

Projeto Quem Conta a Minha História?

Relato de experiência de um projeto pedagógico-cultural na Reserva Indígena de Dourados/MS

"Who tells my story?" project: report on a pedagogical-cultural project in the Dourados Indigenous Reserve in Mato Grosso do Sul, Brazil

Recebido em: 23/08/2024

Aprovado em: 16/01/2025

Daniela Valle de Loro

Christophe Dorkeld

[Sobre os autores >>](#)

RESUMO

O projeto pedagógico-cultural Quem Conta a Minha História? foi realizado na Reserva Indígena de Dourados/MS em 2018 e 2019, com o objetivo salvaguardar e valorizar memórias coletivas por meio da constituição e valorização de pequenas coleções patrimoniais. Baseado na metodologia de inventário participativo, o projeto convidou professores e alunos adolescentes das etnias Guarani, Kaiowá e Terena a refletir sobre processos museológicos e mecanismos capazes de provocar rupturas no silenciamento, buscando atualizar processos de transmissão da memória e do conhecimento na comunidade. Apresentamos aqui algumas das questões suscitadas ao longo do processo, entrelaçadas a seu relato.

Palavras-chave: Museologia social; inventário participativo; memória indígena; povos ameríndios.

ABSTRACT

The pedagogical-cultural project "Who tells my story?" was conducted in the Dourados Indigenous Reserve in Mato Grosso do Sul between 2018 and 2019, aiming to safeguard and value collective memories through establishing and valuing small heritage collections. Based on participatory heritage inventory methodology, the project invited teachers and adolescent students from the Guarani, Kaiowá and Terena ethnic groups to reflect on museological processes and mechanisms capable of breaking the silencing, seeking to update processes of memory and knowledge transmission in the community. Here we present some of the questions raised during the process, woven into this report.

Keywords: Social museum studies; participatory heritage inventory; indigenous memory; Amerindian peoples.



Este relato de experiência tem como objetivo apresentar sumariamente o projeto pedagógico-cultural Quem Conta a Minha História?, realizado na Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, em 2018 e 2019, com a coordenação dos autores. O presente relato segue as seguintes etapas: contexto, metodologia, atividades desenvolvidas, exposição e considerações finais. Durante esse percurso, abordaremos algumas das questões suscitadas ao longo do processo do ponto de vista da coordenação de projeto, procurando trazer a perspectiva dos professores indígenas participantes do projeto por meio de citações de suas falas sobre suas vivências e reflexões. São eles: professora Beatriz Cáceres, professor mestre Cajetano Vera, professor Cleberson Ferreira, professora Fabiana Martins de Souza, professora Geise Rodrigues Nunes, professora Lenilza Flores da Silva, professora Nely Basilio e professora Tayane C. Gonçalves.¹

Apresentação e origem do projeto Quem Conta a Minha História?

Como foi e ainda é muito comum na história das Américas, as narrativas das populações ameríndias foram sistematicamente silenciadas, principalmente em casos extremos de violência física e simbólica, como o que ocorreu na Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. Trata-se da segunda maior reserva indígena periurbana do Brasil em termos de densidade populacional, com cerca de 15 mil habitantes em uma área de apenas 3.600 hectares. A Reserva de Dourados foi criada em 1917 para receber e confinar populações Guarani-Nhandeva e Guarani-Kaiowá² da região sul do estado, com o intuito

¹ As citações dos professores serão identificadas com suas respectivas iniciais: BC, CV, CF, FMS, GRN, NFS, NB, TCG.

² As etnias Guarani-Nhandeva e Guarani-Kaiowá se autodenominam Guarani e Kaiowá, respectivamente. Assim serão chamadas neste relato.

de liberar terras para a colonização. Deslocadas de forma compulsória de suas terras originárias, famílias foram separadas e inseridas numa organização social dirigida pelo Serviço de Proteção ao Índio e, posteriormente, pela Funai. Essa administração, ao mesmo tempo em que operou o esbulho do patrimônio natural da reserva, fez escolhas de “integração” da população indígena por meio do trabalho forçado, da conversão religiosa e de uma educação escolar enraizada numa visão “civilizatória” e baseada em violências linguística e cultural. Ela foi responsável igualmente pela inserção de uma população de etnia Terena, deslocada do norte do estado, destinada a ocupar cargos de gestão dentro da reserva, gerando tensões entre as três etnias. Nos últimos quarenta anos, a Reserva de Dourados vem chamando a atenção pelos altos índices de desnutrição, violência, dependência química e suicídios, principalmente entre jovens, indicando uma situação de grave crise humanitária, constantemente evocada por relatores da ONU em visitas periódicas à região.

A população jovem vive com muita dificuldade esse estar entre dois mundos: de um lado, o esfacelamento do mundo tradicional e de suas referências; de outro, as exigências da sociedade envolvente não indígena. Anciãos e professores são unânimes ao dizer que faltam aos jovens instrumentos e autoconfiança para elaborar a herança e se projetar no mundo atual. Também destacam a necessidade de ações que promovam o empoderamento dos jovens indígenas, estimulando a afirmação de sua identidade.

Partindo do reconhecimento dessa situação, o projeto Quem Conta a Minha História? foi elaborado em conjunto com professores das escolas da reserva, com o objetivo principal de empoderar jovens alunos e professores das redes municipal e estadual. Para isso, buscou-se fornecer-lhes instrumentos para pesquisar sua própria memória, construir sentido a partir dela por meio de uma coleção patrimonial criada em conjunto com a comunidade e desenvolver uma maneira nova de se expressar.

Embora presentes em diversas regiões do Brasil, as iniciativas de museus comunitários indígenas ainda são raras no Mato Grosso do Sul. Essas iniciativas têm se mostrado relevantes instrumentos de desenvolvimento social, construídos coletivamente a partir do

patrimônio identificado por seus próprios detentores.³ Tais museus contribuem para o equilíbrio da identidade local perante as identidades vizinhas e, ao criar novas formas de expressar memórias, fortalecem a capacidade de negociação com não indígenas e colaboram para desconstruir estereótipos.⁴

Inspirado por essas iniciativas,⁵ o projeto Quem Conta a Minha História? recebeu financiamento do Programa Rumos Itaú Cultural 2017-2018⁶ e foi realizado entre agosto de 2018 e dezembro de 2019 nas sete escolas das redes municipal e estadual das duas aldeias da Reserva Indígena de Dourados. Foram oferecidas capacitações para cerca de setenta professores, além de acompanhamento contínuo para oito professores e seus 150 alunos de onze a dezenove anos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

Metodologia adotada

O projeto contemplou todas as escolas da Reserva Indígena de Dourados, nas aldeias Jaguapiru e Bororó, abrangendo as três etnias distribuídas de forma irregular pelo território.

A metodologia envolveu o compartilhamento de diferentes métodos com os professores por meio de formações. Posteriormente, os professores adaptaram esses métodos à realidade de seus alunos. A coordenação do projeto acompanhou de perto oito professores que realizaram atividades com seus alunos no contraturno escolar ao longo de todo o ano.

³ Ver as experiências estudadas por Cury (2016), Freire (2009), Gallois (2006) e Gomes (2014).

⁴ Ver: Abreu; Lima Filho; Athias (2016); Abreu; Chagas (2009); Chagas (2013); Sampaio; Russi (2014).

⁵ Para além da bibliografia citada nas duas notas anteriores, este projeto se inspirou em grande parte em experiências relatadas no II Fórum Nacional de Museus Indígenas, ocorrido em agosto de 2016 na TI Kapinawá, no município de Buíque/PE, e promovido pela Rede Indígena de Memória e Museologia Social do Brasil e UFPE.

⁶ Além do financiamento principal supracitado, o projeto também recebeu apoio local do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação em Dourados/MS (Simted), do Instituto de Meio Ambiente de Dourados (Imam), do Estúdio de Fotografia e Audiovisual Punto Aureo e do Sítio Laranja Doce.

Na primeira fase, as crianças foram orientadas pelo professor a pesquisar sobre a história da família, da comunidade e do lugar junto aos mais velhos e a trazer para a escola lugares de memória, como objetos, padrões iconográficos, fotos, mitos, cantos e danças, bem como as histórias e memórias ligadas a eles. Sempre com a ajuda e a supervisão do professor, eles realizaram a coleta e o registro de informações, questionando lugares comuns e desnaturalizando imagens pré-concebidas.

Pessoas da comunidade detentoras de saber tradicional, anciãs, rezadoras, entre outras, foram convidadas a interagir com os grupos, a trazer elementos da história e da cultura, e a aprofundar explicações sobre objetos e histórias. Essas intervenções assumiram a forma de rodas de conversa.

Na segunda fase, foi abordada a construção de novas narrativas a partir da pesquisa realizada. Foram adotadas as linguagens audiovisual e expográfica. Tratou-se de um período de criação e experimentação em que os grupos trabalharam para conceber vídeos e organizar uma exposição, construindo uma narrativa coletiva e fazendo uma ponte entre o elemento da cultura tradicional e a realidade atual dos jovens.

O acompanhamento constante dos professores pela coordenação do projeto tomou a forma de reuniões periódicas, individuais e coletivas, com todos os professores para troca de experiência, solução de problemas e aprofundamento de conceitos e metodologia. A avaliação foi realizada junto aos professores em dois momentos do projeto: durante uma das reuniões periódicas e por meio de entrevistas individuais.

Relato de execução do projeto

Sensibilização (novembro de 2018)

A etapa de sensibilização permitiu estabelecer um ponto de partida comum entre a comunidade escolar e a equipe do projeto. Esse exercício foi realizado durante a formação intitulada “Memó-

ria, patrimônio cultural e museus indígenas” conduzida pela professora doutora Eliete da Silva Pereira da Universidade Estadual de Minas Gerais.

A formação foi dividida em duas partes. Na primeira, que acolheu sessenta pessoas de toda a comunidade escolar, foram trabalhados os conceitos de território, cultura, sagrado, memória, comunicação e a imbricação entre eles, uma vez que, na perspectiva indígena, esses conceitos estão intimamente interligados. Esses conceitos foram analisados no contexto de espaços de memória (museus, centros de cultura, etc.) construídos ou geridos por indígenas particularmente das regiões Sul, Norte e Nordeste do Brasil, além de algumas iniciativas de comunicação digital.

Na segunda parte, a formação se restringiu aos oito professores integrantes do projeto. Uma roda de conversa ofereceu-lhes um espaço de troca, no qual foi possível perceber como as questões abordadas anteriormente ecoaram na experiência deles. A partir de perguntas norteadoras, eles puderam trazer para a roda de conversa um importante material. Surgiram, de um lado, relatos dos trabalhos já realizados, seus sucessos e fragilidades, e apareceram perspectivas sobre o trabalho a ser realizado; de outro, emergiu um consenso sobre a importância de se trabalhar em torno das culturas tradicionais com um diálogo constante com a realidade contemporânea.

Importa notar que a resposta a uma das perguntas norteadoras suscitou uma questão que iria ganhar corpo e força à medida que o projeto avançava. O que é museu?

É como se fosse guardar algumas sementes. Você guarda uma semente, por exemplo, um milho, porque um dia você vai ter que plantar ela de novo. Se você for comparar com o museu do *karai* [não indígena], ele guarda as coisas pro pessoal ver. Nós, indígenas, também parece que já fazia isso: na casa de reza, tem ali os *mbaraka* guardados, tem um monte de *takua* guardado. Mas daqui a alguns anos pega e planta e nasce de novo. (CF)

Na ideia do *karai* [não indígena], museu é guardar as coisas antigas pra que outras gerações possam ver. E agora eu entendo que nós, indígenas, também tinha isso daí pra mostrar, mas só que a gente não sabia o que significava isso, porque pra nós isso é sagrado. (CF)

Primeira fase (janeiro a junho de 2019)

Formação em “Inventário participativo” (janeiro de 2019)

A formação foi conduzida pelo professor mestre João Paulo Vieira Neto, do Projeto Historiando,⁷ em companhia da professora e pedagoga mestre Morena Limaverde e teve por objetivo proporcionar a construção coletiva de pesquisa em história local e a produção de inventários colaborativos das referências culturais. A formação associou diversas ferramentas de inventário participativo com métodos da pedagogia ecossistêmica.⁸

A partir da descoberta de possibilidades, experiências e ferramentas utilizadas por outras iniciativas comunitárias de memória, os professores do projeto puderam experimentar os métodos de pesquisa que utilizariam no decorrer do processo. Foram trabalhadas as metodologias de etnomapeamento, de fluxo de migrações, de levantamento do patrimônio cultural e de criação de coleções de objetos e sua documentação. Paralelamente, as dinâmicas da pedagogia ecossistêmica permitiram a instauração de uma forte ligação de confiança, possibilitando a abertura de uma palavra íntima e, ao mesmo tempo, transformadora.

Os professores puderam realizar um movimento de mergulho no passado, um processo de memória, uma partilha de histórias de diferentes comunidades dentro da reserva, assim como a tomada de consciência de traços culturais, do próprio patrimônio e da condição de confinamento em que vivem, e de como todas essas questões estão interligadas.

Foi onde começou a despertar a memória na gente. Desde os avós, o que a gente lembra... Aí pediu pra levar o que a gente tem, o que faz parte da comunidade. O que que eu tenho da minha etnia dentro da minha casa? A memória... Foi muito importante porque começou a despertar na gente a força dos ancestrais. (GRN)

⁷ Para um histórico detalhado das ações do Projeto Historiando, ver: Gomes; Vieira Neto (2018).

⁸ A pedagogia ecossistêmica foi criada por Fátima Limaverde e desenvolvida desde 1981 na Escola Vila na cidade de Fortaleza/CE. Ver as obras de Patricia Limaverde (2015; 2008).

Na verdade eu não sabia da importância do patrimônio que a gente tem e foi muito importante de eu voltar o meu olhar para a minha cultura, me fez voltar e não me esquecer das minhas raízes, dos meus ancestrais. A memória está viva dentro de nós. (BC)

Se tem um significado os objetos, os grafismos, a pintura, a partir do momento que tem um significado pra mim eu passo a dar valor. Também em relação à minha identidade, à língua. E foi muito bom, porque colaborou para amadurecer nessa questão da cultura mesmo, da gente ter que voltar e olhar né, [...] porque às vezes nós pensamos que não existe mais, já se perdeu, mas não se perdeu, não. Estão lá no fundo, é que a gente tem que despertar. (NB)



Imagens 1A e 1B. Formação de inventário participativo.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Os professores trouxeram, igualmente, memórias de conflitos interétnicos que estão ainda vivos nas relações comunitárias den-

tro da Reserva. Os recursos da pedagogia ecossistêmica permitiram trabalhar as memórias dolorosas a partir do corpo, da dança, do canto, e foram determinantes para abrir possibilidades de entendimento entre os diferentes grupos étnicos.

Foi uma coisa que mexeu muito comigo mesmo também né, ali as três etnias, principalmente os Terenas... a gente discutiu lá uma vez que o contexto histórico do Kaiowá entre os Terena gerava eu digo que é muito mal-estar ou não eram unidos né. [...] Naquele dia, nesse envolvimento das três etnias, Guarani, Kaiowá, Terena, foi como um pacto ali das etnias, dos conhecimentos diferentes, de histórias diferentes. Então foi muito legal a gente saber olhar um pro outro. (TCG)

Saber das histórias de cada um que corria lá se esconder dos capitães, que não podiam fazer reza, foi bem importante, foi bem forte saber de tudo isso, das histórias próprias daqui dessa reserva [...]. E é muito legal também saber parte dessa história, porque eu não sabia, quando eu estudava eu não sabia o que eu era, quando eu via que os *karai* [não indígenas] me olhavam diferente, então porque me olhavam diferente? Porque eu era índio né, e a palavra “indígena” na minha cabeça, igual a do jovem de hoje, muitas vezes eles não se reconhece. Eu fui me envolvendo bastante com isso daí, que depois realmente a minha mente se abriu, que o que eu sou e o que o outro é, qual é a minha cultura e qual que é a dele, e o relacionamento intercultural. (CF)

Inventário participativo (março a junho de 2019)

A partir dessa formação, cada professor elaborou um projeto de pesquisa com temática e metodologia adaptadas à realidade de sua escola e à faixa etária do grupo. Em seguida, o trabalho dos professores consistiu na orientação dos alunos a fazer pesquisa em casa junto aos mais velhos.

A metodologia utilizada pelos professores foi inspirada no conjunto apresentado na formação de inventário participativo. O instrumental específico para a pesquisa das referências culturais foi baseado nas recomendações do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016), cujo manual propõe fichas de informação para todos os tipos de patrimônio, material e imaterial. Os professores simplificaram as fichas para atender à realidade de seus alunos e auxiliaram no preenchimento.

Todos relataram a pouca afinidade dos alunos com a palavra escrita em relação à facilidade que eles têm com a expressão oral:

Eles trazem informação na cabeça e falam bastante, mas têm muita dificuldade para escrever. Eles gostam de desenhar. E as crianças sabem o remédio. Explicam tudinho como fazer. (GRN)

A sensação de que o conhecimento “não cabia na ficha” foi relatada por todos os professores, sem exceção. O conhecimento que a palavra oral pode transmitir só iria encontrar suporte adequado mais à frente, na oficina de audiovisual.

Em meio a essas dificuldades, entretanto, vários professores relataram sucessos obtidos:

O inventário participativo é você enxergar de novo aquilo que já é esquecido. Através do inventário participativo você vai trazer um forte conhecimento tradicional envolvendo o grupo. (GRN)

Coletar, buscar mesmo o que tava silenciado ou esquecido. É o que a gente foi fazendo, gente foi resgatando os saberes, o caminho, a trajetória dos nossos objetos sagrados e do conhecimento que a gente teve. (FMS)

Uma aluna minha disse: “Professora eu quero aprender [língua] terena!”. Então, a partir do momento que passa a ter um significado pra nós, a gente corre atrás. (NB)

Ao acompanhar e balizar o processo de pesquisa dos alunos, os professores tiveram a oportunidade de relativizar seu papel. A postura daquele que traz o conhecimento para ensinar ao aluno foi substituída pela do orientador que acompanha o pesquisador e aprende com ele:

Trazer o que o aluno já sabe. A gente é acostumado, como professor, a levar o conteúdo pronto né? Não, a gente tem que sugar os alunos. Sabedoria que ele tem em casa com a família, ele traz e compartilha com a gente. (GRN)

Foi muito bom, porque é um trabalho que a gente vê quando chega na faculdade. Na verdade, eu fiz pesquisa de campo no terceiro ano da faculdade e eu ainda tive dificuldades porque eu nunca fiz isso, e isso abriu uma porta pra escola. (NB)



Imagens 2A, 2B e 2C. Atividades de inventário participativo nas escolas Francisco Meireles, Ramão Martins e Araporã.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Importa notar que, para além do levantamento de referências culturais, a realização do trabalho mais profundo de encontrar sentido nas referências e se reconhecer nelas pressupõe a atualização da relação com elas e requer, conseqüentemente, um tempo maior de maturação. Desse modo, os três meses dedicados ao inventário participativo pareceram insuficientes, especialmente para alguns grupos que se sentiam particularmente distantes de sua origem:

A minha dificuldade foi fazer a primeira coisa: fazer os alunos se aceitarem. Qual é a sua etnia, qual é a sua identidade? Primeira coisa que foi um dos maiores desafios da minha vida foi esse. (BC)

N. fala que o avô ensinou a fazer o takua e o mbaraka. A Y. também, os avós falam um pouco. Os demais não têm vivência. Eles falam “professor, a gente leva a vida louca”. Tá ouvindo esse som que ouve por aí, né, funk... “Isso é bom, professor?”. Às vezes eles não sabem em que instância eles estão na cultura. (CV)

Rodas de conversa

Nesse contexto, as rodas de conversa representaram um divisor de águas para a maioria dos grupos. Elas permitiram aos alunos interagir com pessoas detentoras de grande conhecimento sobre a história coletiva dos povos da Reserva, seu modo de vida, os conhecimentos tradicionais e as histórias de vida de pessoas da comunidade. A partir dessa interação, foi possível para os jovens pesquisadores recolher mais informações sobre as referências culturais em estudo, mas também colocá-las em perspectiva, ressignificá-las dentro de uma visão mais ampla.

As rodas de conversa deram aos alunos a oportunidade de interagir e de se expressar, e de esclarecer questões importantes para eles. Duas rodas de conversa aconteceram completamente em guarani, deixando mais à vontade alunos e pessoas da comunidade ao conversar na língua em que aquele conhecimento foi produzido.

O que rendeu bastante foi a roda de conversa, lá realmente eu senti um conhecimento extraordinário saindo daqueles senhores, os alunos se envolveram bastante. Tinha coisa que nem eu sabia. Eu me senti com muita vontade. (NB)

Eu vi uma alegria muito grande nos olhos desse senhor da comunidade, da gente ir buscar informação dele e ele poder contribuir com nossos alunos. Foi o que ele me falou. (CF)



Imagem 3. Roda de conversa na EM Araporã com o Sr. Guilherme.

© 2019 Quem Conta a Minha História?



Imagem 4. Roda de conversa no quintal do Sr. Ubaldo.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

A maioria das rodas de conversa aconteceu no espaço de trabalho na escola, mas algumas delas foram realizadas na casa de pessoas da comunidade. Essas experiências foram muito ricas para as crianças, que puderam ver a cultura viva em certas famílias e, em alguns casos, pisar pela primeira vez na aldeia vizinha, parte integrante da mesma reserva:

A gente tem que mostrar pras nossas crianças que é importante também as pinturas, as danças, os cantos, as rezas. Foi importante levar eles lá, tirar da sala de aula e levar eles lá pra mostrar o lugar, eles saírem um pouco pra fora também. (BC)

Um senhor mais velho da comunidade falando, os alunos fixam mais a ideia, do que o professor tá falando ali, outra pessoa falando pra eles, então eles se sentem mais firmes de que aquilo realmente tá acontecendo e é verdadeiro, que é a cultura deles né? E sempre eles deixam uma mensagem assim de não desiste, continua, tem que correr atrás do mais velho pra tirar informações, então eles estão sempre deixando uma lição pra eles, pra eles seguir. (CF)

O Nhanderu e a Nhandesy são os donos do saber, são eles que carregam com eles o saber do mbo'e, assim, eles têm um tesouro guardado. São pessoas que carregam muita sabedoria, mas falta ser mais visto, ser mais procurado, ser considerado importante pela comunidade. (GRN)

Resultados do inventário participativo

Após três meses de trabalho, todos os oito grupos conseguiram chegar a um inventário de referências culturais composto por fichas descritivas de objetos materiais e de manifestações culturais imateriais, acompanhadas do próprio objeto ou de algum registro do objeto ou prática cultural em questão (fotografia, desenho, registro sonoro ou escrito).

A amplitude do inventário variou bastante entre os grupos, em função de parâmetros como a idade dos alunos, a situação geográfica da escola e o tema escolhido. Os alunos mais velhos puderam realizar pesquisas mais aprofundadas, assim como os alunos da aldeia Bororó têm mais acesso ao conhecimento tradicional, enquanto que os da aldeia Jaguapiru estão mais próximos da cultura não indígena e urbana.

De modo semelhante, certos temas de pesquisas se revelaram mais fecundos que outros. A medicina tradicional, por exemplo, ainda é usada com relativa frequência pelos habitantes da Reserva, fato que permitiu realizar uma ampla coleção de fotografias, desenhos de plantas e receitas de remédios, além da troca de mudas e sementes entre os alunos. Apesar da fatura de referências, pessoas da comunidade e professores relataram que já não é mais possível encontrar determinada planta no território da Reserva.

Já tá perdendo, né? Perdido, alguma coisa. Que nem, das plantas ainda eles usam, mas daqui um dia quem me garante que não vai se perder? Porque o posto de saúde está ali dentro, o mato tá ficando escasso... eu fiquei tão contente quando fui visitar a mãe de um aluno meu e ela me levou na mata pra pegar o remédio pra preparar do mato. Que é difícil hoje a gente ver. Mas ela falou pra mim: "Tá acabando, daqui uns dias não vai ter mais essa mata, onde que a gente vai buscar os remédios?". (GRN)

São poucos que conhecem as plantas medicinais, tem, mas nós não usamos mais. Eu tenho em casa, mas eu não tenho mais conhecimento. Se eu tivesse minha avó ou meu avô, se tivessem vivos ainda, eu não perderia a oportunidade de conhecer. Por quê? O conhecimento que eles têm, no dia que eles partirem, vão levar junto. (FMS)

Os grupos que pesquisaram os grafismos das três etnias, ao contrário, depararam-se com o grande apagamento dos significados dos padrões. Para algumas professoras, foi doloroso perceber a impossibilidade de descobrir os mistérios que pairam sobre essas referências, agora alijadas de sentido. Agarraram-se então ao modo de preparação das tintas, ao exercício de pintura em tecido ou na pele.

Os grupos que trabalharam com a confecção de objetos obtiveram várias versões do mesmo objeto associadas ao exercício do modo de fazer. Em alguns casos foram usados materiais aproximativos, diante do desaparecimento do material tradicional. Os grupos que pesquisaram danças, cantos e narrativas se depararam com o número reduzido de informantes.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que as referências culturais surgiam, tornavam-se cada vez mais evidentes as lacunas no domínio do conhecimento tradicional, a raridade de pessoas com esse domínio, as perdas dos recursos naturais e os riscos imi-

nentes de desaparecimento daquilo que resta. Em alguns casos, a pouca informação disponível na aldeia sobre referências culturais foi apontada com tristeza pelos professores:

Minha dificuldade maior é que meus alunos não tinham como pesquisar muito. Eu que tive que pesquisar mais, correr mais atrás. Eles queriam, mas não tinham como pesquisar “minha mãe não sabe, minha avó não sabe”. Nossa, como que se perdeu, né? Qual o significado do grafismo? Quem sabe? Como se perdeu? (BC)

A raridade da matéria-prima e do conhecimento dos modos de fazer ocasionaram o reduzido número de doações de objetos por pessoas da comunidade para as escolas. Isso se deve ao fato de que os objetos tradicionais são muito raros na Reserva, pois se o modo de fazer ainda sobrevive na consciência de algumas pessoas, a matéria-prima original desapareceu. Assim, os objetos tradicionais existentes não foram doados para a constituição de uma coleção patrimonial na escola, mas apenas emprestados durante as atividades do projeto.

As dificuldades ligadas, de um lado, à doação dos objetos e, de outro, aos limites das pesquisas levaram os professores a uma grande tomada de consciência sobre o que já foi perdido e a importância de preservar o que resta. Nesse processo de descobertas de lacunas, de perdas, apareceram algumas das causas desses vazios. Apareceram evidências dolorosas de um processo violento de silenciamento de várias gerações. Ficaram evidentes dores dos pais e avós, assim como as dores ainda vividas. Uma das consequências desse processo reflete-se na crise identitária vivenciada pelos jovens e crianças.

Esse menino N., me falou bem esse dias e me deixou desnorreado, porque tinha lá uma pergunta [na ficha] “o que fazer pra manter essa cultura?”, ele falou assim: “professor, a gente não vê mais cultura indígena”. Eles são quase cientes disso. E são jovens e falam “a gente não vive mais, a gente tá vivendo a cultura da cidade. Tem carro, tem internet, arroz já vem no pacote, a gente já não sabe mais que arroz foi plantado. Então a gente tá vivendo a cultura da cidade”. Aquilo me deixou assim, me deu um choque, porque as crianças já estão cientes que não estão mais vivendo na cultura

guarani, ou na cultura indígena. “A gente só é chamado de índio, mas a gente não vive mais na cultura” – isso quem falou foi o N. (CV)

Eu só posso dizer que a gente é híbrido. Sabe o que é hibridismo, né? Colocou em você algo que não é seu, que é de fora. E isso é complicado pra vida desses jovens de hoje da aldeia. Então entra aí a dificuldade de todos eles com a situação de aldeia, com a situação de confinamento. (CV)

Segunda fase (junho a dezembro de 2019)

Ao processo de pesquisa e descobertas da primeira fase, seguiu-se um processo de elaboração e criação de narrativas, que se iniciou com oficinas de audiovisual e formação em expografia, para alunos e para professores, respectivamente, e culminou com a apresentação de uma exposição.

Oficinas de audiovisual para alunos (julho de 2019)

As oficinas de audiovisual receberam quatro a seis alunos de cada grupo de trabalho, que foram divididos em duas turmas. Na primeira, professores e videastas da etnia Kaiowá, Juvenal Hermes da Silva e Rossandra Cabreira, acolheram os alunos menores das etnias Guarani e Kaiowá. Puderam então dar aula em guarani e em português, atendendo às necessidades de cada caso e proporcionando um trabalho mais livre. No segundo grupo, um formador especializado em vídeo participativo e em comunicação não violenta, Luis Toledo Diaz, e seus assistentes trabalharam com os alunos maiores das três etnias.

A produção total foi de onze vídeos idealizados, realizados e montados pelos alunos. Para além desse produto, as oficinas de audiovisual cumpriram o papel de permitir uma primeira experiência com essa linguagem, que os alunos já apreciavam:

Eles falaram dos lugares que eles conhecem: “agora que eu sei mexer na câmera, eu vou”, e eles ficaram felizes. E eu acho que a gente conseguiu colocar na cabeça deles que a tecnologia também faz parte da cultura indígena, pra usar pro próprio bem da comunidade. A gente vai trazer pra cultura pra fazer uma coisa boa. A gente sabe que a tecnologia também ela destrói, mas a gente pode mostrando que tá acabando as coisas. (Juvenal H. Silva)

Dessa maneira, as oficinas de audiovisual representaram, de um lado, uma iniciação ao vídeo, sua linguagem e sua técnica, e, de outro, uma descoberta da ferramenta audiovisual como um motor para o processo de memória e de reapropriação cultural. Ao criar um discurso audiovisual, os alunos se deram conta de que precisavam saber mais do assunto sobre o qual queriam falar. Eles então se empenharam na pesquisa, quiseram documentar os pais, os mais velhos, procuravam entender melhor o que precisavam explicar no vídeo. Aquilo que antes não cabia na ficha, estava agora sendo inscrito e ampliado no vídeo:

A L. começou a desenvolver, aí E. viu: “nossa tá ficando melhor que o nosso”, e ele me chamou num canto: “eu posso colocar mais coisa que precisa?”. Eu falei: “o filme é de vocês, coloca o que quiser, porque esse filme vai ficar pra escola, vai ficar pra comunidade, então capricha”. Nossa, ele pegou meu celular e sumiu, só à tarde eu vi, ele saiu o dia inteiro, foi filmando, apagando o que não tava bom, ia de novo, muito bom mesmo! (Juvenal H. Silva)

O A. falou: “vamos fazer outra imagem mais real”. E eu vi a diferença, porque era uma parte que eles não valorizavam [o ritual]. Ele falou: “essa imagem eu quero guardar pra um dia mostrar pra alguém que fui eu que filmei”. Eu fiquei muito feliz. Porque tem que plantar alguma coisa mesmo. (Rossandra Cabreira)



Imagens 5 e 6. Jovens fazem imagens na oficina de audiovisual.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Embora as crianças não consigam ainda, em sua maioria, perceber o silenciamento sofrido pelos antepassados, nem colocar em palavras a imposição da cultura envolvente, elas percebem a cultura tradicional como algo evanescente e sentem, de alguma

maneira, necessidade de olhar para ela. A oficina de audiovisual despertou na maioria delas o gosto em conhecer e documentar porque havia ali uma linguagem moderna e ao mesmo tempo adaptada à oralidade e à interação que são próprias daquelas culturas. A necessidade de comunicar proporcionou aprofundamento da pesquisa e elaboração do conteúdo e da linguagem de forma bem mais potente que o instrumento que estava sendo usado até então, isto é, a palavra escrita nas fichas do inventário.

Eles tiveram muita facilidade pra aprender. Os alunos pegaram rápido. Eu vejo que eles aproveitaram muito. Alguns falaram que é muito bom e já começaram, já querem comprar um celular bom pra filmar e editar, pra mostrar a aldeia como é, e mostrar a realidade do nosso dia a dia. (Rossandra Cabreira)



Imagem 7. Rezadores e professores dançando com as crianças durante a oficina de audiovisual. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Formação em expografia para professores (julho de 2019)

Como foi indicado anteriormente, o inventário participativo teve um bom resultado enquanto levantamento de referências cul-

turais das três etnias, mas não atingiu os resultados esperados inicialmente em termos de constituição de coleções propriamente ditas. Essa experiência de pesquisa e a compreensão de seus limites levou o grupo a uma grande tomada de consciência. Durante a oficina de expografia, esse assunto causou forte impacto em todos os professores, que decidiram tematizar isso na exposição: comunicar o que foi encontrado e o que desapareceu, e, sobretudo, provocar o público quanto a essas questões.

Para acompanhar esse movimento do grupo, a coordenação do projeto reavaliou as ações previstas em termos de conservação e comunicação. A ideia inicial do projeto era enfatizar a conservação para que, a partir de um início bem estruturado, o acervo pudesse crescer em seguida, enquanto que a exposição prevista seria mais modesta. Mas, diante dessa necessidade de comunicação e da pouca consistência dos acervos, optamos por remanejar ações e recursos para melhor atender à montagem da exposição.

Diferentemente das formações anteriores, abertas para outros professores da Reserva, essa formação em expografia, conduzida também pelo professor mestre João Paulo Vieira Neto e pela professora mestre Morena Limaverde, do Projeto Historiando, foi restrita aos oito professores do projeto. Assim como para as crianças, para os professores também foi apresentada uma linguagem de comunicação. Embora familiar para eles, uma vez que anualmente participam da mostra cultural apresentando seus trabalhos, dessa vez essa linguagem ganhou novos ares porque lhes foram apresentados diferentes recursos dentro do potencial do discurso expográfico: como construir um fio narrativo a partir da diversidade do patrimônio inventariado e, sobretudo, como, a partir disso, questionar o público e provocá-lo.

Tendo descoberto essa dimensão do discurso expográfico, os professores se sentiram estimulados a olhar o fruto de suas pesquisas e organizá-lo por temas, tecendo pequenas histórias que se encaixavam num fio narrativo mais complexo. Ao mesmo tempo, foram definindo elementos de cenografia e do diálogo que desejavam criar com o público. Quiseram comunicar a riqueza e a beleza de sua cultura, o esquecimento e silenciamento ocorridos e as ameaças de perda do que ainda se tem hoje.

Quando a gente vai fazer a exposição, não é somente pegar os materiais e colocar. Quando a gente vai fazer exposição, a gente tem que impactar, né? Tem mensagem, qual é a mensagem que eu quero transmitir? Eu aprendi isso. (GRN)

Esse foi o momento mais difícil e decisivo do projeto. Os professores estavam diante de uma profunda tomada de consciência sobre o silenciamento, suas causas e suas sequelas. Eles se dispuseram a olhar para isso com coragem e a se pronunciar sobre isso por meio da exposição.

Eu acredito que isso tudo se procede porque além de estarmos próximos à cidade, é a religião. É então, pra mim, é um tabu que a gente quebrou na aldeia de Dourados. Eu tô falando na aldeia de Dourados. E inclusive eu, porque eu tô com três etnias. São três etnias de pessoas evangélicas. E aí assim, eu também sou evangélica. E isso sempre foi pregado que é errado pra nós. De pegar no *mbaraka*, isso não existe mais porque é antigo. Os remédios tradicionais são antigos. Coisas que são ultrapassadas e não pode mais fazer. (NB)

O silenciamento sobre as casas de reza, não ter mais casa de reza, nós temos quatro *Nhandesy*, não tem mais, não tem! A gente não vê mais, está se perdendo. Então, ali até os cantos conseguimos resgatar ali do projeto mesmo, são os cantos. Porque os alunos, não sabiam em que situação se podia cantar, se podia ou não cantar, quem que pode cantar? (GRN)

Por quê? Por que não tem mais rezadores? Por que só tem a dona Floriza, dona Tereza e a dona Alda, junto com os *Nhanderu*? (TCG)

Desse modo, o elemento fundamental da exposição é a própria espiritualidade. Os professores argumentaram que tudo o que mostrariam ali, tudo o que eles são, “tudo vem da espiritualidade” e que, portanto, a exposição deveria começar com uma casa de reza. Para entrar na exposição, seria preciso se inclinar para adentrar a obscuridade da casa de reza, sentir o cheiro do sapé, ouvir o canto da *Nhandesy*, ver os objetos sagrados. Ao sair dali, o visitante seria convidado a olhar para a homenagem aos rezadores e para suas casas de rezas destruídas e seria então questionado: “O que falta para construir uma casa de reza?”.

As práticas espirituais foram, durante muito tempo, proibidas na Reserva de Dourados, sob pena de tortura. Até pouco tempo atrás,

a presença de rezadores dentro de uma escola era algo impensável. Dessa maneira, grande parte dos habitantes da Reserva esqueceu as práticas espirituais tradicionais, e as gerações mais novas nunca entraram numa casa de reza. Nessa proposta, qualquer pessoa que deseje visitar a exposição é obrigada a atravessar e descobrir a casa de reza, depois de aceitar se inclinar para passar pela porta, como é feito tradicionalmente. Essa escolha, juntamente com o conjunto da exposição, se traduziu numa experiência intensa com um recado político complexo, explícito e contundente.

Depois de concluir coletivamente a curadoria da exposição nessa formação, os professores não escondiam sua enorme expectativa:

Principalmente com quem acha que não pertence ao mundo indígena, mas só que ele é indígena, eu acho que vai mexer com aquilo lá, e ao mesmo tempo também com quem já conhece isso aí, “olha a gente já tem isso daí, olha só que legal que era”, se sair por uma coisa que vive na gente, que tá ali pra se mostrar, não só como um museu como vocês falam, mas, sim, uma coisa que a gente tem, que tá ali, que a gente leva ainda na gente como indígena, Guarani, Kaiowá, Terena. (CF)

Uma história que você vai contar ali só com os objetos, com fotos, essas coisas, vai ser uma história, você entrando você vai ver as coisas, você vai sentir. É, eu acho que tudo em volta vai ser em miniatura. A pessoa vai ver aquilo lá e vai imaginar, como se ela tivesse dentro de uma comunidade, dentro de uma casa de reza, talvez ela pode até sentir aquela coisa diferente. (LFS)

Eu falo que tudo, tudo o que vai ser apresentado. Primeira coisa o *pohã*, o remédio. A pessoa se ver na caixa e olhar o rosto dela lá. Então, tudo, tudo. Não dá pra falar que é só um. Assim, evangélicos vão estar lá. Os evangélicos também vão estar presentes. Aí eles vão entender que a cultura é nascida na gente. Nós crescemos numa cultura diferente. Tudo, tudo que tá ali vai impactar bastante. (GRN)

Eles vão reviver e repensar no porquê que eles estão perdendo toda essa cultura. Então vai chamar muita atenção deles, e a partir da cobrança deles quem sabe as escolas vão inserindo esse resgate da cultura, porque acho que precisa ficar lá falando “nós quer isso, nós quer artesanato na escola, nós quer pintura corporal na escola, nós quer canteiros de remédios”, então a comunidade que tem que ir lá e pedir pra escola oferecer isso pros filhos deles, e eles percebendo que isso faz falta, eles talvez vai e cobra mais né. (TCG)

Fomos nós, nós próprios, indígenas, pesquisamos, os alunos pesquisaram, foram atrás. É essa história que vai ser contada no dia [da exposição], e quem está contando a nossa história somos nós, né? Somos nós. (FMS)

Construção da exposição (agosto a novembro de 2019)

A montagem da exposição foi ocasião de transmissão de conhecimentos em inúmeras ocasiões. Além do processo de busca pelos objetos mais relevantes junto à comunidade, o plantio de mudas de plantas medicinais, entrevistas com os três casais de rezadores, onde os processos de transmissão de conhecimento ocorreram, três situações principalmente chamam a atenção.

Duas delas ocorreram na construção da casa de reza. No mutirão para retirar sapé, *Nhanderu* Jorge ensinou a técnica a seus filhos, a professores e aos filhos deles, acompanhando todo o processo e explicando os significados diversos do sapé e dos gestos que fazia. Durante a construção propriamente dita, foi memorável a participação do Sr. Florindo, construtor de casas de sapé *kaiowá*. Do alto de seus oitenta anos, ensinou seu filho, professor do projeto, e outros voluntários, a construir a casa de reza ao orientar a construção da miniatura para a exposição. O professor conta que o pai ficou emocionado ao ser convidado a ensinar, pois já há muitas décadas ele não tinha a oportunidade de construir.

Outra situação singular foi relativa ao canto *terena*. Minoria na Reserva de Dourados, os *Terena* falam cada vez menos sua língua e praticam ainda menos o canto tradicional. Como uma *repentista*, a mulher *terena* pode, a partir de uma certa idade, cantar sua realidade e dar-lhe uma forma efêmera e sempre renovada. Nenhuma das senhoras que ainda praticam o gênero se dispôs a cantar para o registro para a exposição. Mas uma professora do projeto – que havia aprendido a técnica, mas nunca tinha praticado – decidiu fazer o registro para assegurar que o canto estivesse na exposição. Gravar esse canto pela primeira vez por iniciativa dos próprios *Terenas* e deixar a gravação conservada na aldeia é algo inédito, segundo eles.

Esses três exemplos são emblemáticos de um movimento que se colocou em marcha em torno do exercício da comunicação com a linguagem *expográfica*. Dentro desse discurso foram mobilizadas linguagens particulares, cuja força simbólica ainda não se pode medir.

Participação dos rezadores

Durante as formações, os rezadores Nhandesy Floriza de Sousa e Nhanderu Jorge da Silva foram convidados a fazer o ritual de *Jehovasa*⁹ e a participar da formação. A presença deles, além de instaurar a sensação de proteção e de confiança a partir do ritual, também despertou uma espécie de reverência da parte dos professores, mesmo os de outra etnia. Naquele ambiente, eles eram a referência absoluta em termos de espiritualidade, mas também de experiência de vida, de memória coletiva, de conhecimento da psique humana.

Na formação de inventário participativo, eles levaram objetos sagrados e do cotidiano, apresentaram cantos, forneceram receitas de iguarias tradicionais, contaram histórias de como esses elementos se encaixavam na vida cotidiana e de como foram sendo eliminados dela. No período de pesquisa, eles foram entrevistados por alunos e professores, forneceram mais informações a respeito de outras referências culturais.

A oficina de audiovisual proporcionou à maioria das crianças o primeiro contato com rezadores. O ritual de *Jehovasa*, desenvolvido ao longo da semana, permitiu às crianças experimentar danças, cantos e instrumentos. Ao mesmo tempo, as rezas acalmaram e entusiasmaram tanto crianças quanto professores.

Os rezadores estavam muito conectados com o que estava acontecendo. Eles colocaram-se a serviço das crianças ao falar, de maneira extremamente precisa, o que percebiam como necessário, ao fazer as rezas para proteger e fortalecer o aprendizado, promovendo boas condições espirituais para a realização das oficinas. Participaram também dando entrevistas e esclarecimentos aos alunos e aos professores.

⁹ Nas culturas Guarani e Kaiowá, é tradição que, ao início de atividades importantes, um rezador da comunidade realize o *Jehovasa*, isto é, um ritual de purificação que permite que o evento e o aprendizado ocorram bem e que as pessoas estejam protegidas.

No começo eles [alunos] estavam muito tímidos. No começo ninguém pegava o takua e depois eles tavam brigando pra pegar o takua [para o ritual]. Já estavam cantando alto, já estavam memorizando a letra, eles mesmos querendo cantar, elas querendo a voz delas, e isso é bom! Assim a valorização da cultura por eles foi bem forte. (Juvenal H. Silva)

A menina J., que falou: “a noite inteira, eu tenho essa música na minha cabeça, eu durmo eu sonho com essa música, parece que não sai. Então, como não tá saindo da minha cabeça, então vamo cantar!”. Ela que falou! “Vamos cantar porque não tá saindo da minha cabeça, quem sabe cantando consegue sair”. (Rossandra Cabreira)

Durante a oficina de expografia, a participação dos rezadores foi decisiva. Essa oficina foi o momento chave do projeto, uma vez que catalisou tudo o que emergiu durante o inventário, especialmente a constatação do silenciamento, as memórias das violências sofridas e o profundo vazio resultante disso. Nesse contexto, a palavra dos rezadores, ora como testemunho desses processos, ora como reza, abriu espaço de autorreconhecimento, de autoafirmação e de expressão para os professores. Essa palavra foi como um esteio para que o grupo de professores pudesse se empoderar e criar um discurso complexo e multifacetado sob a forma de uma exposição.

Assim, os rezadores participaram de momentos estratégicos junto ao processo dos alunos e professores, trazendo não somente um grande conhecimento sobre referências culturais e uma experiência particular do longo processo de silenciamento ocorrido na Reserva de Dourados, mas também uma profunda capacidade de acolhimento emocional e espiritual. Nesses momentos especialmente fortes, em que as memórias do silenciamento e das violências sofridas emergiam, elas só puderam ser elaboradas com a ajuda sábia e qualificada desses líderes espirituais.



Imagem 8. Rezadores Nhanderu Jorge da Silva e Nhandesy Floriza de Sousa.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Entrava o *karai* [não indígena] e falava assim pra nós, no tempo do meu pai, ele falava “esconde tudo”. Falava pro meu pai pra esconder tudo o que ele faz: a cesta, até o *xiru* não quer que a gente coloca, o *nhe'esyrú* e ali sempre o Nhanderu mantia igual essa sala aqui, colocava ali e ele não permitia entrar. (Nhandesy Floriza de Souza)

Aquela época quando querem terminar a reza nossa, o cântico nosso, *ore reko* que fala, que ele quer, mandou afastar um pouco. Só que o nosso *reko*, nunca a gente não esconde, tá na gente mesmo. Igual que a gente bebe água e vai fortalecendo mesmo, tá, aquele lá é um alimento que a gente se veste com ele. (Nhanderu Jorge da Silva)

Exposição (novembro de 2019)

Curadoria

A criação desse discurso expográfico só pôde acontecer com a abertura de espírito e a contribuição de todos os envolvidos. Foi uma curadoria coletiva guiada metodologicamente pelos professores João Paulo Vieira e Morena Limaverde, que provocaram as memórias, as sen-

sibilidades, as referências culturais e o discurso dos oito professores do projeto, acompanhados pela coordenação do projeto. Esse conjunto de doze subjetividades, inspiradas pelas rezas, histórias e suporte dos rezadores Nhandesy Floriza de Souza e Nhanderu Jorge da Silva, propiciou um trabalho de curadoria coletiva que deu origem à exposição

Ypy kuery - *Moõpe oime nhande reko*
Ukeaku uhá koeti - *Naku ne kixoku vitukeovo?*
Origens - *Onde está nossa cultura?*

O título dá conta de algo que está na própria base de concepção da exposição. A casa de reza do início do percurso de visitação e a imagem dos ancestrais¹⁰ no final dele indicam o recomeço incessante de um ciclo de transmissão de algo que transcende a matéria, em que tudo é manifestação da conexão com o meio ambiente e a espiritualidade, que mantém a harmonia das práticas sociais.

As interrupções desse ciclo e as ameaças que ele ainda sofre foram integradas no percurso: na imagem da casa de reza reduzida a cinzas,¹¹ na tristeza dos rezadores diante delas, na natureza exuberante e nos conhecimentos que partem em fumaça nas imensas queimadas que ocorreram em 2019,¹² no esquecimento dos significados dos grafismos que ninguém mais sabe explicar, no esquecimento dos gestos, da dança e dos cantos que se perdem.

O título evoca então esse processo de tomada de consciência, de procura, de reconhecimento das suas próprias origens, uma ponte consigo mesmo, com seu povo, com suas raízes. A imagem do cartaz apresenta uma menina portando um grafismo guarani, um cocar terena e uma maraca

¹⁰ Trata-se de uma coleção de 28 retratos de habitantes Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados realizados por Harald Schultz em 1942.

¹¹ Em julho de 2019, uma das duas últimas casas de reza ainda existentes na Reserva Indígena de Dourados foi destruída por um incêndio, como atesta a reportagem do G1 "Casa de reza indígena é destruída por incêndio em Dourados; item de mais de 180 anos foi queimado". Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/09/casa-de-reza-indigena-e-destruida-por-incendio-em-dourados-item-de-mais-de-180-anos-foi-queimado.ghtml>.

¹² As queimadas históricas de 2019 capitaneadas pela ação conhecida como "dia do fogo", assim como aquelas que acontecem recorrentemente no Pantanal e na região do Cone-Sul do Mato Grosso do Sul foram mencionadas na exposição em uma instalação.

kaiowá bem na frente de seu olho. Esse objeto, que há muito tempo vem sido demonizado na Reserva, se transforma então num prisma, numa lente para ver o mundo, e para enxergá-lo em conexão com a ancestralidade.



Imagem 9. Cartaz de divulgação da exposição *Origens*. © 2019 Punto Aureo.

Descrição da exposição¹³

Com aproximadamente 80 m² e dividida por sete estações temáticas compostas por 31 painéis (dimensões: 2x1,5 m e 2x2 m), a exposição tomou uma forma complexa a partir de um fio narrativo bem definido, rico de espaços de interação com o público.

¹³ Uma descrição detalhada da exposição encontra-se anexada ao fim deste relato.

Essa interação se deu sob diferentes formas que vão desde a surpresa da passagem de uma estação a outra, ou frases provocando uma reflexão no visitante dentro do tema evocado em uma estação, ou ainda o convite evidente para realizar um padrão de grafismo no corpo ou o convite mais discreto para tocar os objetos e encontrar memórias corporais.

Memórias olfativas e gustativas também foram despertadas tanto pelo cheiro das plantas medicinais e do sapé quanto pelo gosto da *chicha*¹⁴ ou das folhas e frutos medicinais. Ademais, os cantos tradicionais e os sons do Cerrado e da Mata Atlântica reatualizavam lembranças dos rituais e da mata. Da mesma maneira, grande parte dos objetos expostos estavam intencionalmente ao alcance de todos e foram bastante manipulados, trazendo, assim, por meio de gestos e texturas, a lembrança de uma experiência vivida.

Uma linguagem recorrente foi o desenho, bastante utilizado como recurso pedagógico nas escolas e em diferentes faixas etárias. Assim, havia numerosos desenhos de plantas e receitas de remédios, assim como uma série de dez desenhos em grafite (31x46 cm), com linguagem próxima da de histórias em quadrinhos, realizados por um dos alunos do projeto, que retratavam a história do Sol e da Lua, narrativa de origem dos povos Guarani e Kaiowá.

As sete estações abordaram temas como a espiritualidade como elemento constituinte do modo de ser, os problemas de intolerância religiosa dentro da Reserva, histórias da cosmogonia guarani e kaiowá, a relação com a floresta e seus remédios e a perda progressiva desse recurso, os grafismos como elementos de comunicação e seu apagamento, os objetos tradicionais e os modos de vida associados, a dança como treino para o corpo e o espírito e como integrante fundamental das relações sociais, a ancestralidade e a juventude – as perspectivas cruzadas entre essas duas temporalidades.

¹⁴ Bebida tradicional fermentada feita à base de milho, batata-doce ou mandioca.

Cada uma das estações foi introduzida por um texto explicativo escrito por professores de trajetória reconhecida pela comunidade convidados especialmente para essa participação. Ao fim de cada estação, uma pergunta relacionando o tema ao cotidiano do visitante, como uma provocação, suscitava a reflexão. A esses recursos de mediação se somam legendas explicativas associadas a cada objeto exposto. Praticamente todas as legendas e textos foram apresentados em três línguas: guarani, terena e português.

Essa exposição particularmente sensorial foi enriquecida com informações oriundas do inventário participativo e com parte de um acervo arquivístico. Foi exposto um conjunto de 45 fotografias tiradas por Harald Schultz em 1942 e por Darcy Ribeiro em 1947 na Reserva Indígena de Dourados, que fazem parte do acervo do Serviço de Proteção ao Índio, conservado no Museu do Índio/RJ. Elas retratam cenas e objetos do cotidiano, cerimônias religiosas kaiowá, além de uma série de retratos de habitantes da Reserva das etnias Kaiowá e Guarani.

Recepção da exposição

A exposição aconteceu dentro de um evento maior, a Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola, organizada pela Ação Saberes Indígenas na Escola em parceria com o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS. Em sua quinta edição, o evento reuniu trabalhos escolares e apresentações artísticas de alunos das sete escolas da Reserva, assim como de escolas de aldeias vizinhas.

O público estimado da exposição foi de seiscentas pessoas durante as doze horas de visitação. Durante esse período, pudemos ouvir relatos de visitantes: professores, alunos, gestores e funcionários das escolas, pais de alunos, rezadores, pessoas da comuni-

dade em geral. Uns lembravam a maneira de preparar a comida, de cantar e dançar, outros lembravam os ancestrais que viram em fotos. As crianças brincavam com os objetos e as tintas das pinturas corporais, enquanto muitos se encantavam com os sons e os cheiros da casa de reza e da “mata”. Pesquisadores e professores indígenas mostraram satisfação ao ver as palavras dos rezadores e a medicina tradicional dentro da escola. “Autonomia” e “protagonismo” foram palavras recorrentes nesses relatos.

Considerações finais

Desde o início, a ênfase do projeto esteve no exercício do processo, na experiência, mais do que no produto. Esse processo se traduziu em dois movimentos principais. O primeiro deles foi o diálogo intergeracional e comunitário que proporcionou o reconhecimento e a valorização da própria identidade. De fato, a pesquisa de referências culturais por parte de crianças e jovens junto aos mais velhos ocasionou diversos encontros em que foi possível para os jovens pesquisadores despertar para o conhecimento de referências culturais comuns e reforçar os laços comunitários.

A comunidade participou ativamente da pesquisa, fornecendo informações, ensinando diferentes técnicas, transmitindo conhecimentos de medicina tradicional, emprestando objetos para a exposição, etc. Pessoas da comunidade receberam os alunos em sua própria casa, na casa de reza, e também foram convidadas a ir ensinar na escola.

Se a comunidade relatou se sentir valorizada ao compartilhar seu conhecimento, é igualmente importante o impacto de sua presença dentro da escola enquanto detentora do saber tradicional para a própria escola enquanto instituição. Naquele momento o conhecimento tradicional estava sendo valorizado, e não rejeitado como foi durante décadas pela escola indígena. Até pouco tempo atrás, não só o conhecimento tradicional como também a pessoa dos rezadores não eram bem-vindos nas escolas. Dessa maneira, segundo relatos dos professores, operou-se aí certa quebra de paradigma da escola

ocidental que corrobora com o processo de renovação da escola indígena já em curso na Reserva Indígena de Dourados.

O segundo movimento ocorrido ao longo do projeto corresponde à apropriação do conhecimento que foi transmitido – tanto o conhecimento tradicional transmitido pelos mais velhos quanto os conceitos e métodos compartilhados durante as formações. Empoderados desse conhecimento, professores e alunos puderam elaborar novas narrativas sobre si e sobre a comunidade. Para tanto, os jovens utilizaram linguagens que já apreciavam, como o desenho e a pintura, mas também recursos novos, como técnicas de fabricação de objetos e o audiovisual – uma linguagem que lhes interessa especialmente. Os professores, por sua vez, utilizaram novas ferramentas de expografia para expressar um discurso forte e sensibilizar a comunidade quanto a questões culturais, educacionais e políticas.

Importa notar que uma questão de fundo subjaz a todas as demais. A espiritualidade atravessou todo o processo, transformando-o cada vez mais profundamente conforme ia ganhando espaço. No início os próprios professores solicitaram que houvesse, em cada formação, o ritual de abertura dos trabalhos. Diante de sua necessidade de saber mais sobre a comunidade, sobre o sentido dos bens culturais e sobre o silenciamento, professores e alunos aos poucos foram solicitando o conhecimento dos rezadores tanto na escola quanto em suas casas.

Os rezadores, além de fornecer informações e transmitir conhecimento, acolhiam crianças e professores, num tipo de educação tradicional que vai além da informação, uma educação que também é emocional e espiritual. *Nhandesy* e *Nhanderu*, títulos tradicionais traduzidos como “rezadores” pelos missionários, querem dizer literalmente “nossa mãe” e “nosso pai”, respectivamente. Dessa maneira, o lugar tradicional dos rezadores como líderes espirituais, detentores do conhecimento e educadores foi sendo retomado naturalmente ao longo do processo, através do olhar e do reconhecimento de alunos e professores, para além dos interditos e preconceitos instalados pela gestão, escola e evangelização da reserva de Dourados.

A tomada de consciência dos professores e alunos do lugar dos rezadores e da espiritualidade se materializou em alguns vídeos realizados pelos alunos e sobretudo na exposição.

Esse processo parece ter contribuído com o empoderamento, o sentimento de pertencimento e de identidade dos alunos e professores do projeto. Parece ter tido ainda reflexos na comunidade e na relação com os rezadores e com a espiritualidade de maneira mais ampla.

Neste relato de experiência, escrito unilateralmente pela coordenação do projeto, procuramos apresentar o processo de trabalho, trazendo nossas percepções e reflexões, pontuando-as com elementos da perspectiva dos professores por intermédio do recorte de suas falas.

Enquanto equipe de trabalho branca e parcialmente estrangeira, procuramos encontrar um lugar de gestão do projeto que garantisse a autonomia e o protagonismo dos professores e alunos, rezadores e comunidade e que, ao mesmo tempo, assegurasse sua realização dentro dos limites temporais, financeiros, e de objetivos acordados com o financiador principal e com as instituições que nos receberam.

Do ponto de vista da gestão de projeto, três aspectos podem sugerir a dimensão do desafio que enfrentamos. Trabalhar com todas as escolas das duas aldeias da Reserva era, para nós e por vários motivos, uma escolha ética, diplomática e política, mas essa decisão implicou um volume de trabalho muito maior do que havíamos previsto, dada a heterogeneidade das escolas e do contexto local em que se inserem. A temporalidade característica da Reserva, representada pela dificuldade de acesso no tempo da chuva ou pelo fechamento inesperado das escolas por falta d'água ou por motivo de violência nas proximidades, representou um grande desafio na gestão do cronograma. O racismo encontrado junto a prestadores da cidade, que se negavam a entregar mercadoria na Reserva ou a propor um serviço de transporte semelhante ao que proporião para crianças da cidade, também se tornou outro grande desafio.

Do ponto de vista do protagonismo, é certo que o maior desafio era quebrar relações de poder preestabelecidas pela própria hierarquia do projeto, coordenado por pessoas brancas de fora da aldeia. Especialmente nos processos coletivos em que a coordenação esteve mais presente pela natureza do trabalho e pela mudança de curso do projeto, isto é, na curadoria e na construção da exposição,

procuramos observar reflexos característicos da branquitude, em suas mais sutis camadas, para desconstruí-los preferencialmente antes que pudessem se expressar como opressão ou cerceamento do protagonismo indígena.

Nesse sentido esse projeto significou, para nós, um exercício profissional e humano intenso, desafiador e gratificante. Representou um exercício bastante delicado, pois que exigiu muita análise e mudança de perspectiva para interagir de modo tão profundo com pessoas de culturas Guarani, Kaiowá e Terena, as suas memórias e as nossas responsabilidades.

Para finalizar, gostaríamos de deixar algumas palavras dos alunos. Perguntamos a um grupo de alunos: “Vocês estão aqui no projeto, fazendo pesquisa e tal... o que vocês vão fazer com tudo isso?”. Ao que responderam: “vamos passar pros outros”, “vamos fazer uma palestra”, “vamos fazer uma exposição”... até que uma jovem nos olhou fundo e disse: “a gente está fazendo isso tudo para honrar quem a gente é”.

Anexo

Descrição detalhada da exposição

Ypy kuery	- <i>Moõpe oime nhande reko</i>
Ukeaku uhá koeti	- <i>Naku ne kixoku vitukeovo?</i>
Origens	- <i>Onde está nossa cultura?</i>

Estação 1

Nhande reko nhesu

Kixoku vitukeovo kuveuke ovoku koixomoneti

Nosso modo de viver na casa de reza

O visitante é recebido por um texto que apresenta a casa de reza, *Ogapysy* ou *Oypysy*, em sua dimensão espiritual e social:

Oypysy, Oca, possui amplo significativo espiritual na vida e no nosso jeito de ser, oca é essência para nossa vida, o ambiente da casa é grande e onde acontece encontro entre líderes espirituais e divindades. Ainda é importante viver neste espaço no âmbito de reciprocidades, por isso a porta principal da oca fica posicionada na direção do sol nascente. [...] No interior da oca possui um lugar apropriado para guardar objetos sagrados e sementes das espécies de grão para ser plantada no tempo posterior. Os líderes espirituais zelam constantemente no ambiente da oca [...]. A porta principal só por meio de canto instala o aparato de proteção garantido, colocando uma espécie de guardião espiritual no ambiente da oca. Por isso ao chegar ao espaço de oca é necessário fazer gesto de *Jhovasa* e só depois chegar na casa.

Oca é uma casa que fundamenta o nosso jeito de ser, onde a comunidade se reúne para tratar várias questões. Oca é um lugar onde acontece diálogo coletivo e decisão sobre muitas coisas. Na oca também os nossos líderes espirituais ensinam as crianças e todos os seus seguidores. Dessa forma, na prática conduz a vida social organizada, vivendo na igualdade e na reciprocidade e com alegria e sempre dialogando um com outro. Oca é um espaço onde acontece processo de ensino e aprendizagem, onde ensina sobre remédio, ervas medicinais por meio das palavras ou por meio de canto. No âmbito dos espaços de oca os nossos antepassados deixaram a

sabedoria que pertence à nossa comunidade, saberes a respeito de comida e também sobre aspectos de produto agrícola tradicional. (Prof. Dr. Izaque João)

Para iniciar o percurso, o visitante é obrigado a se inclinar para entrar na *Oypysy*, uma representação de uma casa de reza tradicional medindo 4,50 m x 2,30 m, com estrutura de bambu e teto de sapé, entrelaçado com *ymbira*, chegando até o chão. A porta é voltada para o leste. Ela abriga os seguintes objetos sagrados:

Avati: milho saboró, variedade de milho sagrado cujas sementes são guardadas pelos rezadores.

Chicha: bebida tradicional feita à base de milho ou batata doce fermentada.

Mimby: apito sagrado que pode ser usado apenas pelos mestres tradicionais e não pode sequer ser tocado por qualquer pessoa.

Apyka'i: banco sagrado feito de cedro e utilizado somente em rituais.

Jeasaha: colar feito de sementes usado pelos rezadores em cerimônias especiais, como o batismo.

Takuapu: instrumento importante na cosmologia guarani. Usado para acompanhar os cantos festivos e rituais, é tocado somente por mulheres.

Mbaraka: principal instrumento de contato com o divino, a maraca.

Xiru: representação do *xiru* por meio de um desenho. O *xiru* é o objeto mais sagrado nas cosmologias Guarani e Kaiowá. Ele é a morada neste plano de seres sobrenaturais e precisa ser cuidado com rituais específicos pelos rezadores, que transmitem a responsabilidade de guarda de geração em geração.

Cantos sagrados: registro sonoro de dois cantos sagrados – um deles marca a entrada da pessoa na casa de reza e o outro evoca a importância da palavra na casa de reza, *nhe'e*, a palavra-alma que habita cada ser humano.

A experiência sensorial nessa parte da exposição envolve a obscuridade habitual da casa de reza, o cheiro do sapé, o gosto da *chicha*, a voz da rezadora *Nhandesy Floriza* que entoava os cantos ao som da maraca, o contato visual e tátil com objetos sagrados.



Imagem 10. Detalhe do interior da réplica de casa de reza, com destaque para a representação do *xiru*, colares e instrumentos rituais.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Na saída da casa de reza, o visitante avista as fotos de um rezador Kaiowá da Reserva de Dourados e de cerimônias rituais datadas de 1942. Em seguida, encontra a homenagem aos rezadores contemporâneos.

Retrato da rezadora guarani Nhandesy Teresa e de sua filha yvyraijara (aprendiz) Dona Isaura – fotografia feita no interior de sua casa de reza.

Retrato dos rezadores kaiowá Nhanderu Jorge e Nhandesy Floriza

Retrato dos rezadores kaiowá Nhanderu Getulio e Nhandesy Alda

Como os dois casais não têm mais casa de reza, as fotos foram tiradas junto ao local vazio da antiga casa de reza. Cada retrato é acompanhado de uma breve biografia e da palavra dos rezadores.

Na parede oposta, encontra-se uma instalação que relembra a ausência e a reconstrução das casas de reza:

Foto do espaço vazio deixado após o desabamento da casa de reza de *Nhanderu Jorge* et *Nhandesy Floriza*, acompanhada de uma foto menor da reconstrução em curso da nova casa de reza;

Foto da estrutura reduzida a cinzas após o incêndio da casa de reza de *Nhanderu Getulio* et *Nhandesy Alda*, também acompanhada de uma foto menor da reconstrução em curso.

Abaixo das fotos, duas cumbucas em cerâmica sobre uma mesa contêm a terra representando o espaço vazio e as cinzas lembrando o incêndio. Pedacos de bambu e ramos de sapé, ao centro, representam os materiais tradicionais utilizados na construção das casa de reza.

O visitante chega ao fim da primeira estação, na qual ele (re) descobriu o universo espiritual que seus ancestrais viviam no cotidiano e o que resta dele atualmente. O visitante é colocado diante da seguinte questão:

Mba'e tekoteve rejapo haguã oga pysy?

Kutiyá konokovo motovati exepukea ovoku ne koixomoneti

O que falta para construir uma casa de reza?



Imagem 11. Saída da réplica de casa de reza ao fundo, instalação com homenagem aos rezadores à direita, instalação sobre as casas de reza à esquerda.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Transição

Kuarahy ha Jacy

História do Sol e da Lua

As práticas ancestrais somente são possíveis graças a um conjunto de elementos que estruturam a cosmologia guarani-kaiowá. O elemento central desse conjunto é a língua, o *nhe'e*. Dela, nascem as histórias, vetor de transmissão do conhecimento. É o que o visitante aprende com o texto de abertura:

A língua indígena é fundamental na comunidade étnica. É ela que repassa informações culturais de geração a geração. É através da língua indígena que o sujeito falante faz pertencer a uma comunidade étnica e demarca seus espaços sociais e territorial.

A língua guarani-kaiowá transmite devoções, crenças, rezas e força espiritual da palavra nas rezas *porahei*, *ñembo'e*. Nas narrativas, nos benzimentos, batizados e nas rezas culturais, a língua pura se transforma em substantivo concreto. Ela facilita a socialização e uma boa comunicação, onde o sujeito falante fica mais familiarizado com o pertencimento étnico. Uma pessoa que não fala a língua indígena, mesmo sendo indígena torna-se quase que um estrangeiro no grupo. A educação escolar indígena necessita da língua étnica porque é o instrumento que transporta as mensagens, informações coerentes para o aprendizado.

A língua guarani-kaiowá é quase que a alma para os sujeitos falantes, porque vem de um pássaro sagrado, *guyra marangatu ñe'engatu*, para a vida no nascimento da criança e quando morre o mesmo *guyra* retorna para *Ñanderu-vusu*, o Deus maior. (Prof. M.^o João Machado)

Esse momento de transição na visita apresenta a principal história de origem do mundo guarani-kaiowá, por meio de seus heróis civilizatórios, os irmãos gêmeos *Khuarahy* e *Jacy*, Sol e Lua. Nessa proposta, a história é apresentada por meio de desenhos (dez desenhos em grafite (31x46 cm) realizados por um aluno do projeto), sem o uso da linguagem verbal, como um convite a que cada um encontre as palavras e que essa história seja, de novo, contada.



Imagem 12. Parte dos desenhos ilustrativos da “História do Sol e da Lua”.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Estação 2

Ka’aguy pēgua

Exoneti ukeati xapa hōi

Saberes da floresta

No último desenho da história precedente, os gêmeos *Khuarahy* e *Jacy*, que acabaram de criar alguns elementos do mundo terrestre, caminham em direção à floresta original para escolher plantas a domesticar. Essa nova etapa convida o visitante a entrar na floresta com os gêmeos. Ele atravessa um corredor de mudas de árvores nativas como quem percorre uma trilha. Ali, pode sentir o cheiro da floresta, ouvir o canto dos pássaros, reconhecer alguma planta... ou será que seu olhar desaprendeu a ver a mata?

O visitante atravessa um corredor tomado por 150 mudas de plantas nativas (árvores e arbustos, frutíferos e/ou medicinais) ouve os sons da mata (registro sonoro de aves do Cerrado e da Mata Atlântica, biomas que coexistem na região de Dourados) e, por fim, avista duas fotos (31x46 cm, tiradas por Harald Schultz em 1942) de crianças se banhando e brincando num córrego, em meio à mata – paisagem que desapareceu da Reserva.



Imagem 13. Parte final da instalação da “mata” com destaque para as fotos de Harald Schultz, 1942. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Ao fim da mata, uma interrogação:

Mbovy pohã nhanã rehecha

Nayeayé ipixati nexoné?

Quantos remédios você viu?

O visitante adentra então o corredor das plantas medicinais que propõe a descoberta da riqueza dos conhecimentos tradicionais ligados à saúde.

Desenhos de plantas, unguentos e benzimentos feitos pelos alunos, acompanhados da maneira de preparação e indicações de uso.

Fotos de plantas medicinais

Sementes/folhas/cascas/cipó de plantas medicinais

Mais de vinte tipos de remédios são apresentados. Alguns não têm o nome em língua guarani, outros não têm receitas, seja para mostrar que os conhecimentos estão sendo esquecidos pela comunidade seja para instigar a curiosidade do visitante para um rico patrimônio vegetal e saberes que podem ser úteis no cotidiano.



Imagem 14. Vista parcial da instalação de remédios e plantas medicinais.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Logo após o corredor de plantas, há uma pequena instalação: troncos de árvores queimadas entre cinzas simbolizam o desmatamento, os incêndios criminosos na Amazônia e no Pantanal, assim como as perdas que eles provocam em termos de biodiversidade e de conhecimento ligado a ela. A instalação termina com uma grande caixa transbordando de caixinhas de medicamentos industrializados, acompanhada de uma questão:

Reipota upea nde rekope?

Keha'a itukeovo kivovo?

Você quer depender disso?

Estação 3

Nhande jegua

Homo uti

Nosso grafismo

Saindo da parte consagrada às plantas, o visitante começa a percorrer uma estação com ligação direta com a natureza. Trata-se dos grafismos utilizados pelos povos Guarani, Kaiowá e Terena, que se inspiram na fauna e na flora, como explica o texto de abertura dessa estação:

O grafismo sempre esteve presente na vida do povo indígena e a pintura corporal sempre foi parte da identidade Kaiowa, Guarani e Terena. Existem grafismos que vêm da natureza, dos animais da mata e trazem traços, força e beleza desses animais. Podem ser feitos por qualquer pessoa na pele ou em objeto como *mbaraka*, cesta, flecha, entres outros objetos. Existem grafismos rituais que é uma pintura que o *Nhanderu* recebe antes de dar a quem vai usar. No momento do nascimento, por exemplo, simboliza proteção, cura espiritual e física de um bebê. Também são usados no batismo de milho, *kunumi pepy*, *jeroky guasu*. Somente o *yvyraija* pode fazer esse grafismo.

O grafismo é considerado um código ou uma linguagem porque cada marca e forma expressam uma mensagem, para diferentes situações, tanto na vida cotidiana quanto em cerimônia. Cada grafismo é uma mensagem. Quando uma pintura é feita, quem sabe ler o grafismo entende qual o momento que aquela pessoa que usa está passando. Um exemplo: uma mulher que acabar de ficar viúva, ao usar o grafismo, estará dizendo por meio da pintura, que está passando por um momento de luto, não precisa ser questionada, quem souber ler o grafismo, está informado. (Prof.^a Rossandra Cabreira)

São apresentados padrões iconográficos realizados pelos alunos e artesãos da comunidade acompanhados de explicações sobre sua origem, significado e uso. Os grafismos são aplicados em objetos tradicionais e vestimentas ou desenhados em cartolinas.

Desenhos

Vestimentas

Arco e flechas

Cesto

Takuapu

Mbaraka

As legendas de alguns grafismos apresentados são parciais, outras estão simplesmente em branco, indicando o desaparecimento progressivo de um saber ancestral, de uma linguagem portadora de sentido dentro de um funcionamento social específico.



Imagem 15. Vista parcial da estação de grafismos, com reprodução de padrões em cartolina, cesto, arco e flecha. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Em contraposição ao esquecimento, essa estação apresenta um convite: pincéis de bambu e cumbucas com as tintas de jenipapo e urucum colocados à disposição acompanhando a seguinte pergunta:

Mba'e xagua nde jegua?

Kuti itukovo homôti itiko?

Com qual grafismo você se identifica?

Estação 4

Mba'e poru

Kutiyá vituko

O que a gente usa

A passagem para a estação seguinte é marcada pelos objetos fabricados e pintados com grafismos pelos alunos, *takuapu* et *mba-raka*. O visitante logo avista o título da estação “O que a gente usa” no tempo verbal presente, embora os objetos apresentados sejam raros na Reserva. É a ocasião para muitos adultos lembrarem os objetos usados na infância e para descobrir as quinze fotos tiradas

por Harald Schultz em 1942 e Darcy Ribeiro em 1947 na Reserva de Dourados retratando seus ancestrais fazendo uso desses objetos:

Angu'a: pilão de 1m de altura por 50cm de diâmetro, feito de um único tronco.

Ajaka'i: cesto feito com fibras de plantas.

Jupé: agulha (40cm) utilizada para coser o sapé e cobrir as casas tradicionais.

Sarakua instrumento feito de um galho de árvore e utilizado na roça para plantar sementes.

Kipahî: abanico terena feito com uma folha do buriti

Poko/Cuité: cabaça terena utilizada como prato o copo

Ipuneti moté: cerâmicas terenas

Nokó'oti: arapuca utilizada para caçar



Imagem 16. Vista parcial da estação, com destaque para as fotos de Harald Schultz, 1942, e Darcy Ribeiro, 1947, e cesto kaiowá, abanico e cerâmicas terenas.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Essa estação convida o visitante adulto a se aproximar um pouco de sua própria vivência, tentando despertar nele uma memória do corpo e dos gestos, lembranças pessoais de momentos passados em família. O visitante mais jovem, por sua vez, é convidado a descobrir esses objetos e seus usos. Como diz o texto de abertura:

Numa família tradicional Guarani Kaiowá, os objetos pilão, cesto, arco e flecha, *ju*, *sarakua*, tinham uma grande importância na sua organização social

e na educação familiar. O Pilão não era apenas para triturar o milho, arroz, amendoim, mas um objeto de aproximação entre as pessoas da família. Durante o processo de socar as sementes surgiam os cânticos e os jovens faziam brincadeiras uns com os outros, atividade geralmente feita por nós.

Nessa interação, se firmavam as relações familiares de educação, respeito e obediência. Assim também na confecção dos cestos, atividade mais feminina, quando se dava a transmissão do conhecimento junto com a prática. O arco e flecha, *ju*, *sarakua*, eram atividades mais masculinas.

Esses objetos faziam parte da vida cotidiana dos jovens e crianças, desde ir na floresta com os mais velhos, colher a matéria-prima e confeccionar cada um deles. Pilão, cesto, arco e flecha, *ju*, *sarakua* não eram apenas objetos, mas instrumentos de prolongação da vida. (Prof. M.^o Edna de Souza)

Após descobrir esse universo, o visitante é interpelado:

Mba'e xagua rereko nde rogape?

Kutiya itukovo ituketi apeti kuveu yovoku?

Quais desses objetos você tem em casa?

Estação 5

Nhande Jerosy

Kixoku hiyokexea ũti

Nosso jeito de dançar

Nas culturas Guarani e Terena, a dança é também uma maneira de educar: prepara o corpo para a caça e para a guerra, transmite uma história, é uma maneira de interagir na sociedade e serve de canal de comunicação com o mundo espiritual. Linguagem também extremamente codificada, a dança perpassa várias esferas da vida social e inscreve memórias no corpo.

A dança tem sua regra, conforme cada etnia e o rito de celebração. As danças indígenas podem ter o intuito de fazer homenagem a pessoas mortas, expulsar doenças, espantar maus espíritos, agradecer pela colheita, pesca e caça, marcar a mudança de fase do jovem para a idade adulta, preparar para guerra, habilidade no corpo, equilíbrio entre outros. A música, a

dança e o canto são importantes para o povo guarani para se manter através delas aprendemos muitas coisas e principalmente com o contato com a natureza, nos comunicamos com ela e tentamos ouvir o que ela quer nos dizer. (Prof. M.^o Aguilera de Souza)

Muitos dos objetos expostos nesse módulo são fundamentais para a *Hiyokená kipaé*, a principal dança terena masculina, conhecida como “Dança da ema”. Há também objetos da dança terena das mulheres e uma foto antiga do *Jerosy*, a dança de defesa corporal muito importante nas culturas Guarani e Kaiowá.



Imagem 17. Vista parcial da estação, com destaque para a “Dança da ema” com cocar, saia de penas e tambor.

© 2019 Quem Conta a Minha História?

Xovo'i kopenoti: cocar reservado aos homens

Nakâti: colar feito principalmente das sementes de pau-brasil

Hîxo hiyone kipaé: saia de penas da ema para a Dança da ema, utilizada somente pelos homens.

Pepeké: tambor

Huxó etakati: flauta pertencente apenas aos caciques terena

Xûme: arco e flecha

Indumentária completa usada pelas mulheres durante a dança das mulheres

Foto tirada na reserva de Dourados de uma cerimônia do *Jerosy*

Registro sonoro de um canto tradicional da etnia terena a flauta, a maraca e o tambor acompanham ao fundo a voz feminina que, como num lamento, fala da vida na aldeia.

Esses objetos, foto e canto conduzem o visitante a uma provocação, certamente a questão que condensa e dá sentido a todo o percurso de (re)descobertas que a exposição propõe:

Nhamohenhoi jevy va'erã nhande reko?

Konokoati veyoponea uti kixovoku vitukeovo

É necessário renascer nosso modo de viver?

Estação 6

Nhamoi ypy kuery

Ukeaku uhá koeti

A origem

“Renascer nosso modo de viver”, palavras que encerram a estação anterior projetam o visitante na ideia de vida e morte, de ciclo e de renovação. Dessa forma, ele chega à estação “Origem”, onde estão expostos 28 retratos de antepassados Guarani e Kaiowá, que viveram na RID, tirados por Harald Schultz em 1947, expostos pela primeira vez na Reserva. Alguns deles têm indicação do nome da pessoa retratada, o que permitiu que seus descendentes pudessem reconhecê-la.

Depois de percorrer a exposição e descobrir o conhecimento presente e o conhecimento perdido, o visitante se depara com a representação mais concreta de seus ancestrais. Se as tradições e os conhecimentos podem ser expostos hoje é porque a contemporaneidade recebeu-os dos seus pais e avós. Pais e avós que foram tirados de suas terras tradicionais e confinados no espaço da Reserva. Pais e avós que foram torturados quando cantaram, dançaram ou rezaram. Pais e avós que resistiram.



Imagem 18. Instalação com fotos dos antepassados tiradas por Harald Schultz em 1947. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Estação 7

Mbo'ehara ha temimbo'e rembiapore

Ituketi itukeovo ihikaxôti yoko ihikaxôti

Trabalhos realizados pelos professores e alunos

Se a instalação de fotos monocromáticas dos ancestrais com expressões sérias e muitas vezes tristes simboliza tanto a violência sofrida pelas comunidades recém-confinadas na Reserva, quanto a resistência que operaram ao transmitir seu modo de vida aos descendentes, a estação seguinte coloca em destaque um movimento diferente: as pesquisas dos alunos e professores do projeto. Tendo realizado um trabalho de memória na comunidade, cada um pode revisitar uma parte da história familiar e coletiva, sintetizada na exposição.

Desse modo, um painel expõe retratos em cores de todos os alunos e professores que participaram do projeto. Os sorrisos das crianças sugerem o orgulho de ter realizado o trabalho e de se identificarem nele.



Imagem 19. Instalação com fotos dos alunos e professores participantes do projeto. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Diante do painel de retratos, dois painéis mostram cada etapa do projeto. Ilustrados com fotos e frases dos professores, eles permitem entrever esse processo de pesquisa e construção de sentido.



Imagem 20. Instalação sobre as etapas do projeto, ilustradas com fotos de participantes e frases dos professores. © 2019 Quem Conta a Minha História?

Provocação final

Mava omombe'uta nde ypy?

Kutiyá koyuhoínopea'mo ne yexêatina?

Quem vai contar a sua história?

Depois de (re)descobrir a riqueza desse patrimônio cultural, o visitante se depara com um convite para, também ele, realizar esse percurso de pesquisa e elaboração. Uma frase o interpela: “Quem vai contar a minha história?”. Sob essa frase, uma pequena janela que o visitante pode abrir, enxergando então sua imagem num espelho.

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABREU, Regina; LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ATHIAS, Renato. *Museus e atores sociais: perspectivas antropológicas*. Recife: Editora UFPE, 2016.

CHAGAS, Mario. Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. In: CARBOGIN, Maria Leinad Vasconcelos (org.). *Memória viva de Icapuí*. Fortaleza: Fundação Brasil Cidadão, 2013. v. 1, p. 20-29.

CURY, Marília Xavier (org.). *Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate*. [S.l.]: Museu de Arqueologia e Etnologia/Universidade de São Paulo, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A descoberta dos museus pelos índios. In: ABREU, Regina;

CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.

GOMES, Alexandre Oliveira. A rede cearense de museus comunitários: processos e desafios para a organização de um campo museológico autônomo. *Revista Cadernos do Ceom*, v. 27, n. 41, p. 389-414, 2014.

GOMES, Alexandre Oliveira; VIEIRA NETO, João Paulo. Projeto Historiando: inventários participativos e musealização do patrimônio cultural em comunidades indígenas no Ceará. *Revista Musas*, n. 8, p. 72-96, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Brasil. *Educa-*

ção *patrimonial*: inventários participativos: manual de aplicação. Textos de Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília: 2016.

LIMAVERDE, Patricia. *Educação bio-sustentável, eco-sistêmica e transdisciplinar*: uma prática da Escola Vila. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2008.

LIMAVERDE, Patricia. *Pedagogia ecossistêmica*: educação transdisciplinar da Escola Vila. Fortaleza: Editora da Vila, 2015.

SAMPAIO, Terezinha; RUSSI, Adriana. Recensão da obra de: VARINE, Hugues de (2012). *As raízes do futuro*: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. e-cadernos ces, n. 21, 2014.

Daniela Valle de Loro | Tem graduação em Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Filologia pela Universidade Sorbonne Paris IV, e o título de archiviste-paléographe pela École Nationale des Chartes, França. Atuou na gestão e na valorização do patrimônio cultural no Arquivo Nacional Francês, na Agência Francesa do Desenvolvimento, nos Arquivos dos Altos-Alpes, na França. Atualmente desenvolve projetos de mediação cultural e valorização do patrimônio cultural junto a comunidades indígenas no Brasil. E-mail: daniela.valledeloro@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7263043119942935>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0082-0089>.

Christophe Dorkeld | Tem graduação em História pela Universidade de Pau, França, e especialização em Jornalismo no Institut des Médias de Paris, França. Trabalha há mais de vinte anos na produção de documentários para cinema e televisão. Desde 2017, produz projetos culturais que promovem o patrimônio cultural em Dourados (MS), Brasil. E-mail: christophe.dorkeld@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1041-7465>.

[<< Voltar ao início](#)