

REPENSANDO IMAGENS ESTEREOTIPADAS: atividades esportivas como espaço de diálogo com as culturas Guarani e Kaiowá**RETHINKING STEREOTYPED IMAGES: sports activities as a space for dialogue with Guarani and Kaiowá cultures****REPENSANDO IMÁGENES ESTEREOTIPADAS: actividades deportivas como espacio de diálogo con las culturas Guarani y Kaiowá** Adilson Crepalde¹ Marcos Aurélio Fernandes Almada²

1. Doutor em Letras. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
2. Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of a pedagogical intervention conducted with 6th-grade students from a public school in Ponta Porã, MS, focusing on representations of Indigenous peoples. The objective is to reflect on the development of this activity as a pedagogical alternative and as a possibility for critical knowledge construction. The design of the activity and the analysis are grounded in different fields of knowledge, such as Anthropology, Critical Pedagogy, Cognitive Linguistics, and Physical Education. The results indicate that the pedagogical intervention points to promising pathways for educational work aimed at developing human potentialities, although they also reveal the strength of social representations and how these can overshadow pedagogical efforts.

Keywords: Pedagogical Activities. Representation. Reflections. Teaching-learning.

RESUMO: Este trabalho consiste na análise de uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ponta Porã, MS, tendo como temática as representações sobre os povos indígenas. O objetivo é refletir sobre o desenvolvimento dessa atividade como uma alternativa pedagógica e uma possibilidade de construção crítica do conhecimento. A elaboração da atividade e a análise estão fundamentadas em diferentes campos do saber, tais como Antropologia, Pedagogia Crítica, Linguística Cognitiva e Educação Física. Os resultados indicam que a intervenção pedagógica aponta caminhos promissores para o trabalho educativo voltado ao desenvolvimento das potencialidades humanas, embora revelem a força das representações sociais e a forma como elas podem se sobrepor ao trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Atividades Pedagógicas; Representação; Reflexões; Ensino-aprendizagem.

RESUMEN: Este trabajo consiste en el análisis de una intervención pedagógica realizada con alumnos de sexto grado de una escuela pública en Ponta Porã, MS, enfocándose en las representaciones sobre los pueblos indígenas. El objetivo es reflexionar sobre el desarrollo de esta actividad como una alternativa pedagógica y una posibilidad para la construcción crítica del conocimiento. La elaboración de la actividad y el análisis están fundamentados en diferentes campos del saber, tales como Antropología, Pedagogía Crítica, Lingüística Cognitiva y Educación Física. Los resultados indican que la intervención pedagógica señala caminos prometedores para el trabajo educativo orientado al desarrollo de las potencialidades humanas, aunque también revelan la fuerza de las representaciones sociales y cómo estas pueden sobreponerse a los esfuerzos pedagógicos.

Palabras clave: Actividades Pedagógicas; Representación; Reflexiones; Enseñanza-aprendizaje.

Recebido em: 13/08/2025

Aprovado em: 10/10/2025



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Considerações Preliminares

O que motivou a escolha da temática aqui estudada foram os recorrentes comentários preconceituosos em relação aos povos indígenas no âmbito escolar. Este trabalho consiste em uma análise de uma atividade de intervenção pedagógica cujo objetivo era levar os alunos do sexto ano de uma escola pública de Ponta Porã, MS, a refletirem sobre as representações genéricas e negativas que se tem de indígenas, sobretudo dos indígenas que vivem nas proximidades da cidade de Ponta Porã. O objetivo da

intervenção foi definido a partir de um diagnóstico que revelou que a maioria dos alunos possuía representações superficiais e preconceituosas sobre os povos indígenas.

A referida atividade foi realizada como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação, Lato Sensu em Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia, realizado entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Secretaria de Educação do Estado (SED). O curso tinha como objetivo aprofundar o debate sobre questões de gênero, raça e etnia no âmbito educacional com professores da Rede pública de ensino, oferecendo a possibilidade de pensar problemas concretos referentes a tais questões com base em dados e reflexões teóricas.

Os trabalhos de conclusão de curso deviam apresentar o planejamento, a descrição das etapas do trabalho e análise da intervenção pedagógica, tematizando um problema relacionado às questões acima referidas com base nas discussões teóricas desencadeadas pelos professores das disciplinas que compunham a grade curricular do curso.

A intervenção analisada foi organizada em duas etapas: a primeira, realizada em sala de aula, teve como objetivo promover debates sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul (MS); a segunda ocorreu fora do ambiente escolar e consistiu em uma visita a uma aldeia localizada na região de Ponta Porã, MS. Na primeira etapa, foram utilizadas estratégias para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre questões indígenas e promover o debate a partir dessas percepções. Na segunda fase, os estudantes foram convidados a participar de atividades esportivas com indígenas guarani e kaiowá¹ em uma aldeia na região de Ponta Porã, MS. Após a visita, o debate foi retomado, aprofundando as discussões sobre as realidades vividas por esses grupos étnicos.

Antes de elaborar essa atividade, havíamos pensado em uma proposta interdisciplinar, uma vez que o deslocamento até a aldeia podia suscitar questões relacionadas à geografia, à história, à biologia, à língua portuguesa, etc. No entanto, não houve adesão dos professores de outras disciplinas, e a atividade foi desenvolvida somente a partir da disciplina de Educação Física.

Para levantar os conhecimentos dos alunos, foi proposto que formulassem perguntas sobre os indígenas que vivem na região e as levassem para serem discutidas com amigos e familiares. As perguntas e respostas coletadas seriam posteriormente apresentadas e debatidas em sala de aula. Tanto as questões elaboradas pelos alunos quanto as respostas recebidas evidenciaram que, em sua maioria, os alunos, seus amigos e familiares possuíam concepções genéricas e superficiais sobre os povos indígenas, incluindo os grupos étnicos do Mato Grosso do Sul.

A maioria das respostas refletiu a ideia genérica de “indígena” que ainda predomina no imaginário nacional (Duran, 2012), uma visão que apaga a diversidade de culturas, línguas e modos de vida dos povos indígenas. Algumas respostas chegaram a caracterizar os indígenas de forma extremamente preconceituosa, descrevendo-os como bêbados, vagabundos, sem utilidade para a sociedade e até como transmissores de doenças. Outras os retrataram como pessoas desordeiras, associadas a conflitos por terra, fechamento de estradas, queima de máquinas e propriedades rurais, além de confrontos armados com fazendeiros. Esse

¹ Serão utilizadas neste texto as expressões “guarani”, “kaiowá” e “guarani-kaiowá”. Os Guarani e os Kaiowá são grupos étnicos diferentes que falam variedades da língua guarani. Muito embora as línguas faladas por eles tragam similaridades, esses indígenas as consideram como línguas diferentes. As similaridades não são apenas linguísticas, mas sim culturais, o que faz com que as fronteiras étnicas entre eles sejam flexíveis, permitindo inclusive casamentos entre eles e transferências linguísticas e culturais. A utilização da expressão guarani-kaiowá remete a essa interpenetração cultural e linguística.

tipo de representação é comum no imaginário social do Mato Grosso do Sul, contribuindo para a estigmatização dos povos indígenas da região.

A visita à aldeia marcou a concretização da segunda etapa da intervenção. Os alunos do sexto ano saíram do ambiente escolar e realizaram uma viagem de aproximadamente 90 quilômetros até uma aldeia indígena, percorrendo trajetos que incluíam paisagens variadas e locais de relevância histórica. Já na aldeia, puderam interagir com indígenas Guarani e Kaiowá de diferentes faixas etárias, participando de atividades esportivas e culturais que proporcionaram uma vivência mais próxima da realidade desses povos.

Na primeira aula após a visita, os debates sobre os povos indígenas foram retomados, oferecendo aos alunos a oportunidade de compartilhar as experiências vividas durante a atividade. Além das discussões em sala, os estudantes produziram textos baseados na vivência na aldeia e participaram de uma avaliação oral, na qual expressaram suas percepções sobre a atividade realizada.

Como base nas atividades, podemos dizer que houve certa mudança na percepção dos alunos em relação a questões indígenas e grande aprovação em relação à atividade pedagógica. Além disso, a intervenção suscitou questões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, atividades extraclasse, trabalhos interdisciplinares e nos permitiu pensar que, no âmbito escolar, é fundamental pensar sobre a complexidade da construção de representações sociais e discutir sobre como essas representações são elaboradas e como estão arraigadas no imaginário dos alunos.

Análise

A experiência descrita foi analisada à luz do mesmo referencial teórico que orientou a idealização da intervenção. Nesse sentido, partimos das reflexões propostas por Compiani (2013, 2015), cujos trabalhos destacam a importância de desenvolver alternativas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento a partir de problemas concretos, por meio de práticas coletivas e interdisciplinares.

As ideias apresentadas por Compiani serviram de base teórica e metodológica para o planejamento da intervenção aqui relatada e analisada. As atividades foram elaboradas com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre seus próprios conhecimentos e os processos de construção desses saberes. Tratou-se de propostas dialógicas e reflexivas, com o objetivo de estimular nos estudantes uma postura investigativa e crítica, a partir da problematização de situações reais.

Foi a partir dessa perspectiva que a proposta foi concebida como uma atividade de caráter interdisciplinar, uma vez que a viagem até a aldeia proporcionaria o contato com locais de relevância histórica, além da observação de paisagens marcadas por distintas manifestações da flora e da fauna. No entanto, não houve adesão por parte dos colegas de trabalho, o que nos levou à primeira reflexão sobre os desafios de implementar práticas pedagógicas inovadoras em contextos escolares.

Com base nas reflexões de Compiani (2015), reconhecemos que nos faltaram habilidade e preparo ao propor a atividade ao coletivo de professores. O autor demonstra que esse tipo de proposta interdisciplinar exige estudos prévios e o desenvolvimento de competências que, em geral, não têm sido contempladas na prática pedagógica cotidiana. Além disso, Pimenta (2005) chama a atenção para a forte tendência de se manter preso aos conteúdos prescritos pelas grades curriculares, com o desenvolvimento de atividades isoladas e disciplinares, frequentemente baseadas em manuais técnicos. Compreendemos que essa tendência está enraizada em uma prática pedagógica histórica, sustentada por premissas, valores e técnicas tradicionalmente consolidados no contexto escolar.

Nesse sentido, podemos afirmar que, mesmo que tivéssemos apresentado a proposta de forma mais elaborada, modificar uma cultura de práticas pedagógicas tão arraigadas e estruturadas no sistema educacional não é uma tarefa simples. Os professores, nesse contexto, enfrentam uma carga de trabalho excessiva, desenvolvendo suas atividades de maneira compartimentada e solitária, o que dificulta ainda mais a adoção de propostas interdisciplinares e colaborativas.

Se o trabalho de Compiani serviu de inspiração para a proposta de intervenção e nos apresentou autores, como Pimenta (2005), Massey (2009) e Nosella (2009), a leitura de Paulo Freire (1996) reforçou e confirmou o caminho a ser seguido. Assim, partir da leitura do mundo, olhando para a realidade concreta, e não apenas por meio de conceitos abstratos e descontextualizados, foi o ponto de partida da intervenção. Essas leituras nos ajudaram a refletir criticamente sobre nossas práticas pedagógicas, a exercer a autocrítica e a construir um projeto de intervenção que abordasse as representações que os alunos do sexto ano tinham sobre os povos indígenas.

No contexto deste trabalho, compreendemos representação como um conjunto de conhecimentos partilhados que compõem o imaginário de um determinado grupo social. Trata-se de uma ordem simbólica cujos arranjos possibilitam a formulação de opiniões sobre o mundo e asseguram um sentimento de pertencimento, conforme apontado por Pesavento (1995). Segundo a autora, uma representação expressa uma visão de mundo construída socialmente, formada por saberes imaginados que envolvem razão, emoção, imaginação e os interesses específicos de determinados grupos sociais.

A leitura do trabalho de Wachelke e Camargo (2017) contribuiu para o aprofundamento do conceito de representações sociais, evidenciando a complexidade que esse conceito envolve. Com base nas reflexões de autores como Moscovici, os pesquisadores destacam como as representações são construídas em estreita relação com as práticas sociais, influenciando diretamente o comportamento dos indivíduos em sociedade. Essa perspectiva reforça a ideia de que as representações não são apenas cognitivas, mas também práticas e relacionais, articuladas com o contexto histórico, cultural e social em que se desenvolvem. Esse entendimento remete ao processo de construção do pertencimento, fundamentado na partilha de conhecimentos, no uso de determinadas linguagens e em modos específicos de produzir discursos.

No ambiente escolar, é possível observar a formação de subgrupos sociais que se tornam reconhecíveis justamente por suas formas de linguagem e comportamentos, os quais indicam as representações sociais que compartilham e que os identificam como parte de um determinado coletivo.

Nesse sentido, é importante destacar que a escola se configura como um espaço de confronto entre diferentes representações sociais. Isso ocorre porque tais representações variam de grupo para grupo, refletindo distintos contextos culturais, históricos e sociais, e, muitas vezes, entram em conflito com as representações científicas propostas pelos currículos escolares. A escola, portanto, torna-se um palco onde esses diferentes saberes e visões de mundo se encontram, se tensionam e, por vezes, se transformam.

No caso da intervenção analisada, um dos objetivos foi compreender as representações dos alunos sobre os povos indígenas e, a partir desse ponto, promover uma reflexão coletiva sobre como tais representações são construídas. Buscou-se, com os alunos, pensar sobre a existência de diferentes formas de representar um mesmo fato, discutir o que significa construir conhecimento, questionar criticamente os saberes que nos são apresentados, refletir sobre o papel da pesquisa nesse processo e compreender como, muitas vezes, preconceitos são produzidos, reproduzidos e aceitos socialmente como “verdades”.

A estratégia de solicitar aos alunos que elaborassem perguntas para serem respondidas com o auxílio de familiares e amigos revelou-se muito produtiva para a reflexão. Essa abordagem nos proporcionou

material rico para intervenções que ressaltaram a diversidade étnica presente no estado. Além disso, possibilitou diálogos significativos com os estudantes sobre as diferenças étnicas e sobre como essas diferenças frequentemente são invisibilizadas na sociedade.

Essa abordagem teve como base as leituras teóricas dos trabalhos de Crepalde (2014), Machado (2013) e Benites (2012). A partir dessas referências, foi possível refletir com os alunos sobre a importância de reconhecer as diferenças entre as culturas indígenas, entendendo-as como espaços de pertencimento marcados por modos distintos de ser, de se organizar socialmente e de se relacionar com o meio ambiente, de pensar e representar, o que resulta em culturas e línguas diferentes. Nessas ocasiões, também discutimos, ainda que brevemente, os conceitos de cultura, identidade e interculturalidade, além de oferecer aos alunos conhecimentos específicos sobre as culturas guarani e kaiowá.

Esses grupos étnicos falam variações da língua guarani, língua oficial do Paraguai, país que faz fronteira com a cidade de Ponta Porã. É importante ressaltar que a língua guarani era a língua falada nesta região por ocasião da chegada dos colonizadores espanhóis no início do século XIV. Em nossa escola, há vários alunos paraguaios que falam guarani, e foi esse o ponto de relação que permitiu falar mais sobre esses grupos étnicos e chamar a atenção para diversidade linguística.

Esses conhecimentos foram importantes para realizar a intervenção com os alunos, porém falar de cultura, identidade e de interculturalidade para alunos do sexto ano, mesmo com a tentativa de adequação da linguagem e o uso de textos multimodais teve alcance limitado.

Segunda Etapa

Os estudos mencionados foram fundamentais para o planejamento da segunda etapa da intervenção: a visita à aldeia Kokue'i (Pequena Roça), uma comunidade kaiowá, onde seriam realizadas atividades esportivas. Para realizar tal atividade foram levados em consideração aspectos como o tempo e a vez de fala, as dificuldades linguísticas e outros elementos importantes para uma comunicação respeitosa e efetiva.

Essas preocupações nos levaram a solicitar o apoio de uma professora da aldeia, que atuaria como mediadora, pois além de falar português e guarani, conhecia profundamente as formas de comunicação kaiowá. Além dos estudos culturais e do cuidado com a língua, refletimos sobre quais atividades esportivas seriam mais adequadas para a ocasião, decidindo em conjunto com indígenas e não indígenas quais seriam realizadas. Levamos conosco diversos materiais esportivos, como bolas de diferentes modalidades, raquetes, cordas e sacos para corrida, garantindo a possibilidade de desenvolver uma variedade de atividades.

Para nos receber, algumas crianças e jovens da aldeia vestiam trajes tradicionais, exibiam pinturas corporais e seguravam *mbaraka* (chocalhos). Dançaram ao som de músicas da etnia kaiowá, reproduzidas em um pequeno aparelho eletrônico a partir de um pendrive, detalhe que chamou rapidamente a atenção dos alunos não indígenas, que se surpreenderam ao perceber que os indígenas também utilizam tecnologias.

A interação, por meio de atividades lúdicas, foi fundamentada nas leituras teóricas de Marcellino (1999) e Kishimoto (2002), que destacam a importância dessas atividades nos processos de ensino-aprendizagem e como instrumentos de interação social. Embora esses autores não abordem especificamente as atividades esportivas interculturais, suas reflexões evidenciam que o lúdico é uma dimensão universal capaz de promover o início de uma série de discussões significativas.

Após as apresentações, começamos as brincadeiras com grupos formados espontaneamente por crianças indígenas e não indígenas. Foram realizadas várias modalidades, incluindo queimada, futebol (a pedido dos indígenas), basquete, para o qual improvisamos um aro com um latão de óleo vazio, cabo de guerra e outras brincadeiras sugeridas pelos próprios participantes.

Os indígenas nos apresentaram uma modalidade esportiva totalmente nova para nós. Utilizavam o *mbaraka*, simulando uma arma com a qual atacavam o oponente, que, por sua vez, esquivava-se com grande habilidade. Esses movimentos aconteciam dentro de um círculo formado por todos os participantes, acompanhados por cantorias e palmas. Os indígenas explicaram que esse jogo, chamado sambo, serve para treinar técnicas de ataque e defesa, o que contribui para o exercício de várias partes do corpo.

As atividades proporcionaram momentos de integração entre indígenas e não indígenas, que, apesar das diferenças culturais e linguísticas, interagiram, trocaram experiências e se divertiram juntos. Ao final, houve um momento de confraternização, quando compartilhamos o lanche que havíamos levado, nos despedimos e retornamos à cidade. Durante as brincadeiras e a confraternização, foram utilizadas tanto a língua portuguesa quanto a guarani-kaiowá, permitindo que os alunos não indígenas aprendessem algumas palavras dessa língua.

Deixamos a aldeia com a sensação de que a atividade havia sido muito bem-sucedida, pois proporcionou uma experiência concreta que nos permitiu levantar diversas questões e relacioná-las ao tema debatido em sala de aula. De volta para a cidade, levávamos conosco reflexões sobre as diferenças e semelhanças culturais, sobre as línguas e formas de comunicação, sobre a convivência e a superação das diferenças, além de aprendizados sobre as plantas, os modos de viver e outros aspectos da vida na comunidade indígena.

No trajeto, entre a cidade e a aldeia, pudemos passar por lugares históricos, como a Colônia Militar dos Dourados e o monumento a Antônio João Ribeiro, na cidade que leva o mesmo nome. Essa cidade é famosa por ter sido palco da Guerra do Paraguai. Naquele momento, tive a sensação de que um projeto interdisciplinar certamente teria agregado mais conhecimento e compreensão ao contexto sócio histórico de nossa região.

Última Etapa

Na primeira aula após nosso retorno, reabrimos o debate. Os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências. Com base em seus relatos, pudemos observar que os conceitos anteriormente apresentados de forma abstrata foram retomados com mais segurança, e os estudantes demonstraram ter adquirido conhecimentos sobre a cultura guarani-kaiowá.

Por outro lado, os relatos também evidenciaram uma tendência à supervalorização da cultura ocidental em detrimento da cultura guarani-kaiowá. A maioria dos alunos ainda reproduziu a visão de que os indígenas contemporâneos “não são mais como os de antigamente”, por utilizarem roupas, utensílios domésticos e aparelhos eletrônicos. Além disso, persistem estereótipos equivocados, como a ideia de que os indígenas não têm afeição pelo trabalho.

Do ponto de vista pedagógico, a realização da atividade na aldeia revelou-se uma alternativa valiosa, pois evidenciou o engajamento dos alunos em situações concretas, favorecendo a discussão de questões complexas. Esse tipo de vivência configura-se como uma proposta viável no processo de ensino-

aprendizagem, por estimular reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e incentivar mudanças significativas nos métodos escolares.

A experiência também corrobora as afirmações de Compiani (2015), ao destacar a relevância de práticas educativas que articulem teoria e realidade, promovendo um aprendizado mais significativo, contextualizado e conectado às múltiplas dimensões da vida dos sujeitos envolvidos. Todavia, a análise nos leva a dizer também que mesmo as atividades mais dinâmicas têm limites em curto prazo, pois não tivemos o êxito que esperávamos em relação às representações que os alunos têm dos indígenas.

Nossa experiência possibilitou uma compreensão mais concreta das discussões teóricas sobre as representações sociais, entendidas como construções intersubjetivas do conhecimento e dos processos de atribuição de sentido. Constatamos, na prática, a complexidade envolvida na desconstrução dessas representações, uma vez que elas não se limitam a saberes ou informações, mas estão profundamente enraizadas em sentimentos de pertencimento, na construção da identidade, em comportamentos e em formas de linguagem que se consolidam afetivamente nas relações sociais.

Os estudos sobre representações sociais, à luz das reflexões de Pesavento (1995), tornaram-se mais compreensíveis após a leitura de Duran (2012), que aprofunda a discussão sobre o funcionamento do imaginário. Segundo esse autor, o imaginário opera como um recurso cognitivo fundamental, capaz de dar sentido à experiência humana por meio da criação de narrativas que suavizam angústias e medos. Essas narrativas, como destaca Harari (2018), não estão necessariamente comprometidas com a verdade factual, mas cumprem a função essencial de promover a cooperação entre indivíduos, atuando como mecanismos de coesão social e de construção da identidade coletiva.

Pudemos constatar como essas representações se sobrepõem tanto aos conhecimentos acadêmicos quanto àqueles adquiridos por meio de experiências concretas. Essa constatação reforça a compreensão de que visões de mundo não se transformam por meio de atividades esporádicas e isoladas. Trata-se de um processo contínuo, que exige tempo, escuta, diálogo e práticas pedagógicas sistemáticas capazes de provocar rupturas significativas nas formas cristalizadas de pensar e perceber o outro.

As reflexões sobre a construção intersubjetiva do conhecimento também nos levaram a considerar a cultura guarani-kaiowá como resultado desse mesmo processo, compreendendo-a como uma forma de resistência e afirmação de uma maneira própria de ser e viver no mundo. Nesse sentido, é possível reconhecer que os Kaiowá constroem e interpretam os significados da realidade a partir de sua tradição de conhecimento, como afirma Benites (2012, p. 24): “podemos afirmar que as famílias Kaiowa concebem e interpretam os significados da realidade cotidiana por elas vividos segundo a sua própria tradição de conhecimento, a partir da qual desenvolvem as explicações e planejam as suas ações neste contexto histórico em relação com os não-índios (sic) (karai).”

As atividades esportivas proporcionaram momentos significativos de interação intercultural, favorecendo o encontro e a convivência entre diferentes modos de ser. No entanto, também evidenciaram certos limites, uma vez que alguns significados e formas de construir sentido permanecem, em grande medida, intraduzíveis entre culturas. Nesse contexto, a tese da cognição corporificada, desenvolvida no campo da Linguística Cognitiva, mostrou-se um referencial útil para a compreensão dos processos de construção identitária, bem como dos mecanismos de demarcação de fronteiras simbólicas que sustentam e delimitam essas identidades culturais.

Essa perspectiva parte do pressuposto de que nossos conhecimentos e identidades emergem da relação entre os corpos e o meio em que se vive, configurando-se como uma construção intersubjetiva de

caráter sócio-histórico. Trata-se de um esforço contínuo de responder às vicissitudes do mundo, de produzir sentidos e de assegurar a existência e a coesão do grupo social (CREPALDE, 2014).

Nesse sentido, as culturas podem ser compreendidas como formas distintas de representar o mundo por meio da linguagem, de perceber e elaborar conhecimentos, e de organizar comportamentos. Todas elas, entretanto, emergem de experiências específicas e singulares com o meio em que se vive (KÖVECSES, 2005). Compreender essa perspectiva implica reconhecer que respeitar as diferenças culturais não é apenas uma exigência ética, mas também uma condição para compreender o próprio processo de elaboração da cultura. Isso significa que nenhuma cultura pode ser avaliada com base nos critérios e valores de outra.

Embora essa abordagem enfatize as diferenças entre os sistemas culturais, ela não exclui a possibilidade de compreensão mútua. Há elementos comuns: sociais, cognitivos, sensoriais e simbólicos que, mesmo entre culturas distintas, possibilitam interações e traduções interculturais significativas.

Em nossa experiência, sentimos claramente as diferenças linguísticas e culturais. Ainda assim, foi possível estabelecer comunicação, realizar atividades em conjunto e desenvolver práticas interculturais que envolveram a todos de maneira colaborativa e respeitosa. A atividade possibilitou o debate sobre a importância de conhecer e respeitar a cultura do outro, bem como de considerar seu ponto de vista nos processos de interação intercultural, conforme aponta Sidekum (2003). Também nos levou a refletir sobre os conflitos, muitas vezes implícitos, que permeiam as relações entre diferentes grupos culturais.

A visita permitiu-nos compreender de forma mais concreta conceitos como o de “ser cindido” e de “entrelugar”, propostos por Bhabha (1998), especialmente durante as conversas com os adolescentes indígenas na preparação das atividades esportivas. Foi possível observar como transitavam entre uma cultura e outra, entre diferentes línguas, demonstrando habilidades linguísticas e cognitivas próprias de quem vive nos interstícios culturais. Esses sujeitos, longe de estarem “em falta”, revelam-se como potentes articuladores de sentidos múltiplos, operando com flexibilidade e criatividade em espaços de fronteira.

Por meio da atividade, pudemos compreender melhor, como Benites (2012) ensina, que os indígenas, ao incorporarem bens materiais e linguísticos de outras culturas, adaptam-nos e dão sentido a eles segundo sua cultura. Essa atividade possibilitou-nos perceber os graus de bilinguismo, principalmente em português do qual fala Machado (2013) e da força da religiosidade tratada por Chamorro (2008) e por Meliá, Grümberg (1976).

Pudemos avaliar também o aspecto lúdico das atividades com base nas reflexões de Marcellino (1999) e Kishimoto (2002). Pudemos constatar como tais atividades foram importantes na promoção da interação social. O poder dos jogos, do brincar no processo de socialização e da simbolização Vygotsky (1984) no processo de construção social do ser humano, enquanto seres que produzem culturas diversas, mas que operam por meio de condições universais.

Já havíamos constatado o poder das atividades lúdicas em outras experiências realizadas na escola; porém, nesta ocasião, pudemos observar com maior clareza como a ludicidade promoveu a interação e a aprendizagem entre membros de culturas distintas. Durante o momento do jogo, as diferenças culturais pareciam se diluir, especialmente nos times formados por indígenas e não indígenas. O jogo revelou-se, assim, um ponto de partida eficaz para discutir as diferenças e semelhanças entre as culturas, abrindo espaço para a construção coletiva de sentidos e para a valorização da diversidade.

As atividades realizadas na aldeia promoveram uma interação e uma aprendizagem marcadas por momentos alegres e descontraídos, elementos que frequentemente são excluídos do ambiente escolar formal. Os risos, os tombos, as lamentações, assim como os comentários espontâneos durante as atividades

e na confraternização, integraram-se ao processo de aprendizagem, evidenciando a dimensão afetiva e social como parte fundamental da construção do conhecimento.

Nesses momentos, pudemos compreender como os significados são corporificados, revelando que a cultura é uma linguagem motivada, que possui cheiro, gosto, sabor, além das mais variadas emoções e sentimentos. Trata-se de uma linguagem composta por múltiplos signos, entre os quais o próprio corpo se destaca como um elemento fundamental. Essa vivência possibilitou uma compreensão mais aprofundada das bases comuns da comunicação intercultural, bem como um olhar mais atento para a permanente tensão entre o universal e o cultural nas relações humanas.

(...) as habilidades cognitivas resultam do processo evolutivo pelo qual passou a espécie humana. Assim, parte do pressuposto de que todos os seres humanos compartilham o mesmo aparelho cognitivo que funciona por meio de princípios cognitivos universais. Todavia, esses princípios universais não impedem que haja diferentes maneiras de se conceptualizar a realidade. As diferentes experiências dos diferentes grupos sociais geram culturas, sociocognições, maneiras diferentes de perceber, organizar e simbolizar a realidade. Dessa maneira, a hipótese do relativismo corporificado surge como uma alternativa à tese reducionista da universalidade da cognição humana que minimiza as diferenças culturais (Jonhson 1987 apud Crepalde, 2014, p. 46).

Com base nos relatos e nos textos, pode-se afirmar que o contato com os indígenas na aldeia abalou alguns preconceitos e entreabriu a cortina de crenças construídas sobre os indígenas, muitas vezes alimentadas por conhecimentos escolarizados e por comemorações superficiais do “Dia do Índio”, que insistem em perpetuar imagens fantasiosas desses povos. A experiência contribuiu, ainda, para questionar preconceitos difundidos no senso comum, os quais são reiteradamente reproduzidos e assimilados na rede das relações intersubjetivas.

Apesar de tantos aspectos positivos, os relatos e textos mostram que ainda há muito a ser debatido e estudado em relação aos indígenas e em relação a abordagens pedagógicas que devem ser pensadas e realizadas em uma perspectiva transdisciplinar e com muito mais frequência.

Em nosso entender, atividades desse tipo podem se transformar em iniciativas ainda mais amplas, envolvendo outras disciplinas, uma vez que os alunos levantaram questões que ultrapassam o escopo de nossos conhecimentos específicos. Contudo, a experiência nos capacitou a refletir com mais clareza sobre a possibilidade de desenvolver projetos transdisciplinares e nos municiou de argumentos sólidos para propor essas iniciativas aos colegas de outras áreas de forma mais convincente.

Pretendemos utilizar o vídeo produzido durante a atividade como um recurso para desencadear estudos que aprofundem conhecimentos transdisciplinares. Esperamos que temas dessa natureza contribuam para repensar a escola como um espaço promotor de projetos que desenvolvam a habilidade de viver na interseção de culturas e de construir sentido na diferença. Afinal, os preconceitos não se restringem aos povos indígenas, mas também se estendem a negros, mulheres, estrangeiros, entre outros grupos.

Podemos afirmar que a experiência concreta nos permitiu estabelecer uma ligação significativa entre as palavras e o mundo. Isso nos remete ao texto de Paulo Freire, A importância do ato de ler, no qual o autor destaca o conceito de “palavras-mundo” e nos alerta para a necessidade de compreender os significados a partir da observação do mundo real, com suas contradições e complexidades.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura (Freire, 1989, p. 10).

Entendemos, por fim, que a realização desse tipo de atividade é especialmente pertinente ao contexto em que vivemos, já que a cidade de Ponta Porã faz fronteira com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Essa região fronteira abriga dezenas de povos oriundos de diversas partes do mundo, que trazem consigo culturas carregadas de emoções e memórias que chegam até nossas escolas. Além disso, há alunos paraguaios que estudam no Brasil, falantes de três línguas: guarani, português e espanhol, o que reforça a necessidade de práticas educativas interculturais e multilíngues.

Considerações Finais

A oportunidade de realizar as atividades acima descritas permitiu-nos refletir sobre a relação entre teoria e prática, além de nos proporcionar a chance de repensar nosso trabalho pedagógico e de propor atividades de intervenção fundamentadas em um tema específico. Essa possibilidade decorreu, em grande medida, da realização do curso de especialização sobre Gênero, Raça e Etnia, que evidenciou a importância das capacitações continuadas para a aquisição de novos conhecimentos e para o exercício da práxis.

O curso estimulou-nos a refletir sobre a diversidade e a buscar maneiras de abordá-la tanto em nossas disciplinas quanto na articulação com outras áreas do conhecimento. A base teórica selecionada para fundamentar nossa prática mostrou-se acertada, pois proporcionou conhecimentos provenientes de diferentes campos que foram fundamentais não apenas para compreender o objeto de estudo, mas também para pensar metodologicamente a prática educativa.

Essa fundamentação teórica possibilitou, ainda, a aplicação de conceitos provenientes de outros saberes, como o conceito de corporificação, desenvolvido no âmbito da Linguística Cognitiva, permitindo-nos perceber as intersecções entre a linguística, a educação física e a pedagogia de Paulo Freire. Esses mesmos conceitos ampliaram nossa compreensão da complexidade das relações interculturais, com suas múltiplas linguagens elaboradas racional e imaginativamente.

Os conceitos de cultura, identidade, imaginário, entre outros, levaram-nos a pensar a escola como um espaço de relações que abarca estruturas de controle, inclusão e exclusão — um lugar no qual transitam culturas e imaginários, e que reproduz as práticas sociais do contexto em que está inserida. Passamos a enxergar a escola não apenas como lócus do conhecimento acadêmico, mas como um espaço de disputa entre saberes acadêmicos e diversos imaginários, de trocas simbólicas, de afirmação identitária e de construção complexa de sentidos que envolvem toda essa diversidade.

Essa complexidade, que se revelou ao longo do processo, evidenciou a necessidade de participarmos de múltiplos momentos de formação, pois compreender o contexto social em que estamos inseridos em uma perspectiva mais ampla requer a continuidade do estudo e do debate, ancorados em sólida base teórica.

A realização da atividade demonstrou como a interculturalidade está presente em nosso cotidiano escolar, muitas vezes sem que lhe seja dada a devida importância, sem que compreendamos que esses espaços são ricos em termos simbólicos e cognitivos, mas também permeados por dinâmicas de violência e exclusão.

As atividades esportivas evidenciaram que, apesar das diferenças culturais, existem espaços intersticiais nos quais indivíduos cindidos podem transitar e negociar sentidos. Pôde-se perceber o quanto somos diferentes e, ao mesmo tempo, o quanto é possível comunicar-se desde que munidos de conhecimentos construídos a partir da experiência que inclui o ponto de vista do outro.

O desenvolvimento do projeto permitiu-nos compreender a importância de atividades planejadas e orientadas pela pedagogia crítica, pois passamos a não aceitar premissas sem criticá-las, aprendendo a lutar contra preconceitos que, muitas vezes, a própria escola ajuda a cristalizar.

Do ponto de vista metodológico, foi possível testar e verificar a adequação da metodologia da pedagogia da intervenção — que consiste em estabelecer um tema, promover discussões, sair da sala de aula para investigar e construir conhecimentos por meio da observação e da anotação, sistematizando posteriormente esses dados para socializá-los. A estratégia pedagógica de comparar as representações anteriores e posteriores à experiência revelou-se bastante significativa.

Os resultados do trabalho indicam que a pedagogia da intervenção foi aplicada adequadamente, uma vez que os objetivos foram, em certa medida, alcançados. Houve mudanças nas representações dos alunos sobre os indígenas, embora os textos e as apresentações orais evidenciem que ainda há muito a ser debatido e que o projeto deve ser continuado. Alguns preconceitos foram desconstruídos, mas outros permaneceram cristalizados, o que demanda novas abordagens e estratégias.

A realização das atividades possibilitou aprendizado tanto para os alunos quanto para nós, professores e pesquisadores, exigindo transformações em nossas práticas. Nesse sentido, o estudo do conceito de imaginário e da construção de sentido contribuiu para compreendermos por que os objetivos foram parcialmente atingidos: os preconceitos e conceitos elaborados dentro de determinados imaginários carregam emoções e sentimentos de pertencimento que não se desfazem rapidamente.

Por fim, entendemos que este trabalho suscitou uma série de outros questionamentos que ultrapassam o escopo deste texto, mas que poderão se tornar objetos futuros de estudo e pesquisa. Em última análise, as atividades nos conduziram ao aprendizado do investigar, reforçando a importância de produzir conhecimento, em vez de apenas reproduzi-lo com base em apostilas e livros didáticos.

Referências

- BARTH, Fredrik. *Cosmology in the Making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 1987.
- BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

- CHAMORRO, G. *Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani*. Dourados: Editora UFGD, 2008.
- COMPIANI, M. (Org.). *Ribeirão Anhumas na Escola: projeto de formação continuada elaborando conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente*. Curitiba: CRV, 2013.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral I*. Tradução Helder Godinho. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- CREPALDE, Adilson. *A construção do significado de tekoha pelos KaioWá do Mato Grosso do Sul*. 2014. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GIBBS, Raymond W. *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- MACHADO, João. *Bialfabetização e letramento com adultos em guarani/português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani*. Dissertação (Mestrado) — FACA/LE/UFGD, Dourados-MS, 2013.
- MARCELLINO, N. C. *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.
- MELIÁ, Bartomeu; GRÜMBERG, Georg; GRÜMBERG, Friedl. *Los Pâi-Tavyterã: etnografía guarani del Paraguay contemporáneo*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica "N.S. de la Asunción", 1976.
- KUSH, Rodolfo. *América Profunda*. 4. ed. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- SIDEKUM, Antonio. *Alteridade e interculturalidade*. In: *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WACHELKE, João Fernando Rech; CAMAROGO, Brígido Vizeu. *Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* (versão online), 2007, vol. 41, n. 3, p. 379–390.