste desafio, tendo a participação do público a quem se destina.

Para a fundamentação teórica, foi feita revisão de literatura, abrangendo autores de diversas áreas, posto ser o objeto do estudo aqui apresentado formado por componentes de áreas transdisciplinares que, se obviamente se tangenciam, também são bastante distintas, fazendo com que tal fundamentação possa não se aprofundar tanto em um tema, mas sim que traga estes diversos componentes à tona para contextualização e consequente reflexão do leitor. A própria característica do tema que se propôs estudar já permite esta abordagem ampla, que se amplia ainda mais quando os objetivos específicos são declarados. Não parece ser possível deixar de trazer à reflexão tantos componentes, para que estes possam fundamentar o processo posterior da coleta de dados, ou seja, a análise destes dados para então formular uma proposta que tenha o design como fio condutor, mas que traz amarrados tantos campos complementares de estudo.

Uma questão tácita no campo do design é a necessidade de compreender, antes de tudo, aquele para quem se projeta. Assim, antes ainda de saber “o que” fazer, ou mesmo “como” fazer, precisamos saber “para quem” fazer. Partindo dessa premissa, e não apenas pensando em nossa intervenção através do design – que é um dos objetivos específicos, mas não o principal – sentimos necessidade de abordar o assunto aqui estudado para além da pesquisa bibliográfica. Nossa intenção foi ir a campo, e buscar compreender como a complexa questão de como a cultura indígena tem sido abordada em sala de aula, quais dificuldades e peculiaridades ocorrem neste processo, bem como qual a visão dos alunos a respeito do tema. Junto a isto também buscou-se coletar informações sobre o uso de tecnologia, pois nossa intervenção passa também por isto, além do que, seria já um ponto de partida para outros estudos, que pretendemos levar a cabo mais adiante. Com as pesquisadoras

ligadas ao COMIN, buscou-se compreender mais as ações da entidade e de qual forma nossa contribuição poderia ser efetiva.

No presente trabalho, nossa intenção é trabalhar com essa possibilidade de perceber o quanto as questões que serão aferidas durante a coleta de dados têm pontos em comum, o quanto isso é recorrente, de diferentes formas, nos três componentes que fazem parte do nosso conjunto: professores, alunos e profissionais atuantes na área de estudo. A partir disto será feita nossa análise, para gerar tanto nossa reflexão crítica sobre o tema, quanto nossa proposta de intervenção, no que tange ao papel do design neste processo.

3.2. Metodologia de projeto

Junto aos componentes que explicitam e qualificam a metodologia de pesquisa que julgamos ser pertinente para o desenvolvimento deste projeto, cabe aqui apontar o outro componente metodológico que será fundamental para que seja possível chegarmos ao inicialmente pretendido.

O design traz em si o ato de projetar. Não é possível uma abordagem séria neste sentido, sem levar em conta um termo: metodologia projetual. Bonsiepe (2012) traz isso de forma clara: o design como prática de projeto, o projeto como “a essência do design” (BONSIEPE, 2012, p. 15). Também neste sentido Munari (1998), apresenta sua abordagem metodológica inicialmente de forma aparentemente simples: existe um problema e para ele uma solução ($P \rightarrow S$). Assim como estes dois, existem outros autores que, na história do design, propuseram métodos que se tornaram referência, como Baxter, Lobach, Garrett, tanto pelo seu amplo uso, quanto por servirem de base para novas proposições. Cada um traz peculiaridades em seu processo, aponta etapas que muitas vezes se assemelham, tem foco algumas vezes em uma área específica de projeto.

Desta forma, nossa escolha recaiu em mais um autor, que propõe uma abordagem metodológica que facilita este processo. Denominado “Método aberto”,

proposto por Santos (2005), também denominado de “Método de desdobramento em 3 etapas (MD3E)”, esta proposta metodológica encontra grande pertinência para nosso desafio. Neste, o autor define três macro etapas (pré-concepção, concepção e pós-concepção), sendo que em cada uma pode-se abarcar diferentes autores e distintas etapas, procedimentos e ferramentas de cada metodologia, que tenham pertinência com o estudo em questão (SANTOS, 2005). Este método foi desenvolvido pelo referido autor e possui obviamente mais desdobramentos e definições que explicam sua proposição, mas de forma resumida, o diagrama que demonstra esta proposta de Santos pode ser visto assim:

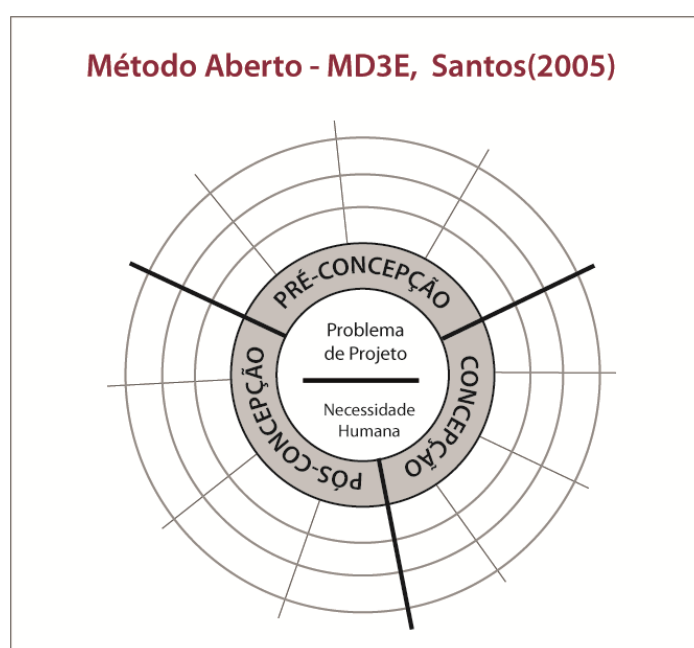


Figura 4 - Diagrama do MD3E, Santos(2005)
(adaptado e elaborado pelo autor).

Tendo em conta esta abordagem metodológica proposta por Santos e considerando nossa caminhada através da metodologia científica relatada anteriormente, Percebe-se que na etapa de “Pré-concepção” está abarcada toda a fundamentação teórica elaborada a partir de pesquisas bibliográficas realizadas. A partir dela, se parte para a etapa de “Concepção”, abrangendo a coleta de dados, realizada com professores e alunos da Escola de aplicação da Universidade Feevale bem como com profissionais ligados ao COMIN, também a análise de materiais

correlatos, bem como outros desenvolvidos pela própria entidade, o que se relaciona com etapas tanto dos métodos de Munari, quanto Bonsiepe e Garrett. Junto a isto, vem a definição das diretrizes que apontem boas práticas a serem aplicadas na elaboração de materiais didáticos com esse tema e sua proposição, em um protótipo funcional, que adapta conteúdos pré-existentes em uma cartilha sobre o Povo Guarani em este novo formato. Toda esta etapa será descrita a seguir, iniciando com a coleta de dados, sua análise e posterior elaboração do material, mostrando a parte mais “prática” de nosso trabalho. Por fim, a etapa de “Pós-Concepção” englobaria as possíveis verificações e validações com o público-alvo, bem como os especialistas consultados. Por questões alheias a nossa vontade, esta etapa ficará como proposição para estudos futuros, visto que nossa intenção será repassar o material para o COMIN e trabalhar com eles na adaptação de materiais existentes e também na elaboração de novos materiais. Para isto ter efetividade, será importante esta verificação do protótipo desenvolvido, para eventuais ajustes em seu formato, visando melhores resultados.

3.2.1. Definição do Problema

Como premissa desta etapa onde procuramos contribuir de forma efetiva junto aquilo que nos propusemos estudar, definimos nosso “problema de projeto” como dito anteriormente, sendo a intervenção em um dos cadernos elaborados pelo COMIN, mais especificamente o que foi elaborado para a Semana dos Povos Indígenas de 2009, tratando da Cultura Guarani. Nossa intenção é propor uma solução que abranja não apenas uma mudança em sua linguagem gráfico-visual, deixando mais alinhada à boas práticas de design, mas também pensando em sua adaptação para a linguagem digital, mais especificamente, o meio das páginas virtuais da *World Wide Web*. Tendo isto definido, o próximo passo é poder compreender melhor o contexto no qual esse material se deverá ser usado, sendo em nosso entender a melhor forma, ter contato com quem potencialmente o usará.

3.3. Coleta de dados

Após a definição do problema, se faz necessário compreender melhor tanto o público a qual se destina o aplicativo, quanto as necessidades deles para este processo. De um lado é preciso então conhecer o cenário em questão, ou seja, ter contato com o que vem sendo produzido neste contexto de materiais didáticos e poder analisar o material ao qual pretendemos abordar – a cartilha do COMIN – o que ocorrerá mais adiante.

Entretanto antes disso, tão ou mais importante quanto, é ouvir aqueles aos quais se destina este artefato, para quem se quer projetar. Como dito anteriormente, uma solução eficaz sempre passará por isso: entender “para quem” se projeta, antes de saber “o que” projetar. Para tanto, será preciso compreender as necessidades de quem usa ou media o uso de tais instrumentos, ou seja, alunos e professores. Junto a isto, existe a necessidade de perceber junto a especialistas das áreas envolvidas quais conteúdos e abordagens tem pertinência ao se projetar um artefato neste sentido.

Para suprir esta necessidade, foram coletadas informações com três públicos distintos, dois deles diretamente ligados ao que se propõe abordar, ou seja professores e alunos do primeiro e segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental(que corresponde ao quarto e quinto ano no sistema tradicional), da Escola de Aplicação da Universidade FEEVALE, situada na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Após isto, foi realizada coleta de dados com duas pesquisadoras com atuação no COMIN, tendo ambas trabalhado anos com comunidades indígenas e no âmbito da divulgação das culturas indígenas em vários ambientes, incluindo o público inserido no ambiente escolar. Nossa intenção aqui era colher mais informações sobre a pertinência de nossa pesquisa e compreender melhor o tema, tendo a visão de quem trabalhou e trabalha dentro deste contexto das culturas indígenas.

Para professores e pesquisadoras, a ferramenta escolhida foi a entrevista, elaborada de forma semiestruturada, com um roteiro que permitisse conduzir a conversa, mas sem a necessidade de ser cumprido à risca, pois acreditamos que a melhor forma de obter estas informações é deixando que a conversa flua, sem o formalismo de uma lista de questões a serem percorridas. Nossa intenção era compreender de que forma se abordam os assuntos relacionados à cultura indígena em sala de aula e as suas percepções a respeito do tema, assim como o uso de tecnologias em sala de aula e de que forma o tema da inclusão/exclusão é abordado nas aulas e no ambiente escolar.

Já para os alunos, foi elaborado uma breve enquete, abordando a cultura indígena e como eles tem acesso a isto, tanto em casa, quanto na escola. Também foi questionado sobre o acesso que tem a tecnologias como computadores, *tablets* e *smartphones* e qual o uso que dão a eles. No âmbito escolar, tanto o roteiro das entrevistas quanto o questionário foram submetidos antes de sua aplicação à direção e coordenação pedagógica, para que fosse avaliada sua pertinência e aplicabilidade. Esta coleta será descrita a seguir.

É preciso salientar que todo nosso processo de coleta de dados foi alterado, por conta da Pandemia que vivenciamos a partir de março de 2020. Nesta data, não sabíamos quando voltariam as atividades presenciais tanto na Universidade, quanto nas escolas. Neste sentido, as ações que estavam previstas para maio, acabaram por acontecer a partir de setembro e o escopo que previa um número maior de alunos e professores, divididos em dois ambientes distintos – privado e público – acabou por precisar ser reduzido, ficando apenas com uma escola, para que tais percalços de cronograma não causassem um atraso no prazo final para conclusão do trabalho, algo que não era passível de acontecer.

3.3.1. Coleta de dados com professores

Nossa intenção inicial era realizar entrevistas presenciais, gravadas em áudio para posterior decupagem e análise. Por motivos alheios à nossa vontade – a já

citada pandemia do COVID que assolou o país desde março de 2020 – tanto o cronograma inicial quanto o formato foram modificados. Inicialmente previstas para maio de 2020, acabaram se realizando somente em setembro, e utilizando recursos de videoconferência. Nosso primeiro contato foi através de e-mail, enviado para a Direção da Escola de Aplicação da Universidade Feevale, que prontamente acolheu nossa demanda e indicou contato com a Coordenação Pedagógica da Instituição. Este contato também foi extremamente positivo, com a professora que exerce a função de coordenadora se colocando à disposição para auxiliar, inclusive já direcionando nossa necessidade para um grupo de professores que trabalham com os conteúdos e faixa etária a qual estava dirigida nossa pesquisa.

Como nossa abordagem é qualitativa, e nosso recorte foi limitado a uma escola (também por motivos de cronograma e pandemia), o número apontado de quatro professores entrevistados foi considerado satisfatório. Submetemos à coordenadora pedagógica não o roteiro de perguntas, mas qual seria a intenção de nossa coleta de dados, que não era em nenhum momento algo institucional – pelo detalhe do autor também ser discente na Instituição a qual a escola faz parte – bem como não havia nenhuma intenção de avaliar o desempenho dos professores, suas aulas ou algo neste sentido. Isto também foi deixado claro para o professor no início de cada entrevista, pois nossa intenção era compreender melhor como a abordagem sobre a cultura indígena se dá em sala de aula e qual o uso de tecnologias neste ambiente, tendo suas aulas como referência. Assim, as entrevistas acabaram sendo conduzidas de maneira tranquila, quase como uma conversa informal e, deste modo, nos pareceu que os resultados foram satisfatórios, pois ao se sentirem envolvidos pelo diálogo ao invés de inquiridos, puderam expor suas percepções e reflexões de forma aberta e franca.

Por ser uma entrevista semiestruturada, o autor elaborou uma sequência de questões que pudessem conduzir a conversa, entretanto, quase não foi necessário recorrer de forma seriada às questões, apenas eventualmente, quando o diálogo não abordava algo específico. De forma linear, nossas questões seriam estas:

- Qual a área que leciona?
- Qual o tempo em que leciona para este público (4º Ano / 1º Ano do Segundo Ciclo)?
Sobre o uso de Tecnologias:
- Os alunos usam <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i> no ambiente escolar?
- Eles tem isto como objetos pessoais ou a escola tem isto disponível para atividades escolares(antes da pandemia)? Em caso positivo, o professor costumava usar estes recursos? Se não usa, quais os motivos para isto?
E com a pandemia, como percebeu isto (o uso de tecnologias de conexão)?
Sobre o o tema Inclusão/Exclusão:
- Os temas da Inclusão e Exclusão Social, são abordados em sala de aula?
- Isto ocorre dentro do programa de conteúdos, ou de forma aleatória/periférica?
- Como o professor percebe o interesse dos alunos sobre questões de inclusão/exclusão ?
Sobre o tema Cultura Indígena:
- Sobre a cultura indígena: o tema é abordado em algum momento?
- em caso positivo, isto ocorre em época específica(19 de abril) ou sem relação de data, de forma mais diluída nos conteúdos?
- Como o tema é abordado, qual tipo de atividade é desenvolvida (leitura, atividades práticas, vídeos, etc.)?
- Em algum momento foi usado algum recurso digital neste sentido?
- Percebe interesse dos alunos sobre o assunto?
- Se houvesse disponibilidade, teria interesse em usar recursos mais imersivos (Objetos de aprendizagem, Realidade Aumentada, jogos...)? Algum em especial?

Tabela 1 - Roteiro de questões para entrevista com professores (elaborado pelo autor)

Em uma primeira vista, pode parecer uma lista muito extensa de questões, mas todas foram abordadas de forma satisfatória dentro do tempo previsto para

cada entrevista, entre 45 a 60 min de duração. Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram conduzidas da mesma forma, iniciando com o autor explicando sobre seu tema de pesquisa e suas abordagens teóricas. Entretanto, pelo caráter informal impetrado desde o início, foi percebido que cada professor iniciou sua fala a partir de um dos assuntos (uso de tecnologias em sala de aula / Processo de inclusão-exclusão / Cultura indígena), conforme sua vontade, mas invariavelmente, com maior ou menor condução pelo entrevistador, todos os assuntos foram abordados, sem exceção.

Em relação ao procedimento em si, todas foram conduzidas usando os mesmos recursos técnicos: como dito antes, por conta da pandemia, as entrevistas presenciais foram substituídas pelo uso de tecnologia de videoconferência. Em nosso caso, usamos a plataforma ZOOM³⁰, por questão de afinidade do autor com ela e pela facilidade que a mesma apresenta para a gravação do vídeo e áudio, recursos que em outras plataformas, como *Google Meet* ou *Blackboard Collaborate*, ou não existem em versões simples e gratuitas – caso do *Meet*, ou são mais complicadas em seu uso – caso do *Collaborate*. Todos os entrevistados tinham familiaridade com o uso da ferramenta, obviamente por serem professores de uma escola que já havia instituído o uso de aulas com recursos remotos durante o distanciamento social imposto pela pandemia do COVID. Em relação aos professores, não houve nenhuma distinção entre eles na coleta de dados. Todos tinham a mesma previsão de tempo e o mesmo roteiro. Cabe ressaltar que, com exceção do primeira entrevistada, que é também a coordenadora pedagógica da escola, não havia existido nenhum contato prévio ao momento da entrevista, bem como nenhum deles era conhecido do entrevistador.

A primeira entrevistada, denominada aqui “professora A”, além de ser docente da área em questão, ocupa a função de coordenadora pedagógica da escola, e foi responsável por elencar os docentes a serem entrevistados, todos com

³⁰ Ferramenta criada pela empresa de mesmo nome em 2013. Durante a pandemia de 2020, foi uma das ferramentas mais utilizadas para fins de videoconferência. Disponível em: <https://zoom.us/signin> acesso em 10/09/2020.

aderência às Ciências Humanas, como é denominada a área que abrange os assuntos relacionados ao nosso tema de pesquisa.

Em relação ao tempo de docência, relatou trabalhar com séries iniciais há vinte anos e com o público específico de nosso interesse (9 a 10 anos) já há dez anos. A conversa começou com o uso de tecnologias pelos alunos, tendo ela relatado que é perceptível o quanto isso se modificou nos últimos anos – com o aumento desse uso por parte dos alunos. Seus alunos fazem uso de variadas tecnologias e trazem isto para sala de aula, sendo o professor responsável por conduzir esse processo. Uma questão apontada por ela também, é que no início do ano letivo, os pais procuram a escola, para definir como será o acesso e uso de tecnologias por parte de seus filhos – não apenas o telefone celular mas em geral. A preocupação é a respeito do uso destes dispositivos para lazer (jogos e afins) durante o período de aula³¹. Segundo ela, a escola não tem uma política de restrição ao uso, e vê desde sempre as tecnologias como aliadas, sendo que usam os celulares para captar imagens, bem como outros recursos disponibilizados pela instituição. A professora relata que o uso de computadores pelos alunos é algo recorrente, seja na própria sala de aula – através de notebooks da instituição – como em laboratórios de informática. Também comentou sobre a intenção deles, desde esta idade, de compreender como se faz pesquisa, quais as fontes confiáveis para obter informação. De modo geral, ela relatou que fazem uso sistemático de objetos de aprendizagem digitais, vídeos e jogos relacionados aos temas de estudo. Quando questionada sobre a pertinência de termos disponível este material sobre cultura indígena neste formato, respondeu que certamente seria de grande valia, pois “tudo que se aproxima da realidade do aluno – e eles hoje usam muito o joguinho, os brinquedos neste meio digital – acaba aproximando eles do assunto. Quando fica no livro, no papel, e mais fácil gerar menor interesse.” Salientou também a questão do dinamismo, pois estas crianças tendem a perder o interesse por atividades mais longas, assim, um assunto sendo abordado por várias ferramentas, um pouco em

³¹ Esta preocupação em relação ao uso recreativo acaba sendo melhor compreendida depois, no retorno da enquete com os alunos, mediante o expressivo uso destes dispositivos para jogos e afins.

cada uma, tende a despertar maior interesse. O termo “gamificação” surge na conversa, neste contexto de criar níveis de desafio. Apesar disso, ela complementou dizendo que existem crianças que tem menor interesse pelo lado tecnológico, isto também é uma realidade, ainda claro que sejam minoria. Este tópico serviu de ligação para tocar no assunto da cultura indígena. A docente enfatizou a abordagem que a escola tem por princípio, de desconstruir estereótipos – não apenas em relação aos indígenas – mas sobre estes também, falando do papel deles na sociedade, de não os vermos somente com aquela visão de “vida no mato” e coisas assim e, segundo ela, isto é bem recebido pelos alunos. Quando questionada sobre existir ou não dificuldade neste processo, vem a afirmação de que o próprio ambiente da escola de aplicação já traz essa visão ampla, então os alunos já chegam nesta etapa sem estes estereótipos, algo que ela admite ser um processo que pessoalmente tem que fazer de desconstrução – “por exemplo, eu me pego falando em índio ao invés de indígena. Em mesma aprendi aquilo do índio com cocar e fazer cocar no dia do índio, então esse processo de desconstrução de estereótipos é mais nosso, do que dos alunos”. Entretanto, a docente salienta que às vezes, ao receber alunos que vem de outras escolas, que abordam o tema de forma ainda “tradicional”, essas situações podem ocorrer, e naturalmente eles acolhem os alunos dentro dessa visão mais plural da escola. Ela ressaltou de forma positiva a forma madura como seus alunos tratam destas questões – algo que ela enfatizou ser um processo constante pessoal, pela formação que teve – “eu estou sempre em processo de desconstrução, revendo minhas visões e estereótipos”. Sobre o tema inclusão/exclusão, a professora destacou que o tema é muito importante para si, não apenas de modo institucional, mas em âmbito pessoal. Em sala de aula, disse que o tema não é tratado de forma direta, mas que ele simplesmente “acontece”. Segundo ela, estas questões entre os alunos acontecem de forma quase imperceptível, sendo a inclusão algo natural entre eles – entre os colegas e nas percepções sobre o mundo. A visão da professora sobre seus alunos é bem otimista, em suas palavras seus alunos “já vêm com essa lente, de olhar o outro respeitando suas diferenças”. Questionada sobre situações em que alunos trazem de casa visões preconceituosas e/ou estereotipadas, ela salientou que eles não fazem um julgamento, mas sim acolhem e tentam mostrar que existem outras percepções, outras abordagens sobre o tema, enfatizando que não impõem

uma visão, mas sim deixam aberta a possibilidade de reflexão sobre. Quando questionada sobre a frequência que isto acontece, frisou que é pequena, até pelo perfil dos pais que matriculam seus filhos na Escola de Aplicação, por conhecerem a metodologia da escola, que “convida a ter um pensamento mais aberto, mais reflexivo”, diferente, segundo ela, de outras escolas da região, que possuem outras abordagens. Quando o entrevistador perguntou se estas questões seriam tratadas de forma diferente em outras instituições, relatou que tem conhecimento de que em outras escolas, nem sempre o tema é tratado desta forma, o que segundo ela, faz da sua escola um lugar diferenciado – e isto acaba influenciando positivamente nas percepções de seus alunos sobre os temas que tratamos.

A segunda professora entrevistada, denominada “Professora B”, atua há quase vinte anos na área, sendo o nono ano especificamente na Escola de Aplicação, também lecionando atualmente em outra escola da cidade, de cunho religioso. Além disso, em sua trajetória docente, pode trabalhar em vários contextos, seja na zona urbana e rural, em escolas privadas e públicas (municipal) e em várias cidades da região. Sobre isto e já relacionando ao tema inclusão, comentou que em sua percepção, o tema se constrói de forma conjunta, através da família e da escola. Segundo seu relato, isto também independe do extrato social, pois viu situações de exclusão em ambientes de alto poder aquisitivo e situações de acolhimento em ambientes desassistidos.

Na escola de Aplicação, dentro do 1º ano do segundo ciclo, é responsável pelos componentes curriculares de História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Os alunos têm ainda outros cinco professores, para Artes, Música, Educação Física, Inglês e Espanhol. Segundo ela, o tema inclusão não está colocado como um conteúdo a ser abordado, isso acaba ocorrendo de forma natural, muito pelo fato da Escola em si ter essa abordagem e também pelo papel dos professores, que são agentes naturais destes processos. Dentro das turmas, existe esta a questão de inclusão, relatando o caso atual de um aluno com autismo.

Tocando no tema de uso das tecnologias que estamos estudando – levando em conta o período pré-pandemia – a entrevistada relatou que fazia uso bem

limitado em sala de aula, usando apresentações (PPT) e uso de filmes curta-metragem para posterior discussão – já tocando na temática indígena, como adendo, disse que seu uso de recursos tecnológicos com fins educacionais teve um salto enorme por conta da pandemia. Sobre os conteúdos relacionados à temática indígena, confirmou que eles estão previstos nos planos de estudo, mas que a partir do interesse dela também, eles são abordados de forma mais aprofundada. Questionada sobre como é a recepção dos alunos, quando assistem a estes filmes³², respondeu que é de “encantamento”. Muito dessa busca por novos conteúdos e fontes de referência, vem do interesse pessoal da entrevistada, que relata que há vinte anos, quando começou na docência, a temática indígena era abordada exclusivamente por volta do dia do índio (19 de abril). Questionada pelo autor, sobre qual a influência pessoal dela, sob a forma e os conteúdos que são abordados em suas aulas atualmente, ela confirmou ser algo pessoal. Neste sentido, ela busca ir permeando estes conteúdos no decorrer do ano, evitando usar as “datas comemorativas” como foco. Questionada sobre qual sua visão sobre o tema, se ampliássemos nossa abrangência para outras escolas da região – a docente considerou que com certeza muitas escolas ainda pontuam estes temas atrelando a datas comemorativas. Usou o exemplo de outra escola onde lecionou, em que o livro didático utilizado fazia essa menção, mas, segundo ela, “o professor tinha autonomia – se quisesse – para poder trazer suas vivências a respeito”. Salientou, entretanto, que o material didático em questão ainda trazia o indígena em uma visão muito estereotipada (cocar, penas, etc.). Em contraponto a isto, ao relatar os resultados atingidos quando usou os curtas-metragens referidos anteriormente, disse que o encantamento de seus alunos ao verem as brincadeiras que as crianças faziam lá, tem sido imensamente satisfatório, pois “as crianças daqui percebem o quanto as de lá estão se divertindo, com atividades bem mais simples que as delas, mas que as enchem de satisfação”, segundo ela, esta reflexão por parte de seus alunos é bem interessante de acompanhar, pois ela percebe um maior envolvimento por parte

³² Pontualmente relatou a produtora Marinha Farinha (<https://mff.com.br/>) e o filme Waapa (<https://www.videocamp.com/pt/movies/waapa>), que foi passado para a turma em 2020.

deles. Como outro exemplo, trouxe a contextualização que fez com alunos sobre a marca de refrigerante “Charrua”, o símbolo com o índio no cavalo e toda a história por trás, que segundo ela, rendeu boas discussões com a turma.

O terceiro professor entrevistado (Professor “C”), tem trajetória mais recente que os anteriores, tendo se formado em 2017, e vem trabalhando com a faixa etária de nossa pesquisa desde então. Apesar disso, teve outras experiências com docência, em voluntariados, desde 2015. Sobre a relação dos conteúdos que nos interessam aqui, ele relatou que apesar dos assuntos serem tratados de modo mais incisivo nos 4º e 5º anos, eles são de certa forma abordados em todos os anos, o que para ele traz em certa medida a preocupação com o que na pedagogia chamam de currículos “turísticos” – que abordam os temas somente perto das datas comemorativas- em nosso caso, 19 de abril, e em suas palavras “fazendo aqueles cocares completamente americanos”. Ele apontou também que deveria existir uma reciclagem dos professores a respeito destes conteúdos, principalmente nas escolas públicas, pois segundo ele, “é muito mais trabalhoso conseguir motivar os professores em uma escola municipal, por exemplo – por uma série de razões que a gente conhece”. O docente demonstrou bastante familiaridade e interesse sobre esta temática, e reconheceu que gosta de trabalhar com a faixa etária em questão, pois é possível fazer estas reflexões de forma mais produtiva. Questionado sobre o uso de tecnologias em sala de aula – sempre levando em conta o período pré-pandemia – questionado sobre o uso de celulares pelos alunos, o docente respondeu que havia um acordo de usar os celulares em alguns dias específicos, para atividades específicas. Também informou que a grande maioria tem telefone celular e os poucos que não, ele acredita ser mais por decisão dos pais, do que por fator econômico. Mas, nestas atividades, quem estava sem o dispositivo, usava tablets que a escola possui e segundo o professor, nenhum deles tinha dificuldades em usar. Ele fez questão de salientar que a Escola de Aplicação é bem provida de recursos tecnológicos, tendo os alunos acesso a tablets, computadores, sem dificuldade alguma, algo que a torna “abastada” se comparada a outras realidades. O docente tocou em um ponto interessante, que é o controle dos pais sobre o acesso que os filhos têm ao mundo conectado. Salientou ele que em muitas situações, os pais

preferem que os filhos não tenham esse acesso, pois eles (pais) não teriam como estar a par de quais conteúdos, jogos e websites os filhos estariam tendo contato. O professor inclusive comentou isso concordando com a preocupação dos pais, justificando a faixa etária em questão, que é diferente de um adolescente quando “se pode ter outro tipo de conversa”. Ainda em relação ao uso de tecnologias ele salientou que, poder serem nativos digitais, isto acaba sendo muito natural para eles. Quando questionado pelo autor sobre a pertinência de desenvolver esta ideia de um artefato digital (um objeto de aprendizagem, em síntese) para este público, o docente trouxe informações muito pertinentes. Em primeiro lugar, relatou que uma professora sua na Universidade era avaliadora do BNDES para materiais didáticos e que ela trouxe a informação de que, ao contrário dos livros – que haviam bons e ruins – os aplicativos e objetos de aprendizagem que eles recebiam eram majoritariamente mal feitos. Junto a esta informação, o professor C disse que tudo que pudesse ser mais dinâmico e que provocasse interação, seria certamente de grande valia para os alunos desta faixa etária. Ele usou o termo “gamificação” para exemplificar esta ideia de que um material didático seja instigante e provocativo, para que capte a atenção dos estudantes. Neste sentido trouxe a ideia de que nossa proposta pudesse ter uma interface em que o professor pudesse controlar os conteúdos, que seriam disponibilizados aos alunos de acordo com etapas, ou desafios resolvidos, citando como exemplo a plataforma “Kahoot!”³³. Ele salientou que nesta fase, textos longos tendem a fazer com os jovens percam a concentração. Segundo ele, “se pudesse usar mais imagens ou textos curtos” a chance de que eles fiquem concentrados é maior. Como ponto final, o docente salientou que acha que muitos materiais didáticos em formato digital tem o layout muito fracos, o que em sua percepção faz com que o aluno perca o interesse. Segundo ele, “se o aluno abrir

³³ Kahoot! é uma plataforma digital que permite criar conteúdos dinâmicos, em formato de jogo e geralmente em forma de quiz, usada em atividades variadas, com ênfase no ambiente escolar. Possui um grau de interação abrangente, com o uso de telefones celulares e tablets para responder – independente de uma tela principal para as questões, podendo ter tempo controlado para respostas, estatísticas entreguem em formato Excel entre outras características. Disponível em: <https://kahoot.com>

uma vez e não ficar interessado, certamente não terá interesse em fazer isto novamente”.

A quarta e última entrevistada nesta etapa, denominada “Professora D”, que leciona para a “Segunda Etapa do Segundo Ciclo” na Escola de Aplicação da Universidade Feevale, o que corresponde ao 5º ano do ensino Fundamental, sendo docente há sete anos e destes, há quatro é professora desta faixa etária na instituição.

A entrevista começou com a questão do uso da tecnologia por parte dos alunos – como se dá esse processo (sempre levando em conta o cenário pré-pandemia) – e a docente reforçou a questão de que o uso de telefones celulares pelos alunos é um tema discutido com os pais, na primeira reunião, no início do ano letivo. A partir desta sondagem, se adequa o uso ao que for firmado. Claro que isto se relaciona ao uso dos dispositivos trazidos pelos alunos para o ambiente escolar, pois a escola possui tablets e computadores que são usados em diversas situações e atividades. A professora relata que usa bastante os laboratórios móveis³⁴ da Escola e que isto auxiliou bastante no processo de aprendizagem de alguns alunos que possuem necessidades específicas, tendo segundo ela na tecnologia uma aliada fundamental, pois algumas situações específicas foram mais assertivas quando usamos recursos disponíveis digitalmente. Neste sentido, o uso constante de tecnologia foi fundamental para esses alunos especificamente, mas ela relatou que para eles em geral, a tecnologia, que é algo corriqueiro no extrato social de onde a grande maioria vem, é uma aliada nos processos educacionais.

Falando sobre o uso da tecnologia em sala de aula, a conversa derivou para algo que não estava relacionado diretamente à coleta de dados – no sentido de compreender aquele ambiente específico da Escola de Aplicação – mas que trouxe outro ponto importante: a importância do contexto para essas nossas mensurações.

³⁴ Tanto na Escola de Aplicação quanto na Universidade FEEVALE, são chamados Laboratórios Móveis uma estrutura - uma espécie de armário móvel montado sobre rodas, que permite ser levado para a sala que necessite seu uso. Ele contém um número específico de *Notebooks* e *mouses*, que permitem o uso do pacote *Microsoft Office* entre outros softwares, além do acesso à internet *wireless*.

A docente relatou a experiência com tecnologia em outra escola, da rede pública estadual, quando ela também tinha acesso semanal ao Laboratório de Informática, entretanto no fim das contas ela deixava eles terem um uso recreativo do computador, pois era o momento em que eles poderiam ter contato com isso, e em suas realidades domésticas, não tinham acesso. Então, era a oportunidade de poderem ter um contato com uma situação distinta³⁵.

Quanto aos estereótipos relacionados aos indígenas, a docente relatou que não percebe em suas turmas algo mais forte, mas relatou que às vezes quando se aborda o tema, vem algum tipo de reação – típica da idade – relacionada a nudez, algo como, nas palavras dela “se vamos ver índios, vamos ver gente nua”. Sobre isto também não pareceu ser algo calcado em preconceito, mas sim o estereótipo como fundo de uma questão acerca de sexualidade – a imagem de um corpo nu – e isto gerar um certo burburinho e risos, algo que é típica da idade dos alunos.

Sobre o tema inclusão, a professora reforçou o que outros docentes haviam relatado antes: “a escola respira inclusão”, pois praticamente em cada turma existe algum aluno com algum tipo de necessidade diferente. Neste sentido, a escola trata do tema não como um tema específico, mas isso se permeia em todas as situações. Segundo ela, o que ocorre são situações com alunos que vem de fora da Escola e não são acostumados a essa inclusão normalizada. A professora relata que os próprios alunos – que vem desde sempre na escola – acabam servindo como elos que reforçam a importância da inclusão como algo natural. Inclusive, em certa medida sendo incisivos quanto a importância de “incluir” – e em caso negativo, em certa

³⁵ Nota do Autor: Neste momento houve uma quebra de protocolo, pois o autor questionou sobre tal situação, o quanto isso era difícil para um docente, e também afirmando que mesmo sendo talvez questionável – o fato de não usar o recurso para aprender um conteúdo “oficial” – o quanto aquele momento era importante para aquelas crianças: ter contato com algo que eles sabem que existe, mas que por condições alheias a eles, não podem ter acesso que não seja aquele. De modo informal a professora relatou mais algumas situações sobre a dificuldade daquele cenário, com um relato extremamente tocante e que levou ela a se emocionar, bem como quem a entrevistava. Foi um momento de extrema reflexão e ao mesmo tempo de certa angústia, pelos fatos expostos e por tudo o que isso representa. Só restou ao autor agradecer à docente por compartilhar aquele fato, e depois seguir com o roteiro da entrevista.

medida “excluem” aquele que exclui, até que se dê conta desse comportamento. A entrevista encerrou com a professora reforçando a questão de que os alunos aprendem desde sempre na escola a importância da inclusão e que certamente acabam por levar isso adiante, para fora dos muros da escola.

3.3.2. Coleta de dados com alunos

Após buscar compreender o assunto através da ótica dos professores, nossa intenção foi coletar informações com os alunos da Escola de Aplicação, para poder perceber a visão deles sobre a questão. Vale frisar que tal etapa, para além da importância enquanto coleta de dados, também movia a curiosidade do autor – além de pesquisador, designer – para quem entender muito bem quem usa um produto é parte fundamental do desenvolvimento projetual. Além disso, por não ser especialista na faixa etária envolvida, acreditou-se ser importante ter esse retrato de quem é o público. É fácil projetar para quem se conhece, portanto, poder entender um pouco mais as nuances deste “novo” público foi um momento ímpar dentre todos os que esta tese proporcionou.

Sobre os procedimentos, antes da pandemia, a ideia seria ir até a escola, conversar um pouco com a turma explicando o contexto desta atividade e então aplicar uma enquete, que seria desde sempre elaborada através de meio digital. Neste sentido, não houve uma mudança brusca nesta etapa da coleta de dados, apenas sendo a atividade relatada pelo professor em sala de aula e então passando a aplicação, através de um link disponibilizado.

Nossa escolha por esta ferramenta se deu pela praticidade e possibilidade de poder ser aplicada de forma assíncrona, quando fosse conveniente para cada aluno. Como nosso universo tenderia a ter um número razoável de respondentes – pois no início da pesquisa nossa intenção era fazer em mais de uma escola, e depois, por cronograma se ajustou a apenas uma, mas ainda assim seria em torno de oitenta alunos, uma série de questões, sendo alguma de múltipla escolha, outras com

possibilidade de várias respostas e ainda algumas questões abertas, possibilitando que as respostas viessem de forma pessoal, nos pareceu ser a melhor forma de poder compreender como os alunos perpassam pelos assuntos que queríamos abordar: o uso de tecnologias – de forma geral e em sala de aula - e sobre cultura indígena, de forma geral e tocando no povo Guarani. A enquete na íntegra, suas respostas na interface da plataforma e a lista completa de respostas descritivas encontram-se nos apêndices ao final deste relatório.

Antes ainda da montagem da lista de questões na ferramenta digital, o conjunto foi submetido à apreciação da coordenadora pedagógica da escola, para que houvesse análise sobre a pertinência das perguntas, pois as mesmas foram elaboradas pelo autor com base nas premissas que gostaríamos de levantar, mas sem acompanhamento de alguém da área de pedagogia ou que apontasse qualquer questão que pudesse ser equivocada, tanto em forma quanto em conteúdo. Recebemos retorno positivo, para então podermos elaborar a construção da ferramenta digital para tal coleta de dados.

Quanto aos requisitos técnicos, a enquete foi montada dentro da plataforma de formulários do Google³⁶. Entre várias alternativas possíveis, sua escolha se deu pela facilidade de uso, por ter seu uso gratuito e integrar facilmente a outras ferramentas da mesma empresa usadas pelo autor. Seu layout foi feito sem maiores customizações (algo até fácil de fazer através da ferramenta), sendo decisão do autor, tornar a visualização da enquete a mais neutra possível, bem como usar uma linguagem que tentasse se aproximar dos respondentes, conforme se pode ver em alguns detalhes na figura a seguir:

³⁶ Denominada “Google Forms”, com a tradicional facilidade de uso dos produtos da empresa, ainda que mais limitada se comparada a outras soluções. Disponível em: “<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em 04/01/2021.

Questionário sobre: uso de tecnologias e Cultura Indígena

Olá, você está participando de uma etapa importante para auxiliar em uma pesquisa de Doutorado. Queremos saber um pouco sobre como você utiliza tecnologias de informação e comunicação (celulares, tablets, etc.) em seu dia-a-dia e também um pouco sobre o que conhece sobre cultura indígena.

Isto não é uma prova, certo?
Não existe resposta "correta ou errada". É o que chamamos de "coleta de dados". Responda de forma sincera, assim estará nos ajudando a entender melhor estes assuntos para podermos projetar novos materiais para uso nas aulas.

Muito obrigado por sua participação!

* Required

Você estuda na Escola de Aplicação da Feevale? *

Sim.

Não.

Se não estuda na Escola de Aplicação da Feevale, pode nos dizer qual sua cidade e o nome da sua escola?

Your answer

Next

Figura 5 - Tela inicial da enquete (elaborado pelo autor)

Conforme se pode ver na figura 5, A tela inicial contém duas perguntas dirigidas ao grupo de controle, usado para testar a enquete antes da mesma ser aplicada junto aos alunos da escola que usamos em nossa pesquisa. Este grupo foi escolhido de forma aleatória³⁷, seguindo o critério de idade do público ao qual se direciona a enquete. Entretanto, não buscamos nenhum outro padrão além deste, o que resultou em um grupo completamente heterogêneo e distinto, formado por sete

³⁷ Na realidade, o autor buscou entre suas relações de amizade, pais que tivessem filhos na faixa etária pretendida. Não houve nenhum critério estatístico ou científico, além da curiosidade natural de perceber como estas crianças responderiam – e como isso poderia ter relações com as respostas do grupo “oficial” da pesquisa, o que de fato, trouxe boa reflexão.

alunos de rede pública e privada, dispersos nas cidades de Porto Alegre, Florianópolis Joinville e São Paulo. Se a intenção era servir de base comparativa, o que ocorreu foi além desta premissa. Serviu sim para ter ideia de como seria o padrão de comportamento e de respostas, mas foi possível perceber em dois respondentes, um nível de compreensão sobre o papel do indígena na sociedade e os processos de inclusão que fugiram do padrão, denotando um nível de maturidade acima do esperado (e comprovado depois, no grupo principal). Por não ser uma amostra elaborada sem identificação, foi fácil para o autor relacionar aos autores das respostas ao contexto educacional e de formação familiar destes respondentes. Ambos estudam em colégios com propostas pedagógicas de vanguarda e tem na família pais com educação em nível de Doutorado em áreas de Humanidades, diálogo constante com os filhos e perfil ideológico progressista. Sabemos que essa amostra é ínfima e sem valor para qualquer proposição de perfis ou definição de padrões, entretanto nos pareceu salutar quando se aponta em uma ferramenta técnica algo que em nosso íntimo é o óbvio: um ambiente familiar que traz o diálogo, que busca proporcionar boas relações de seus entes com os outros, de forma íntima ou em grupo, aliado a uma escola que busca não o dogma nem tolhe a capacidade de reflexão, mas ao contrário, estimula uma visão de alteridade e empatia, naturalmente acaba formando cidadãos que em nossa utopia, deveriam ser algo corriqueiros, mas em tempos tão obscuros, são dignos de admiração e respeito.

Após a análise deste primeiro grupo, que trouxe já alguns elementos que seriam replicados no grupo principal – respostas lacônicas, erros de português, visível falta de interesse em participar – passamos o link para a coordenadora pedagógica da escola, que se encarregou de encaminhar aos professores das turmas que atendiam nossas premissas. Nosso universo inicial era de oitenta alunos, entretanto, por não ser uma demanda obrigatória, já se esperava que a adesão não fosse tão ampla, ficando em um total de trinta e sete respondentes, um pouco abaixo da metade do total. Destes, quando as questões eram descritivas, o máximo atingido de respostas foram trinta e uma, ainda assim, em sua grande parte em forma lacônica ou mesmo um pouco “aéreas” o que deixou dúvida sobre a compreensão da

questão, o relacionamento desta com conteúdo visto ou um certo tipo de desinteresse (respondendo qualquer coisa, apenas para constar).

A Enquete se dividiu em três seções, cada uma com um conjunto de questões relacionadas a um tema, sendo na ordem de ocorrência: “Uso de Tecnologias”, com as questões de número 1 a 6; “Cultura Indígena”, com as questões de 7 a 10 e “Tecnologias na sua aula”, com as questões 11 e 12 e, após, uma pergunta extra, também relacionada aos indígenas. Temos ciência de ser um questionário bem sucinto, entretanto nossa intenção não tinha um cunho estatístico ou de maior aprofundamento – que justificaria um número maior de questões. Como era uma ação de caráter espontâneo, acredita-se que se o nosso conjunto de perguntas fosse mais extenso, a possibilidade de termos uma adesão ainda menor poderia ser grande.

Entre o primeiro conjunto havia três questões eram de múltipla escolha, com a possibilidade de múltiplas respostas e tinham a intenção de espelhar qual a aderência das tecnologias móveis no cotidiano destes alunos, que estão entre 9 e 10 anos de idade. Na primeira questão as respostas ficaram – como esperado – agregadas nos quatro primeiros itens, pois as últimas duas respostas teriam possibilidade de serem marcadas em contextos bem distintos do qual foi aplicada a enquete. Mas foram deixadas de propósito, primeiro para demarcar como seria esta enquete em outros contextos e também como possibilidade de alguma escolha por motivo de chacota. Podemos ver na figura a seguir a pergunta e a resposta da primeira questão:

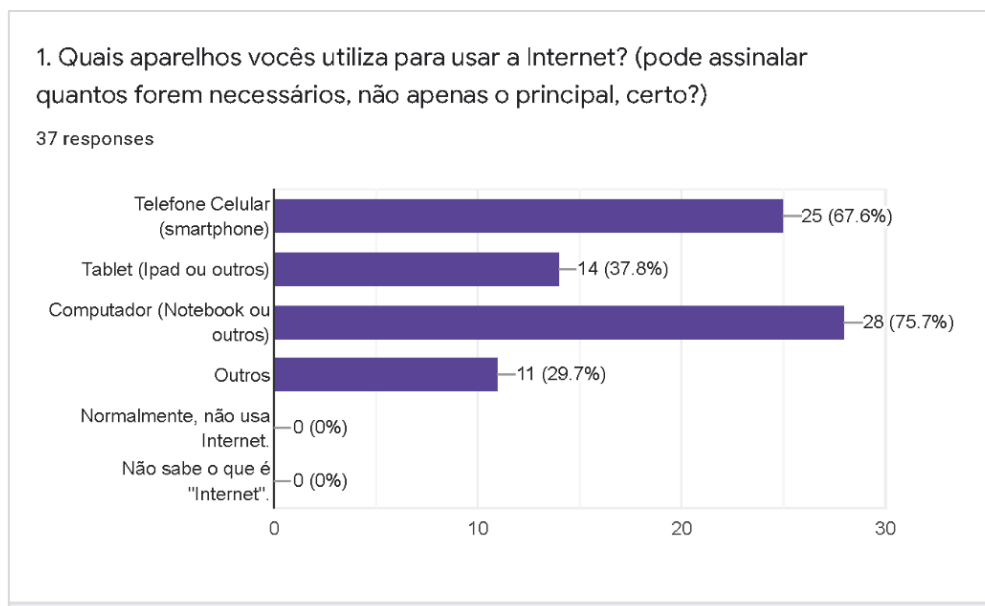


Figura 6 - Questionário - pergunta 1 (elaborado pelo autor)

As respostas se concentram nas três primeiras alternativas, entretanto a alternativa “outros”, a qual não especificamos, mas tende a ser acesso através do videogame ou mesmo televisor, também foi selecionada por um bom número de alunos. Nesta questão se pode perceber que o uso do computador ainda é maior que o do telefone móvel. Como complemento a esta primeira pergunta, a seguinte questionava “Destas aí de cima, qual você prefere usar, para jogar, acessar as aulas, pesquisar? Pode explicar por que prefere?”. Dentre os trinta e sete alunos que responderam a primeira, trinta responderam esta questão, que exigia que a resposta fosse digitada. Algumas respostas foram mais longas como “Pra acessar as aulas eu uso o computador, mas para jogar jogos eu uso meu celular” ou “Celular para jogar porque os comandos são mais fáceis. Computador para aula, porque carrega mais rápido.”, outras um pouco mais sucintas: “notebook porque é a unica coisa com camera na minha casa” e “o tablet porque a dela e maio” e outras curtas ou mesmo evasivas: “notebook” ou “por que é legal”, “Tablet, porque sim” ou ainda “comp. n me pergunte”.³⁸ Esta questão já pode delimitar aqueles alunos que participarão da enquete com boa vontade e aqueles que farão, mas sem muita paciência. Por

³⁸ Nota do autor: as respostas entre aspas estão com a grafia original, com erros de gramática e/ou digitação.

outro lado, estes mesmo sem paciência se propuseram participar da enquete, frente àqueles que preferiram por não o fazer.

A próxima questão, apontada na figura 7 buscava informações sobre a finalidade do uso destes dispositivos, buscando mapear necessidades e vontades:

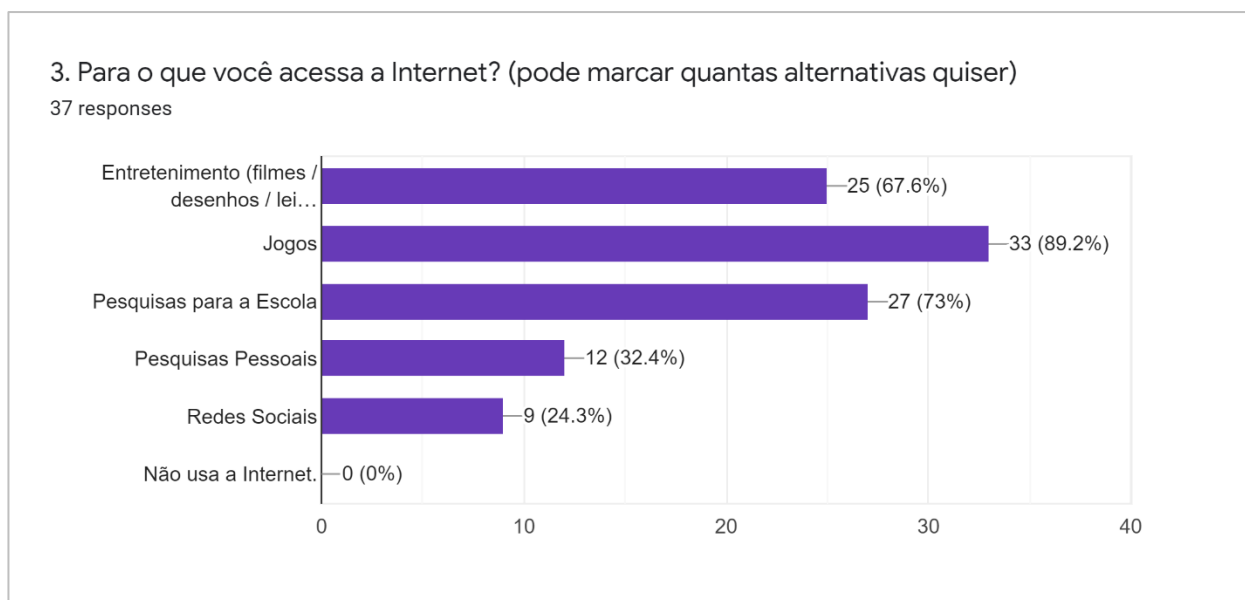


Figura 7 - Questionário - pergunta 3 (elaborado pelo autor)

Pelo teor das respostas, o uso principal é para entretenimento, com ênfase em jogos, ainda que as pesquisas para escola ganhem destaque, o que é bem possível, pelo perfil dos alunos e tipo de atividades desenvolvidas na Escola de Aplicação, que usa bastante recursos tecnológicos. As pesquisas pessoais e redes sociais ganham menor destaque, possivelmente por conta da faixa etária dos respondentes. A pergunta seguinte, visualizada na figura 8, tinha conexão direta com a anterior, perguntando entre aquelas opções qual seria a mais utilizada. As respostas foram variadas, mas a ênfase – mais de 30% - foi dedicada ao uso de jogos.



Figura 8 - Questionário - pergunta 4 (elaborado pelo autor)

A última pergunta deste primeiro conjunto tinha por objetivo mapear o grau de imersão dos alunos no meio conectado, para ter uma base de o quanto eles estão consumindo e utilizando das tecnologias nas quais nosso artefato pretende estar inserido. Novamente, esta seria uma questão que traria uma gama interessante de medir, se tivéssemos escolas em diferentes realidades.

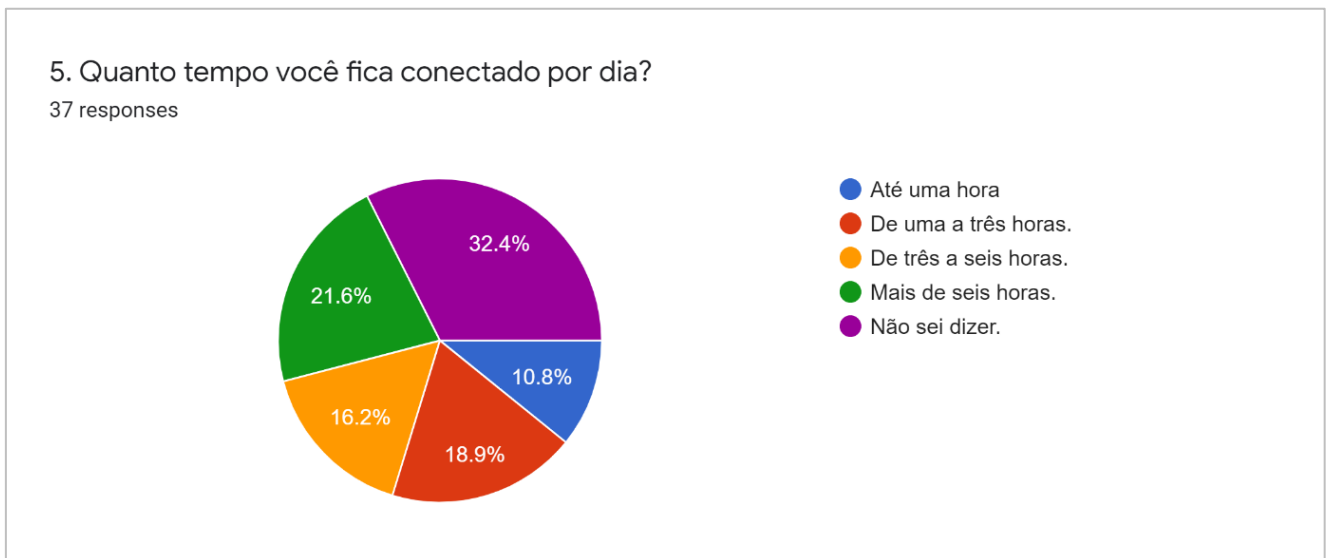


Figura 9 - Questionário - pergunta 5 (elaborado pelo autor)

Ainda assim, mesmo em um conjunto heterogêneo como este, é possível perceber, conforme a figura 11, que existem variações que são significativas, se pensarmos em números absolutos. Se somarmos as opções que apontam de três a seis horas e mais de seis horas, temos 37,8% das respostas – e todos responderam a esta pergunta. Se olharmos a resposta “Não sei dizer”, ela é responsável pela maior percentagem isolada, de 32,4%. Entretanto, esta é uma resposta ampla, que pode abarcar inclusive os extremos da questão – “tão pouco que não faço ideia, tão bastante que não sinto bem para responder”. Esta questão poderia suscitar outras abordagens que fogem ao escopo de nosso trabalho (o quanto as crianças de hoje estão imersas na internet) – mas, por mais que o tema seja instigante, para nossa abordagem aqui, basta perceber que nosso recorte de público costuma usar bastante a rede, o que traz considerações importantes sobre a pertinência do material que pensamos construir.

O conjunto seguinte aborda o tema da cultura indígena, sendo composto por cinco questões, sendo apenas a última de múltipla escolha. As questões são bem abertas, pois a intenção era mapear qual o nível de conhecimento por parte dos alunos, tanto sobre culturas indígenas em geral, depois focando nos Guarani. Sem nenhum tipo de indução, a ideia era deixar que preenchessem com o repertório pessoal, o que deu margem para algumas respostas que podem ser ingênuas ou mesmo irônicas, sem que possamos ter isso claro, por não termos tido possibilidade de um diálogo direto com as turmas. Cabe lembrar que todas as respostas para estas questões estão no Apêndice C, sem qualquer edição ou correção, o que denota também – algo que não é o foco deste trabalho – uma dificuldade em expressão textual. Novamente, não nos cabe afirmar nada neste sentido, por não termos embasamento a respeito, apenas é possível vislumbrar, empiricamente, ou dificuldade de expressão, ou falta de interesse em responder.

A primeira questão era bem ampla, deixando que os alunos pudessem se expressar. Conforme a figura abaixo, que mostra algumas das 31 respostas, elas foram bem variáveis, para alunos que em sua maioria, são colegas há 4 ou 5 anos, na mesma instituição:

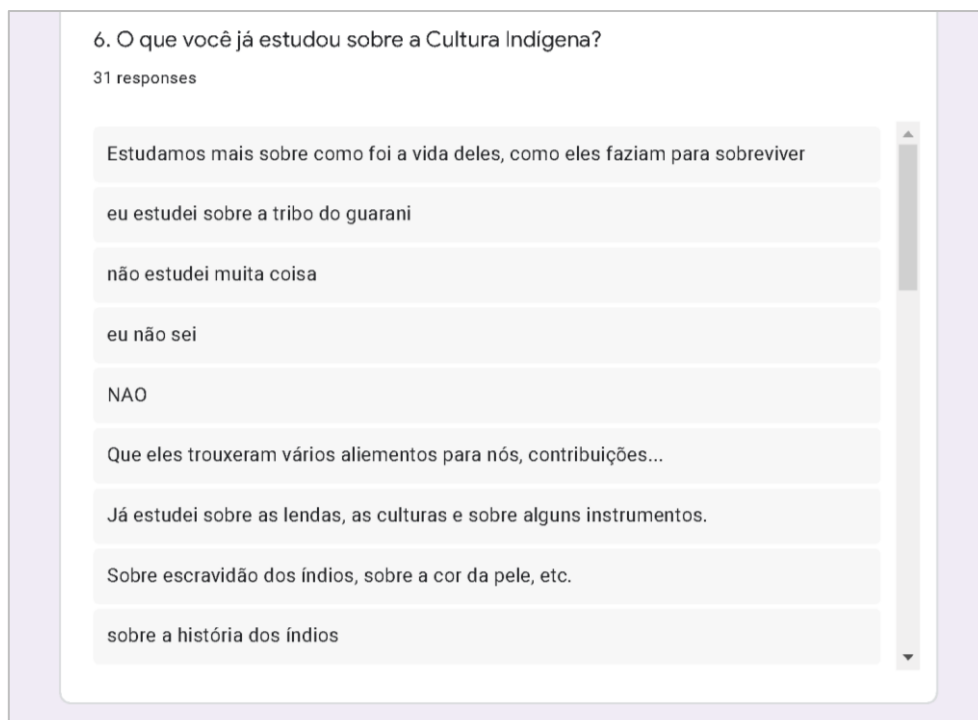


Figura 10 - Questionário - questão 6 (elaborado pelo autor)

Outras respostas reforçam esta questão, que foge ao nosso controle, mas que no fundo dá algumas pistas, não sobre o conteúdo em si e sua pregnância, mas talvez nas diferentes percepções sobre tais conteúdos (cada linha corresponde à resposta de um aluno)³⁹:

- Nada
- Que eles tem uma cultura muito legal, que eles vivem muito em harmonia com a natureza.
- COLONIZAÇÃO
- COMO ELE S AJUDARAM NA COLONIZAÇÃO DO RIO GRAND DO SUL.
- sim
- Um pouco
- Sobre os Astecas e do cacau.
- Eu já estudei o descobrimento do Brasil.

³⁹ Não podemos aferir se o fato de estarem trabalhando de forma remota já a tantos meses – a coleta foi em setembro de 2020) pode ter tido também alguma influência no teor destas respostas. O fato de serem colegas das mesmas turmas, e terem tido os mesmos professores, denota alguma questão que talvez possa estar além deste levantamento aqui apresentado.

Este conjunto de respostas, que em certa via seguirá no mesmo padrão nas respostas seguintes, nos ajuda a perceber que, mesmo com o esforço relatado pelos professores, nem sempre os conteúdos se fixam de forma igual entre os estudantes, o que nos preocupa, e nos estimula a refletir sobre quais métodos e abordagens poderiam ter maior pregnância junto a estes.

A questão seguinte também era aberta, e nossa intenção era aferir o que eles entendiam por “tribo”, se relacionavam a conteúdos vistos na escola ou também surgiriam respostas baseadas no que consomem na mídia, principalmente no entretenimento, por isso enfatizamos que não era necessário ter certeza. Nesta questão, a tabela a seguir contém o conjunto das trinta e três respostas enviadas:

7. Você sabe o nome de alguma tribo? (pode dizer quantas você souber, não precisa ter certeza do nome)
Anambés acuntus
não
Guarini
Caapores e Jumas.
Tupi Guarani
incas maias astecas
minuano charrua
Charura.
Guarani
Não me recordo de nenhuma tribo.
Maias, guarani e mais 2 soque eu não me lembro o nome.
Astecas.
EU não sei a resposta
nem uma
não conheço
Charruas e Caipós
índios
Macuxi, Guajajara
Guarani, caiapós e tupiniquim

Se eu sei não lembro
uma indiginea do interior esqueci o nome dela
NÃO
não
A MANDIOCA
xama
wakanda
irlanda
Guarani e Kaiganges.
Não
Tapuias, Potiguara, Caetés, Papaná, Tupinambá, Tupiniquins, Aimoré, Goitacases, Tamoio, Guaianás, Carijó, Tupis, Gês, Caraíbas, Nu-Aruaks ou Maipure, Goitacá(Waitaka), Panos, Miranhas e Guaicurus (Waikuru).
Pataxó, Guarani
Eu não lembro muito bem mas uma que eu lembro é Guarani
tupi guarani

Tabela 2 – questionário – respostas para a questão 7 (elaborado pelo autor)

Novamente fica visível a discrepância nas respostas, ao pensarmos que são turmas de uma mesma escola, com as mesmos conteúdos e condições de ensino. Algumas delas mostram que houve sim o contato com os conteúdos, enquanto algumas mais uma vez denotaram desinteresse ou falta de vontade em responder. Uma das respostas, a que lista uma série grande de nomes muitas vezes complexos de escrever – obviamente é arriscado afirmar com veemência – parece ter sido fruto de uma pesquisa direta no Google, fato confirmado em uma rápida consulta por parte do autor⁴⁰. Como não existia nenhuma premissa restritiva de que não pudesse

⁴⁰ Lançando a lista no google, um dos primeiros resultados foram estes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil e <http://gdryityk.blogspot.com/2019/01/lista-de-povos-indigenas-do-brasil.html> que contém basicamente a mesma lista.

existir consulta, essa atitude pode ser avaliada positiva ou negativamente, algo que iremos nos abster de fazer, por não fazer parte do escopo de nossa pesquisa.

A oitava questão, que também obteve trinta e três respostas, era diretamente relacionada ao nosso contexto: “Você conhece algo sobre os indígenas Guarani?” e, neste caso se poderia de certa forma aferir sobre como a temática indígena está sendo transmitida em sala de aula, pois em alguma medida, são um dos povos presentes de forma histórica(pelas Missões Jesuíticas) ou pela atualidade, junto dos Caingangues. Neste sentido, as respostas foram preocupantes, pois poucas com certa assertividade, ainda que simplista: “Índios guaranis, acreditam que foram criados por Tupã para admirar a terra.”, “Que eles já habitavam o Brasil antes dos Portugueses chegaram aqui.”, quando, na grande maioria – dezoito - foram negativas: “Não”, “NÃO SEI”, “NÃO LEMBRO”, ou ainda talvez equivocadas “Os guaranis ocupam hoje pequenas ilhas” ou “eles usam penas na cabeça”.

A questão seguinte trouxe relação com a que vimos na fundamentação teórica, elaborada por Costa (2017) quando usaram uma ilustração de uma criança indígena e solicitando para ligar os objetos que “seriam dele”. Buscamos abordar a mesma temática, mas deixando de forma um pouco mais ampla, conforme podemos ver na tabela abaixo, que traz as trinta e uma respostas obtidas. A pergunta não trazia nenhuma indução, nem dava qualquer auxílio no que pudesse trazer questionamento, por exemplo quanto ao uso de artefatos tecnológicos, algo que acontecia no estudo de Costa (2017). Se fossemos elaborar apenas uma questão, esta seria a escolhida. Apesar de estar no Apêndice, acreditamos ser importante constar aqui, pois talvez seja a questão que mais demonstra aquilo que viemos falando durante todo este caminho, de certa forma representando a questão do estereótipo, que pode virar preconceito, que certamente trará a exclusão (lembrando que as linhas em branco na tabela são de respondentes que preferiram não escrever nada):

9. Faça uma lista de objetos que os indígenas usam. (quantos você lembrar)
lança, arco e flecha,
cocar
Folhas, pinturas no rosto e o saiote.
1-Cestas 2-Redes 3-Tinta de Urucum e plantas coloridas 4-Carvão (acho que são esses que me lembro)
arco e flexa, lança, rede de pesca, folhas e madeiras
caçar e plantar só o necessário
Arco e flecha.
arco e flecha
Eu me lembro de : cuias, cestos, redes e flechas,.
Arco e flecha, Lança e Tacape
eu não tenho certeza mais eu acho que é argila, terra,
não sei
lança, arco e tinta
Arco e flecha, lança e roupas.
roupas, arco e flecha
Redes,remos,flechas
Arco, peneira e facão
Não lembro de nenhum
n lembro
NAO LEMBRO
instrumentos, lanças, vara de pesca, machado, inchada, etc.
ARCO FLEXA PARA CAÇAS E PENAS
madera pedra e palha q eu saiba
mascaras fogueiras palia arjila
cocar bastao lança
vasos, panelas, moringas, jarros, pratos e copos.

tambor barco flexa
Eles usam: Cuias, cestos, cabaças, redes, remos, flechas, bancos, máscaras, esculturas, mantos e cocares.
NÃO SEI
Arco- flecha Peteca Cabo de guerra
arco e flecha, lanças, cestos, mantos e colares

Tabela 3- Questionário - questão 9 (elaborada pelo autor)

As respostas – tirando aquelas que preferiram se abster – denotam aquilo que em certa medida foi descrito, de vários ângulos, na fundamentação teórica. Como deixamos a pergunta aberta e não confrontamos objetos com um viés mais tecnológico ou urbano (celulares, computadores, carros, por exemplo), nos parece natural – em que pese que, em nenhuma hipótese “natural” seja sinônimo para “correto” – que as respostas elenquem o arco e flecha como principal elemento, além da lança e outros objetos relacionados à caça ou talvez a beligerância, bem como artefatos muitas vezes vistos em situações urbanas de comércio, como os cestos e cocares. Mesmo que não seja possível medir o preconceito – e não é nossa intenção aqui – é possível perceber o desconhecimento, apontado pelo estereótipo. Esta questão poderia servir, se houvesse um segundo momento, como ponto de partida para uma conversa ou atividade em sala de aula, pois a partir destas colocações, é possível abordar a temática indígena por várias frentes, seja a cultura, seja a política, ou mesmo questões mais aprofundadas, como as relações entre culturas, tecnologia, inclusão.

A décima questão, de múltipla escolha e com possibilidade de várias respostas, tinha como intenção mensurar qual é o contato que estes alunos tem com indivíduos ou com as culturas indígenas em seu dia-a-dia. Nos pareceu pertinente para poder ter uma noção do quanto este assunto faz parte da rotina ou é algo alheio a ela. Na figura 11 podemos ver as respostas:

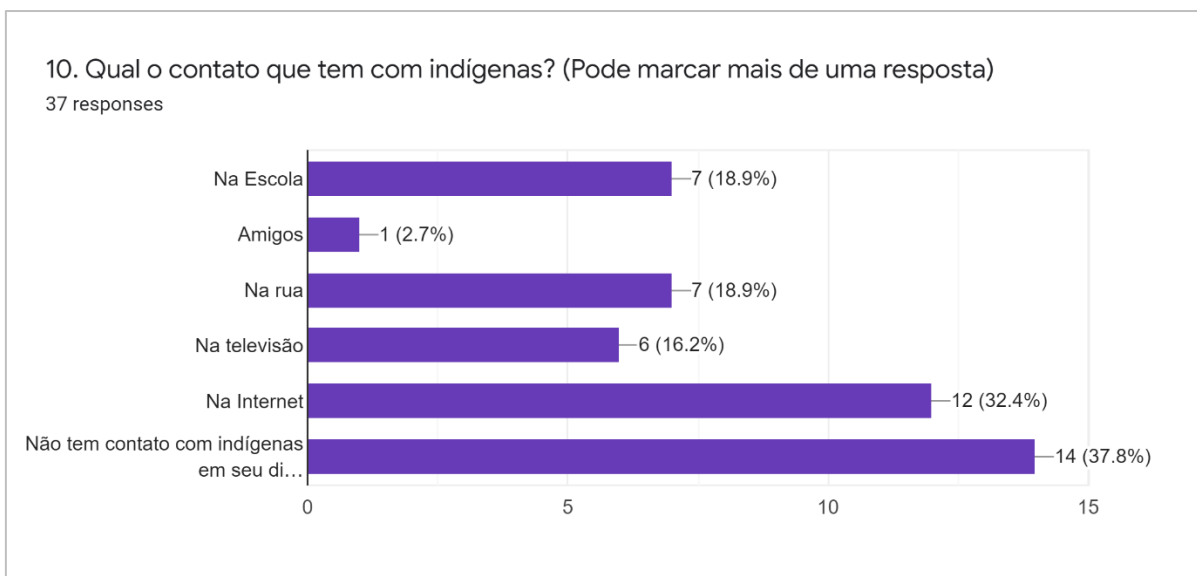


Figura 11 - Questionário - questão 10 (elaborado pelo autor)

Como era de se esperar, pela localização geográfica e perfil dos alunos, a maior parte deles não tem contato com indígenas em seu dia a dia, ou então isso ocorre na Internet. Entretanto, a resposta “na rua” também obteve um bom número de retorno – o mesmo que “na escola” - por serem respondentes que em sua maioria vivem em Novo Hamburgo, onde a presença de indígenas nas sinaleiras e nas praças é vigente. Conforme apontado na fundamentação teórica, quanto mais próximo de comunidades indígenas se vive, maior o contato e por consequência, conhecimento sobre o assunto (ainda que isto não garanta uma visão sem distorções ou preconceitos, apenas o que acontece é a menor “invisibilidade” do tema).

As duas últimas questões abordaram a relação da sala de aula com nossa ideia de intervenção nos materiais elaborados pelo COMIN, tratando do uso das tecnologias pelos alunos neste ambiente e o possível interesse deles em usar tais recursos para aprender mais sobre o tema. Ambas são questões de múltipla escolha, sendo a primeira delas (Questão 11) passível de múltiplas respostas. Esta confirmou os relatos dos professores, quanto ao amplo uso de recursos tecnológicos, ou melhor, digitais, no contexto de aprendizagem, o que nos permite elucubrar que o uso de um recurso assim, poderá trazer algum ganho no delicado processo de atrair a atenção da geração atual.



Figura 12 - Questionário - Questão 11 (elaborado pelo autor)

Conforme pode-se observar na figura 12, o uso de tecnologia é amplo e variado, assim, em nossa opinião, para este conjunto de alunos aqui representados, trazer os conteúdos para este meio parece ser um passo a mais, na construção de uma maior retenção sobre tais assuntos. Já a última questão – antes de uma pergunta “bônus” inserida no final da enquete – trata de tentar mensurar interesse dos respondentes sobre o estudo de tais temas. Aqui, não se pode ter uma noção tácita de que as respostas são totalmente sinceras, mas ao apontar o número razoável de negativas, conforme pode-se observar na figura 13, acreditamos ser passível de crédito.

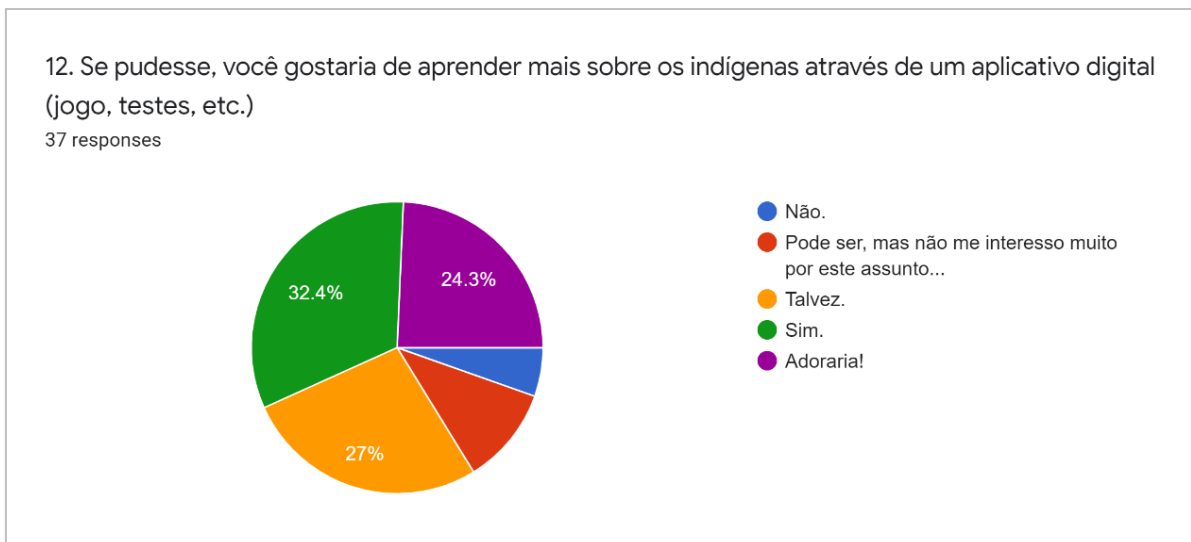


Figura 13 - Questionário - Questão 12 (elaborado pelo autor)

Como última questão, pedimos que os alunos respondessem “Quando se fala em indígenas, o que você pensa a respeito?”, deixando claro que era uma pergunta facultativa – ainda que todas as outras não fossem obrigatórias. Obteve-se vinte e uma respostas, sendo a grande parte delas os relacionando com a natureza, história ou questões mais “tradicionais”, como por exemplo⁴¹: “ELE VIVIAM EM OCAS E CAÇAVAM SEU PROPRIO ALIMENTO”, “usando folhas para cobrir algumas partes do corpo, eles com uma lança bem afiada e alguns riscos no rosto feitos de tinta”, “tribos que tem uma cultura muito diferente da nossa, também penso no antigo Brasil”, pessoas que moram na floresta”. Em certa medida, algumas respostas trazem uma menção de carinho ou admiração: “Eu imagino pessoas conectadas a natureza. Pessoas com pinturas no corpo, penas... pessoas maravilhosas”, “Eu penso que são pessoas que moram em florestas e que usam tintas naturais e fazem coisas naturais. Adoro indígenas!!!”. Porém, no meio de tantas respostas, uma nos chamou a atenção:

⁴¹ Como em excertos anteriores, deixamos as respostas em seu formato original, sem qualquer correção de gramática ou digitação.

“Sobre muitas coisas: Que tem muitos índios que moram aqui na cidade, com celulares, e varias tecnologias. Que tem índios na floresta, vivendo com seus costumes sem tecnologias. E que infelizmente muitos por conta do garimpo são afetados. (e por outras coisas.)”

Esta colocação, que surgiu ao final desta etapa de coleta de dados, mostra que a reflexão está sim presente, mesmo que até aqui, pouco tenha aparecido nesta simples coleta de dados, que no início dissemos não ter maior valor estatístico ou de pesquisa, mas que serviria para ter um pequeno retrato de um pequeno extrato de nossos futuros adultos. Mesmo tímida em meio aos bocejos que possam ser percebidos em outras respostas, uma colocação como esta dá fôlego e estímulo.

3.3.3. Coleta de dados com especialistas em cultura indígena

Para concluir a etapa de coleta de dados, buscou-se a compreensão do assunto através da ótica de quem está dentro do processo, tendo o contato mais próximo tanto com os indígenas, quanto fazendo essa ligação entre eles e a sociedade não indígena e no que nos mais interessa, junto ao público escolar.

A partir das entrevistas feitas com duas pesquisadoras com atuação junto ao COMIN, foi possível compreender como o órgão opera, sua importância e quais seus desafios. Nossa intenção para este momento da coleta de dados era poder compreender mais sobre a questão da temática indígena, tanto ao nível das políticas públicas, quanto através da atuação a entidade, vista por quem está (ou esteve) dentro dela. Quanto às entrevistas em si, seguiram a mesma lógica das realizadas com os professores, sendo semiestruturadas, tendo um roteiro para nos balizar, mas deixando que a conversa fluísse, pois pensamos que esta seria uma boa maneira de deixar as entrevistadas à vontade, e desta forma, se pudesse ter contato, ao fim e ao cabo, com as questões que nos eram relevantes. Como base, tínhamos as perguntas

descritas na tabela a seguir, que delineavam o que nos interessava arguir, mas que eram, neste caso específico, realmente apenas um fio condutor:

- Como é (foi) sua atuação no COMIN? O que pode nos dizer sobre ele?
- Como tem acompanhado nos últimos anos a questão da inclusão e exclusão no que diz respeito às populações indígenas?
- No atual momento, o que mais tem chamado a atenção sobre o tema?
- Em relação às políticas públicas, nos últimos dez anos e na atualidade, o que pensa?
- No que diz respeito ao ensino da cultura indígena em escolas não voltadas aos indígenas, qual seu parecer? O que precisa melhorar?

Tabela 4 - Roteiro de perguntas para entrevistas com pesquisadoras.

Nossas duas entrevistadas nesta etapa da coleta de dados são profissionais que abraçaram este desafio, que sabemos ser grande, em uma sociedade que tanto exclui as populações indígenas. Sendo assim, a possibilidade de ter contato com ambas e poder compreender melhor o tema pela ótica de quem está (ou esteve) dentro de uma entidade assim, não teria outro resultado que não fosse este.

A primeira entrevista, com quem denominaremos “Pesquisadora A”, seguiu os mesmos moldes das realizadas com os professores, através de videoconferência e usando os mesmos recursos tecnológicos por conta da Pandemia de COVID-19. Após as apresentações iniciais e colocação dos parâmetros que roteirizariam a entrevista, passamos a gravar a conversa. A profissional, que é historiadora por formação, trabalha a aproximadamente seis anos com o COMIN, sendo nos últimos quatro anos direto com a formação de universitários e antes disso, trabalhou em campo, junto a comunidade Caingangue do Estado. Sobre isto, nos explicou que na entidade, existem muitos colegas que estão trabalhando junto às comunidades,

atendendo as demandas e necessidades delas, ao mesmo tempo que existem outros como ela que trabalham com projetos como o PROFORDI (Programa de Formação e Diálogo Intercultural e Inter-Religioso)⁴², que atua junto a sociedade não indígena. Segundo ela, este projeto surgiu justamente desta necessidade, de “abarcando questões que não são dos indígenas, mas daqui a pouco, estão interferindo lá dentro” e, sem esse diálogo, se percebeu que as questões não iriam avançar junto aos indígenas, se a sociedade fora deles não estivesse também sendo atendida a respeito. O programa tem dois focos principais, que são a produção de materiais e a formação, envolvendo docentes, universitários e membros da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) que é de onde o COMIN surgiu, ainda nos anos 1980. Este programa atua de formas variadas como por exemplo, sob demanda tanto da rede pública como privada. Segundo a pesquisadora, em 2019 foram atendidos 630 docentes, em diferentes momentos de formação, e para entidades tão variadas como UFRGS, escola municipal em Campo Bom ou Instituto federal de Parobé, nos mais variados tipos de eventos e programações. Ela salientou que estas formações não têm custo algum e que eles vão com muita vontade, pois é esse o objetivo: levar adiante uma discussão séria sobre a temática indígena. Sobre apoios, ela frisou que o COMIN tem suporte financeiro de entidades europeias, por isso podem proporcionar estas formações sem custos para as escolas ou universidades. Quando questionada sobre como funcionava a divulgação do programa, como as instituições e escolas chegavam até eles, a pesquisadora A relatou que é muito através da “divulgação boca a boca, acaba se construindo uma rede, daqueles que participaram de uma formação e passam isso adiante para outros”. Ainda sobre isto, frisou que apesar de terem *website* e ele ser bem completo, a página na rede social *Facebook* é atualmente o principal meio de comunicação e de contato com o público.

A respeito dos materiais produzidos, a entrevistada explicou que o que é usado nas formações são os cadernos elaborados para a “Semana dos Povos

⁴² Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <https://comin.org.br/profordi/>

Indígenas” que vem sendo elaborados de forma ininterrupta, já estando na vigésima primeira edição. Este material tem tiragem média entre trinta e quarenta mil exemplares e seu conteúdo sempre foi feito a partir de conversas com os próprios indígenas, citando como exemplo a edição de 2006, sobre os Caingangue: “nós fomos até eles e explicamos o que seria feito, sempre perguntando – o que vocês querem dizer, o que querem que eles saibam sobre vocês?” Sobre o material, ele é feito para o aluno, o professor “é quem faz ele chegar até o aluno, né?”. Ainda sobre a distribuição deste material, ela esclareceu que existe uma lista de mais ou menos 1.700 professores cadastrados e, a cada fim de ano, o COMIN envia por correio, dez exemplares para cada docente. A Pesquisadora enfatizou que isto gera um custo elevado, mas que acredita que valha a pena pois “não conheço outro material a ser distribuído assim, desta forma e que tenha tal continuidade, afinal são vinte anos. Além disso, é um material em que não sou eu ou alguém de fora falando, mas sim, os próprios indígenas a relatar sobre si”. Também relatou que eles trabalham com apenas oito povos, em um universo de mais de trezentos no território brasileiro, então é um trabalho que é bem focado.

Quando questionada sobre o atual momento, sobre o descaso e até mesmo ataques do governo em relação a este tema, ela disse que o COMIN é pequeno – tem dez pessoas atualmente trabalhando nele – então “é diferente do CIMI que tem sede em Brasília, equipes pelo Brasil todo e com isso maior visibilidade, conseqüentemente, mais ataques”. Apesar disso, houve uma mudança nos temas dos materiais nos últimos três anos, deixando de focar tanto em um povo em específico, para abordar questões mais políticas. Nas palavras da pesquisadora, chegaram à conclusão que “de tanto baterem em nós, era hora de também nos posicionarmos” – o “nós” no caso, sendo os povos indígenas no Brasil. Em relação a isto, questionamos sobre como o material seria usado em sala de aula e se tinha um público, uma faixa etária específica, o que gerou uma resposta muito pertinente para nossas reflexões. Segundo ela, antes os materiais traziam em si, atividades didáticas bem voltadas ao início do ensino fundamental (1º a 5º anos) o que tornava fácil o uso pelos alunos. Agora, com essa ideia de tornar os materiais mais políticos, eles se tornam mais densos e mais dependentes da mediação do professor e, para isto, eles

disponibilizam através do website, roteiros para que o professor possa desenvolver atividades com os alunos, a partir do material que está no caderno. Estes roteiros eram divididos pelas etapas do Ensino Fundamental, já adaptados para cada realidade pedagógica. Segundo a entrevistada, se o professor não tivesse certeza de como trabalhar aqueles conteúdos, este material certamente auxiliaria no processo.

A pesquisadora relatou que foi uma surpresa para eles a repercussão que o material sobre o preconceito obteve, politicamente falando. Segundo ela, muitas lideranças indígenas – que usam muito as redes sociais – compartilharam e repercutiram esse conteúdo, o que para ela mostrou a importância destes materiais mais “políticos”, que de forma simples e direta abordam esta temática. Ainda sobre isto, houve o relato acerca do material desenvolvido em 2019 (para ser lançado em 2020) que uniu novamente a temática voltada a um povo específico, o Jamamadi Deni, que habitam a Amazônia e, por questões de acesso e logística, surgiu a oportunidade de poder trabalhar com eles, entretanto unindo a temática política também, tanto por ser oriundo da Amazônia, que estava na mídia mais do que o normal naquele período (primeiro ano no governo eleito em 2018) quanto pelos anseios da própria comunidade, o que desde o início, ficou claro ser a abordagem do COMIN: ouvir os indígenas, deixar partir deles as pautas e demandas para os materiais. Para este material também houve uma mudança na parte dos conteúdos didáticos: eles chamaram professores parceiros que já utilizam os cadernos há tempos, e ao invés de preparar os materiais apenas pelas séries, já pensaram também em separar por áreas, tendo então materiais para Geografia, História, artes e etc., dentro deles claro, separados pelas etapas do ensino fundamental e médio, para poder adequar as abordagens. Segundo a entrevistada, o material que está sendo preparado para 2021 seguirá neste modelo, pois o resultado segundo ela tem sido satisfatório. Esta próxima edição será voltada à presença indígena na Universidade.

Quando questionada sobre a pertinência da intervenção que pretendemos fazer, com a intenção de auxiliar na divulgação destes materiais de forma mais interativa e aderente ao público da faixa etária estudada, a pesquisadora disse que acredita ser de muita valia e pertinência, acrescentando que nestas últimas edições,

eles já começaram a buscar um uso maior de recursos audiovisuais, elaborando mini vídeos e mesmo um pequeno documentário na edição sobre os Jamamadi Deni e que isso será feito para a próxima edição, pois acreditam que estes materiais servem de apoio também para os professores pois “podem passar em sala de aula e depois criar atividades e reflexões a respeito”. Sobre a ideia de usar algo mais interativo, como aplicativos ou coisas assim, ela confirmou que é um anseio deles sim, mas que atualmente o COMIN não tem estrutura para isso, por ser a equipe extremamente reduzida. Neste sentido, sendo ela responsável pela elaboração dos atuais materiais, se estabeleceu uma ideia de que tanto nossa intervenção aqui pretendida terá boa recepção junto à entidade, quanto poderá servir de ponto de partida para próximas ações que integrem universidade e COMIN, o que vem ao encontro do viés de extensão que é DNA da Universidade Feevale e toda a temática de Inclusão, foco no PPG de onde este trabalho é oriundo. Como elemento final da conversa, a “Pesquisadora A” também afirmou que um material assim, teria valia não apenas para os não indígenas, mas para outros povos também, “os Caingangue podendo ver coisas da cultura Guarani através de um aplicativo, seria muito bom! Além disso, para a própria autoestima deles, pois muitas vezes o preconceito chega forte entre as crianças e jovens indígenas. E neste sentido, ver algo que usa mais recursos tecnológicos falando neles, seria com certeza um apoio neste sentido, de valorização e reforço da autoestima”.

A segunda pesquisadora entrevistada – definida como “Pesquisadora B” – atuou junto ao COMIN durante quase 12 anos, até 2018, quando se aposentou. Antes deste período, participou de trabalho junto à comunidade Xokleng, durante 19 anos. Quanto à coleta de dados foi a única que usou outra ferramenta de videoconferência: por questões técnicas, a pesquisadora não conseguiu utilizar a plataforma Zoom, então usamos a plataforma do *BlackBoard Collaborate*, o qual também permite a gravação da sessão e foi de utilização tranquila por parte dela. Também foi a única que respondeu uma série de questões por e-mail, previamente à realização da conversa em ambiente virtual, pois havia receio por parte do autor, quanto a questões de agenda ou disponibilidade da entrevistada. Estes questionamentos previamente respondidos deram subsídios para compreender a atuação do COMIN,

pois descreveram bem as áreas de atuação, como os cursos eram formatados – em maior ou menor número de horas, público ao qual se destinava – entre outras questões, como a abordagem política da entidade em apoio aos interesses indígenas.

Das questões respondidas nesta forma, nos cabe aqui transcrever uma delas, sobre o que lhe chamava mais atenção atualmente, neste contexto todo: “Tenho observado que no atual governo e para a maior parte da sociedade brasileira os povos indígenas e suas temáticas não são prioridade e até, ao contrário, são estorvo aos interesses do governo e desta parte da população. Prova são: pouca assistência na pandemia; incêndios e invasões de seus territórios; aumento do número de assassinatos de lideranças indígenas, aumento do preconceito... ..Por outro lado, nunca como antes, a sabedoria dos povos indígenas tem sido tão acentuada por cientistas do mundo inteiro. O conhecimento milenar dos povos indígenas e suas relações físicas, mentais, emocionais e espirituais com o cosmos ou natureza tem sido fonte de pesquisa de inúmeros cientistas”.

Na realização da entrevista através de vídeo conferência, já no início da conversa, quando feita a explanação do objeto de pesquisa e das intenções do autor, a entrevistada relatou que, ao deixar o COMIN em 2018, uma de suas preocupações era justamente como melhorar a qualidade dos materiais elaborados por eles, pensando em novas abordagens e tecnologias. Relatou ela que as tiragens das publicações chegaram a setenta mil exemplares, com uma boa distribuição em todo o país, mas mesmo assim, era necessário pensar em formatos que não fossem apenas impressos.

Em seguida, a pesquisadora discorreu sobre a importância da atuação junto aos governos, a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, no sentido de conscientizar o poder público em nível estadual, para que tais políticas fossem efetivadas. Destacou neste sentido um curso que promoveram junto aos Procuradores de Justiça do Estado do RS, salientando que naquela época – 2008 – “se sentia um governo mais aberto a estas questões, mais preocupado com estas comunidades”. Sobre este tema, ela relatou que acabou sendo um problema, pois ao voltar nas mesmas cidades, cinco ou seis anos depois, “as pessoas haviam mudado,

não eram os mesmos procuradores ou professores e aquilo tudo meio que se perdia, era preciso começar tudo de novo”. Segundo sua reflexão, este tema é “algo que as pessoas abraçam, mas que depois não segue adiante, não fica como legado. Pode existir a lei, mas ela não recebe a devida atenção, ultimamente”. Em complemento a isto, ela diz que o que se pode ver, em vários casos, foi o estudo das culturas indígenas voltado só para a aula de artes ou história e novamente daquela forma “com desenhinhos de índios com cocar e arco e flecha, algo que a gente via lá atrás, anos atrás...” Questionada se percebia um tipo de atitude por parte das escolas em relação às leis, no sentido de cumprir a determinação por ser obrigação, a pesquisadora concordou, dizendo que também recebiam retornos de professores preocupados, por ter que excluir outros conteúdos para poder inserir estes, situações que ela exemplifica mais uma vez tocando na questão de que a temática não precisava ficar restrita às artes ou história – como muitos pensavam – mas que tem aderência a outras tantas áreas: “olha o caso da nossa língua, o português brasileiro? Quantas palavras de uso cotidiano tem origem indígena? Ou trabalhar questões de pontuação a partir de textos indígenas? Olha que trabalho bonito pode ser feito a partir disto?” Também sobre isto, ela lembrou que, a maioria dos professores que reclamavam desta imposição a partir da lei e que diziam ser o tema restrito às artes ou história, desconheciam que o governo, a partir da promulgação da lei, enviava anualmente livros escritos por autores indígenas, bem como materiais relacionados a cultura indígena (e também relacionados às questões da África e afrodescendentes). Segundo ela, no segundo ou terceiro encontro, estes mesmos professores se mostravam surpresos com a quantidade e qualidade dos materiais que eram enviados e muitas vezes, não tinham nem as embalagens (caixas) abertas. A pesquisadora relata que percebia claramente uma postura preventiva, por tudo o que esta mudança trazia. Ela fazia questão de enfatizar junto aos professores, sobre as possibilidades que estes materiais permitiam, não apenas de mostrar as temáticas em si – que era o intuito da nova legislação – mas enriquecer de forma geral as aulas, pois os textos de origem indígena tendem a ser muito visuais, calcados em imagens que complementam os textos, o que por si só, já os torna um material atrativo e instigante.

Falando sobre o preconceito relacionado aos indígenas, a pesquisadora relatou que isto é muito recorrente e que, em palestras no próprio Vale dos Sinos, ela ficava muito tempo só ouvindo as pessoas reclamarem, dizendo que “os índios eram preguiçosos” ou que, se referindo aos habitantes da região noroeste do estado, que “os índios acabam arrendando suas terras, não querem trabalhar”, o que acabou por trazer outras referências relacionadas ao tema, mas que derivou para o questionamento por parte do autor sobre o fato de que, naquele período logo após a promulgação da Lei, o governo fazia sua parte, entregava materiais didáticos relacionados ao tema, o que foi confirmado pela entrevistada, pontuando que “eram governos que tinham essa preocupação, com a diversidade como um todo, não apenas sobre os indígenas, mas com todos aqueles que precisavam desse olhar.⁴³” Sobre as temáticas e autores, ela acrescenta que muitos autores indígenas faziam parte deste diverso material, para literatura infantil, infanto-juvenil, o que trazia esta visão mais ampla, não eram apenas os não indígenas produzindo conteúdo. Eram vários órgãos pensando e produzindo acerca destas questões, que o principal problema era o desconhecimento do público (professores) sobre tal. Muito da atuação dela no COMIN, ainda nos últimos tempos (ela saiu em 2018) ainda se baseava em romper barreiras e desconhecimento por parte dos professores.

Sobre o mesmo assunto, mas trazendo para a atualidade, ao ser questionada pelo autor, ela concordou que certamente este tipo de material deve estar sendo segregado ou mesmo excluído, perante a visão do governo atual, que não tem a mesma abordagem sobre estes temas. Ainda sobre a situação atual, mas versando sobre um contexto mais amplo, a pesquisadora trouxe uma colocação muito interessante e pertinente: se por um lado as atitudes do governo atual são preocupantes, pelo modo com o qual aborda tais questões, este mesmo governo faz com que os movimentos indígenas estejam mais atentos, sejam mais reativos e vigilantes sobre suas pautas. Sobre isto, pode-se dizer que é a lei da ação e reação, tomando forma neste contexto. Se formos pensar a respeito, trata-se de algo

⁴³ Para referência, a entrevistada se referia aos governos de Lula e Dilma (2003-2016), simpatizantes de tais políticas de inclusão.

completamente lógico, que certamente hoje em dia toma maiores proporções, justamente pelas possibilidades de divulgação que as redes sociais e as tecnologias como um todo permitem. Em relação a elaboração dos materiais, como propusemos, a pesquisadora acreditou ser de grande valia, pois o COMIN sempre trabalhou desta forma, buscando na sociedade parcerias que pudessem auxiliar nas diversas frentes as quais a entidade labuta. Segundo ela “a possibilidade de novas abordagens e novos materiais, sempre será bem-vinda, sempre contamos com diversos parceiros nestes anos todos”.

3.4 Considerações a partir da coleta de dados – Discussão

Após a coleta de dados com representantes de três segmentos fundamentais para o contexto, foi possível ampliar nossa percepção sobre o tema e também confirmar algumas convicções a respeito. Já no item anterior deste relatório, alguns apontamentos foram surgindo, a medida em que a coleta de dados foi transcrita dos seus meios originais para cá. Cabe agora, de posse destas variadas informações, elaborar nossa discussão a respeito. É preciso reforçar que, por ser uma pesquisa qualitativa, com um recorte bem específico, não se pode aferir resultados que representem de forma definitiva um cenário tão amplo como este, em um país que mais do que enorme, se caracteriza por ser tão complexo – ou ainda, infelizmente, tão distinto – no que tange ao que buscamos compreender: a presença das políticas públicas voltadas ao ensino da cultura indígena, a compreensão dos professores e alunos sobre o assunto e sua importância, o uso de tecnologias em sala de aula. Entretanto, mesmo em um recorte tão específico e homogêneo, é possível recolher informações e impressões que nos auxiliem no largo processo de trabalhar a inclusão social neste contexto do ensino fundamental, como ponto de partida para buscar alterar esta realidade, servindo de base para outras pesquisas em recortes mais amplos ou também restritos, mas com outros perfis socioculturais.

Em relação à fala dos professores, existem muito pontos convergentes. Fica visível, pelas colocações, pelo tom da fala, pelo entusiasmo durante o desenrolar da entrevista, que nestes atores recai muito do peso desta questão. Obviamente, nossa avaliação direta é sobre quatro docentes que estão no mesmo ambiente, teoricamente com as mesmas condições. Assim, se fossem agrupados com colegas que enfrentam realidades bem distintas, com falta de estrutura, sem maior acesso a tecnologia, condições econômicas mais frágeis (não apenas o salário pago, mas a falta de certeza sobre este pagamento, a constante ameaça de mais cortes na área de Educação e coisas assim), as diferenças possivelmente seriam evidentes. Entretanto, mesmo com o discurso em tom positivo – no que diz respeito à liberdade que a escola dá quanto aos assuntos abordados, ao acesso em relação a materiais – fica perceptível que o quanto esta temática indígena será abordada, e de que forma, está a cargo do professor, e ele portanto, com suas limitações ou anseios, por um certo grau de obrigação ou de obstinação, é o elemento crucial para que isto traga experiências positivas ou negativas junto aos alunos.

Cada docente contribuiu com um pouco do que podemos aqui discutir, trazendo temas que se complementam e situações que permitem visualizar este cenário tão complexo. O professor A, mostrou a importância do ambiente escolar inclusivo na formação de cidadãos. Uma escola que age assim, mais do que incluir, forma cidadãos que irão incluir mais adiante. Esta constatação ficou clara na entrevista. Existem muitas diferenças entre os ambientes escolares – e aqui não se toca só na questão público/privada, ou focada no “orçamento disponível” – a questão passa muito fortemente pelo “posicionamento institucional”, a ideologia por trás da escola. Neste sentido a docente esclareceu que os pais de alunos já conhecem de antemão o modo como ela funciona, portanto normalmente não há problemas neste sentido, pois estão alinhados aos preceitos que a escola tem e com os quais conduz seu projeto pedagógico. A docente também salientou que para os alunos da escola, o tema inclusão é algo normal, pois é trabalhado desde sempre, não de forma pontual. Isto traz alguns retornos importantes, pois desde pequenos vão tendo a noção da importância de que “aceitar o que é diferente” é algo natural e importante. Em seu ponto de vista, também é natural o uso das tecnologias, em todos

os ambientes. No que diz respeito à sala de aula, a escola oferece boa estrutura e os alunos aproveitam isto. Segundo sua percepção, eles estão habituados ao uso cotidiano de dispositivos móveis ou computacionais, sendo parte de suas vivências. Isto nos trouxe a indicação clara de que prover material didático usando estes recursos, não é mais novidade, mas sim uma necessidade. Para este perfil de alunos, obviamente, não é mais possível deixar o meio digital de lado.

Já a segunda docente entrevistada, nos trouxe um dado importante, por motivos opostos ao seu perfil. Ficou claro que o material a ser feito, não é direcionado para professores como ela, que domina o assunto e tem autonomia e proatividade em relação à temática indígena. Em sua fala, transpareceu seu interesse na questão, que acaba sendo transmitido para as turmas em forma de vídeos, análises mais aprofundadas, que segundo a docente, trazem bons resultados. Neste sentido ela também atua como disseminadora, pois tais materiais são repassados aos colegas, para que todos possam ter acesso a melhores recursos. Pensando nisso, acreditamos que nossa proposta pode atuar nesta mesma direção, pois visa o professor que não tem acesso ou não tem maior interesse sobre o tema, para que transforme as atividades em algo que possa empreender maior engajamento por parte dos alunos e porque não, para os próprios docentes. Isto deve ficar claro aqui, não apenas como premissa para nossa intervenção especificamente, mas como sugestão para qualquer outra ideia convergente a esta. Qualquer material didático precisa ser pensado também para este sujeito pois, mais que atrair a atenção do aluno, precisa ser mais um auxílio nesse estímulo que as vezes pode estar faltando ao docente – e novamente, nos falta nesta pesquisa o contato com o professor da escola pública, que sofre muito mais com isso. Mesmo assim, este estudo serve como ponto de reflexão para a importância de bons materiais disponíveis para uma gama maior de docentes, o que será depois enfatizado na fala dos profissionais que trabalham junto ao COMIN, quando relatam que muitas vezes existiam na escola bons materiais, mas que não eram usados.

O terceiro entrevistado também trouxe boas colocações que reforçam a questão de que o engajamento do docente é fundamental no processo. Para além disso, se percebeu um profissional encantado com a docência, o que fortalece tal

engajamento. Sua fala trouxe muito da questão do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, o quanto estes auxiliam no processo pedagógico, por prenderem a atenção de crianças que cada vez mais tendem a ser imediatistas e perderem o foco facilmente. Este professor, que entre os entrevistados é o que tem menor tempo de docência, foi o que maior domínio demonstrou sobre tecnologias em sala de aula, trazendo exemplos de aplicativos e plataformas que, segundo ele, além de tornarem as aulas mais dinâmicas em relação à forma como os conteúdos se apresentam, servem como auxílio para captar a atenção dos alunos. Claro que, de nada adiantaria esse domínio de ferramentas se no ambiente onde trabalha isto não fosse passível de uso, o que certamente pode ser (mais) um fator de frustração para outros professores em contextos distintos do que pesquisamos aqui. Isto reforça nossa percepção sobre a complexidade do cenário que nos propusemos pesquisar. Muitas são as variáveis dispostas neste emaranhado. Analisando pelo lado do professor, vem tanto o fator pessoal, que passa pelo real interesse neste tema da inclusão e da questão indígena, posto ser este apenas mais um entre tantos assuntos que tais professores precisam abordar durante o período letivo e ainda por suas percepções, anseios e mesmo frustrações, seja pelas condições que possa ter em seu ambiente de trabalho, seja pelo descaso por parte dos alunos em relação ao seu trabalho, ou mesmo pela relação que a escola tem para com este docente. Junto a isto, vem a questão de como e quanto isto é estipulado pelo projeto pedagógico da escola, que pode ter compreensão real da importância do assunto – não só a temática indígena, quanto o que está por trás disso, ou seja, o processo de inclusão – ou apenas faz constar nos conteúdos pragmáticos por conta da Lei 11.645/2008, que se para tantos de nós demonstrou ser um passo adiante, para tantos outros foi só uma burocracia a mais, dentro de tantas que surgem no ambiente do ensino (MARKUS, 2017, 2020).

A quarta docente entrevistada, além das questões também abordadas quanto ao uso das tecnologias em sala de aula e da temática indígena, trouxe bem forte a questão do ambiente da escola e sua importância junto também ao contexto de onde os alunos vêm. A escola é um fator importante, mas o meio onde o aluno vive, fora dos seus muros é parte fundamental para a construção que nos propusemos

pesquisar. A docente trouxe relatos de outra escola em que trabalhou, com realidades mais próximas da desassistência oficial e do desamparo social. Analisando sua fala, fica perceptível o quanto isto afeta a sensibilidade do docente, causando frustração, que pode também levar a uma postura apática ou conformada, pela imensa sensação de impotência diante de tal cenário. Neste sentido, ainda que não tenha sido possível ter contato direto em nossa pesquisa com este tipo de situação, foi tácito denotar pela experiência transmitida pela docente, o quanto a escola tem um papel fundamental na construção de uma visão ampla e inclusiva em seus alunos. Certamente o desafio nestes ambientes será maior, pois os alunos vêm de situações mais delicadas, até mesmo eles sendo vítimas de exclusão, das mais variadas formas. O professor nesta situação tem papel mais importante ainda e certamente mais difícil também, pois as condições das escolas tendem a ser mais frágeis, recaindo sobre o docente um peso maior neste processo, o que com certeza trará maiores dificuldades para que isso se torne efetivo. A participação desta quarta e última docente foi importante neste sentido, por trazer contrapontos ao cenário que analisamos aqui, auxiliando na reflexão sobre o assunto.

Sobre a coleta de dados com os alunos, conforme relatado anteriormente, o grupo de controle já trouxe contribuições para nossas reflexões acerca dos temas abordados, quando se pode perceber a influência direta do ambiente familiar e da escola na elaboração de raciocínios maduros. Em relação ao grupo principal, a primeira coisa que fica clara ao analisar as respostas é pensar o quão homogêneo e privilegiado é o público ao qual foi aplicado esta enquête. Se pudéssemos ter aplicado a mesma pesquisa em colégios públicos, em bairros periféricos, os contrastes saltariam aos olhos. Isso pode ser estímulo para estudos futuros, onde a comparação de realidades pode ser o tema da pesquisa. Na mesma faixa etária, os mesmos conteúdos seriam certamente abordados de formas distintas e trariam resultados muito divergentes. Neste aspecto, possivelmente nossa abordagem através do design seria também distinta, para que pudesse pensar o problema através desta lente. São reflexões importantes, pois este trabalho não se encerra aqui, pelo contrário, pode – e deve – servir de base para outras iniciativas, derivadas direta ou indiretamente das questões apontadas por nós. A enquête mostrou que os

alunos acessam conteúdos digitais pelo celular e computadores, sendo estes últimos em número pouco maior. Isso pode denotar que no conjunto estudado, ainda existem restrições de uso de telefones móveis por parte dos pais, conforme relatado pelos professores anteriormente. Para o perfil de alunos como os reunidos nesta coleta de dados, o uso de tecnologia em sala de aula é cada vez mais normal e cada vez mais frequente. Desta forma, trazer os conteúdos que hoje estão mais estáticos para um meio mais próximo daquele que atraia suas atenções, pode ser uma medida a mais, no intuito de despertar interesse e posterior senso crítico acerca de tais temas.

Sobre a temática indígena, tecemos alguns apontamentos, baseados em nossa percepção frente aos resultados da enquete que, reforçamos, se não tem uma base estatística ou mais aprofundada, nos permite sim ter uma visão deste perfil de alunos, já apontados no estudo. Quanto a isto, podemos acreditar ser possível que o assunto não seja do interesse dos alunos, frente a tantos outros que surgem durante o ano letivo. Por outro lado, fica visível que os assuntos têm sido abordados em aula, pois alguns alunos se apropriam do tema, ainda que de forma rasa. Em outro aspecto, o tom das respostas negativas pode demonstrar desinteresse - ainda que a atividade não fosse obrigatória, fato que encontra abrigo no número de respondentes - menos da metade do total de alunos das turmas solicitadas a participar.

Indo adiante em nossa análise quanto ao tema, mesmo que seja tarefa complexa medir o preconceito - e nem foi nossa intenção aqui - se percebe o desconhecimento, apontado pelos estereótipos. As respostas apontam para uma visão estereotipada do indígena. O quanto disso é apenas desconhecimento, o quanto já poderia ser preconceito? Ou então, o quanto deste desconhecimento será base para um futuro preconceito? O quanto isto atrapalha os processos de inclusão, lembrando sempre que incluir não é absorver, não é “embranquecer”, apagar sua língua e tradições, mas conviver e respeitar? São perguntas para as quais não temos respostas aqui, mas que precisam conviver conosco, partes de uma verdade inconveniente que nos persegue. Durante os séculos desde a chegada dos colonizadores, esta situação passou por extermínio ou absorção, depois buscando

integrar através desta tática cruel e silenciosa que é aos poucos ir retirando deles seus traços e suas origens, seja através da religião, seja através das ações dos governos. Estas questões todas são importantes, devem seguir pautando estudos, pesquisas e ações. Mesmo que a partir destas poucas respostas da enquete não se possa apontar com certeza o que é preconceito ou o que é desinformação, ao contrastar o retorno nas questões de múltiplas alternativas (por exemplo “qual o contato que tens com indígenas”) com questões de resposta direta – “descreva objetos usados por indígenas”, fica claro que, por mais que exista abnegação e boa vontade por parte dos professores, o caminho ainda é longo. Pelo retorno dos docentes, fica visível – neste caso específico deste grupo e desta escola – que a busca por conteúdos provenientes de boas fontes de informação, através da ação de professores, não encontra resistência por parte da instituição, ou seja, a abordagem desta temática foge à regra que, apontada em nossa fundamentação teórica, foi reforçada pelos docentes entrevistados como prática vigente em outras escolas, o que nestes casos demonstraria a escola como propagadora de visões distorcidas, no caso aqui estudado não se configura como prática. Então, com todas as questões positivas – professores interessados e engajados, escola que estimula o pensamento amplo e inclusivo – quais as razões para surgirem respostas evasivas, vazias de significado ou mesmo de conhecimento sobre o tema? A resposta provavelmente está em nosso “público” pois, mesmo sem um aprofundamento em questões pedagógicas, é possível perceber nas respostas das questões descritivas, situações muito próximas do que relataram os professores em suas falas. Reforçando que o preenchimento da enquete não era algo obrigatório – o que resultou em um número de pouco mais de 50% de abstenção – muitas respostas variavam entre desconhecimento do assunto e visível má vontade em responder. Como dissemos, o tema pode não ser de interesse de muitos jovens nessa faixa etária, ainda que, no mesmo grupo de respondentes, foi perceptível que, mesmo sem uma maior retenção do conteúdo, o tom das respostas deu margem para vislumbrar que a temática foi apresentada de forma positiva, o que reforça a fala dos docentes. Neste sentido então, este ponto que abordamos, de respostas lacônicas, beirando à uma certa ironia em algumas delas, pode ser típica da idade, fato que é reforçado pelo que foi relatado nas falas dos professores: “eles perdem o foco rapidamente.

Se um texto for um pouco mais longo, é fácil deles se desinteressarem.” Ao mesmo tempo, quando analisamos que o uso das tecnologias conectadas é grande e que este meio domina suas rotinas – pelo tempo que dizem estarem usando isto durante o dia – é possível que, aliando este meio digital a recursos que sejam mais interativos, isto auxilie no que tange ao interesse por temas como o que nos propusemos abordar e em sua consequente retenção por parte deles. Ainda que fuja ao escopo desta tese, impossível não ser impactado por esta questão. O quão complexo é o tema do ensino atualmente, composto de tantas variáveis? Nos preocupa sobremaneira o fato deste desinteresse por assuntos que não sejam estritamente próximos ao seu contexto e a falta de domínio da escrita e da gramática, se levarmos em conta a idade dos respondentes e o fato de estarem em uma boa escola, o que também reflete um perfil socioeconômico privilegiado. Se isto é uma pauta fora do escopo deste projeto, de toda forma é algo preocupante, pois não é possível desconectarmos esta questão, do contexto de uma sociedade mais preparada intelectualmente.

Quando passamos a analisar as contribuições dadas pelas profissionais que trabalham esse contexto da temática indígena junto ao COMIN, fechamos o círculo de informações com as quais nos propusemos ter contato durante este processo de construção da tese. A visão que elas trouxeram nos permite entender o tema por outro enquadramento – o de quem trabalha as políticas públicas junto aos indígenas e aproxima esta temática da sociedade não indígena. Para além da fundamentação teórica, ou mesmo das informações obtidas nos materiais da entidade, poder ouvir diretamente quem tem envolvimento direto com o tema foi de extrema importância para construirmos nossas reflexões.

A primeira entrevistada repassou muitas informações sobre o COMIN e sua atuação. Ficou claro em sua fala como as pessoas que abraçam esta causa são abnegadas e amam aquilo que fazem, se percebe isso pela empolgação com que relatam tudo. Também passou muitas informações – essenciais – sobre o material desenvolvido pela entidade, informações estas que auxiliam a entender muito melhor a intenção, o conteúdo e a abordagem esperada que o professor venha a ter. Houve o relato bem detalhado da produção e uso dos cadernos que são feitos por

eles, suas abordagens e mudanças de foco com o passar do tempo e, sobre a questão de usar uma abordagem mais interativa, como um website ou aplicativo com mais recursos, ela se mostrou muito receptiva, o que nos traz a certeza de estarmos no caminho certo sobre o que pretendemos elaborar – como um dos objetivos específicos desta tese – pois pelo relato dela, a vontade existe, mas o COMIN não tem equipe e condições de construir isto sozinho. Neste sentido, a contribuição por nós pensada se torna mais do que pertinente, pois seria um apoio para uma causa tão importante e necessária, podendo inclusive, servir de ponto de partida para mais iniciativas institucionais, pensando tanto em projetos de extensão, como editais de fomento, que possam unir forças entre a Universidade e a entidade representada por ela, o que entraria como um excelente exemplo de extensão e de trabalho em prol da inclusão, pertinente aos anseios da instituição e do PPG aonde está inserido este trabalho. Esta pesquisadora trabalha atualmente na entidade, sendo nosso contato para os futuros testes com o protótipo e a pertinência de novos desenvolvimentos.

Quanto à segunda pesquisadora, sua entrevista trouxe muita contribuição no que diz respeito a como se deu a implementação da lei 11.645 a partir das ações do COMIN, principalmente para compreender que a recepção não foi tranquila, por mais que achemos que a legislação trouxe avanços, isto não foi recebido e/ou percebido de forma tranquila por muitos professores, o que causou mais trabalho para o COMIN do que a simples implementação destas novas abordagens e de seus materiais didáticos. Quando se olha de fora, ainda mais após uma década, pode-se ter a percepção de que a legislação é promulgada e sua implementação só esbarra no lado do governo, das dificuldades inerentes a qualquer ação que envolva um país continental como o Brasil. Mas o olhar da pesquisadora traz o outro lado: o governo de então, se preocupou tanto em inserir materiais com estas temáticas junto aos outros que foram distribuídos em todo o território, como em tentar a sensibilização dos professores. Segundo a pesquisadora, muito da retração neste sentido veio destes profissionais, um tanto pelo desconhecimento do que se tratava essa nova lei, outro tanto por acomodação, por não querer repensar suas práticas educacionais. Aqui então esbarramos novamente no papel do professor. Se confrontarmos este

tipo de situação com os relatos dos professores aqui entrevistados, se percebe que os desdobramentos de ambos cenários serão distintos, o que a pesquisadora confirma, ao apontar que, ao tomar contato com materiais de aula daqueles docentes, sua grande maioria continuava reproduzindo estereótipos e visões distorcidas sobre o contexto da cultura indígena, visão esta que no relato de alguns dos docentes entrevistados, afirmaram ser ainda presentes em outras instituições com as quais tiveram contato. É um tipo de situação de acomodação que se torna um jogo tácito de mediocridade, no sentido de que a escola não cobra o professor, e este se adapta a uma abordagem equivocada, que poderíamos chamar de “envelhecida”.

Em relação ao momento atual, a visão da pesquisadora sobre a situação das políticas públicas e a da percepção da temática indígena mostram preocupação, entretanto, porém, ela mostra confiança na resiliência dos indígenas e sua força contra as adversidades, deixando uma visão positiva, ainda que com a angústia normal de quem conhece o assunto por dentro. Segundo ela, nestes momentos como o atual, onde as políticas públicas minguam e o olhar sobre os indígenas não é alvissareiro, nestes momentos a fortaleza destes povos ganha corpo.

Foi extremamente positivo o contato com estas pesquisadoras e deixá-las para o final da etapa de coleta de dados, permitiu que suas colocações permeassem com o que tínhamos resgatado até então. Assim como em relação aos professores, fica visível a entrega e abnegação com que encararam o desafio de trabalhar neste contexto e o quanto isto é fundamental para que suas ações sejam positivas. Nossa ideia de contribuir com a elaboração de material a ser usado em sala de aula, foi percebido por ambas como de extrema valia. Em um lado, atualizando os conteúdos já elaborados - que passarão por revisão em breve, e em outro, por pensarem que, ao trazer uma abordagem mais interativa este conteúdo se torna mais atrativo junto ao público que pensamos atingir, em uma faixa etária que os torna nativos digitais e portanto mais propensos a preferir abordagens multimídias. Também em relação a isto, nossa intenção é que o material aqui desenvolvido, centrado na temática Guarani, seja usado posteriormente como base para outros materiais, usando a mesma estrutura de informação, linguagem visual e de programação, podendo ser adaptado pelas necessidades que surjam *a posteriori*. Nosso propósito é contribuir

com as ações que buscam tratar destes temas, nas mais variadas frentes. Neste sentido, todo o material será ofertado ao COMIN, para que usem como melhor lhes prouver.

De forma geral, o que se pode denotar desta etapa do trabalho é que, acima de tudo, para que políticas públicas sejam efetivas, os profissionais que irão trabalhar na outra ponta, na aplicação destas políticas estejam, mais do que bem informados e munidos de material, cientes de sua importância na cadeia que liga estas políticas à sociedade civil e, mais ainda, que tenham este componente fundamental: gostar daquilo que faz. Sem isto, o que já é difícil, se torna praticamente intransponível. Temos ciência de que é uma tarefa complexa em que perpassa muitas questões, em muitas instâncias. Em nosso caso de estudo, acreditamos na importância de aproximar – no que diz respeito ao formato – os conteúdos do público que os consome. Para tanto, nossa intenção foi conhecer melhor o que é produzido pelo COMIN para então poder abordar este conteúdo de forma mais próxima do contexto de público que descrevemos no decorrer do projeto, fazendo então nossa intervenção no contexto existente, justificando nossa abordagem de pesquisa-ação, e nossa visão enquanto designer.

3.5. Considerações sobre o material existente – Cartilhas do COMIN

A produção de material voltado à divulgação da causa indígena é uma prática recorrente no COMIN. Desde sempre, a preocupação é com a distribuição das cópias impressas, tanto que suas tiragens são altas (20 a 60 mil exemplares), distribuídas nas escolas e outras entidades, mas nas últimas edições, é perceptível que suas versões em formato PDF também servem ao propósito de disseminação digital, ainda que em certos momentos fique evidente o foco na impressão. A qualidade visual dos trabalhos atuais, comparados aos mais antigos é clara e perceptível: especialmente nos cadernos direcionados às “Semana dos Povos Indígenas” as

últimas edições quando da elaboração desta tese – 2019 e 2020⁴⁴, possuem diagramação bem resolvida, com bom uso de cores, diagramação e fotos. Os recursos tipográficos também foram bem estudados, trazendo coerência ao conjunto. materiais didáticos, direcionados a atividades para estudantes, relacionadas aos conteúdos de cada caderno.

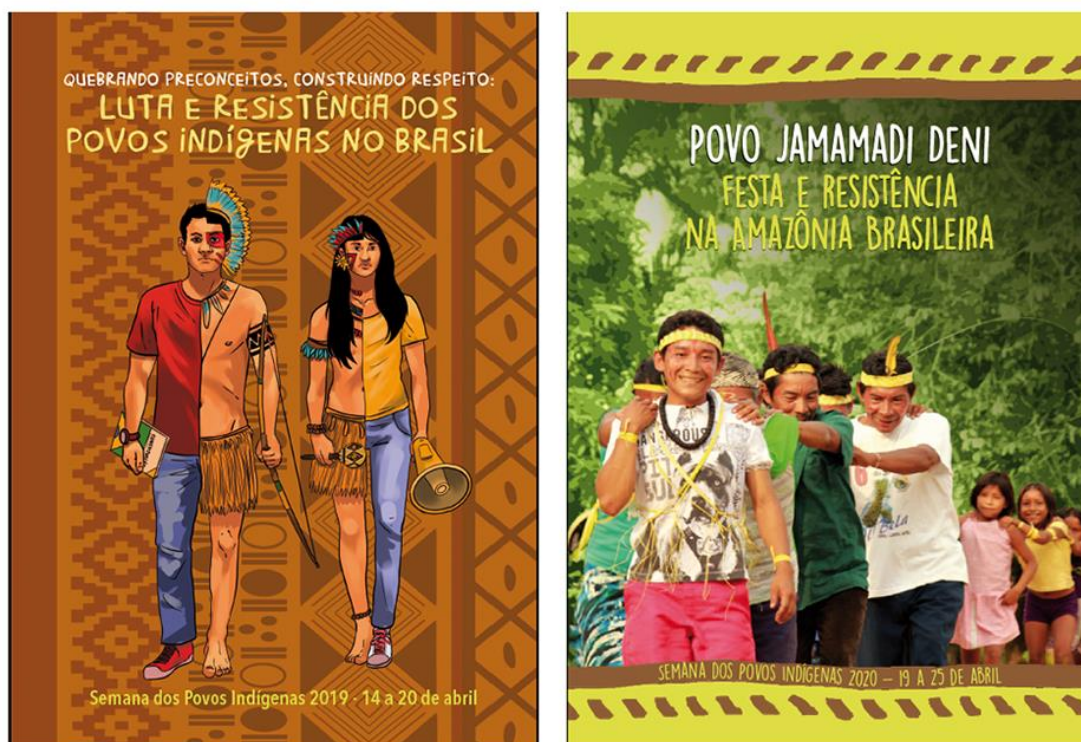


Figura 14 - Capas das Edições 2019 e 2020
(Fonte: COMIN.ORG.BR - montagem elaborada pelo autor)

Na figura 14 estão as capas das últimas edições quando da elaboração desta pesquisa, assim como na figura 15 colocamos algumas páginas internas para evidenciar o que relatamos.

⁴⁴ Disponíveis em: <https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2019/> e <https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2020/> respectivamente. Acesso em 23/12/2020.

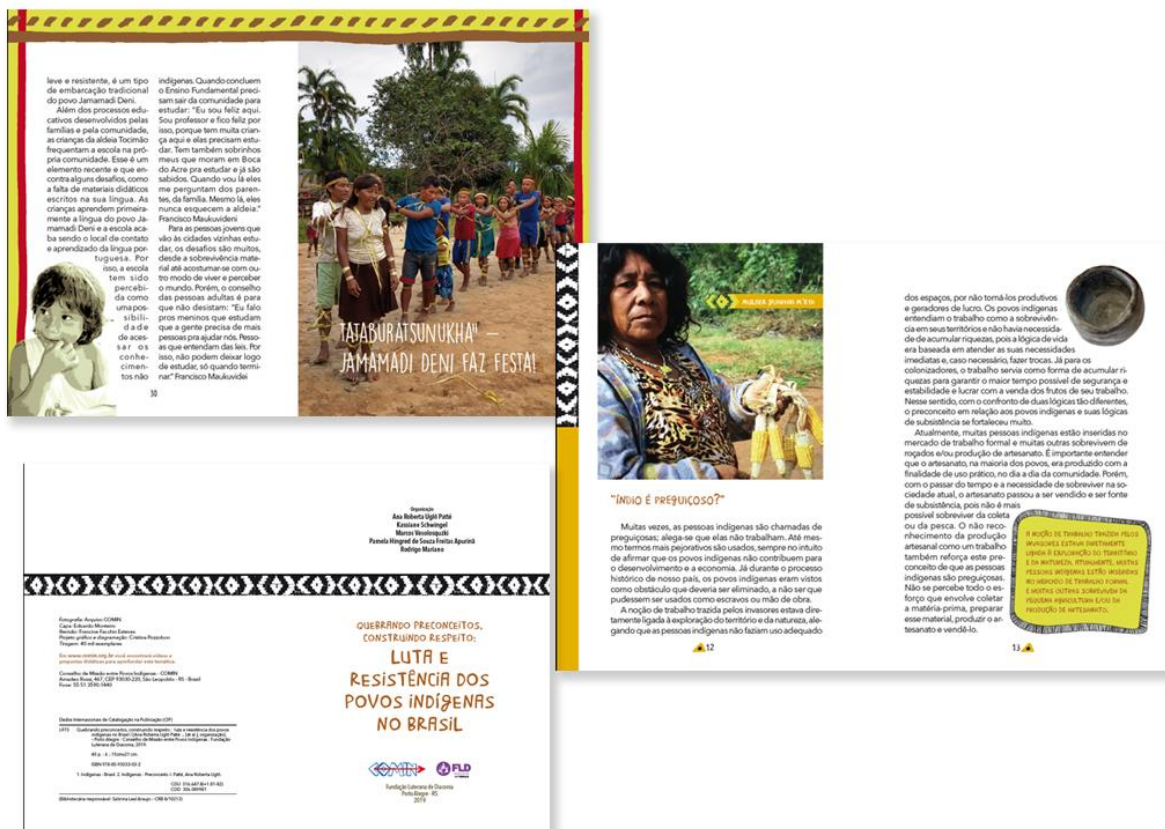


Figura 15 - Exemplos de páginas internas das edições de 2019 e 2020 (Fonte: comin.org.br, montagem elaborada pelo autor)

Nestas edições mais recentes, o website do COMIN também é usado como repositório para vídeos e outros materiais de apoio às atividades didáticas sugeridas, tornando o caderno um ponto de partida para mais conteúdo.

Nossa base para propor uma nova abordagem gráfica aos materiais do COMIN será o caderno de 2009⁴⁵. Nossa escolha se deu por dois motivos: primeiro, por ser a que aborda os Guarani, que foi nosso foco de estudo desde o início da caminhada no doutorado e, portanto, seria pertinente que este objetivo específico de nosso trabalho abordasse este tema. Em segundo lugar, por estar temporalmente distante – mais de uma década – sua defasagem em relação aos atuais materiais é

⁴⁵ Disponível em: <https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2009-modo-de-ser-guarani-mbya-reko-regua/>. Acesso em 03/10/2020.

mais evidente. Neste sentido, nos parece mais tranquilo poder avaliar e propor novas possibilidades gráfico-visuais sem precisar estar atreladas aos materiais recentes. Na Figura 16 é possível visualizar a capa, que traz uma montagem de fotos dos Guarani em variadas situações.



Figura 16 - Capa da cartilha de 2009 (fonte: Comin.org.br)

É perceptível que houve um cuidado maior com a elaboração da capa, quando comparada às páginas internas, como é possível visualizar na figura 17.



Figura 17 - Exemplos de páginas internas da cartilha de 2009 (montagem elaborada pelo autor)

Não nos cabe aqui nenhum juízo de valor, nem temos conhecimento das circunstâncias de como tal material foi elaborado à época. Cabe salientar que não existe em nosso trabalho nenhum tipo de julgamento ou análise direta das características do projeto gráfico de tal edição, pois o intuito aqui será apenas usar seu conteúdo como base para desenvolver uma nova abordagem gráfico-visual para este caderno. Nossa intenção é que o protótipo desenvolvido, que acaba por transcender o formato atual usado (impresso e/ou PDF) e migra para o digital (website) possa servir de contribuição para elaboração de novos materiais, usando as plataformas digitais e suas características com a intenção de atingir os objetivos junto aos públicos aos quais se destina. Assim, as pesquisas e rascunhos elaborados no desenvolvimento do protótipo, apesar de passarem pelos materiais atuais desenvolvidos pelo COMIN, não se atrelaram apenas a eles, tornando nossa

abordagem visual desvinculada, ainda que usando elementos que possam a ser comuns – pelo simples fato da temática ser a mesma.

3.6. Elaboração de protótipo funcional

A elaboração de um protótipo é fundamental para a validação de uma interface. Segundo Treder (2016) a prototipação deve simular a interação final com a interface projetada, não precisando ser exatamente a solução final, mas devendo alcançar o máximo de semelhança possível (TREDER, 2016). Ainda que na metodologia proposta por Garrett (2003, 2011), bastante usada no desenvolvimento de produtos digitais, a entrega final seja o que ele chama de “superfície”, que é o design visual das telas (GARRETT, 2003), nossa proposta prevê a elaboração de um protótipo navegável e/ou funcional ⁴⁶, para que se possa validar a experiência de uso do artefato digital junto ao público ao qual se destina, bem como a outros públicos, sejam os especialistas que citamos anteriormente, sejam outros designers que possam avaliar o resultado ao qual tenhamos chegado. Munari (1998) apresenta a etapa de “verificação” que poderia ser vista como a elaboração deste protótipo, pois vem antes da “solução final” de sua proposta metodológica. Da mesma forma, na etapa de geração de alternativas, Bonsiepe (1984) traz o item “Maquete e Modelos” que, se em sua proposta original remete a questões tridimensionais de projeto de produto, aqui pode ser remetida a construção de um protótipo do artefato (BONSIEPE, 1984; MUNARI, 1998).

Para este intuito, entre as várias ferramentas disponíveis, foi definido o uso da Plataforma Figma⁴⁷. Com esta é possível elaborar protótipos navegáveis com

⁴⁶ O que de certa forma, entra em consonância com o que propõe Meurer e Szabluk (2011) em seu estudo denominado “Projeto E” que acrescenta uma sexta etapa ao método de Garrett, ao que os autores denominam “Execução”, o que nos parece bastante pertinente.

⁴⁷ Plataforma online para edição e construção de protótipos, disponível em: <https://www.figma.com/>

bom grau de acuidade no que diz respeito ao design visual e aos processos de interação e navegabilidade de aplicativos.

Como premissa inicial, após analisar tanto as cartilhas atuais como o website do COMIN, além é claro, do material original sobre o Povo Guarani, definimos que a abordagem deveria ser em um formato de um *hotsite*⁴⁸ – que estivesse disponível dentro do website do COMIN - mas que pudesse, ao ser acessado, conter todos os conteúdos daquele material específico, podendo assim ter uma linguagem visual própria, aderente aos elementos que identificassem aquele tema, pois nossa intenção aqui foi criar um material que possa servir de base para outros materiais, com outras linguagens visuais, mas seguindo a estrutura por nós pensada,

No que tange ao design gráfico – etapa que quando do desenvolvimento de artefatos digitais pode ser denominada por “superfície” (GARRETT, 2003) ou “estética” (MEURER; SZABLUK, 2011), o processo foi análogo a qualquer projeto da área, passando por pesquisas no contexto do material do COMIN e de outros projetos similares, o que Munari define como “análise diacrônica e análise sincrônica” (MUNARI, 1998). A partir destas análises, foram definidas questões estratégicas para o artefato, como por exemplo a premissa de que ele deveria conter o conteúdo original do caderno, para que não houvesse quebra da mensagem original. Após estas definições, ocorreu a etapa denominada de “geração de alternativas”, primeiro em papel, depois passando ao digital. Nesta etapa se definiu o esqueleto da interface, agrupando as funcionalidades que deveriam trazer facilidade de navegação entre os conteúdos. Um pouco deste processo é possível ser visualizado nas duas figuras seguintes, que mostram um pouco do processo manual, tanto de definição da estrutura quanto de layout, que iniciam a partir de anotações, rascunhos em papel, quanto da intervenção já em meio digital, dentro de programas gráficos como o *Adobe Photoshop*.

⁴⁸ Ainda que na definição clássica de um *hotsite* este seria uma espécie de “*microsite*”, ou seja, com pouco conteúdo e geralmente destinado a alguma ação temporária, em nosso caso, pelo fato que de cada caderno, ou seja, cada temática poderia ter sua linguagem visual específica, não necessitando ter ligação com o site principal (no caso, o comin.org.br) se optou por usar este termo para definir o comportamento do que viemos chamando durante a tese de “artefato digital”.

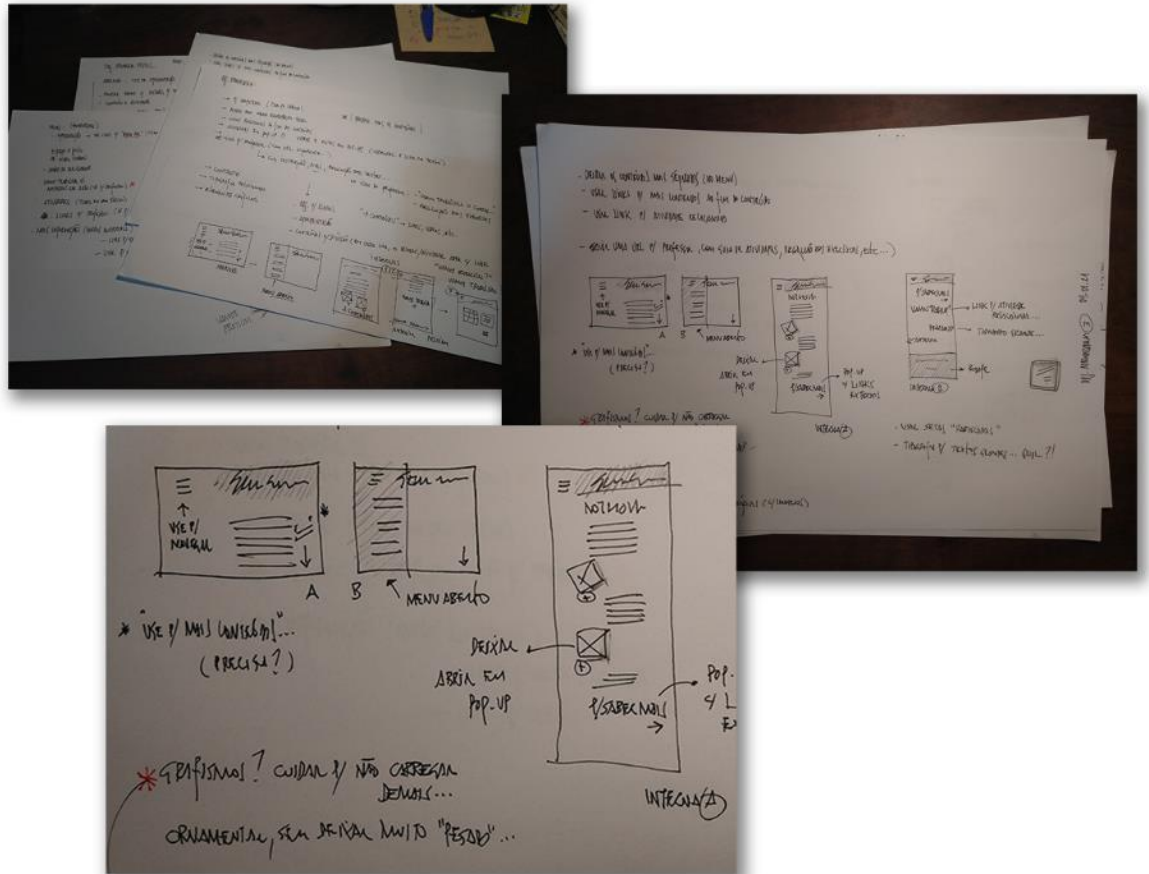


Figura 18 - Definições para a interface e interação (montagem a partir de fotos do autor).

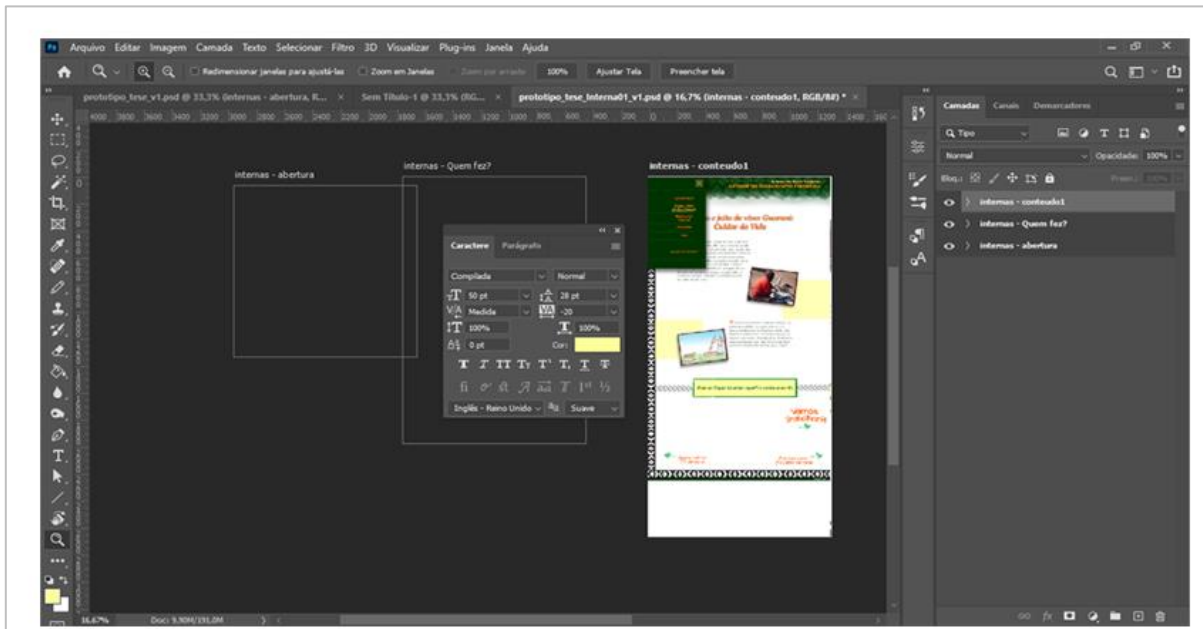


Figura 19 - Desenvolvimento no *Photoshop* (elaborado pelo autor)

Após estas definições, com o layout definido, o mesmo foi adaptado para o meio web, através da plataforma Figma, agregando os comportamentos e funcionalidades mais próximos do que seria a versão “real” deste artefato. Na figura 20 é possível visualizar exemplos do projeto gráfico, sendo que o protótipo navegável pode ser acessado online, através do link disponível⁴⁹.



Figura 20 - Exemplos da interface do protótipo navegável (elaborado pelo autor)

Com a elaboração deste protótipo, se pode observar como o conteúdo original seria adaptado para este meio digital, com acuidade necessária para apontar acertos e eventuais pontos a serem corrigidos, antes do desenvolvimento final de

⁴⁹ Link para protótipo navegável:

<https://www.figma.com/proto/eOb08OSAV4P60qSw2qJ3DU/Semana-dos-povos-indigenas?node-id=1%3A43&viewport=68%2C897%2C0.15534044802188873&scaling=min-zoom>

um artefato digital, o que nos permite ganhar produtividade tanto em tempo como em capital porventura investido.

3.7. Validação com usuários – próximos passos

Em nossa percepção, a função principal de um protótipo não é interna – satisfazer o desenvolvedor ou um eventual cliente – mas sim externa, pois acreditamos que ao colocar o protótipo à prova, com usuários aos quais o produto se destina, se concretiza seu propósito: validar o projeto, observar pontos a melhorar e, a partir deles, voltar a aprimorar a solução em desenvolvimento. Assim, é preciso ter claro que um protótipo nunca será o fim de um projeto, mas passo fundamental para sua concretização. Através de sessões com usuários, é possível validar os pontos que acreditamos estarem funcionais, levantar questões que possam ter passado despercebidas e colher retorno do público que usaria este artefato em sua versão definitiva. Por circunstâncias alheias a nossa vontade, esta etapa não pode ser cumprida dentro do cronograma realizado, entretanto, isso não exclui esta etapa, apenas a coloca junto ao rol de ações que se vislumbram como próximos passos deste estudo aqui apresentado. A intenção para estas ações é em um primeiro momento apresentar e ouvir os docentes e pesquisadores consultados em nossa coleta de dados e, após ajustes iniciais, poder disponibilizar para os alunos que participaram da enquete. Após estes retornos, apresentar ao COMIN para uma validação final e após isto, passar para a construção do artefato em si, que passaria a constar do catálogo de publicações da entidade e que poderia servir de base para elaboração de novos materiais, bem como servir de ponto de partida para novas parcerias do COMIN com universidades e escolas.

4. Considerações finais

Ao iniciarmos as últimas palavras desta tese, faz-se necessário, antes de compilarmos aquilo que foi feito, esclarecer algo que diz respeito direto ao artefato que prototipamos no final e que de certa forma vem colaborar com assunto que nos propusemos abordar. Esta é uma questão aliás, que tangencia a elaboração desta nova abordagem e que não pode ser deixada de lado: os cadernos desenvolvidos pelo COMIN possuem uma abrangência enorme, o que resulta em um público muito heterogêneo. Então, temos claro uma premissa que, em certa medida, pode parecer despercebida até aqui: nossa abordagem – que visa um meio totalmente digital, pensando nas características de público ao qual coletamos dados – não pode excluir nem abandonar as versões “tradicionais” em PDF e principalmente as impressas. Seria ingenuidade nossa ou mesmo uma visão míope, pensar que a versão aqui proposta poderia substituir formatos que ainda tem uma grande capilaridade, visto as enormes diferenças de acesso a tecnologia que existem em nosso país. A decisão de elaborar um protótipo atrelado às características técnicas e de linguagens possíveis em páginas web, vem da ideia de usar as possibilidades que este meio tem de maior dinamismo na transmissão da mensagem, pensando em uma nicho de estudantes que utiliza mais fortemente estes recursos para suas atividades educacionais ou de lazer, conforme apontado em nossa pesquisa, que sabemos ser fruto de um recorte bem específico de público. Acreditamos que ainda levará bastante tempo para que estes cadernos impressos ou em PDF sejam suplantados – em números totais – por estes novos materiais. Nossa intenção foi contribuir com o COMIN e com a causa indígena, trazendo mais um meio de disseminar informação. Acreditamos sim que quanto mais materiais, nos mais distintos meios, voltados aos mais variados públicos estiverem mais facilmente ao alcance, ao menos um dos componentes de tudo que vimos até aqui – a falta de material sobre o tema – não será desculpa para que sigam sendo propagadas ideias equivocadas. O preconceito seguirá existindo, os estereótipos também. Mas em nossa esperança, mais e mais cidadãos poderão discernir e compreender o assunto e assim podemos vislumbrar dias melhores.

Ao nos debruçarmos sobre nosso objetivo - compilar informações sobre cultura indígena, inclusão e exclusão, atrelando isto ao desenvolvimento de artefatos digitais voltados ao ensino deste tema-nos deparamos com um tecido teórico amplo, pois muitos são os campos que permeiam estas duas questões: cultura indígena e inclusão/exclusão. Assim, foi necessário delimitar os assuntos que seriam abordados e consumidos, e mais ainda, os que entrariam de forma definitiva na escrita deste documento, pois ao nos debruçarmos sobre tal universo, fica difícil saber a hora de parar, compilar literaturas e perceber o quanto se tem escrito sobre tais assuntos, em áreas tão distintas quanto a história, linguística, sociologia, artes ou design. Sem contar que, além disso, existia a necessidade de compreender melhor o público ao qual nos propusemos abordar. Durante o amadurecimento deste processo, pois uma tese é uma entidade viva, fomos alterando alguns vieses, mas mantivemos firmes o que consta nas primeiras frases deste documento: a importância do momento de aprender. Ainda que tenhamos passado ao largo dos processos de aprendizagem, das teorias e distintas abordagens deste importante campo de estudo, justamente pelo fato de nos atermos ao cerne da questão da inclusão, a premissa de que, o ato da obtenção do conhecimento, que pode ser mesmo tempo simples e também complexo, era o que nos movia em certa medida durante este processo de amadurecimento enquanto pesquisador. Poder trazer a este momento, quando um conteúdo - que não deveria ser alheio, mas que no fim, infelizmente é - se descortina a um estudante, dando a ele um significado que seja de encantamento e de compreensão, foi o que nos guiou durante este período.

Para contrapor este encantamento e compreensão, retomamos as considerações de Bordieu (1993), Bauman (2005), Castel (2008) e Souza (2015) quando abordam os processos que fazem nossa sociedade atual ser cada vez menos inclusiva. Junto a isto, as questões de preconceito e estereótipos trazidas por Grupioni (1995) e Goffman (1976) acabam surgindo, mesmo que de forma não contundente e talvez por isso mesmo mais preocupante, por estarem dispersas no contexto, quando olhamos os resultados da enquete feita com os alunos. Ainda que nossa coleta de dados tenha trazido um olhar mais próximo do problema e de certa

forma, a partir dos relatos dos educadores, um viés um tanto esperançoso, ainda se percebe no retorno dos estudantes aquilo que os autores citados acima nos instigam a pensar: uma sociedade excludente, que isola aqueles que, em certa medida, são diferentes de nós. Esta discussão está longe de acabar, pelo contrário, o assunto é profícuo e muito abrangente. Nossa intenção aqui, foi trazer mais subsídios para tal discussão. Nosso microcosmo, de três dúzias de alunos refletiu tanto um pouco de bons augúrios, quanto angústias por perceber que o caminho ainda é longo.

Ao abordar o tema da exclusão e inclusão, retomamos Camargo (2017) quando afirma que os grupos não são passivos, mas atuantes dentro deste processo. Em nossa pesquisa, interpelamos e buscamos compreender melhor um destes grupos – aquele que exclui. Mesmo que de forma não impositiva ou abertamente excludente, pode-se perceber que o assunto “indígenas” ainda não diz respeito a um grupo incluído no cotidiano daqueles jovens. Certamente, a geografia pode auxiliar neste processo, pois a região do Vale do Rio dos Sinos não é tão povoada por grupos indígenas como outras regiões no país. Entretanto, em uma sociedade cada vez mais conectada e multicultural, esse distanciamento, ao nosso olhar, ainda é fruto do que nos trazem os autores citados anteriormente, quando abordam os caminhos pelos quais nossa sociedade tem se conduzido, bem como as consequências que estes rumos nos trazem. Ao mesmo tempo, toda esta questão pode ser trabalhada de forma positiva, se os professores forem estimulados, através de vários vetores, entre eles a possibilidade de acesso a materiais didáticos mais assertivos.

A questão indígena no Brasil é delicada e complexa. Ao passarmos os olhos nestes mais de quinhentos anos, percebemos que na maior parte dele, só mudaram as ferramentas, pois a história destes povos originários foi marcada pelo extermínio, pela tentativa de “transformar eles em nós” e, principalmente por tentar apagar sua cultura, sua cosmovisão e tudo mais (DA SILVA, 2012; “Funai”, online; LUCHETE, 2016). Nas últimas décadas do século passado, aos poucos e muito pontualmente, começam a aparecer políticas públicas que venham ao encontro de suas necessidades. Ainda assim, a visão distorcida impera em nós, não indígenas, massificada não apenas pelas ações oficiais, mas pela literatura e pela mídia. Neste complexo contexto, os Guarani não fogem a regra. Habitantes de extensa região que

engloba Bolívia, Paraguai, Argentina e Brasil, sofrem com a visão capitalista e sua relação com a terra, ente sagrado aos indígenas, apenas fonte de lucro para o agronegócio (“Mapa Continental ‘Guarani Retã’”, 2016).

Ao abordarmos o tema da inclusão e exclusão e de políticas públicas voltadas a este tema, faz-se necessário trazer o princípio da interculturalidade, que se traduz por ser um espaço de diálogo entre distintas visões de mundo, sem sobreposições ou dominação (MARKUS, 2017). Para que isso aconteça é fundamental que ações governamentais tomem força e, neste sentido podemos citar a Lei 11.645/2008 que dispõe sobre o ensino da cultura indígena no contexto do ensino fundamental em nosso país (BERGAMASCHI; GOMES, 2012; MARKUS, 2017, 2018). A partir dela, de forma oficial, as escolas precisaram prever um maior espaço para estes conteúdos em seus planos pedagógicos e neste sentido o trabalho do COMIN – entidade que trabalha com comunidades indígenas no Brasil - se fortalece, ao fornecer material didático elaborado a partir das premissas dos indígenas, voltados à sociedade não indígena. Neste campo, trouxemos o diálogo com a área do design, origem profissional do autor, para que se pudesse perceber os pontos de contato desta profícua área com as possibilidades de intervir junto a elaboração destes materiais didáticos, com a intenção de colaborar para a melhoria da eficácia de seu uso junto ao público das séries iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, buscamos, dentro de uma abordagem metodológica que tem, para além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação, em um primeiro momento compreender melhor o contexto com o qual queríamos trabalhar. Através de entrevistas com professores e enquete direcionadas a alunos dos 4º e 5º anos da Escola de Aplicação da Universidade Feevale, juntamente com entrevistas com pesquisadores do COMIN, foi possível elencar questões que trouxeram maior base para as reflexões que buscamos, além de subsídios para pensar em como desenvolver material voltado a um público que tem cada vez maior contato com recursos tecnológicos. Foi possível visualizar a importância dos docentes no processo de como a temática indígena, tão rica e com possibilidades que permeiam várias áreas de conhecimento, bem como perceber o quanto o tema ainda não é homogêneo frente aos jovens, o que em certa medida traz justificativa ao nosso

intuito de intervenção que, mesmo sendo uma pequena contribuição, pode auxiliar nestes processos. Nesta coleta de dados com alunos, ficou claro que os conteúdos são repassados a eles, mas nem todos tem o mesmo grau de retenção destes conteúdos, não sabemos se por desinteresse ou por questões mais amplas. Nos chamou atenção, em algo que não faz parte de nosso estudo, mas não passa despercebido que estes alunos, em parte significativa, tem dificuldades perceptíveis com a escrita e a gramática, mesmo sendo oriundos de um extrato socioeconômico privilegiado e estando em uma escola também de qualidade. Isto nos mostra como a questão do ensino é complexa e dependente de muitos fatores, internos e externos ao ambiente escolar. O quanto isto é reflexo de um cenário mais amplo, também foi algo a nos intrigar e estimular estudos posteriores.

Cabe novamente salientar que nosso escopo para a coleta de dados e por consequência seus passos posteriores acabaram precisando ser adaptados, por conta da Pandemia do COVID que enfrentamos durante o ano de 2020. Nossas ações foram postergadas em vários meses, frente às indefinições de retorno a atividades presenciais, tanto na universidade quanto nas escolas, o que afetou tanto o lado o autor como profissional, por conta das demandas que vieram com a crise epidemiológica, quanto com as escolas, que precisaram também se adaptar. Por conta disto, nossa ideia inicial de coletar dados com grupos de docentes e discentes em dois ambientes contrastantes – rede pública e privada – se concretizou somente na última, pela previsível falta de estrutura da primeira e até mesmo por respeito à situação extremamente delicada, não era o momento para tal atividade naquele cenário. Desta forma, também a validação do protótipo ficou postergada para estudos futuros, por conta do cronograma, que não era possível protelar junto ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE. Buscando uma visão positiva a respeito, pensamos que deixando para estudos posteriores, será possível validar nossas proposições junto aos professores, alunos e ao COMIN sem a urgência dos prazos oficiais, o que tornará a discussão mais tranquila e aberta a novos olhares, algo que o tempo trará.

A relação da tecnologia com artefatos educacionais trouxe a pertinência desta pesquisa junto ao projeto SENSE-BOOK, ao qual o autor está vinculado e que trabalha a inclusão através de vários vieses, bem como a linha de pesquisa “Linguagens e Tecnologias” do PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social, do qual este trabalho é oriundo. Como a definição de nosso escopo foi se manter fiel ao conteúdo do caderno de 2009, para este momento não abordamos novas tecnologias que poderiam trazer um uso maior de recursos interativos, como realidade aumentada, atividades em formato de jogos ou mesmo a possibilidade de um controle pelo professor, de como os conteúdos seriam disponibilizados durante o uso em sala de aula. Todas estas questões, levantadas na coleta de dados e em certa medida pesquisadas pelo autor, podem servir como – mais um – estímulo para ampliar este estudo, em mais uma aproximação entre universidade e sociedade, configurando o eixo extensionista que tanto prezamos em nossa instituição.

Como objetivos específicos, analisamos materiais produzidos pelo COMIN e a partir do caderno da semana dos povos indígenas voltado ao Povo Guarani, foi elaborado um protótipo funcional de um artefato digital, em forma de página web, contemplando os mesmos conteúdos do caderno original – criado para impressão e distribuição em formato PDF – mas trazendo mais aderência a um público cada vez mais usuário de tecnologias conectadas. Por questões de cronograma, não foi possível implementar recursos de interatividade que almejávamos no início dos estudos, mas isto também pode ser reavaliado em estudos próximos futuros, quando também deverá acontecer a validação do protótipo pelos públicos com os quais coletamos os dados nesta pesquisa, para então poder elaborar o artefato final que será entregue ao COMIN e poderá também servir de base para outros materiais, que sigam a mesma abordagem digital. Estas ações podem vir de projetos futuros que visem extensão universitária, a partir de editais de fomento oficial ou parcerias com empresas. Acreditamos ser importante reforçar as relações de aproximação entre universidade e entidades que trabalham o tema da inclusão, de forma tão próxima e pertinente.

Para finalizar, propomos mais um ponto a refletir, pois acreditamos ser um exemplo do que se quis tratar neste estudo. Durante a entrevista com uma das pesquisadoras, quando abordamos o preconceito, através dos estereótipos do “índio preguiçoso” ou outros assim, o diálogo entre o autor e a entrevistada derivou sobre o preconceito que vem destas construções estereotipadas, que segundo ela, ainda são muito fortes. O autor trouxe a situação dos indígenas que “atrapalham” as estradas no noroeste do estado, trancando as vias quando reivindicam necessidades que não são atendidas e que para muitos, “enfeiam” as beiras das rodovias, quando a pergunta que deveria ser feita é “E por que eles estão nas beiras das estradas? Por que foram desalojados para construção de barragens ou simplesmente enxotados de suas terras por fazendeiros?” Este exemplo traz à tona uma questão que é preocupante, que foge um pouco ao escopo desta pesquisa, mas que deve ser dita: o quanto disto tudo é preconceito – no sentido de desfazer, destratar aquilo que não se conhece – e o quanto disto é algo mais grave, algo que possivelmente extrapola a simples falta de alteridade ou de empatia, mas entra em um lugar mais nefasto da humanidade, que é simplesmente o egoísmo, aliado ao ódio e ao desprezo pelo outro ser humano. Em algumas situações, podemos entender o preconceito por aquilo que estamos tentando trabalhar aqui, o desconhecimento dos fatos, que geram então a visão distorcida dos mesmos. Mas, e quando isto não é fruto desta ignorância do desconhecer, mas sim calcada em outro tipo de ignorância, que vem baseada nesta visão estreita e que infelizmente, em pleno século XXI é vigente em nossa sociedade, numa fração muito maior do que seria aceitável – se é que isto é possível – em uma sociedade democrática e plural? É sobre estas questões que precisamos nos debruçar, se temos intenção de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências Bibliográficas

AFONSO, G. B.; MOSER, A.; AFONSO, Y. B. COSMOVISÃO GUARANI E SUSTENTABILIDADE. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 8, p. 14, 2015.

AGUIRRE, K. K. D. **Entre a História ensinada e a reprodução de representações excludentes**. Rio Grande, RS: FURG, 2017.

ALVES, J. E. D. et al. Cambios en el perfil religioso de la población indígena del Brasil entre 1991 y 2010. **Notas de Población N° 104**, p. 269, 2017.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva : v. 1 : a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/multissensorial>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

BARROS FILHO, C. DE. **Ética na Comunicação: da informação ao receptor**. São Paulo: Moderna, 2001.

BAUMAN, Z. **Vidas Disperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural. p. 17, 2012.

BEZERRA, A. A. C.; TANAJURA, L. L. C. A Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 7, n. 13, p. 10–23, 30 jun. 2015.

BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 dez. 2020.

BONSIEPE, G. **Metodologia Experimental: Desenho Industrial**. Brasília: CNPq / Coordenação Editorial, 1984.

BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BONSIEPE, G. **Design como prática de projeto**. [s.l.] Blucher, 2012.

BUENO, C. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. **Ciência e Cultura**, v. 65, n. 2, p. 14–15, jun. 2013.

CAMARGO, E. P. DE. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1–6, mar. 2017.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

- CARDOSO, R. **Design para um Mundo Complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASTRO, K. N. DE C.; HERNANI, L. C.; ARMANDO, M. S. **Yvyra Poty e as árvores da floresta. - Portal Embrapa**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/253489/yvyra-poty-e-as-arvores-da-floresta?fbclid=IwAR0nG7BNsaN55CgtBFyjSFdmW7CUMWafm4KiOnmzQR_UixSUdj9989aIMH8>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- CEREZER, O. M. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 26 fev. 2015.
- CERNICCHIARO, A. C. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Revista Crítica Cultural**, v. 12, n. 1, p. 15, 30 jun. 2017.
- CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: **FESTER, Antonio C. Ribeiro. Direitos Humanos e...** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- CHAVES, N. **Diez principios del diseño gráfico - Norberto Chaves**. Disponível em: <<https://foroalfa.org/articulos/diez-principios-del-diseno-grafico>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- CHAVES, N.; BELLÚCIA, R. **La Marca Corporativa**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CIMI. **Violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados de 2015**. [s.l.] Conselho Indigenista Missionário, 2017. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- COLAÇA, J. P. **O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai**. [s.l.: s.n.].
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. [s.l.] ContraCapa Livraria, Laced., 2014.
- COMIN - Institucional**. Disponível em: <<https://comin.org.br/institucional/>>. Acesso em: 12 out. 2020.
- CONSOLO, C. (ED.). **La tipografía em Latinoamerica: orígenes e identidad**. São Paulo: Blucher, 2013.
- COSTA, K. B. DA C. **Os povos indígenas na sala de aula: um estudo a partir de representações de estudantes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de Campo Grande /MS**. Campo Grande, MS: UNiversidade Dom Bosco, 2017.

COURTINE, J. J. O corpo anormal - história e antropologia culturais da deformidade. In: **Corbin, A., Courtine, J-J e Vigarello, G. História do corpo - vol. 3 - As mutações do olhar: o século XX. (pp. 253-340).** Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTINHO, S. G.; LOPES, M. T. Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. **ResearchGate**, 2014.

DA SILVA, C. T. INDIGENISMO COMO IDEOLOGIA E PRÁTICA DE DOMINAÇÃO: Apontamentos teóricos para uma etnografia do indigenismo latino-americano em perspectiva comparada. **Latin American Research Review**, v. 47, n. 1, p. 16–34, 2012.

DINIZ, K. C. Notas sobre tipografias para línguas indígenas do Brasil. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 4, n. 1, p. 36–46, 2007.

EDUCACAO, P. **Portal Educação - Artigo.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/romantismo-nobrasil-a-idealizacao-do-indio-em-iracema-de-jose-de-alencar/19804>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Estatuto do Índio - Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_%C3%8Dndio>. Acesso em: 25 dez. 2020.

FLUSSER, V. **O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação.** [s.l.] Cosac Naify, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Temos que criar boi em terra indígena para reduzir preço da carne, diz Bolsonaro.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/12/temos-que-criar-boi-em-terra-indigena-para-reduzir-preco-da-carne-diz-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

FRASCARA, J. **El diseño de comunicación.** Buenos Aires: Infinito, 2011.

FREIRE, C. A. DA R. **O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/2164-o-servico-de-protecao-aos-indios?limitstart=0#>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

Funai. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

FUNAI. **Participação Indígena na construção de políticas públicas.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/participacao-indigena-na-construcao-de-politicas-publicas>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina.** México DF: Siglo XXI Editores, 2011.

GALEANO, E. **Os Filhos dos Dias**. Porto Alegre: LP&M, 2012.

GARRETT, J. J. **The Elements of User Experience**. New York, NY, USA: AIGA – American Institute of Graphic Arts, 2003.

GOULARTE, R. DA S.; MELO, K. R. DE. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2, 2013.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus - Aracy Lopes da Silva Luis Donizete Benzi Grupioni (Organização)**. Brasília: [s.n.].

Guarani - Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

IBGE. **IBGE | Indígenas**. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2018a.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil - Informação da Publicação - INEP**. [s.l: s.n.].

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>.

Institucional - FUNAI. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/Institucional/apresentacao>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

KNAPP, C. **O ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS GUARANI E KAIOWÁ DE MS**. [s.l.] UFGD, 13 dez. 2016.

Lei 11645. 11.645. . 10 mar. 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIDWELL, W.; HOLDEN, K.; BUTLER, J. **Princípios Universais do Design**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LIMA, M. E. O. et al. A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 219–228, mar. 2016.

LIMA, M. E. O.; ALMEIDA, A. M. M. DE. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 45, p. 17-27, abr. 2010.

LUCHETE, F. **Reportagem da Veja que critica política indigenista não ofende índios, diz juíza**. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-jan-20/noticia-veja-critica-politica-indigenista-nao-ofende-indios>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

LUCIANO, G. DOS S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional., 2006.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MACEDO, A. V. L. DA S. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus - Aracy Lopes da Silva Luis Donizete Benzi Grupioni (Organização)**. Brasília: [s.n.].

MAGALHÃES, A. **E triunfo?: a questão dos bens culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Mapa Continental “Guarani Retã”. . [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

MARKUS, C. Educação intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: BAEZ, M.; HERBETTA, A. (Eds.). **EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MARKUS, C. **As contribuições da concepção indígena do bem viver para a educação intercultural e descolonial**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MARKUS, C. **Entrevista por e-mail com a pesquisadora, realizada em outubro de 2020.**, 2020.

MARTINS, K. R. Design social em Portugal : a perspectiva humana do produto. 26 jul. 2013.

MEURER, H.; SZABLUK, D. Projeto E: aspectos metodológicos para o desenvolvimento de projetos dígito-virtuais. **Ação ergonômica - Revista Brasileira de Ergonomia**, p. 9, 2011.

MRECH, L. MAGALHÃES. Faces e Contrafaces: o diferente no escrito - uma leitura psicanalítica do livro Ensaio sobre a Cegueira de José Saramago. In: **Educação**

especial: múltiplas leituras e significados. org: Silva, Shirley e Vizin, Marli. Campinas, SP: Mercado de Letras, ILB, 2001.

MUNARI, B. **Das coisas nascem coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEUMANN, E. **Práticas letradas guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII).** [s.l.] UFRJ, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

ONLINE. **Prodoclin.** Disponível em: <<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/conheca-as-linguas-indigenas-no-brasil/a-importancia-das-linguas-indigenas>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ONLINE. **EmpatiaMichaelis On-Line.** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>>. Acesso em: 11 jan. 2020

PAPANEK, V. **Design fora Real World- Human Ecology and social change.** London: Thames & Hudson, 2011.

PONTES, N. **“O Estado é nosso inimigo”: a luta dos índios no Brasil.** Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/estado-e-nosso-inimigo-a-luta-dos-indios-no-brasil>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PRIBERAM. **Alteridade: significado.** Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/alteridade>>. Acesso em: 25 dez. 2020a.

PRIBERAM. **Inclusão.** Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/incluir>>. Acesso em: 1 dez. 2018b.

PRIBERAN, ONLINE. **Significado / definição de incluir no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/incluir>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RADLER, J. **Comunicadores indígenas contra as fake news.** Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/comunicadores-indigenas-contras-fake-news>>. Acesso em: 25 maio. 2018.

RANDS, M. L.; GANSEMER-TOPF, A. “The room itself is active”: How classroom design impacts student engagement. **Journal of Learning Spaces**, v. 6, n. 1, 16 mar. 2017.

REED, S.; FONTANA, V. **Direitos indígenas esbarram na bancada ruralista.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/noticia/direitos-indigenas-esbarram-na-bancada-ruralista.ghtml>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

RONCOLATO, M. **A plataforma de streaming com filmes feitos por ou sobre indígenas.** Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/18/A-plataforma-de-streaming-com-filmes-feitos-por-ou-sobre-ind%C3%ADgenas>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

ROSSI, D. R. **GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS.** Porto Alegre: UFRGS, 2015.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897–921, dez. 2016.

SANTOS, F. A. N. V. DOS. **MD3E (Método de Desdobramento em 3 Etapas): uma proposta de método aberto de projeto para uso no ensino de Design Industrial.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)—Florianópolis: Programa de Engenharia de Produção e Sistemas, UFSC, 2005.

SCHNEIDER, B. **Design – Uma Introdução. O design no contexto social, cultural e econômico.** São Paulo: Blucher, 2010.

SCOTT, C. L. The Futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century? **UNESCO Digital Library**, 2015.

SERRÃO, M. C. Identidade, educação indígena e escola: caminho conceitual possível. 2019.

SILVA, P. C. P.; SILVA, S. A. Tipografia e alteridade: notas sobre edições indígenas. **Linguagens Gráficas**, v. 1, n. 1, p. 42–56, 15 jun. 2014.

SIQUEIRA, R. DE; CARDOSO JÚNIOR, H. R. [UNESP. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, p. 92–113, 2011.

SOUZA, J. Pierre Bourdieu, pensador da periferia? In: **Teoria Crítica no Séc. XXI. Organizadores: Souza, Jessé; Mattos, Patrícia.** São Paulo: AnnaBlume, 2007.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: LeYa, 2015.

TABAK, T. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE DESIGN E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS. **PESQUISAS EM DISCURSO PEDAGÓGICO**, v. 2010, n. 2, 16 dez. 2010.

TALAMONE, R. **“Vídeo nas Aldeias” retrata o dia a dia dos indígenas no Brasil.** Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/video-nas-aldeias-retrata-o-dia-a-dia-dos-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limite. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388–411, jun. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TREDER, M. **Wireframing, Prototyping, Mockuping - What’s the Difference?** Disponível em: <<https://designmodo.com/wireframing-prototyping-mockuping/>>. Acesso em: 4 jan. 2020.

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

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAKS, L. J. Donald Schon’s Philosophy of Design and Design Education. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 11, n. 1, p. 37–51, jan. 2001.

Apêndices

Apêndice A – Enquete enviada para os alunos

04/01/2021

Questionário sobre: uso de tecnologias e Cultura Indígena

Questionário sobre: uso de tecnologias e Cultura Indígena

Olá, você está participando de uma etapa importante para auxiliar em uma pesquisa de Doutorado. Queremos saber um pouco sobre como você utiliza tecnologias de informação e comunicação (celulares, tablets, etc.) em seu dia-a-dia e também um pouco sobre o que conhece sobre cultura indígena.

Isto não é uma prova, certo?

Não existe resposta "correta ou errada". É o que chamamos de "coleta de dados". Responda de forma sincera, assim estará nos ajudando a entender melhor estes assuntos para podermos projetar novos materiais para uso nas aulas.

Muito obrigado por sua participação!

* Required

1. Você estuda na Escola de Aplicação da Feevale? *

Mark only one oval.

Sim.

Não.

2. Se não estuda na Escola de Aplicação da Feevale, pode nos dizer qual sua cidade e o nome da sua escola?

Skip to question 3

Uso de tecnologias

3. 1. Quais aparelhos vocês utiliza para usar a Internet? (pode assinalar quantos forem necessários, não apenas o principal, certo?) *

Check all that apply.

- Telefone Celular (smartphone)
- Tablet (Ipad ou outros)
- Computador (Notebook ou outros)
- Outros
- Normalmente, não usa Internet.
- Não sabe o que é "Internet".

4. 2. Destas aí de cima, qual você prefere usar, para jogar, acessar as aulas, pesquisar? Pode explicar por quê prefere?

5. 3. Para o que você acessa a Internet? (pode marcar quantas alternativas quiser) *

Check all that apply.

- Entretenimento (filmes / desenhos / leitura)
- Jogos
- Pesquisas para a Escola
- Pesquisas Pessoais
- Redes Sociais
- Não usa a Internet.

6. 4. Para qual destes acima você mais a utiliza?

7. 5. Quanto tempo você fica conectado por dia? *

Mark only one oval.

- Até uma hora
- De uma a três horas.
- De três a seis horas.
- Mais de seis horas.
- Não sei dizer.

Skip to question 8

Cultura Indígena

8. 6. O que você já estudou sobre a Cultura Indígena?

9. 7. Você sabe o nome de alguma tribo? (pode dizer quantas você souber, não precisa ter certeza do nome)

10. 8. Você conhece algo sobre os indígenas Guarani?

11. 9. Faça uma lista de objetos que os indígenas usam. (quantos você lembrar)

12. 10. Qual o contato que tem com indígenas? (Pode marcar mais de uma resposta) *

Check all that apply.

- Na Escola
- Amigos
- Na rua
- Na televisão
- Na Internet
- Não tem contato com indígenas em seu dia-a-dia

Skip to question 13

Tecnologias na sua aula

13. 11. Você já utilizou algum destes recursos digitais para suas aulas? (pode marcar quantos precisar) *

Check all that apply.

- Aplicativos para testes ou exercícios
 Jogos
 Vídeos
 Outros

14. 12. Se pudesse, você gostaria de aprender mais sobre os indígenas através de um aplicativo digital (jogo, testes, etc.) *

Mark only one oval.

- Não.
 Pode ser, mas não me interessa muito por este assunto...
 Talvez.
 Sim.
 Adoraria!

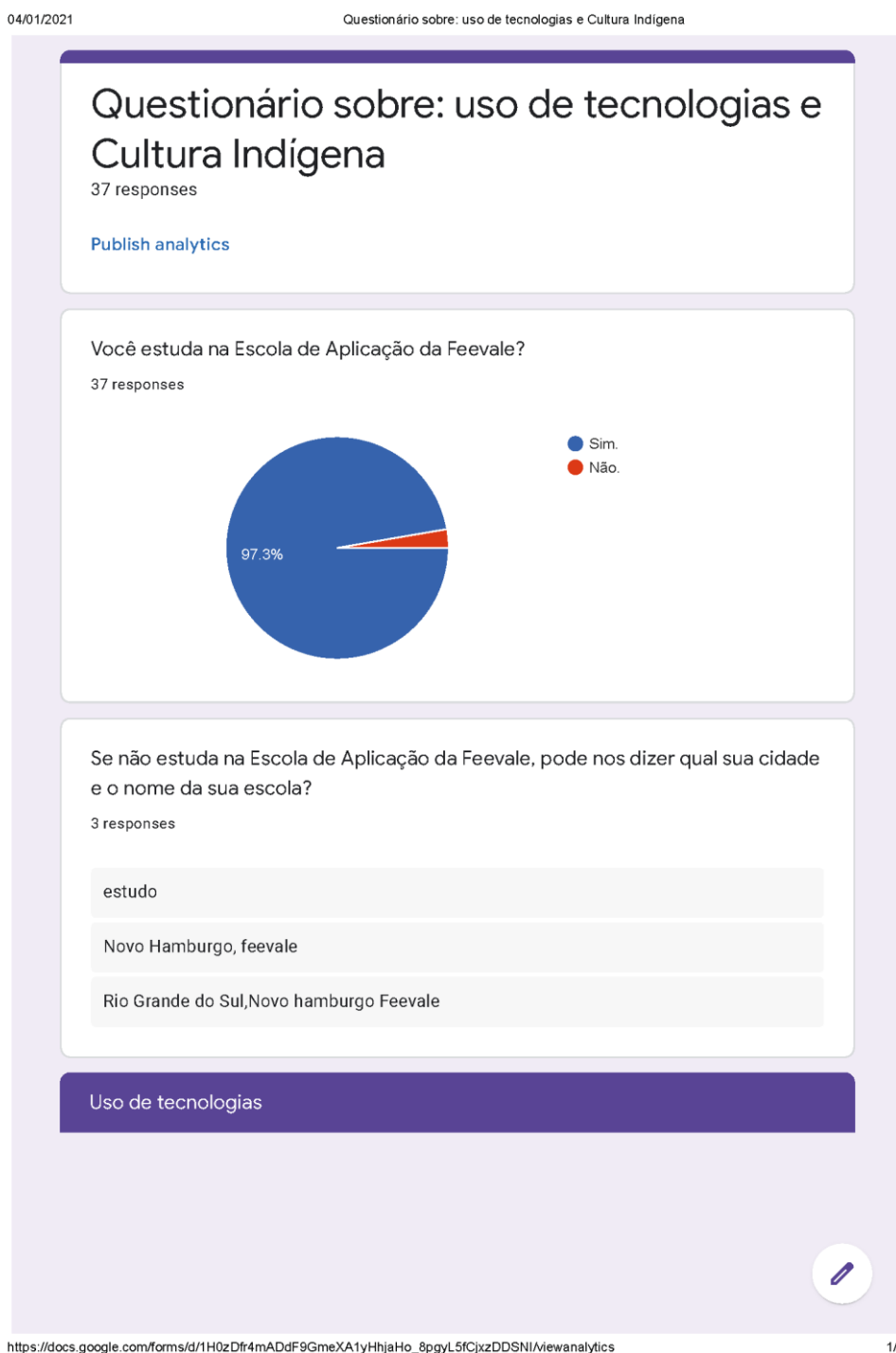
15. Pergunta final (responda se quiser) - Quando se fala em indígenas, o que você pensa a respeito?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

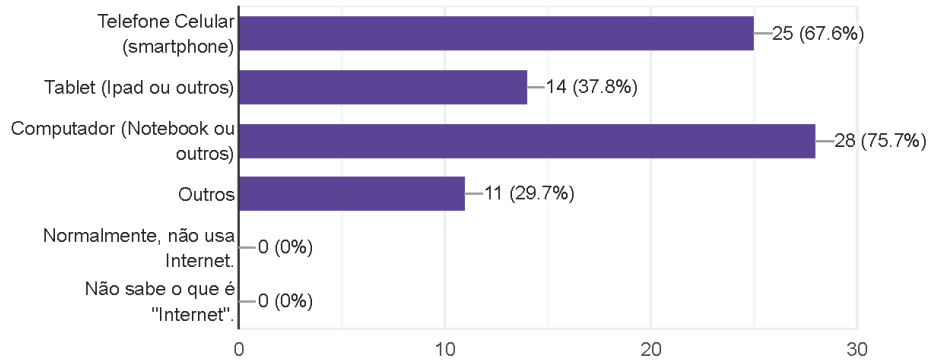
Apêndice B – Respostas obtidas na enquete enviada para os alunos

(Obs.: por conta do formato de exportação do arquivo gráfico, apenas as primeiras respostas descritivas aparecem nas imagens – estas respostas descritivas apareceram em forma de lista no “Apêndice C”)



1. Quais aparelhos vocês utiliza para usar a Internet? (pode assinalar quantos forem necessários, não apenas o principal, certo?)

37 responses



2. Destas aí de cima, qual você prefere usar, para jogar, acessar as aulas, pesquisar? Pode explicar por quê prefere?

30 responses

Pra acessar as aulas eu uso o computador mas para jogar jogos eu uso meu celular

computador
porque eu tenho mais facilidade

Para as aulas o computador, para jogar o celular e para pesquisar o computador também.

O computador porque tem jogos e faço as aulas.

O iPad, por que a minha irmã usa o computador, mas as vezes nós trocamos.

Celular para jogar porque os comandos são mais fáceis. Computador para aula, porque carrega mais rápido.

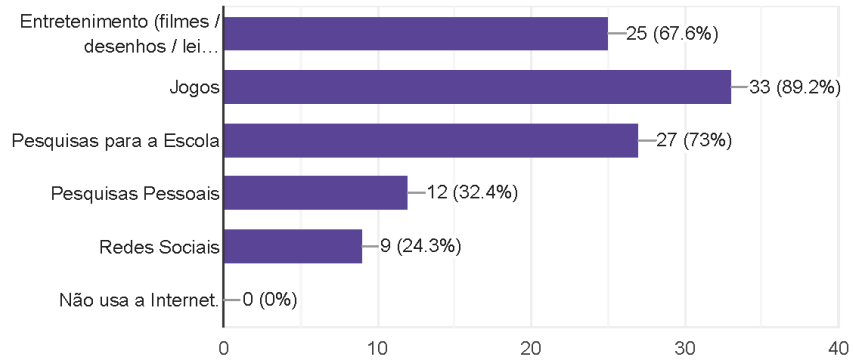
Todos

Tablet, porque sim



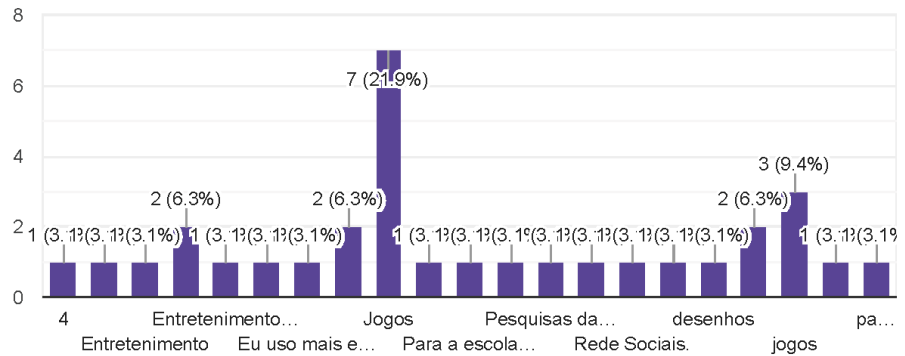
3. Para o que você acessa a Internet? (pode marcar quantas alternativas quiser)

37 responses



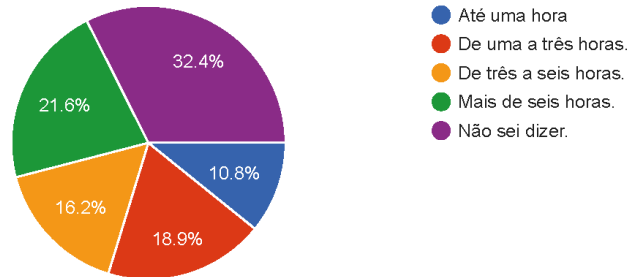
4. Para qual destes acima você mais a utiliza?

32 responses



5. Quanto tempo você fica conectada por dia?

37 responses



Cultura Indígena

6. O que você já estudou sobre a Cultura Indígena?

31 responses

Estudamos mais sobre como foi a vida deles, como eles faziam para sobreviver

eu estudei sobre a tribo do guarani

não estudei muita coisa

eu não sei

NAO

Que eles trouxeram vários alimentos para nós, contribuições...

Já estudei sobre as lendas, as culturas e sobre alguns instrumentos.

Sobre escravidão dos índios, sobre a cor da pele, etc.

sobre a história dos índios

7. Você sabe o nome de alguma tribo? (pode dizer quantas você souber, não precisa ter certeza do nome)

33 responses

não

Eu não lembro muito bem mas uma que eu lembro é Guarani

tupi guarani

wakanda

maias, guarani e mais 2 soque eu não me lembro o nome.

NAO

Caapores e Jumas.

Charura.

Anambés acuntus



8. Você conhece algo sobre os indígenas Guarani?

33 responses

não

Não

Os guaranis ocupam hoje pequenas ilhas

territorio america do sul

eu não sei

NAO

Lendas, eu conheço várias lendas.

já vi sobre, mas não lembro bem

Não



9. Faça uma lista de objetos que os indígenas usam. (quantos você lembrar)

31 responses

Arco- flecha
Peteca
Cabo de guerra

arco e flecha, lanças, cestos, mantos e colares

maskaras fogueiras palia arjila

NAO LEMBRO

Folhas, pinturas no rosto e o saiote.

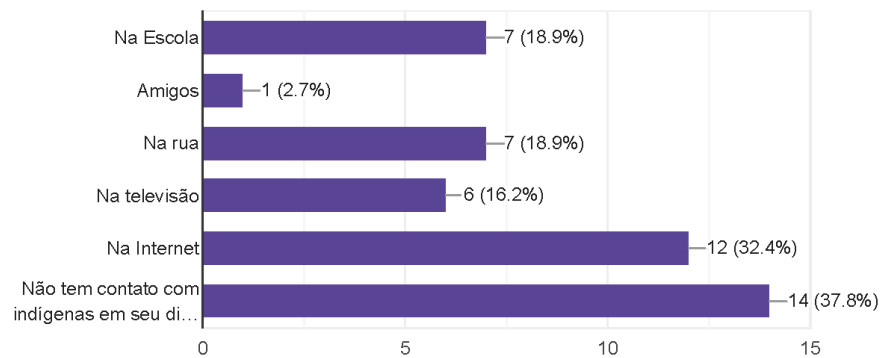
Arco e flecha.

instrumentos, lanças, vara de pesca, machado, inchada, etc.

roupas, arco e flecha

10. Qual o contato que tem com indígenas? (Pode marcar mais de uma resposta)

37 responses

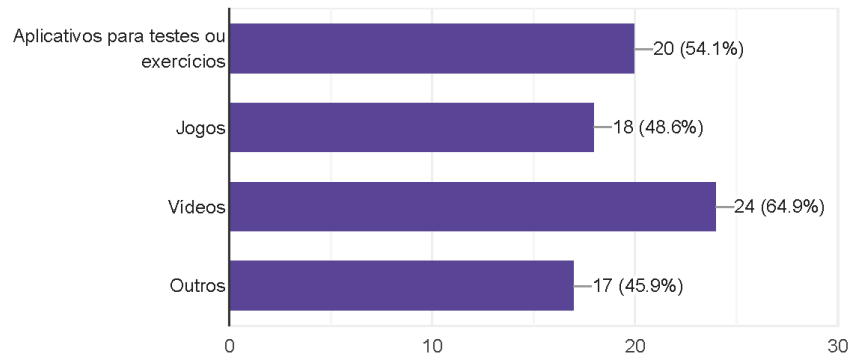


Tecnologias na sua aula



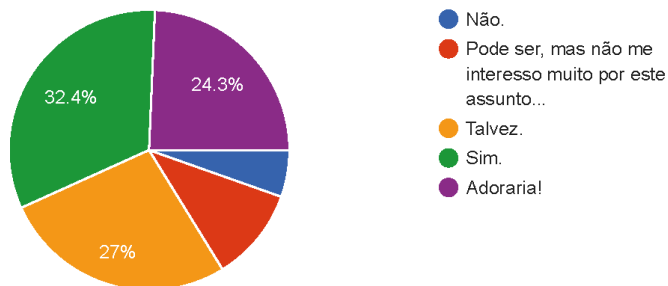
11. Você já utilizou algum destes recursos digitais para suas aulas? (pode marcar quantos precisar)

37 responses



12. Se pudesse, você gostaria de aprender mais sobre os indígenas através de um aplicativo digital (jogo, testes, etc.)

37 responses



Pergunta final (responda se quiser) - Quando se fala em indígenas, o que você pensa a respeito?

21 responses

tribos preservadores da natureza

Lendas histórias e etc.

peessoas que moram na floresta

SOBRE TUDO ISSO

Eu imagino pessoas conectadas a natureza. Pessoas com pinturas no corpo, penas... pessoas maravilhosas

dos índios e do brasil

brasil

Eu penso que são pessoas que moram em florestas e que usam tintas naturais e fazem coisas naturais. Adoro indígenas!!!

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms



Apêndice C – Respostas descritivas presentes na enquete

Obs.: As respostas estão sem nenhuma edição, exatamente como foram preenchidas. As linhas em branco denotam alunos que não quiseram responder a questão.

2. Destas aí de cima, qual você prefere usar, para jogar, acessar as aulas, pesquisar? Pode explicar por quê prefere?
Todos
por que é legal
Computador
O computador porque tem jogos e faço as aulas.
Celular e computador.
Para usar a internet é o celular. Mas para a aula prefiro o Notebook
para jogar e estudar. pois os dois são On Line
computador
O iPad, por que a minha irmã usa o computador, mas as vezes nós trocamos.
notebook
Para acessar as aulas eu prefiro o Computador, para jogar Celular e pesquisar também prefiro Celular.
Para as aulas o computador, para jogar o celular e para pesquisar o computador também.
Computador pq tem uma tela grande, mais memoria
Eu prefiro o computador. por que é mais fácil acessar a aula e é mais fácil jogar e pesquisar
o tablet porque a dela e maio
notebook porque é a unica coisa com camera na minha casa
Pc, porque roda o link rápido, e porque a tela é grande o bastante para ver a webcam de todo mundo.
Tablet, porque sim
Computador
Celular porque jogo melhor nele
computador porque e melhor de escrever
Celular para jogar porque os comandos são mais fáceis. Computador para aula, porque carrega mais rápido.
NOTEBOOK POR QUE A TELA E MAIOR
comp. n me pergunte

Computador
celular, mais portátil
Eu prefiro usar o computador. Por que ele é melhor para fazer algumas coisas, como fazer aula.
O COM PUTADOR É MAIS FASEL DE SER USADO.
Pra acessar as aulas eu uso o computador mas para jogar jogos eu uso meu celular
computador
porque eu tenho mais facilidade

6. O que você já estudou sobre a Cultura Indígena?
algumas coisas que eu não me lembro
Eles são seres conectados a natureza.
Que eles trouxeram vários alimentos para nós, contribuições...
Que eles tem uma cultura muito legal, que eles vivem muito em harmonia com a natureza.
sobre as tribos lendas apócrifos
historias e cultura
Já estudei sobre as lendas, as culturas e sobre alguns instrumentos.
suas comidas típicas, onde vivem
Eu já estudei o descobrimento do Brasil.
eu não sei
Sobre os Astecas e do cacau.
não sei
não me lembro se fiz
Tribos, cultura, comida, e pinturas no rosto
sobre a história dos índios
Sobre as musicas que eles fazem, sobre as tribos
Já estudamos sobres os Guarani
Nada

sim
NAO
Sobre escravidão dos índios, sobre a cor da pele, etc.
COLONIZAÇÃO
italianos
não estudei muita coisa
espanhois
Um pouco
eles remam no rio
Eu estudei o que eles faziam, o que eles comiam etc.
COMO ELE S AJUDARAM NA COLONIZAÇÃO DO RIO GRANDO DO SUL.
Estudamos mais sobre como foi a vida deles, como eles faziam para sobreviver
eu estudei sobre a tribo do guarani

7. Você sabe o nome de alguma tribo? (pode dizer quantas você souber, não precisa ter certeza do nome)
Anambés acuntus
não
Guarini
Caapores e Jumas.
Tupi Guarani
incas maias astecas
minuano charrua
Charura.
guarani
Não me recordo de nenhuma tribo.
maias,guarani e mais 2 soque eu não me lembro o nome.
Astecas.
EU não sei a resposta
nem uma

não conheço
Charruas e Caipós
índios
Macuxi, Guajajara
Guarani, caiapós e tupiniquim
Se eu sei não lembro
uma indiginea do interior esqueci o nome dela
NAO
não
A MANDIOCA
xama
wakanda
irlanda
Guarani e Kaiganges.
não
Tapuias, Potiguara, Caetés, Papaná, Tupinambá, Tupiniquins, Aimoré, Goitacases, Tamoio, Guaianás, Carijó, Tupis, Gês, Caraíbas, Nu-Aruaks ou Maipure, Goitacá(Waitaka), Panos, Miranhas e Guaicurus (Waikuru).
Pataxó, Guarani
Eu não lembro muito bem mas uma que eu lembro é Guarani
tupi guarani

8. Você conhece algo sobre os indígenas Guarani?
Não
eles moram na amazonia?
Falam Guarani. São índios. Não sei mais...
Não
Que eles já habitavam o Brasil antes dos Portugueses chegaram aqui.
não me lembro exatamente
não sei se é sobre os guarani
Lendas, eu conheço várias lendas.

não
Não.
eu não sei
Não
Eu não sei a resposta
nada
eles usam penas na cabeça
Não
Sim
Gostam de cantar
índios guaranis, acreditam que foram criados por Tupã para admirar a terra.
Mais o menos
mais ou menos
NAO
já vi sobre, mas não lembro bem
NAO SEI
n
não
nao sei
não
não
Mais ou menos. Mas não me lembro. Acho que tenho um livro deles.
UM POUCO
Os guaranis ocupam hoje pequenas ilhas
territorio america do sul

9. Faça uma lista de objetos que os indígenas usam. (quantos você lembrar)
lança, arco e flecha,
cocar
Folhas, pinturas no rosto e o saio.

1-Cestas 2-Redes 3-Tinta de Urucum e plantas coloridas 4-Carvão (acho que são esses que me lembro)
arco e flexa, lança, rede de pesca, folhas e madeiras
caçar e plantar só o necessário
Arco e flecha.
arco e flecha
Eu me lembro de : cuias, cestos, redes e flechas,.
Arco e flecha, Lança e Tacape
eu não tenho certeza mais eu acho que é argila, terra,
não sei
lança, arco e tinta
Arco e flecha, lança e roupas.
roupas, arco e flecha
Redes,remos,flechas
Arco, peneira e facão
Não lembro de nenhum
n lembro
NAO LEMBRO
instrumentos, lanças, vara de pesca, machado, inchada, etc.
ARCO FLEXA PARA CAÇAS E PENAS
madera pedra e palha q eu saiba
mascaras fogueiras palia arjila
cocar bastao lança
vasos, panelas, moringas, jarros, pratos e copos.
tambor barco flexa
Eles usam: Cuias, cestos, cabaças, redes, remos, flechas, bancos, máscaras, esculturas, mantos e cocares.
NÃO SEI

Arco- flecha Peteca Cabo de guerra
arco e flecha, lanças, cestos, mantos e colares

Pergunta final (responda se quiser) - Quando se fala em indígenas, o que você pensa a respeito?

eles moram no mato

Eu imagino pessoas conectadas a natureza. Pessoas com pinturas no corpo, penas... pessoas maravilhosas

tribos que tem uma cultura muito diferente da nossa, também penso no antigo Brasil

Sobre muitas coisas:
Que tem muitos índios que moram aqui na cidade, com celulares, e varias tecnologias.
Que tem índios na floresta, vivendo com seus costumes sem tecnologias.
E que infelizmente muitos por conta do garimpo são afetados. (e por outras coisas.)

usando folhas para cobrir algumas partes do corpo, eles com uma lança bem afiada e alguns riscos no rosto feitos de tinta

Lendas histórias e etc.

povos culturais que participam um pouco da historia do brasil

Penço em Indios Arabatanas e tribos

nada

dos índios e do brasil

Índios em cabanas em uma aldeia em elipse caçando em uma mata fechada.

SOBRE TUDO ISSO

Nada

quando teve uma guerra entra os idigena e portugueses

pessoas que moram na floresta

ELE VIVIAM EM OCAS E CAÇAVAM SEU PROPRIO ALIMENTO

brasil
tribos preservadores da natureza
tribos e tamem penso que eles deviam tratalos com mais respeito
musicas de canta
Eu penso que são pessoas que moram em florestas e que usam tintas naturais e fazem coisas naturais. Adoro indígenas!!!