

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória

Vitor Ferreira da Silva

**QUIMERAS DE ÍNDIOS, QUERELAS DE BRANCOS: usos e abusos da mitologia
indígena no Ensino de História no Amapá**

Macapá

2018

Vitor Ferreira da Silva

**QUIMERAS DE ÍNDIOS, QUERELAS DE BRANCOS: usos e abusos da mitologia
indígena no Ensino de História no Amapá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Giovani José da Silva

Macapá

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborado por Mara Patrícia Corrêa Garcia CRB-2/1248

907

S586q

Silva, Vitor Ferreira da

Quimeras de índios, querelas de brancos: usos e abusos da mitologia indígena no ensino de história no Amapá / Vitor Ferreira da Silva ; orientador, Giovani José da Silva. -- Macapá, 2018.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. Ensino de história - Índios Wajãpi - Amapá. 2. Ensino de história - Índios Wajãpi - Jogos. 3. Índios Wajãpi – Mitologia. I. Silva, Giovani José da, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

VITOR FERREIRA DA SILVA

**QUIMERAS DE ÍNDIOS, QUERELAS DE BRANCOS: usos e abusos da
mitologia indígena no Ensino de História no Amapá**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Giovani José da Silva
Orientador (UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Circe Maria Fernandes Bittencourt
Avaliadora (USP/PUC-São Paulo)

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Avaliadora (UNIFAP)

Prof. Dr. Iuri Cavlak
Avaliador (UNIFAP)

Data da defesa: 06/07/2018

Resultado: _____

À lembrança de minha mãe, Odete Ferreira da Silva

Um adeus que chegou muito cedo. . .

Agradecimentos

Um homem é a soma de todos os homens que passaram por ele nessa vida
(provérbio africano)

Tenho muito a agradecer. Apesar das dificuldades para fazer um mestrado em que se estuda sem estar liberado das tuas atividades profissionais, o que demonstra um certo descaso por parte dos governos com nossas pesquisas (elas estarão à disposição da comunidade escolar em forma de “produtos”), ainda assim tenho bastante a agradecer.

Ao longo da pesquisa e escrita desse trabalho tive a sorte e o privilégio de encontrar pessoas da melhor qualidade.

Inicialmente quero agradecer ao meu orientador, Giovani José da Silva. O quanto aprendi em nossas conversas, nas indicações bibliográficas, na sua experiência como professor em sala de aula (que vai da Educação Básica ao ensino universitário), talvez nem ele tenha ideia. Como já disse em outra oportunidade, em sala de aula, o professor Giovani José da Silva é como uma maré, dessas amazônicas, na enchente, em épocas de “águas grandes”, que se agiganta e vira preamar. Suas aulas foram fundamentais no processo de produção dessa pesquisa e da nossa proposta de confecção do jogo didático. Não bastasse ser um intelectual e um professor respeitado na área do Ensino de História e da História Indígena, sua generosidade pessoal ultrapassa os limites da Universidade. Sempre penso que tal generosidade anda de mãos dadas com o seu desejo de ver mudado o “rumo das coisas” dentro do ambiente escolar.

Durante o exame de qualificação fui premiado com pontuais e valiosíssimos comentários da professora Cecília Maria Chaves Brito Bastos. Meu trabalho foi enriquecido com suas observações em questões importantes como a discussão sobre o currículo e livro didático. A experiência nas disciplinas ministradas pelo professor Sidney da Silva Lobato, que avaliou nosso referencial teórico, também foi fundamental. As suas discussões sobre historiografia e teoria da história foram reveladoras para todos nós, seus alunos.

E por falar em alunos, fui agraciado com uma turma de mestrado formada pelos melhores professores desse Estado. Que alegria foi a convivência com todos eles. Sempre generosos quando o assunto era uma indicação de referência bibliográfica, emprestando um livro “raro” ou nas conversas sobre nossas pesquisas.

Por fim, e apesar de ser um “filho desgarrado”, quero agradecer à minha família: meus avós Pedro Hugo Ferreira e Antônia Matilde Barreto Ferreira, meu tio João Barreto Ferreira e minha mãe Odete Ferreira da Silva não terão a oportunidade de ler esse trabalho. Para eles, o meu agradecimento primordial. Agradeço também aos meus tios José Barreto e Cleonice Alexandre e aos meus irmãos Wanderley, Gercina e Doralice Ferreira. A generosidade deles é o motivo da minha existência. Suas preocupações com a minha formação (espiritual e intelectual) sempre estiveram presente. Apesar de ser “do contra” e o “comuna” da família, sigo sabendo que sou amado e querido por todos eles, a quem amo desde sempre.

*Quando conheci a Fortaleza, reconheci o lugar.
É o lugar de nossos antepassados. É o que
estou explicando, para que todos saibam disto.
Quando visitamos a Fortaleza, nós não temos
dúvidas, não precisamos perguntar: o que é
isto? de quem é isto? Nós conhecemos tudo
isto. Não esquecemos o que disseram nossos
antepassados, continuamos transmitindo tudo
o que eles nos ensinaram (Waiwai Wajãpi,
falando sobre a Fortaleza de Macapá em 1991,
apud GALLOIS, 1994, p. 17).*

Resumo

Este trabalho de pesquisa se concentra no estudo da cultura e, principalmente, das narrativas míticas Wajãpi, buscando uma interseção entre História, Antropologia e Ensino de História. A manutenção da invisibilidade indígena (ou a perspectiva eurocêntrica sobre os coletivos indígenas) na sociedade brasileira tem um impacto negativo nas representações feitas sobre os “índios”. Essa (in)visibilidade tem como consequência o empobrecimento da discussão sobre a temática indígena em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao lugar comum hoje ocupado pela percepção das narrativas míticas indígenas como “lenda” dentro do ambiente escolar. A partir de um diálogo com os textos historiográficos e antropológicos, podemos vislumbrar como a construção de um discurso etnocêntrico (eurocêntrico) e científico ganhou *status* de “verdade” e opção incontornável no desenvolvimento do pensamento Ocidental. O objetivo dessa pesquisa é propor que se entendam as narrativas míticas em seus próprios termos, ou seja, compreender as narrativas míticas como forma de conhecimento e o que essas narrativas significam nas sociedades em que são criadas. Essa é uma questão importante no decurso da pesquisa: podemos reconhecer nas narrativas míticas indígenas uma forma de conhecimento que tem sua lógica e sua verdade para os grupos indígenas que as criam e recriam ao seu modo? Afinal, essas narrativas míticas são lendas e ficção narrativa? Devem estar inseridas dentro dos conteúdos escolares e estudadas pelos alunos apenas como folclore, contos de carochinhas, ou tem sua validade enquanto discurso? O estudo fará o levantamento de um *corpus* documental das narrativas míticas Wajãpi e terá um produto final, um material didático (jogo de tabuleiro) para ser trabalhado em aulas de História do Amapá.

Palavras-chave: Narrativas míticas; História indígena; Ensino de História; jogos didáticos.

Abstract

This research focuses on the study of culture and, especially, of the mythical narratives Wajãpi, seeking an intersection between History, Anthropology and History Teaching. The maintenance of indigenous invisibility (or the Eurocentric perspective on indigenous groups) in Brazilian society has a negative impact on the representations made on the “Indians”. This (in) visibility results in the impoverishment of the discussion about indigenous issues in the classroom, especially with regard to the commonplace now occupied by the perception of indigenous mythical narratives as “legend” within the school environment. From a dialogue with the historiographical and anthropological texts, we can glimpse how the construction of an ethnocentric (eurocentric) and scientific discourse has gained the status of “truth” and an inescapable option in the development of Western thought. The purpose of this research is to propose that mythical narratives be understood in their own terms, that is, to understand mythical narratives as a form of knowledge and what these narratives mean in the societies in which they are created. This is an important question in the course of the research: can we recognize in indigenous mythic narratives a form of knowledge that has its logic and its truth for indigenous groups that create and recreate them in their own way? After all, are these mythical narratives legends and narrative fiction? Should they be inserted within the school content and studied by the students only as folklore, old wives’ tale, or has its validity as a discourse? The study will survey a documentary corpus of mythical Wajãpi narratives and will have a final product, a didactic material (board game) to be worked on in Amapá History classes.

Keywords: Mythical narratives; Indigenous history; History teaching; educational games.

Lista de ilustrações

Figura 1 – A temática indígena no currículo do Amapá: pouco espaço e em uma competição desigual com as civilizações orientais e greco-romanas.	25
Figura 2 – A temática indígena no currículo do Amapá: relegada ao século XVI	26
Figura 3 – A temática indígena no currículo do Amapá: uma história da América sem a América	26
Figura 4 – A História como a guardiã das tradições: o eurocentrismo nos livros didáticos amapaenses	28
Figura 5 – As histórias e culturas indígenas da nossa região ignoradas: a história do Amapá começaria a partir do século XVI	29
Figura 6 – O deslocamento dos Wajãpi desde o século XVII	31
Figura 7 – A Terra Indígena Wajãpi (TIW) atualmente: localizada no oeste do Amapá, está homologada desde 1996	35
Figura 8 – Jogo didático: Mairi, o jogo da mitologia Wajãpi	109
Figura 9 – O tabuleiro: a Fortaleza de São José de Macapá/Mairi	110
Figura 10 – Os elementos do jogo: carta-desafio, carta-informação, dados, pinos, carta-lugar, passaporte e livreto de informações e perguntas	112
Figura 11 – Jogo de tabuleiro produzido pelos alunos 9º C da E.E Maria Ivone de Menezes - Macapá	131
Figura 12 – Livreto de perguntas do jogo de tabuleiro	131
Figura 13 – Aplicação do jogo de tabuleiro	132
Figura 14 – Aplicação do jogo de tabuleiro	132
Figura 15 – Dominó com grafismo indígena Wajãpi produzindo pelos alunos 9º C da E.E Maria Ivone de Menezes - Macapá	133
Figura 16 – Aplicação do jogo de dominó	134
Figura 17 – Aplicação do jogo de dominó	134
Figura 18 – Aplicação do jogo de dominó	135

Sumário

	Introdução: Quimeras indígenas ou a violência do <i>logos</i>?	
	Encontrando o tema e discutindo problemas.	13
1	Os Wajãpi na História e no Ensino de História do Amapá	21
1.1	Construindo pontes: protagonismo indígena e currículo de História	21
1.2	O contexto de origem	30
1.3	A evolução da ocupação, demarcação das terras e a demografia	32
1.4	Grupos locais, roças e casas	38
1.5	A cosmologia Wajãpi: inícios, narrativas míticas e movimento .	41
1.5.1	Os elementos da cosmografia	42
1.5.2	A noção de “dono” e as naturezas variadas: os domínios	46
1.5.3	Os ciclos de destruição da terra, as transformações e a humanidade	50
1.5.4	A construção das alteridades e a arte Kusiwa	52
1.5.5	A comunicação cósmica: música e danças	54
1.5.6	Os mortos e suas relações com os vivos	55
1.5.7	Modo de ser e as doenças como retaliação	56
1.6	O retorno à Mairi	57
2	A mitologia indígena como fonte de conhecimento	66
2.1	Para pensar a diferença e a desigualdade: os mitos	66
2.1.1	A domesticação do pensamento indígena: a educação na Amazônia colonial e a ação colonizadora do Estado Português	71
2.1.2	Narrativas míticas e estereótipos: representações sobre o Outro . .	79
2.2	O estudo dos mitos: considerações teóricas	82
2.3	Os sentidos da história: o mito como forma de reação à temporalidade.	88
3	Mairi: o jogo da mitologia Wajãpi	96

3.1	Preconceitos, (in)visibilidades indígenas e aprendizagens em História	96
3.2	Como a mitologia indígena chega aos alunos: o jogo como estratégia metodológica para o ensino de História	101
3.3	Jogo didático para o Ensino de História: Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi	105
3.3.1	A temática	105
3.3.2	Os objetivos pedagógicos	107
3.3.3	Os objetivos do jogo	108
3.3.4	A superfície do jogo	109
3.3.5	A dinâmica do jogo	110
3.3.6	As regras do jogo	113
3.3.7	Itens do jogo	113
3.3.8	O final do jogo	114
3.4	Conteúdos e Habilidades trabalhadas no Jogo Mairi	114
	Considerações finais: Visível ou invisível? O problema da comunicação	119
	Referências	125
	APÊNDICES	130

Introdução: Quimeras indígenas ou a violência do *logos*?

Encontrando o tema e discutindo problemas.

A manhã do dia 5 de agosto de 2016 haveria de ser muito importante. Acordei cedo e fui para a Universidade Federal do Amapá, no primeiro dia de aula no Mestrado Profissional em Ensino de História. Em um desencontro, cheguei atrasado na aula (o local tinha mudado e, não sabendo disso, voltei para casa, sendo avisado depois por um colega do curso que a aula estava acontecendo em outro bloco). Voltei na mesma hora para a universidade, enfrentando os olhares de estranhamento da turma e do professor pelo “atraso”.

Fazia bem mais de uma década que não entrava em uma universidade pública para estudar. Nesse dia, durante a aula, uma ideia me chamou a atenção ao mesmo tempo que me indignou: os Wajãpi, etnia indígena que vive no Amapá há pelo menos três séculos, afirmavam que a Fortaleza de São José de Macapá era uma “casa de argila/pedra” construída não por portugueses, mas pelo próprio deus-criador deles, lanejar. À essa casa de argila, eles chamavam de Mairi. Segundo a tradição oral Wajãpi, o mundo é destruído ciclicamente pelo deus lanejar, seja por meio de dilúvios, do fogo, entre outros. Para proteger a verdadeira humanidade (os Wajãpi), lanejar construiu uma casa de argila - Mairi - para que os Wajãpi não fossem mortos pelos cataclismos.

Isso está na tradição oral dessa etnia, pesquisada há mais de quatro décadas por antropólogos diversos, especialmente por Dominique Tilkin Gallois^{1,2}. Nas décadas

¹ A antropóloga Dominique Tilkin Gallois tem mais de uma centena de publicações (entre artigos e livros) sobre os Wajãpi do Amapá. Ela está envolvida em pesquisas com os Wajãpi desde a década de 1970. O estudo da cosmologia Wajãpi (um significativo trabalho de coleta e tradução das tradições orais) está demonstrado de forma competente na sua tese de doutorado *O Movimento na Cosmologia Wajãpi: Criação, Expansão e Transformação no Universo* (USP, 1988). A mola propulsora da minha dissertação, ou seja, a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Wajãpi, está nesse trabalho pioneiro de Dominique Gallois.

² Existem poucos autores que se dedicaram ao estudo da etnia Wajãpi. Para este trabalho, reconhecemos a dificuldade de diversificação das fontes para a pesquisa sobre as narrativas míticas Wajãpi. De modo geral, ela está baseada na tese de doutorado da antropóloga franco-brasileira Dominique T. Gallois, de 1988. Existe uma crítica feita pelos próprios Wajãpi sobre a “tradução” de suas narrativas míticas, ora contestando, ora corroborando com a antropóloga franco-brasileira. A questão que se coloca aqui é a do “lugar de fala” (a fala do “branco”) sobre essas narrativas. Reconhecendo isso, durante a escrita desse trabalho, colocamos a datação em que as narrativas foram feitas, sempre entendendo essas narrativas no momento histórico em que elas foram produzidas.

de 1970/1980, ao visitar Macapá e ao se defrontarem com a Fortaleza de São José de Macapá, os Wajãpi não tiveram dúvidas: ali estava a Mairi, a casa feita pelo “nosso dono” (lane = nós; jar = dono) no tempo dos seus ancestrais, para protegê-los da destruição do mundo. No encontro com a Fortaleza de São José de Macapá, o passado para os Wajãpi, recobrado pela memória daquilo que falavam os seus pais e avós, ou seja, suas narrativas míticas, era acionado para dar conta, explicar e tornar inteligível os eventos que se apresentavam à eles no tempo presente.

Achei interessante a narrativa da reintegração da Fortaleza de São José de Macapá na tradição oral dos Wajãpi. No entanto, me indignei internamente quando o professor pediu para que víssemos uma “verdade” por trás dessa narrativa, não associando ela à mentira ou fábula lendária. Pensei: a Fortaleza de São José de Macapá foi construída em fins do século XVIII pelos portugueses, que empregaram mão de obra escrava africana e indígena! Essa era a verdade. Ver outra verdade além dessa ia de encontro às convicções mais arraigadas dentro de mim, que percebia e lia as mitologias indígenas a partir de referenciais histórico-culturais eurocêntricos. Ou seja, o pensamento indígena (a mitologia aí incluída) é “mitológico”, no sentido de ser fabuloso, lendário, sem compromisso com a “verdade histórica”. E para mim, a história de Mairi (apesar de ser interessante) era coisa de gente que vivia no mato. Não me parecia possível imaginar uma “verdade” nas narrativas de gente tão distante culturalmente (assim pensei).

Embora nascido e criado na Amazônia, trazia comigo os silenciamentos e preconceitos que a História impôs sobre os grupos indígenas, sua cultura e suas narrativas sobre o passado. Minha visão em relação aos coletivos indígenas era, sobretudo, a do “imperialismo da História”, iluminista, evolucionista, linear, que via essas sociedades vivendo na “infância” da humanidade. Nesse sentido, (in)conscientemente para mim não haveria redenção para povos que estavam “fora” da História (tradicionalmente entendidas como sociedades sem escrita, nômades e que vivem da caça e coleta), naquilo que chamávamos de “pré-história”. E nem para as suas narrativas míticas. Essa percepção não era à toa. Ela foi formada ao longo da

minha experiência como aluno, na Educação Básica e na universidade. Dos livros didáticos escolares até a bibliografia acadêmica da época de estudante da graduação em História, minhas referências eram a Europa. Era a visão do colonizador. Nesse sentido, a construção de imagens, discursos e representações sobre os indígenas era de longa data. Eram representações que colocavam o português como o protagonista da História do Brasil. E sem dúvida que a colonização portuguesa, assim como o Império e a República brasileiros, fizeram um esforço muito grande para silenciar (com genocídio e etnocídio) as histórias e as culturas indígenas. Quando tiveram que inseri-lo na formação da sociedade brasileira a partir do século XIX (a historiografia brasileira, seguindo os cânones estabelecidos pelo IHGB), foi uma inserção-exclusão: eles estão na história apenas como contraponto, um anti-modelo a não ser seguido, posto que são destituídos de “civilização”, não cabendo a eles o papel de protagonistas, mas de acessórios, apensos ao rio caudaloso³ da civilização portuguesa/brasileira. Minha leitura das sociedades indígenas era, portanto, enviesada no pior sentido que possa ter essa palavra.

No entanto, mesmo silenciada, a cultura indígena (com suas inegáveis influências) está no mais corriqueiro de nossas práticas culturais amazônicas. Conhecemos e partilhamos da cultura indígena em diversos aspectos de nossa experiência social, seja na culinária, na religiosidade (no interior do Marajó planta-se manjerição não para ser usado como tempero mas, fundamentalmente, para dar “banhos” nas crianças contra o chamado quebranto e mau-olhado), na medicina popular, em nossa relação com a natureza (a ideia do caboclo amazônico de que existem “donos” na natureza e que é necessário ter uma espécie de diplomacia ao entrar em contato com essa natureza adonada, é exemplar nesse sentido). Eles também estão na documentação histórica⁴.

³ Paráfrase retirada de Karl von Martius e da sua vitoriosa dissertação *Como se deve escrever a História do Brasil* (1844): “O sangue português, em um poderoso rio, deverá absorver pequenos confluente das raças índia e etiópica” (p. 3).

⁴ Em entrevista ao programa *Diálogo sem Fronteira* em 2011 (RTV-Unicamp), John Manuel Monteiro afirma que o “pesquisador não quer ver o índio na documentação” e que faltava um interesse pela temática indígena. Segundo ele, o indígena está nos documentos mas existe uma “miopia” historiográfica decorrente das escolhas do pesquisador que, por isso, invisibiliza a história dessas sociedades. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aGCthgQhL6E>>. Acesso em: 24 out. 2016.

Com o desenrolar das aulas e com a ajuda da bibliografia antropológica preciosa indicada pelo orientador Giovani José da Silva, fui percebendo os preconceitos que existiam em mim em relação às sociedades indígenas. Sobretudo, percebi um problema central a ser enfrentado no projeto que deu origem a essa pesquisa: como entender a lógica do pensamento indígena Wajãpi que reintegra a Fortaleza de São José de Macapá na narrativa mítica de Mairi, sem que isso me pareça absurdo ou que me cause estranhamento. E de que forma recuperar essa experiência de apropriação que os Wajãpi fazem da Fortaleza de São José de Macapá pode ajudar (a mim e aos meus alunos em sala de aula) a reconhecer nas narrativas míticas uma forma de conhecimento que tem sua lógica e sua verdade para os grupos indígenas que as criam e recriam ao seu modo. Ou seja, colocando o problema nesses termos: como entender que essas narrativas míticas não são quimeras, fabulação ou “lenda”, mas narrativas sofisticadas e racionais enquanto discurso?

Para poder pensar com os Wajãpi, percebi o quão limitada era a minha leitura sobre o assunto. Como professor de História, eu estava bastante informado sobre a democracia ateniense, a mitologia greco-romana, a Europa feudal e até mesmo sobre as disputas pela Normandia entre França e Inglaterra na Guerra dos Cem Anos! Mas sobre a história, a cultura e a perspectiva de pensamento dos grupos indígenas que viviam/vivem na minha região, eu era um leigo. Fazer as conexões entre a temática indígena e o Ensino de História também exigiam leituras pontuais. Muito mais neófito quando o assunto era entender as formas de reação à temporalidade, ao devir, que caracterizam as diversas sociedades e que nos permitem perceber os sentidos que a história possui para este ou para aquele grupo social. Assim, quanto mais me aprofundava na bibliografia antropológica, sobre o Ensino de História e sobre a temática indígena, mais entendia que meu projeto se configurava como um questionamento (não único, seguindo por certo um *crescendo* de trabalhos acadêmicos dentro dessa perspectiva nas últimas décadas⁵) ao *status quo* presente na historiografia, nos livros

⁵ Os estudos antropológicos favoreceram a emergência de uma nova perspectiva no trato com a temática indígena a partir da década de 1960. O fortalecimento do movimento indígena na década de 1980 no Brasil bem como o marco legal estabelecido pela Constituição de 1988 também são apontados como os fatores do desencadeamento de novas abordagens nos estudos que tratam sobre os povos nativos

didáticos, no ambiente escolar e nos currículos oficiais de História. Questionamento que procura trazer para a sala de aula as histórias e as culturas indígenas naquilo que eles próprios têm a dizer sobre si mesmos: as narrativas míticas.

Como leigo e preconceituoso na temática, tive que me haver com algumas fontes para entender os Wajãpi, as narrativas míticas indígenas e as relações entre Mito e História. A ideia inicial era fazermos uma discussão teórica sobre a Mitologia e a História, conjugando uma segunda parte em que seria apresentado um *corpus* documental das narrativas míticas Wajãpi (recolhido por antropólogos) e, finalmente, propostas de trabalho com essas narrativas indígenas em aulas de História do Amapá. A dissertação seria então uma interseção entre História, Antropologia e Ensino de História.

A orientação sobre as fontes (sempre pontual e lapidar) começou com os trabalhos da antropóloga Dominique Tilkin Gallois, que desenvolve pesquisa com os Wajãpi há mais de 40 anos. O livro Mairi revisitada: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi (1994) foi fundamental. Para além desse livro e para conhecer melhor os Wajãpi, contei com o apoio irrestrito do Iepé-Macapá (Instituto de Pesquisa e Formação Indígena), com seu farto e excelente acervo bibliográfico sobre a história e a cultura dessa etnia, sempre à nossa disposição. Fui agraciado pelo meu orientador com as indicações para ler Claude Lévi-Strauss, um dos intérpretes da crítica ao evolucionismo social no século XX. Lendo o etnólogo belga, pude perceber como o pensamento “selvagem” e o pensamento científico andam em paralelo, sendo formas de conhecimentos desiguais em seus resultados, mas que partilham uma similaridade em relação às operações mentais que os caracterizam. Afirmando a universalidade do pensamento humano, Lévi-Strauss demonstra em seus escritos que não se pode hierarquizar povos ou culturas⁶. Para Lévi-Strauss, as sociedades podem e devem

do Brasil. Entre os historiadores foi criado um campo de estudo que hoje é denominado de História Indígena e do Indigenismo, onde a perspectiva eurocêntrica é recusada e se incorpora a perspectiva indígena. Um novo olhar sobre temas como a escravização indígena, a legislação indígena no período colonial e as resistências e/ou negociações indígenas fazem parte da agenda desses estudos.

⁶ As obras Antropologia Estrutural (1958) e O Pensamento Selvagem (1962), serviram para minha introdução ao pensamento de Lévi-Strauss. Outras obras e artigos do etnólogo belga, bem como a leitura de antropólogos brasileiros, intérpretes de Lévi-Strauss (Aracy Lopes da Silva, Márcio Goldman, Everardo Guimarães Rocha e Eduardo Viveiros de Castro) foram importantes para entender a dimensão

andar por caminhos diferentes. Caminhos diferentes, culturas diferentes, reações à temporalidade distintas, narrativas sobre o passado, também diferentes.

As discussões contidas no livro *A temática Indígena na Escola*, uma obra antiga, já considerada um clássico, me fizeram começar a derrubar certos “mitos” sobre o chamado “imperialismo da História” como forma única de conhecimento sobre o passado. Além disso, a leitura sobre a oposição entre *mythos* e *logos* foi aprofundada nas obras de Moses Finley e Jean-Pierre Vernant⁷, que demonstraram a historicidade da separação entre essas duas formas de conhecimento, ainda na Antiguidade Clássica. Toda essa discussão precisava se conectar com o Ensino de História. Para isso foram importantes autores como Circe Bittencourt, Giovani José da Silva, Flávia Eloisa Caimi, Kátia Abud, entre outros, que escrevem competentemente sobre a temática, abordando desde a história do componente curricular, até a imagem dos indígenas nos livros didáticos, passando pela discussão de currículos, eurocentrismo, aprendizagens em História e produção e consumo dos livros didáticos. Em uma acertada sugestão do meu orientador, resolvemos colocar em prática essa dissertação, elaborando um jogo de tabuleiro onde a narrativa do jogo seriam as narrativas míticas indígenas, nesse caso, as narrativas Wajãpi.

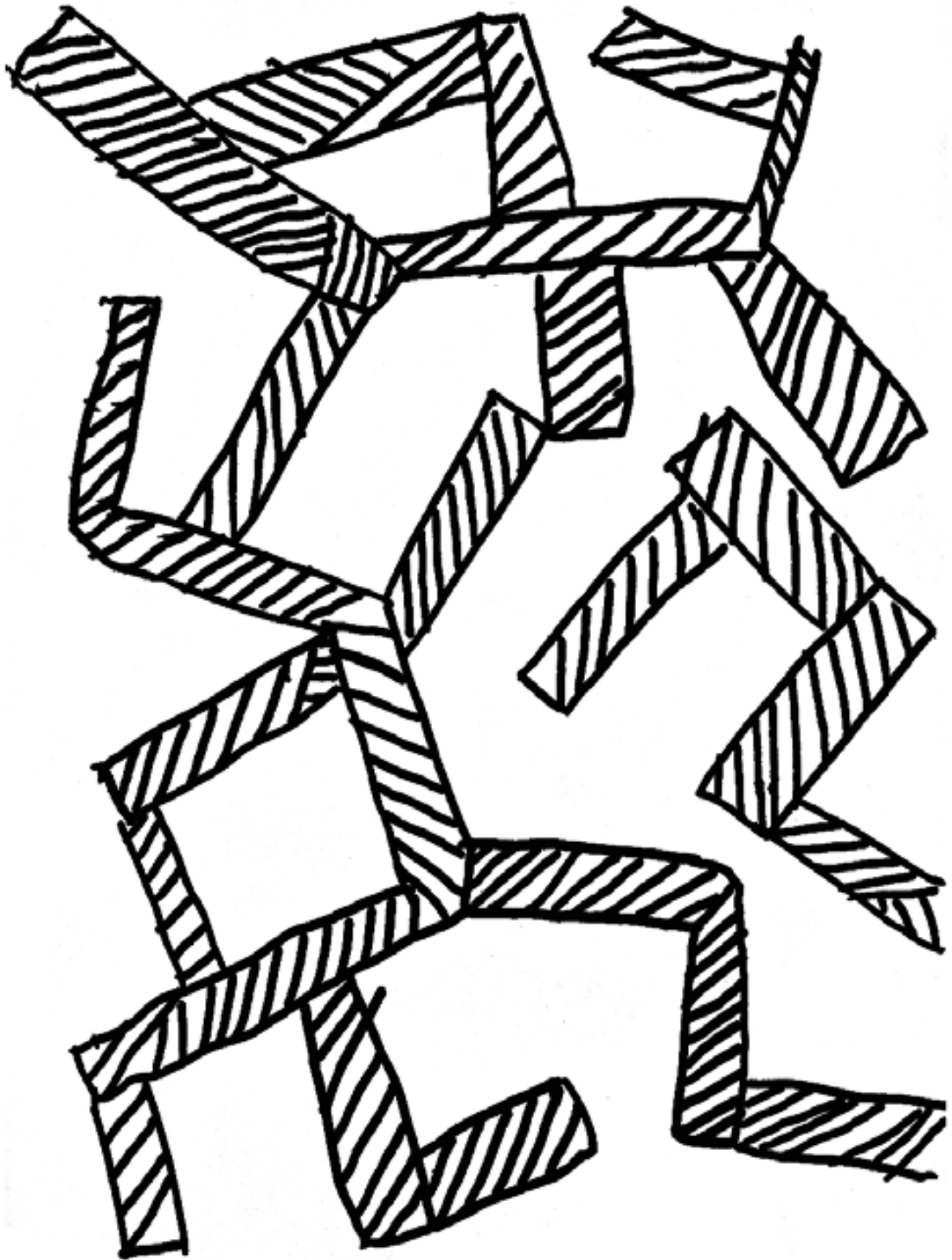
A estrutura da pesquisa foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo se inicia com uma discussão sobre as (in)visibilidades indígenas na História e nos currículos de História no Amapá. Em seguida, faço a apresentação dos Wajãpi, sua história e sua cosmologia. O segundo capítulo é uma discussão teórica sobre as duas formas de conhecimento fundamentais que estão sendo discutidas nesse trabalho: Mito e História. A ideia é entender o mito como uma forma de conhecimento que não é nem pior e nem melhor que o conhecimento histórico, mas que guarda em si as mesmas operações mentais em que o conhecimento histórico-científico também opera. No último capítulo apresento o “produto final”, o jogo de tabuleiro, com a descrição da discussão sobre o mito e os sentidos da história.

⁷ Usos e abusos da História (1975) de Moses Finley, Mito e pensamento entre os gregos (1965) e Mito e sociedade na Grécia Antiga (1974) de Jean-Pierre Vernant foram fundamentais para entender o percurso de separação entre *mythos* e *logos* e a cristalização de um modo de pensar característico do Ocidente que desembocará, no século XVIII, na ideia de uma História (no singular e com maiúscula) como a única forma “autorizada” para se entender o passado.

minuciosa de como ele é jogado. Procuro também discutir como, por meio do jogo, o professor pode levar o aluno à aprendizagens significativas nas aulas de História. Para isso estabeleço um diálogo com a literatura acadêmica sobre o assunto⁸, afirmando a necessidade de colocar em relevo a história e a cultura indígena no ambiente escolar⁹.

⁸ As reflexões e propostas metodológicas que estão na coletânea Jogos e Ensino de História (GIACOMONI;PEREIRA, 2013) foram fundamentais para a discussão teórica e prática sobre o uso dos jogos como estratégia metodológica para uma aprendizagem significativa em História.

⁹ A proposta de se estudar os mitos indígenas em sala de aula é uma tentativa de perceber e afirmar a contemporaneidade desses povos na escrita da história e no ambiente escolar, além de aproximar-nos dessas sociedades e culturas, entendendo-as em seus próprios termos.



Moju kã'gwer (espinha de anaconda ou sucuriçu)

1 Os Wajãpi na História e no Ensino de História do Amapá

1.1 Construindo pontes: protagonismo indígena e currículo de História

No início da década de 1990, a professora Elza Nadai publicava o artigo O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva (1992). Analisando o surgimento das primeiras escolas secundaristas no país e também a formação e consolidação da história como componente curricular, o artigo de Elza Nadai traz informações valiosas sobre os currículos do componente curricular que estavam em vigor desde o início do século XIX até meados do século XX nas escolas, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro.

Na visão da autora, esse currículo refletia uma história que ainda era amadora, uma vez que a instalação dos cursos superiores - um século depois da criação dos cursos secundários no Brasil - destinados à formação de docentes para o ensino secundário, encerraria o “autodidatismo” da produção historiográfica nacional (NADAI, 1992, p. 144). Seguindo em sua caracterização, a autora afirma que a história ensinada aqui era uma simples transposição da historiografia francesa. Os professores do Colégio Pedro II usavam em suas aulas os manuais de história francesa traduzidos ou, “na falta de traduções, apelava-se diretamente para os manuais franceses” (NADAI, 1992, p. 146). Nesse sentido, a história aprendida nas escolas secundaristas era basicamente uma história eurocêntrica, fundada na noção do quadripartismo histórico (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), baseada na cronologia política e nas biografias de homens ilustres. Ou seja, era uma história linear, que naturalizava os eventos e tornava neutro o estudo do passado.

Como parte desse projeto civilizador, a história como componente curricular também silenciava determinados grupos sociais: os negros e os indígenas. Os livros didáticos pouco ou nada falavam sobre a escravidão ou sobre as sociedades nativas da América. Segundo Elza Nadai,

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de

africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios - os legados pela tradição liberal europeia (NADAI, 1992, p. 149).

Conjugados, esses fatores deram o sentido para a História no século XIX. O que estava explicitado e aquilo que era silenciado no currículo de história fazia parte do projeto civilizador, que buscava na ideia de Nação o motivo maior de sua existência. O conflito derivado da conquista portuguesa, a escravidão africana e indígena, tudo era eficazmente silenciado, em busca da harmonia na construção da identidade nacional. Segundo Elza Nadai, essa preocupação com a ideia de Nação estava ligada com a busca de nossa genealogia. Nesse caso, esses inícios não poderiam estar dissociados da civilização europeia, da qual Portugal era parte constitutiva importante. O Brasil deveria ser um *continuum* da nossa metrópole, que não era antagonizada nesse momento. Segundo Kátia Abud (2007), quando a velha historiografia do século XIX não antagonizou a metrópole portuguesa mas, ao contrário, fez dela sua aliada na genealogia da nação brasileira, elegia-se outro antagonista. A alteridade que se buscava como afirmação da identidade caminhou por duas vias. No plano externo, os outros, os representantes da barbárie, eram as novas repúblicas americanas. Internamente, os outros, eram os excluídos do projeto de Nação, pois se tratava de gente incivilizada: os índios e os negros. O conceito de nação era eminentemente restrito aos europeus (ABUD, 2007).

Mesmo com a criação de cursos superiores no país, o currículo de história ainda ficaria engessado, naquilo que Elza Nadai chama de modelo hegemônico de ensino de História (NADAI, 1992), que começa, segundo ela, a ser combatido duramente no século XX, em função das demandas sociais que passam a existir no Brasil a partir daquele momento. No entanto, apesar das várias reformas pelas quais passou a educação no Brasil, o componente curricular de história continuou “contemplando a narrativa cronológica, distribuindo, por meio do eixo temporal, os episódios e seus personagens” (ABUD, 2007, p. 112).

Ainda segundo Kátia Abud, uma pesquisa feita com livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2002, revelou algo

desanimador: a esmagadora maioria ainda mantinha (quem diria) o “modelo francês” do século XIX, com a periodização quadripartite que se tornava o eixo organizador dos conteúdos. Poucas foram as coleções que romperam com esse padrão de história, que ainda vê o Brasil como “caudatário da história europeia” (ABUD, 2007, p. 115). Para piorar o quadro atual, segundo Kátia Abud, uma pesquisa feita com professores de História de São Paulo afirma que predomina a “maneira tradicional” de se ensinar história, mesmo entre aqueles professores que tinham pós-graduação e que eram formados em instituições reconhecidas pela pesquisa (ABUD, 2007).

Decerto a invisibilidade indígena construída ao longo de nossa história passou a dar lugar ao protagonismo que foi conquistado e restituído ao longo dos séculos XX e XXI (ALMEIDA, 2012). Esse protagonismo é a consequência dos movimentos indígenas, tendo como desdobramento importante a garantia dos direitos indígenas pela Constituição de 1988. Ele também é resultado do diálogo entre a História e a Antropologia, que reelaborou e historicizou alguns conceitos para pensar a relação entre indígenas e não indígenas. Os conceitos de cultura, etnicidade, identidades indígenas, etnogênese, deram aos indígenas um novo lugar em nossa história (ALMEIDA, 2012).

Pensando em termos regionais, colocar em discussão a temática indígena de forma progressiva e constante na sala de aula, tanto no componente curricular de História como no espaço dedicado à parte diversificada do currículo escolar do nosso Estado (Estudos Amapaenses e Amazônicos¹), conforme consta nas resoluções do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (de acordo com a Resolução Geral do Conselho Nacional de Educação de 2010), significa afirmar a contemporaneidade dos povos indígenas, demonstrando o seu protagonismo, suas lutas, suas ações e reações. No caso do Amapá, observa-se que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (para o componente curricular de História), na sua proposta do ano de 2015, estão alinhadas com os documentos oficiais da educação no

¹ A Secretaria de Educação do Estado do Amapá propôs na Matriz Curricular o componente Estudos Amapaenses e Amazônicos, instituído por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 56, de 25 de agosto de 2011. É um componente que substitui a disciplina Oficina de Projeto, que formava a parte diversificada do currículo escolar. O componente curricular Estudos Amapaenses e Amazônicos pode ser ministrado tanto pelos professores de História quanto de Geografia, com carga horária de 80 aulas anuais, para atender do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Brasil, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais que vigoram no país desde a década de 1990. A preocupação com a constituição da identidade do aluno é a tônica do documento repassado pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá para as escolas estaduais, proposto para o currículo da Educação Básica e que influenciaram a proposta curricular de nosso Estado (AMAPÁ, 2015).

A preocupação com a constituição de identidades por meio do ensino da História e da parte diversificada do currículo (que contempla o componente curricular de Estudos Amapaenses e Amazônicos) faz parte de uma orientação geral que extrapola os interesses da educação nacional, e tem raízes em discussões mais amplas em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, seguindo os pressupostos da psicologia piagetiana, em especial daquilo que se denomina de Construtivismo. Nesse sentido, Liberalismo, Construtivismo e adequação ao modelo econômico capitalista, podem ser consideradas as balizas que impulsionaram a reformulação curricular, expressa nos parâmetros curriculares nacionais (BITTENCOURT, 2009).

Apesar de centrar suas preocupações com a construção da noção de identidade e com o exercício da cidadania, o documento da Secretaria Estadual de Educação do Amapá propõe discutir no currículo de História a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que também discute a desigualdade social e a discriminação. Nesse sentido, o documento afirma que respeitar a diferença “não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil” (AMAPÁ, 2015, p. 3). O texto também preconiza a valorização da alteridade e da diversidade, ao colocar nos seus últimos parágrafos introdutórios a preocupação com o ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, fazendo menção inclusive à lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que pretende a

Inserção da cultura indígena, assim valorizando os grupos étnicos que fazem parte da história de formação da nacionalidade brasileira e que foram tergiversados do ensino tradicional de história (AMAPÁ, 2015, p. 4) .

Infelizmente, a contradição entre a proposta teórica e a prescrição dos conteúdos para o componente curricular de História e Estudos Amapaenses e

Amazônicos se fazem presentes no documento da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. De modo geral, analisando a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, o conteúdo para o ensino de História continua obedecendo ao modelo linear e progressivo, quadripartite e cronológico, de uma história explicitamente eurocêntrica que pouco dialoga com a temática indígena, se mantendo no tradicionalismo daquilo que podemos chamar de currículo hegemônico (NADAI, 1992). Ele não afirma a contemporaneidade das sociedades indígenas, uma vez que coloca a colonização do Brasil, especialmente o século XVI, como o palco privilegiado para o estudo dessas sociedades, reforçando a ideia de assimilacionismo ou de um desaparecimento dos grupos ameríndios ao longo de nossa história. Assim, percebemos que não há, nos conteúdos propostos pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá, nenhuma menção às histórias e culturas indígenas após o período do contato com os europeus, a partir do século XVI.

Figura 1 – A temática indígena no currículo do Amapá: pouco espaço e em uma competição desigual com as civilizações orientais e greco-romanas.

As origens do ser humano e sua chegada as Américas		As primeiras aldeias e cidades. O povoamento da América. A vida dos primeiros habitantes do Brasil.	agricola trouxe para as sociedades humanas; - Conhecer as principais teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos na América; -Entender que os homens se espalharam por todos os continentes; - Conhecer os períodos da Pré-História americana; - Compreender a diversidade dos povos americanos, sobretudo em relação aos diferentes modos de vida e técnicas de sobrevivência, sem emitir juízo de valor; - Conhecer que nossa história começa milhares de anos antes da chegada dos europeus ao território brasileiro; -Identificar o modo de vida, as crenças e os mitos dos grupos indígenas à época da conquista; - Conhecer as características atuais do modo de vida dos povos indígenas.

Fonte: AMAPÁ, 2015

Figura 2 – A temática indígena no currículo do Amapá: relegada ao século XVI



Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá

	A mineração Sociedade, cultura e religião na colônia.	tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro. - Conhecer as formas de resistências à escravidão, sobre tudo os quilombos. -Estabelecer e compreender as diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado pelos europeus na América; -Problematizar a existência da escravidão na África antes da expansão marítima europeia. -Analisar e compreender as especificidades e complexidades dos povos indígenas brasileiros à época da chegada dos portugueses: origens, movimentos migratórios e diversidade linguístico-cultural; Contextualizar a ação dos primeiros missionários católicos entre os indígenas brasileiros.
--	---	---

Fonte: AMAPÁ, 2015

Figura 3 – A temática indígena no currículo do Amapá: uma história da América sem a América

América e África antes da conquista europeia.	A África dos grandes reinos e impérios A América dos povos pré-colombianos A colonização espanhola na América As colonizações inglesa, francesa e holandesa.	-Identificar a diversidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos; -Conhecer a história africana desvinculando-a da história europeia; -Compreender a formação e a organização política, social, e cultural de reinos africanos anteriores à chegada dos europeus; - Entender a conquista da América Espanhola; -Identificar as principais características da administração da América Espanhola; - Caracterizar as colonizações inglesa, francesa e holandesa.
---	---	---

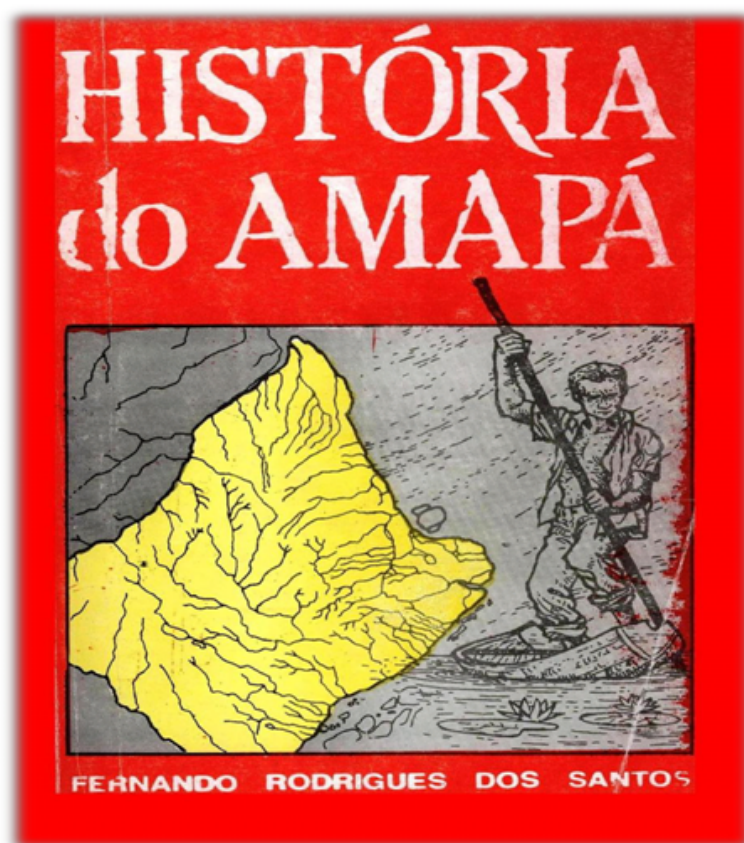
Fonte: AMAPÁ, 2015

Dedicando total atenção às sociedades orientais, ao mundo antigo greco-romano e finalmente à história cronológica europeia, a proposta curricular para o ensino de História no Amapá ainda toca a mesma nota, característica dos currículos nacionais, de caráter elitista e eurocêntrico. Se não bastasse, no eixo sobre as manifestações culturais na Amazônia, é ressaltado o caráter “lendário” das narrativas populares (ligadas normalmente ao pensamento indígena, do qual somos tributários culturalmente). A perspectiva antropomorfa, característica das narrativas míticas indígenas e que está presente em várias “lendas amazônicas”, é apropriada e entendida como ficção. Isso reforça o preconceito, ao hierarquizar saberes, distinguindo a suposta verdade (História) da mentira (“lendas”, mitos), entendendo a História no singular, como uma propriedade exclusiva dos não indígenas. Nesse momento se perpetua a noção de que as narrativas indígenas (reelaboradas como “lendas amazônicas”) são uma narrativa fantástica, em oposição ao discurso histórico, pretensamente verdadeiro. Assim, o professor coloca as narrativas míticas indígenas fora do contexto em que foram criadas, não se preocupando em pensar a partir da perspectiva do grupo indígenas que elaboraram essas narrativas. Sem dar chance ao Outro, em sua diversidade, de ser compreendido em seus próprios termos, o professor em sala de aula repete, talvez sem saber, aquilo que está no cancionário popular “é que Narciso acha feio o que não é espelho”. Falar sobre mitologia amazônica em sala de aula é um exercício de alteridade, ao mesmo tempo que coloca na boca das sociedades indígenas a sua própria interpretação da realidade.

Enquanto mantivermos a ênfase em um currículo de características explicitamente eurocêntricas, a invisibilidade indígena (ou a perspectiva eurocêntrica sobre essas sociedades) ainda continuará dentro de sala de aula e em toda a experiência do aluno no ambiente escolar. Da mesma forma que ao longo da história do Brasil procurou-se obliterar a presença indígena, seja nos discursos políticos ou intelectuais (intelectuais e instituições que negaram ou procuraram retirar o papel de sujeitos históricos das sociedades indígenas, principalmente a partir da constituição de uma ideia de Nação, no século XIX), manter uma orientação curricular que

prescreve conteúdos fortemente influenciados por noções eurocêntricas, se constitui como um reforço para que as sociedades indígenas continuem marginalizadas, sem espaço para o entendimento da alteridade, e sem espaço para a discussão sobre “pluralidades étnicas e culturais”. Mesmo com toda a boa vontade teórica, de afirmação da sala de aula como espaço para a discussão da diversidade e pluralidades étnicas, proposto na Diretriz Curricular da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (2015), precisamos de maior coragem (na prática) para romper com conteúdos que deitam raízes no século XIX e que prendem os indígenas no passado, retirando deles sua condição de sujeitos históricos, vivos e atuantes no mundo contemporâneo. Estudar os povos indígenas em sala de aula ao mesmo tempo em que se prescrevam conteúdos que lhes devolvam o estatuto de sujeitos atuantes na História, é um passo importante para uma prática docente que dialoga com a diversidade cultural e com o protagonismo indígena.

Figura 4 – A História como a guardiã das tradições: o eurocentrismo nos livros didáticos amapaenses



Fonte: RODRIGUES, 2001

Estudá-los, portanto, é dialogar com a nossa história regional, amazônica. Infelizmente, na literatura didática regional isso ainda não é possível. Os livros didáticos amapaenses estão presos em uma narrativa eurocêntrica. Um exemplo emblemático é o livro de Fernando Rodrigues dos Santos, *História do Amapá* (2001), amplamente utilizado, principalmente por professores do ensino público e nos preparatórios para concursos públicos em nossa região.

Analisando o livro, temos a noção de que a nossa história regional começa com as Grandes Navegações e a chegada dos europeus na Amazônia. Na narrativa de Fernando Rodrigues dos Santos, o capítulo inicial da nossa história é “A Conquista das Américas pelos Europeus” (SANTOS, 2001, p. 5).

Figura 5 – As histórias e culturas indígenas da nossa região ignoradas: a história do Amapá começaria a partir do século XVI

ÍNDICE

CAPÍTULO I	
A Conquista das Américas pelos Europeus.....	7
CAPÍTULO II	
Disputas pela Posse da Terra.....	13
CAPÍTULO III	
A Colonização da Terra dos Tucujus.....	16
CAPÍTULO IV	
Independência do Brasil e seus efeitos na Terra dos Tucujus.....	28
CAPÍTULO V	
Ameaças à Integridade Nacional.....	35
CAPÍTULO VI	
O Fim da Escravidão em Macapá e Mazagão.....	41
CAPÍTULO VII	
Na Fase da Consolidação da República.....	45
CAPÍTULO VIII	
Retomada das disputas pela Região do Contestado.....	48
CAPÍTULO IX	
Evolução Política dos Municípios de Macapá, Mazagão e Amapá.....	58
CAPÍTULO X	
Autonomia Territorial e Unificação.....	65
CAPÍTULO XI	
Militares Governando os Amapaenses.....	73
CAPÍTULO XII	
O Amapá Atual.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

A consequência lógica é que, antes do século XVI, parece não haver história. Os indígenas são citados apenas no contexto da Conquista e na disputa pela posse da terra. Em sua 6ª edição no início do século XXI e destinado aos alunos do Ensino Fundamental, o livro História do Amapá mantém a narrativa que ignora as histórias e culturas indígenas no Amapá e na Amazônia.

O fio condutor da narrativa ainda é tributário dos moldes da História e da historiografia do século XIX. A verdade é que o próprio autor estabelece os limites da história do Amapá quando afirma “Estimado estudante, com esta obra é nosso propósito proporcionar-lhe informações sucintas e abalizadas sobre a História do Amapá desde o período colonial até os dias atuais” (SANTOS, 2001, p. 3). Essa afirmação, sem dúvida, ignora uma história milenar de ocupação, manejo e reconfiguração do ecossistema amazônico, feito pelos coletivos humanos que já estavam aqui estabelecidos há alguns milênios e que desenvolveram as mais surpreendentes culturas indígenas da América do Sul (citamos o caso das culturas Maracá, Cunani e Marajoara). Na perspectiva de Fernando Rodrigues dos Santos, de fato, os coletivos indígenas, com sua riqueza, sofisticação cultural e sua organização social, estão fora da história da nossa região e do Brasil. Precisamos escrever uma outra história, que leve para a sala de aula e para os materiais didáticos as histórias e culturas indígenas. Os Wajãpi do Amapá (etnia que vive há pelo menos três séculos em nossa região) têm suas origens, sua história, suas tradições orais e um universo mítico rico e diversificado. Sigamos em frente.

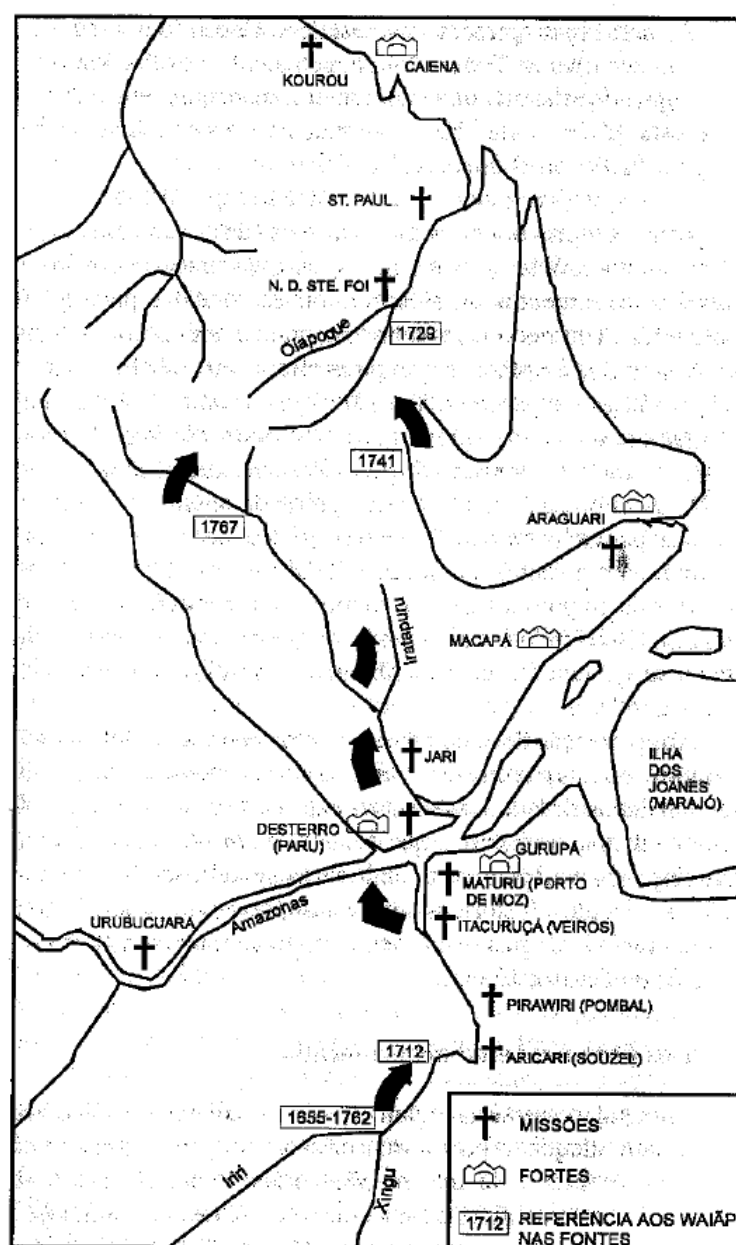
1.2 O contexto de origem

Os Wajãpi são povos indígenas de origem xinguana. Há mais de 250 anos eles se deslocaram do baixo Xingu para ocupar atualmente uma região de cabeceiras dos rios Oiapoque, Jari e Amapari. Vindos da margem direita do rio Amazonas (que eles chamam de Paraná-Uaçú ou “rio grande”), os Wajãpi são povos migrantes que começaram o seu deslocamento no final do século XVII até a sua chegada nas áreas que hoje ocupam no Amapá e Guiana Francesa. Segundo Dominique Gallois (1994), os

Wajãpi são mencionados na documentação da época como habitantes do baixo Xingu (atualmente a região de Altamira, no Estado do Pará). Os Guaiapi ou Oiampi - como são citados - ocupavam o mesmo território dos Assurini, Araweté, Juruna e Kuruaiá.

Segundo Dominique Gallois, a primeira referência aos Wajãpi data de 1665 e está nos relatos de jesuítas encarregados de organizar aldeamentos na região do baixo Xingu. Com a redução dos aldeamentos e as expedições preatórias de caça, começa a dispersão da maioria dos povos do baixo Xingu (GALLOIS, 1983).

Figura 6 – O deslocamento dos Wajãpi desde o século XVII



No caso dos Wajãpi, o período entre 1680 e 1720 marca sua dispersão em direção ao norte, para as regiões de cabeceira dos rios Jari, Amapari e Oiapoque. Essa migração não se fez sem conflitos com outras etnias, com negros fugidos e com alianças entre os Wajãpi e portugueses, na disputa por territórios com outras etnias. Dominique Gallois chama a atenção para o fato dos Wajãpi não terem uma memória precisa sobre o início de suas migrações. Somente no final do século XVIII é que eles começam a registrar na sua tradição oral essa fase de dispersão, considerando inclusive o rio Jari (e não o Xingu) como o lugar da criação da nação Wajãpi (GALLOIS, 1983). A tradição oral dos Wajãpi consagra o rio Jari como o “berço” dos Wajãpi. Segundo os mitos, *lanejar*, o herói civilizador para os Wajãpi, teria criado a humanidade ali, no curso médio do rio Jari.

Muito embora o termo Wajãpi seja um marcador étnico, correspondendo à autodeterminação desse povo, usa-se entre eles, com frequência, a autodesignação *iane*, nós. Os Wajãpi da Guiana Francesa referem-se aos Wajãpi do Amapá como Wajãpi-puku, termo que faz referência à estatura mais alta e ao fato de serem “arredios”. Os Wajãpi do Amapá vêem nessa referência um sentido pejorativo. Tanto os grupos do Oiapoque quanto os grupos do Amapari se consideram os “autênticos” e qualificam os outros de kamaro-ko, “os amigos”.

O termo Wajãpi tem o sentido etimológico de “os adversários que acertam os inimigos”: *waia* - adversário e *pi* - acertar (GALLOIS, 1983). Os Wajãpi são falantes do Tupi-Guarani e também estão na Guiana Francesa, habitando ambos os lados da fronteira entre Brasil e o território ultramarino francês. Juntos com os Emerillon (atualmente chamados de Teko) do rio Oiapoque, são os únicos dessa família linguística na área. Os Wajãpi do Oiapoque e do Alto Jari sofreram influências da língua Caribe, enquanto os grupos da região do Amapari permaneceram “puros” (GALLOIS, 1983).

1.3 A evolução da ocupação, demarcação das terras e a demografia

Os Wajãpi mantém contato há mais de um século com a população envolvente no Norte do Brasil. Sempre foi um contato esporádico. A Funai contatou os Wajãpi em

1973, enquanto preparava os trabalhos de abertura da rodovia Perimetral Norte. A partir desse momento, os conflitos por terra, contra as invasões de garimpeiros, aumentou significativamente. A região que os Wajãpi ocupam é rica em recursos minerais e as empresas de mineração começaram a explorar a região colocando em contato esses grupos, que até então eram considerados extintos. A demarcação das terras indígenas começou no momento em que a exploração do subsolo foi pretendida pelas empresas de mineração na década de 1970. A partir daí, surgiram conflitos pela posse da terra entre os indígenas, garimpeiros e as empresas de mineração.

Segundo Dominique Gallois (1983), é nesse contexto histórico que se altera o conceito de território entre os Wajãpi (antes pensado como uma área de ocupação dos grupos locais), referido agora como “nossa terra”, constituindo assim uma espécie de identidade Wajãpi. A história do contato, nesse sentido, transforma uma noção particular em coletiva, consequência da consciência dos indígenas em relação à alteridade, ao contato com os não indígenas. Na história do contato é possível também perceber uma valorização do modo de ser Wajãpi em contraposição às pressões exercidas pelo não indígena, seja pela disputa do território ou pelos conflitos interétnicos com os órgãos de fiscalização do governo. A tradição passa a ter uma força muito grande, expressando o apego às normas de comportamento adequado entre os Wajãpi (GALLOIS, 1983).

No século XIX, os Wajãpi se instalaram nas regiões do Jari, Oiapoque e Amapari, num processo de contato com brasileiros, franceses e com outras etnias que viviam na região por eles ocupada (GALLOIS, 1983). As tradições orais se completam com os relatos dos viajantes e dão conta do movimento de dispersão, ocupação e instalação dos grupos locais nas regiões do Amapá e Guiana Francesa. Ocupação, guerras com outras tribos (Wayana, Aparaí, Upuruí e Amikuane), dissensões e disputas intertribais pela influência de determinado grupo local, associação com garimpeiros e criação de redes de comércio, marcaram a história dos Wajãpi no século XIX e XX (GALLOIS, 1983). Ao longo do século XX, os Wajãpi se defrontaram com a presença invasiva de garimpeiros, o que lhes rendeu alguns reveses.

Em consequência do contato entre índios e garimpeiros, no Karapanaty, 19 índios morreram de sarampo em 1972. Na região do igarapé Água-Preta, outro garimpo funcionou entre 1969 e 1970, provocando também a morte por epidemia de gripe de mais de 10 índios; o resto dos habitantes dessa área foi extinto, logo depois, por outra epidemia, salvando-se, em 1973, apenas dois indivíduos (GALLOIS, 1983, p. 111).

Durante essa migração, os Wajãpi experimentaram diferentes processos de relações intertribais e interétnicas. Como acima foi mencionado, na década de 1970, os Wajãpi sofreram invasões de suas terras e iniciaram um conflito com os garimpeiros, caçadores e empresas, na luta pela defesa e autonomia de seus territórios. Em meados da década de 1990, os Wajãpi tiveram suas terras demarcadas a partir de esforços da FUNAI, de uma agência de cooperação alemã e o Cento de Trabalho Indigenista (SILVA, 2014, p. 284).

Um outro problema enfrentado foi a construção da rodovia Perimetral Norte, que pressionou e teve efeito contundente na organização social e territorial dos Wajãpi. Projetada na década de 1970, essa rodovia deveria atender 4 Estados na região Norte: Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. No entanto, foram construídas estradas incompletas em apenas dois Estados, Roraima e Amapá. Justamente no Amapá, a Perimetral Norte, que começou a ser construída em 1973, chega na terra habitada pelos Wajãpi. Esse projeto fragilizou ainda mais a ocupação das terras por parte dos indígenas, que ficaram desprotegidos contra as invasões de garimpeiros, estes aproveitando o trecho da rodovia para penetrar no território ocupado pelos Wajãpi.

Pelo projeto original, a rodovia deveria cortar todo o território ocupado pelos Wajãpi, como também cortaria as terras dos Wayana, Aparai, Zo'e, Waiwai, até chegar aos Yanomami em Roraima. Mas, quando a construção da BR 201 foi interrompida em 1976, somente as terras dos Wajãpi estavam cortadas ao meio, com cerca de 30 quilômetros de estrada, até Jakaré. Na outra ponta, as terras dos Yanomami também foram muito impactadas pela rodovia (GALLOIS, 2011, p. 32).

As tentativas de resguardar as áreas ocupadas pelos Wajãpi começa nos anos de 1970, quando a primeira medida de proteção legal resultou na interdição de três áreas ocupadas pelos Wajãpi, por meio do decreto 74.172 de 10/06/1974. O trabalho de

antropólogos e sertanistas na proposição de limites para a demarcação das terras Wajãpi se desenvolve a partir de 1976. O tamanho das terras varia: de 147.000 hectares proposto pelo sertanista Fiorello Parise, em 1976, passando pelos 900.000 hectares, proposto por Dominique Gallois, em 1979. Essas proposições foram rejeitadas pela Funai, que concede a declaração de posse permanente das terras aos Wajãpi muito tempo depois, em 1991, por meio da portaria nº 544. Por essa portaria foi determinada a demarcação de 573.000 ha, começando dessa forma os trabalhos de reconhecimento e demarcação das terras (GALLOIS, 2011).

Figura 7 – A Terra Indígena Wajãpi (TIW) atualmente: localizada no oeste do Amapá, está homologada desde 1996



Fonte: GALLOIS et al., 2017

Hoje, os Wajãpi do Brasil vivem em suas terras demarcadas e em algumas outras regiões: sua área de concentração são os municípios de Laranjal do Jari e Pedra

Branca do Amapari, no noroeste do Amapá (na Terra Indígena Wajãpi/TIW, demarcada pelo governo federal por meio do Decreto 1.775, de 1996) sendo sua população estimada em cerca de 1.200 pessoas, distribuídas em mais de 90 aldeias (GALLOIS et al., 2017, p. 8). Ocupam também, em algumas poucas famílias, a Terra Indígena Parque do Tumucumaque e Paru de Leste, no norte do Pará. Os Wajãpi também estão na Guiana Francesa, em territórios localizados na margem esquerda do rio Oiapoque, entre Camopi e Trois Sauts. A população estimada dos Wajãpi na Guiana Francesa é de quase mil pessoas (GALLOIS, 2011). Historicamente, os Wajãpi da região do Amapari estão divididos em duas regiões, que também os dissocia em dois subgrupos: os que ocupam a região do rio Onça (grupo Karapanaty) e os que ocupam o rio Inipuku (grupo Inipuku) (GALLOIS, 1983).

Um fato importante sobre o processo de demarcação das terras Wajãpi é o controle feito de forma autônoma pelos próprios indígenas, que se dispuseram a trabalhar na demarcação das terras ao seu modo, no seu tempo, entrelaçando o trabalho de demarcação com suas atividades sociais, rituais e produtivas. Se quisermos pensar em termos de protagonismo, esse é um bom evento para ser analisado.

Por exemplo, os Wajãpi interromperam várias vezes o andamento das expedições demarcatórias para participar das festas de caxiri, a bebida ritual Wajãpi; vários homens jovens, que seriam, à primeira vista, os “melhores carregadores” ou “guias” (GALLOIS, 2011, p. 49), tiveram de interromper sua participação para obedecer aos resguardos culturalmente definidos. Em muitos momentos, as caminhadas rumo às clareiras ou ao trabalho das picadas se tornou mais lento porque as equipes indígenas incorporavam mulheres e crianças. Ocorreu também de líderes das aldeias enviarem para a frente da demarcação indivíduos menos dispostos, uma vez que reservavam os mais preparados para outras atividades – como a abertura das roças e seu plantio – consideradas prioritárias para a comunidade. Ou seja, o desempenho dos Wajãpi não se submeteu às formas de trabalho alheias aos seus próprios padrões de organização e de gestão de tempo (GALLOIS, 2011).

De acordo com Dominique Gallois, existem informações sobre a evolução

demográfica dos Wajãpi. Baseados em dados de viajantes estrangeiros como Henri Coudreau e Jules Crévaux (GALLOIS, 1983), para o período do século XIX e início do XX, e em recenseamentos recentes dos antropólogos (década de 1970 em diante), podemos perceber uma drástica queda demográfica na população Wajãpi do período que vai de 1824 até a década de 1970. Essa situação se baseia em cálculos aproximativos, que apontam cerca de 6 mil Wajãpi vivendo em território brasileiro e francês no primeiro quartel do século XIX, contrastando com uma população estimada em apenas algumas centenas, na década de 1970. Esse declínio pode ser explicado pelas epidemias endêmicas que dizimaram a etnia e também pela integração dos indígenas às famílias não indígenas da região do Amapari (GALLOIS, 1983). No entanto, comparando os dados sobre a população dos Wajãpi, desde a década de 1970, com as informações atuais, percebemos, felizmente, sua consistente evolução demográfica, demonstrada em um crescimento populacional que vai de 151 para cerca de 1.200 pessoas no Amapá (GALLOIS et al., 2017), e de 412 para quase mil pessoas na Guiana Francesa (GALLOIS, 2011).

Em 44 anos, a população Wajãpi experimentou uma multiplicação em mais de 6 vezes, conseqüentemente aumentando o número de aldeias, que passou de 5, em 1973, para mais de 90 aldeias no Amapá, em 2017 (GALLOIS et al., 2017). Aqui, voltamos à questão tão debatida sobre a situação e o futuro dos indígenas no Brasil. A (in)visibilidade que marca as sociedades indígenas no país começa, na historiografia, com o desinteresse dos historiadores brasileiros no século XIX. Desde Varnhagen, que disse não haver história para as sociedades indígenas, apenas etnografia (VARNHAGEN, 1981, p. 30), passando por Karl von Martius, que via um futuro inexpressivo para essas sociedades (consideradas pelo naturalista bávaro como decadentes e destinadas ao desaparecimento ignominioso, salvo se misturados ao “rio caudaloso” que era a civilização portuguesa no Brasil) (MARTIUS, 1845, p. 384), a invisibilidade se construiu na História, de maneira intencional, negando aos indígenas seu protagonismo, sua capacidade de agenciamento, enfim, negando seu estatuto de sujeitos históricos.

De modo geral, para a *intelligentsia* brasileira tradicional, desde o século XIX, o futuro dos indígenas não era promissor, sendo natural o seu desaparecimento ou sua assimilação pelos não indígenas. O crescimento demográfico dos Wajãpi, mostra por um lado, a força desse povo na luta pela evolução e sobrevivência de sua etnia, que, organizada politicamente, defendeu seu território e tem afirmado sua autodeterminação pela valorização de suas tradições culturais.

1.4 Grupos locais, roças e casas

Historicamente, existiram três subgrupos territoriais Wajãpi no lado brasileiro: o grupo do alto Jari/Cuc, o grupo “arredio” do Alto Ipitinga e o grupo principal do Amapari (GALLOIS, 1983). Os indígenas que viviam nas margens do rio Cuc se dispersaram entre as décadas de 1960 e 1980. Alguns foram para a Guiana Francesa e outros foram remanejados pelo governo federal para o rio Jari, vivendo na aldeia Moloko-Pota. Problemas de convivência e brigas levaram à morte de alguns Wajãpi na aldeia Moloko-Pota, sendo os remanescentes levados para o Parque Indígena do Tumucumaque. Essa ação foi feita pela Funai em 1981. Sobre o grupo arredio do alto rio Ipitinga, a antropóloga Dominique Gallois diz que eles seriam prováveis remanescentes de uma cisão do grupo que habitava o rio Cuc (GALLOIS, 1983). Segundo Gallois (1983), existem algumas informações da Funai e dos jornais da década de 1970 que dão conta de uma população de fato arredia, que contava com 60 à 80 membros. Esses indígenas, segundo Dominique Gallois, nunca foram contatados. Os Wajãpi do Amapá estão concentrados na região do Amapari, nas terras demarcadas em 1996 pelo governo federal, como já foi mencionado acima. É uma área de floresta tropical densa, com estações de chuvas e secas dividindo o clima equatorial característico da região. Situada nos contrafortes da Serra do Tumucumaque, o território Wajãpi possui rios encachoeirados e região extremamente acidentada (GALLOIS, 1983).

Muito embora os Wajãpi vivam em aldeias, existe um constante movimento e recomposição dessas áreas ocupadas. De acordo com Dominique Gallois (2011), o processo de sedentarização dos Wajãpi é um fato, motivado entre outras coisas, pelo

nível elevado de dependência dos indígenas aos órgãos de assistência do governo. Mesmo o processo de sedentarização que vem caracterizando os Wajãpi ultimamente ainda não rompeu com essa constante mobilidade pelo território ocupado por eles, o que garante um equilíbrio de vivência e adaptação ao ambiente. Os motivos dessa dispersão pelo território são diversos, desde a cisão ou reunião de grupos distintos, invasões de garimpeiros, morte de uma personalidade importante do grupo local, até o esgotamento do solo das roças (GALLOIS, 1988). No entanto, um importante fator para os constantes deslocamentos, são os casamentos.

Os Wajãpi atribuem grande valor à autonomia econômica e política de cada grupo familiar. Entre os Wajãpi, o casamento é um importante fator de mobilidade: é pelos casamentos que as famílias se deslocam de uma aldeia para a outra. Uma pessoa pode viver em diferentes aldeias ao longo de sua vida e também visitando outras aldeias, onde vivem seus parentes (GALLOIS, 2011, p. 18).

A aldeia Wajãpi tem um formato característico, seja na sua disposição espacial, seja pelos laços de casamento e parentesco. Elas estão dispersas ao longo do rio ou das roças e possuem um espaço livre (okary) para as manifestações sociais e vida cerimonial.

Para fazer uma aldeia nova, os Wajãpi escolhem um lugar onde não tem montanha, onde tem igarapé limpo que não seca no verão, onde não tem igapó, nem saúva, onde tem lugar bom para tomar banho e para namorar. Para podermos comer bem, tem que ter muita caça, peixe e fruta. Para cobrir as casas, tem que ter muita palha; para os esteios das casas, muita acuiracuara; para fazer tipiti e peneira de urupê, bastante arumã. E barro para nossos utensílios. A gente procura um lugar onde tenha envira para os enfeites das festas. Tem que ter açazal por perto, para atrair caça e comer açáí. Os lugares com muito mosquito não servem. Não se faz aldeia perto de um rio grande para evitar acidente ou que sucuriu coma as crianças. Onde tem cemitério, não se faz aldeia, os espíritos dos mortos pegariam as crianças. Onde um pajé faleceu, não se faz aldeia, suas substâncias fazem mal para as pessoas (GALLOIS, 2009, p. 19).

O grupo local define a organização social entre os Wajãpi. Esses grupos locais e autônomos (wana) estão em constante deslocamento entre as aldeias e as roças. A aldeia tradicional (taa) corresponde à um grupo local estável (GALLOIS, 1983). O grupo local é formado por famílias que se relacionam por meio de matrimônios. As relações no espaço correspondem às relações de parentesco e às regras de casamento e residência

após o casamento (GALLOIS, 2009). Existem três categorias espaciais ocupadas por eles. Existem as aldeias com roças extensas e casas palafíticas; as habitações na roça, dispersas e características da estação seca por causa da caça, pesca e coleta. Sobre as roças, uma explicação para a escolha do lugar.

Quando vamos fazer uma roça, brocamos primeiro e cortamos tudo que está por baixo das árvores grandes. Depois de derrubar, deixamos secar um mês. Quando está bem seco, tocamos fogo na roça. Depois de queimar, as mulheres começam a plantar a roça e nós ajudamos também. nós não fazemos uma roça nova num lugar onde já fizemos roça antes. Os colonos da Perimetral não são assim, derrubam sua roça todos os anos no mesmo lugar para criar capim e gado. Por isso ali nunca mais cresce a mata, só o campo. (GALLOIS, 2009, p. 27).

Por último, existem os lugares outrora ocupados e que agora se tornaram “capoeiras” (kookwerã), uma reserva faunística para onde os Wajãpi sempre retornam.

Quando acaba a mandioca de uma roça, crescem embaubeiras e a capoeira vai virando floresta de novo. Por isso nós não derrubamos no mesmo lugar. Nós derrubamos somente um pedaço de mata em outra parte da floresta. No outro verão derrubamos mata pura, que não é capoeira (GALLOIS, 2009, p. 30).

Percebe-se então que fatores de ordem social e ecológica determinam os movimentos de concentração e dispersão dos Wajãpi em seu território (GALLOIS, 2009). Por exemplo, entre os Wajãpi a residência é uxorilocal, ou seja, o casal vai morar na casa dos pais da esposa. A casa Wajãpi (oka) é feita quando nasce uma criança, primogênita. Existem três tipos de habitação entre eles: a casa *jura*, uma casa grande de pavimento sobrelevado; a *yvy'o*, que é uma casa térrea; e a tapaina ou tapiri, uma espécie de casa provisória (GALLOIS, 2009). É comum uma casa ter outra casa menor por perto, que serve como cozinha. Os beijos, farinha, mingaus, o preparo de caça e peixe e o preparo de bebidas, são feitas na casa térrea, que são cozinhas utilizadas por várias famílias nucleares.

A casa Wajãpi tem muitos pontos em comum em seus aspectos construtivos, mas como são construídas por seus donos, com a ajuda de irmãos ou genros, têm particularidades que lhes são próprias. As proporções de suas partes construtivas mudam bastante. Por exemplo, ser for *jura*, a cobertura de uma casa pode acabar quase rente ao piso da casa, ou então, se for do tipo *yvy'o*, rente

ao chão de terra batida. A cobertura das casa tem sempre duas águas, mas às vezes uma de suas extremidades é arredondada, formando um semicírculo chamado de *javirevikwarã*, cuja estrutura pode ser acoplada tanto à estrutura da casa *jura*, quanto à da casa *yvy'o* (GALLOIS, 2009, p. 32).

A organização espacial das aldeias Wajãpi reflete, segundo a literatura antropológica, uma orientação baseada na sua cosmologia². Entender a relação dos Wajãpi com o espaço físico (construção das aldeias e roças) é entender como eles pensam esse espaço, habitado não só pelos Wajãpi, mas também pelos donos (-jar) que estão descritos nas narrativas míticas.

1.5 A cosmologia Wajãpi: inícios, narrativas míticas e movimento

As concepções sobre a origem e a ordem do universo, a partir das tradições orais (especialmente as narrativas míticas) fizeram e fazem parte das preocupações dos Wajãpi. Se a nossa cosmologia ocidental, científica, se pergunta aonde estamos ou de que é feito o lugar em que estamos (entre outras perguntas), também os indígenas mantêm as mesmas preocupações e respostas diversas (como diria Lévi-Strauss, inversa e simetricamente proporcionais). Segundo Dominique Gallois (1988), o cosmo Wajãpi é todo recortado entre domínios estanques. São realidades sobrepostas, hoje (depois da especiação³ relatada nos mitos) acessadas por determinadas pessoas (os xamãs) e em determinadas situações. Podemos dizer que a mitologia Wajãpi é uma via de acesso para representar o seu universo (feito de domínios estanques, ocupados por determinadas “gentes”). É a explicação da origem da configuração do domínio dos donos e as gradativas mudanças que ocorreram com a especiação. Essas mudanças

² Nesse estudo, entendemos a cosmologia como as concepções acerca da origem e da ordem do universo para os Wajãpi. Também utilizamos o conceito de cosmografia para indicar a posição ou balizas que existem no universo Wajãpi (a plataforma terrestre, a plataforma celeste, eixos e elementos de orientação) e, particularmente, a posição da humanidade nesse universo.

³ De acordo com Gallois (1988), a história dos mitos, para os Wajãpi, é a história da especiação dos seres vivos, dos distanciamentos e da configuração de alteridades no cosmos, da qual os humanos são apenas uma parte. Nas narrativas míticas, todos inicialmente eram humanos e compartilhavam das mesmas condições de ambiente e comunicação. Quando lanejar vivia entre os homens, não havia separação entre as espécies. Homens e animais tinham a mesma aparência e se comunicavam. No entanto, por causas variadas (a depender dos relatos orais), essa comunidade inicial e homogênea foi se diferenciando, e, junto com essa diferenciação, surgiram naturezas variadas (alteridades, diferentes dos humanos) que deram origem aos domínios, que possuem, necessariamente, donos (-jar). Os xamãs são os únicos que têm acesso ao mundo dos donos, e com eles (re)estabelecem a comunicação originária.

são atualizadas pelos xamãs, que são os únicos a fazerem a comunicação com os outros domínios. O conjunto de narrativas míticas dos Wajãpi respondem, em parte, às preocupações sobre a ordem das coisas no universo (GALLOIS, 1988), e, junto com sua arte gráfica, danças e músicas, formam aquilo que se pode chamar de cosmologia, analisada a partir de agora.

1.5.1 Os elementos da cosmografia

Nas narrativas míticas, os Wajãpi se consideram diferenciados dos brasileiros, dos franceses e de outros grupos indígenas. Como dissemos antes, existem dois grupos distintos: os Wajãpi do Oiapoque (Guiana Francesa) e os Wajãpi do Amapá. As relações intertribais são tensas e os Wajãpi do Amapá consideram os Wajãpi do Oiapoque distantes e tão diferentes como as outras etnias (GALLOIS, 1988).

Para os Wajãpi, o mundo atual é formado por vários domínios (localizados nos planos terrestre, celeste e subterrâneo) em conflito, cada um definido em função do seu dono. A noção de “dono” é muito importante na cosmologia dos Wajãpi. Os detalhes sobre os donos de cada domínio serão discutidos mais adiante. No entanto, de saída, podemos dizer que eles representam a alteridade, o Outro, diferenciado da humanidade (os Wajãpi) e que impõe aos Wajãpi um modo de vida moderado, diplomático e sempre ritualístico, fazendo com que esses indígenas se demarquem, se protejam e fundamentalmente permaneçam como humanos (na perspectiva de pensamento dos Wajãpi, existe a possibilidade do ser humano - Wajãpi - ser “capturado” e passar para outro o domínio, não-humano, vivendo como uma onça, anta, cobra, etc.).

O cosmo para os Wajãpi seria um eixo central que acompanha o movimento do Sol e da Lua (sentido leste-oeste). Em torno desse eixo existem outras direções ou pontos cardeais (GALLOIS, 1988): o oceano (leste, o lugar onde está Moju), Mairi (oeste, a casa do herói mítico Ianejar), e o lugar dos não indígenas (norte-sul, onde estão os franceses e brasileiros). Nessa cosmografia, cabe somente aos Wajãpi estarem no centro do mundo, enquanto em volta deles se distribuem amigos (banareko), inimigos (apã) e não indígenas. Existe ainda a borda da terra, ou o fim do mundo,

onde, segundo as narrativas míticas, as borboletas são encarregadas de amarrar o trançado que segura céu e terra. A figura mítica de Monpera aparece na cosmologia Wajãpi como o guardião da porta do céu. O buraco do final da terra (Ywypopykwa), é o lugar por onde passa o caminho que leva a morada do Criador, lanejar (GALLOIS, 1988).

Colocadas essas marcas cosmográficas, ressaltamos a noção fundamental: o Sol e a Lua fazem parte do eixo central na cosmologia Wajãpi. Nos discurso míticos, Sol e Lua são seres humanos e estiveram na terra no tempo das origens. São civilizadores, uma vez que o filho do Sol deu as flechas para os Wajãpi (GALLOIS, 1988). Os movimentos da Lua estão associados às transformações da vida humana, crescimento, maturidade e definhamento. Ela, assim como o Sol, tem um papel fundamental nas narrativas míticas Wajãpi. Nessas narrativas, as etnias que compõem o universo se resumem aos amigos, inimigos e não indígenas. Na representação do universo, os inimigos estão no oeste, representado pelos Wayana, Aparai e Tirió. Ao norte, estão os franceses (parainsi-ko), e ao sul, os brasileiros (carai-ko). Ao norte também estão as tribos amigas, com quem os Wajãpi estabeleceram relações comerciais há bastante tempo (banare-ko) (GALLOIS, 1988).

Na cosmografia Wajãpi existem três lugares ou plataformas: a celeste, a terrestre e a subterrânea. Os céus combinam três níveis: a plataforma celeste superior, a plataforma celeste e a plataforma celeste inferior; ou seja, existe um céu visível (equivale ao lugar aonde estão as nuvens e os pássaros), invisível (morada celeste) e o céu que provavelmente está vazio (GALLOIS, 1988). lanejar vive no segundo céu e de lá toma conta de suas criaturas, acolhendo os mortos em sua Aldeia Celeste. Na narrativa mítica Wajãpi, Typyko'e (um monstro com aparência de macaco) domina o mundo de baixo, enquanto ywyta'o (monstro que é descrito sem adornos, esbranquiçado e calvo) é dono da crosta terrestre, considerado o Senhor das Minhocas. Nas narrativas míticas, o tamanduá e a mucura foram os primeiros animais a povoar a terra e estão ligados com os monstros do mundo subterrâneo. O domínio do mundo subterrâneo, seu dono e suas criaturas, são os mais distantes em relação aos

Wajãpi (GALLOIS, 1988).

Segundo Dominique Gallois (1988), a relação dos Wajãpi com outras criaturas revela a intensidade ou não intensidade na descrição de seus domínios. Com o dono da crosta terrestre, os xamãs entram em contato com mais facilidade, uma vez que os Wajãpi mantêm um frequente contato com seu domínio. A floresta, que é um espaço quase domesticado pelos Wajãpi, não representa um perigo, comparado com outros domínios. Diferente do final da terra ou do mundo aquático, a floresta é um espaço que os Wajãpi podem amansar. O domínio da floresta é o lugar das espécies vegetais e animais mais frequentemente consumida pelos Wajãpi, junto com o espaço das roças, diariamente frequentado por eles. A narrativa mítica de Akykysia (monstro mitológico que é o dono da caça) revela as relações de competição entre os Wajãpi e outros donos (-jar) da mata, na domesticação da floresta.

Os nossos antepassados caçavam muito, sem se importar com a quantidade de bichos que matavam. Caçavam porco-do-mato, macaco-prego, tamanduá, paca, tatu e cutia também. Um dia, depois de matarem muitos macacos, eles empilharam os corpos dos bichos e deixaram um menino tomando conta no acampamento. Não satisfeitos, saíram para caçar mais. Então o Akykysia apareceu. O monstro chorou sobre os bichos mortos e disse: “eu vou vingar a morte de vocês ou esses índios vão assar todos nós”. O monstro matou os homens, um por um, igualzinho eles haviam feito com os macacos e com os outros bichos (CARELLI, 2014, p. 5).

Da mesma forma, qualquer desequilíbrio na relação dos Wajãpi com os “donos”, pode provocar uma retaliação destes. A narrativa mítica de Typyko'e (outro monstro mitológico para os Wajãpi), demonstra que

Se alimentava de carne humana semi-crua e tomava banho no sangue. Esses monstros foram eliminados, mas continuam representados por suas criaturas, os jupará, que sobem à noite pelas raízes das árvores e se tornam, as vezes, agressivos para os homens que perambulam à noite na floresta (GALLOIS, 1988, p. 107).

Para os Wajãpi, a Anaconda (outro dono, representado pela cobra grande, chamada de Moju) tem um duplo domínio: domina as águas e é senhora das montanhas. Ela possui/tem vários ajudantes e mensageiros, como os donos das árvores, que são ajudantes de Moju contra os ataques dos Wajãpi. Segundo algumas tradições, Moju foi

morta pelos Wajãpi e dela surgiram os povos inimigos (GALLOIS, 1988). Ainda segundo Dominique Gallois, os Wajãpi evitam entrar em cavernas, nadar em igarapés e dormir na montanha, pois podem ser alvo do poder ciumento de Moju. Se houver predação excessiva dos Wajãpi, as entidades (os donos, -jar) respondem com vingança. As roças e as aldeias estão longe dos grandes rios por causa do medo de Moju. Na terra mora Moju ou sucuriju, dona de todos os animais aquáticos consumidos pelos Wajãpi. Segundo Dominique Gallois (1988), nas narrativas míticas Wajãpi, Moju também se apresenta como: (1) um rapaz sedutor enfeitado com miçangas ou (2) como um arco-íris, quando ela sai do rio Amazonas, o Paraná-Uaçu. A cor dos pássaros veio de Moju e ela toma conta dos seres na água e na montanha. Sua morada também está nas profundezas das águas, o lugar inacessível aos olhos humanos (GALLOIS, 1988).

Moju (anaconda ou cobra grande), é a figura central nas narrativas míticas dos Wajãpi. A cobra grande domina um grande número de espécies e por causa disso domina o número de agressões contra os Wajãpi. Ela está em permanente competição com lanejar, o Criador. Na concepção dos Wajãpi, existe uma guerra no espaço invisível, do sobrenatural, com o dono da plataforma terrestre. A cobra grande seria, nesse caso, o inimigo por excelência.

Foi durante uma grande festa que coube ao demiurgo lanejar promover a separação entre homens e animais, destinando a cada um seu espaço diferenciado e organizando, assim, a vida em sociedade. Os futuros homens e animais exibiam seus cantos e suas danças. Uma parte desses primeiros seres, que dançavam à beira do primeiro rio, caíram n'água e se transformaram em peixes. A partir de então, passaram a servir de alimento para os humanos. No fundo das águas, entretanto, peixes e cobras aquáticas continuam vivendo e festejando. Somente os xamãs podem acessar sem perigo esse domínio, percebendo esses seres como realmente são: “como a gente”. De acordo com a tradição oral, no centro da pequena terra originária havia um grande lajedo de pedra onde vivia um ser poderoso e muito temido que foi morto pelos humanos. Ao morrer, entretanto, transformou-se numa imensa cobra, a anaconda – ou moju, na língua Wajãpi (GALLOIS, 2006, p. 12-13).

Segundo a antropóloga Dominique Gallois (1988), o movimento é a principal característica nas narrativas míticas Wajãpi. Se na vida social eles são conhecidos por terem relativa autonomia entre os grupos locais (wana) e por terem também uma mobilidade em suas terras (por causa das roças, dos matrimônios uxorilocais), essa

movimentação seria a correspondência, nas narrativas míticas (criação e destruição da humanidade, agressões e revides de seres de outros domínios), de sua vida social. Nas narrativas míticas Wajãpi, mais uma vez ressaltamos e lembramos, o Sol e a Lua perambulam de dia e de noite.

E se tudo está em movimento, a água e o fogo não fogem à essa regra. Na cosmologia, são elementos opostos e que repetem o movimento que estava no cataclismo que destruiu a primeira humanidade no início: o fogo vindo do Oeste e as águas do Leste. Monpera, o guardião da morada de lanejar, controla os movimentos da água e do fogo, aumentando as possibilidades de sobrevivência da humanidade, protegidas assim do cataclismo que ciclicamente destrói a terra. A seguir, uma reflexão sobre os donos (-jar) que são parte importante dentro das narrativas míticas dos Wajãpi.

1.5.2 A noção de “dono” e as naturezas variadas: os domínios

Nas narrativas míticas Wajãpi tudo tem o seu dono. Alguns deles foram citados anteriormente, na explicação sobre a cosmografia e as demarcações de domínios desses seres sobre-humanos. O entendimento da noção de “dono” pode ser percebido por meio das tradições orais, especialmente dos relatos míticos (GALLOIS, 1988). Tudo o que existe no universo tem dono: as plantas, os animais e os elementos sem alma. Existe a relação entre dono e criatura, que são fundamentais para entender a estrutura do universo Wajãpi. O dono (-jar), é o possuidor, aquele que toma conta das suas criaturas, de sua reprodução, seus movimentos, seu crescimento e seu bem estar físico. Senão tem dono, não existe crescimento e nem reprodução. Aqueles que vivem independentes ou isolados morrem, ou seja, o dono é a garantia da vida (GALLOIS, 1988).

Mandioca tem dono, milho não. Por isso quando nasce uma criança, a mãe não pode arrancar mandioca. Cará, banana, batata doce, tem seu dono. Parecem conosco. O mais bravo é *mani' y-jar*, que não gosta de cheirar criança pequena, tira a sombra, aí criança chora muito e morre. Tem dono, por isso é que mandioca nasce. Quando não tem, então não nasce muito. Milho talvez tem dono, só que não é *o-ñiko'õ* (bravo). Por isso colhemos pouco milho (Kumai, *apud* GALLOIS, 1988, p. 99-100).

As relações entre dono e criatura são estabelecidas por meio da ideia de *tupã*: é um conceito relacional, um “caminho invisível” (GALLOIS, 1988), expressado por meio de uma linha ou cordão imaginário que une dono e criatura, mas que pode ser cortado, o que provoca o desaparecimento da criatura.

Entre os donos (-jar) e os Wajãpi existem modos de convivência a serem respeitados. Quem desrespeita essas regras de convivência, quebra o equilíbrio, abusando sobre o domínio de um dono, podendo sofrer uma retaliação. As observações de certas regras e a vida ritual demonstram o respeito dos Wajãpi em relação aos donos, uma consciência da concretude de um mundo permeado por naturezas diversas, domínios diferenciados, que se estabeleceram ainda no tempo mítico. Esse modo de vida, poderíamos dizer, diplomático, moderado, feito por meio de negociações, é uma tentativa dos Wajãpi de diminuir a fúria dos -jar, que se sentem ameaçados em seus domínios. Para os Wajãpi, transitar em um domínio alheio sem respeitar a regra de convivência é ser alvo potencial de doenças por causa do desequilíbrio causado entre os domínios.

Podemos dizer, até agora, que as narrativas míticas Wajãpi estão inseridas dentro das tradições orais que por sua vez revelam a cosmologia e a cosmografia do pensamento indígena Wajãpi. Essa cosmologia está marcada, essencialmente, pela ideia de movimento, onde o mundo é visto em forma de camadas, constituído por diversos domínios que estão em uma natureza (que existia sem essas diferenças em seu início) que passou por um processo de especiação (constituição dos domínios) através dos tempos. As narrativas míticas são a explicação da origem da configuração do domínio dos donos e as gradativas mudanças que ocorreram com a especiação.

Para os Wajãpi existem diferenças entre os donos que vivem na terra e os donos que vivem na plataforma celeste. Os donos das águas, da florestas, das montanhas, das pedras, das roças estão na plataforma terrestre. *Ianejar* e os ancestrais (*ianeraywer*) vivem na morada celeste (a segunda plataforma celeste). Eles estão nesse nível, e suas relações com os vivos são mínimas. O dono da humanidade é *Ianejar*. Nos relatos

míticos, lanejar se separou da humanidade e pode, a qualquer momento, desencadear a sua destruição. Mesmo separado, ele está (em aparente contradição) sempre atento para proteger suas criaturas (GALLOIS, 1988).

lanejar vê a gente olha, quando um caçador está no mato. Quando vai pisar na cobra, aí ele diz para cobra, “Não mexe não mexe!” Então a cobra não morde. Mas às vezes ele dorme, aí o caçador pisa na cobra e morre. lanejar acorda, procura o homem e constata: “não tem mais, ah...! eu dormi”. Por isso quando ele dorme não é bom. Quando está acordado, não deixa a onça chegar perto de nós (Waiwai, *apud* GALLOIS, 1988, p.102).

Segundo Dominique Gallois (1988), a humanidade tem um lugar particular nas narrativas míticas Wajãpi. Por causa dos cataclismos, os Wajãpi são mais novos que os animais e normalmente se referem à eles como “avós”.

A humanidade é criada a partir de flautas de embaúba. No início não havia diferença entre as espécies, todos eram gente (“todos eram como a gente”, *iane-bo*). Todos falavam a mesma língua e realizavam as mesmas atividades. Na cosmogênese, a separação entre homem e animal se dá no plano horizontal e a separação entre vivos e mortos se dá no plano terrestre e celeste, no eixo vertical (GALLOIS, 1988, p. 72-73).

As relações entre a comunidade dos vivos e a comunidade dos mortos também é explicada pelas narrativas míticas. A separação entre o mundo dos vivos e mundo dos mortos é total e a narrativa mítica da Escada do Tatu exemplifica essa situação.

Todos queriam subir ao céu. Então o tatu flechou o céu. Depois mandou outra flecha, que se fixou na primeira. Depois, outras flechas, até formar uma escada que chegou na terra. Todos subiram: a coamba, o guariba a queixada, o tatu, o urubu, a preguiça, o macaco-prego, o veado. Todos subiram na escada para chegar ao céu. Chegou a anta. Ela quer subir também. - “Não, escorrega”, disse o tatu. Mas a anta não ouve e sobe. O tatu disse aos taime-wer: “depois vocês vão subir. Mas com o peso da anta a escada quebrou e todos caíram. Somente o urubu e as araras, que voaram, chegaram perto do céu. No primeiro céu. Os outros caíram. Os macacos caíram nas árvores, onde moram até hoje. A preguiça ficou presa em um galho com a cabeça girando, girando, devagar. O tatu caiu de costas, por isso tem uma casca plana. a anta caiu sobre suas patas e por isso tem os pés dobrados para trás. lanejar disse aos taime-wer: “então vocês subiram depois”. Se a escada de flechas não tivesse quebrado, todos os Wajãpi teriam chegado ao céu com a sua caça: veado, queixada, mutum, anta e *anã*. No céu não tem onça, nem cobras. Tudo é bonito lá em cima (Anísio Wajãpi, Maryri, 1986, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/29).

Não sendo donos (-jar), mas pertencentes ao dono (lane-jar), os Wajãpi se percebem como participantes de um mundo que se diferenciou e onde todas as

criaturas (animais, vegetais e minerais) possuem um dono, alguém que é responsável pelo cuidado, criação e reprodução de suas criaturas. Nessa especiação, por exemplo, existe o dono do vento, o tamanduá (tamanui) e o dono da chuva, a rã (morua). Os donos do Sol e do verão são as cigarras e o gavião. O dono das florestas, serras e montanhas é a cobra grande (Moju), que também é a dona do mundo aquático (GALLOIS, 1988).

Segundo Gallois (1988), a história da especiação entre os Wajãpi e os animais marca a separação dos domínios de cada um, seja pela dificuldade de compreensão da língua, seja pela prática predatória dos Wajãpi. Os excessos e os abusos presidem a diferenciação entre os Wajãpi e os animais, feitas pelo herói mítico lanejar. Existem nos relatos míticos, referências ao abuso do consumo de bebida e comida, que será a origem de naturezas diversas, como relatado nesta narrativa mítica:

Há muito tempo um veado seduziu sai-ko. Elas diziam: “vamos capinar a roça” e iam capinar. Mas levavam caxiri, muito caxiri, numa panela. Chegando na roça as mulheres batiam no tronco com terçado e chamavam “nepotaaure, ure...”. E o veado chegava perto delas. Elas riam, estavam felizes: “Eheheheh... hehehe... como é bonito o nosso marido”. O veado sentava no tronco entre as duas mulheres e as abraçava. Falava. Era igual gente (iane-bo). Então ele bebia caxiri. Elas levavam caxiri para ele e também mingau de cará e ficava -kao e cantava: “kararysepiuta ne ne toto, neke, toto”. Totalmente kao. Quando o Sol desaparecia, as mulheres iam para casa. O veado também dormia na roça sobre as folhas de cará. Mas os irmãos das mulheres estranharam. Foram surpreendê-las na roça: porque nossas irmãs não capinam? Por que levam tanto caxiri?. Os irmãos se esconderam numa árvore. De manhã cedo as duas mulheres voltam à roça, levam o caxiri e mingau de cará. E chamam “nepotaaure, ure...”. E o veado vem chegando. “He hehe... hehehe”, diziam as mulheres felizes. Elas lhe davam mingau e ele cantava: “kararysepiuta ne ke toto, ne ke toto”. Os tamo-ko viram tudo: “ah! um estrangeiro seduziu nossas irmãs”. Foram buscar as flechas, voltam e matam o veado. As duas mulheres não sabiam que acontecera e voltam à roça. E cantam “nepotaaure, ure...”. Mas o veado não vem. Está morto. Então as mulheres bebem o mingau, o caxiri e ficam -kao, sozinhas na roça. E cantam “ne ósipōkopirawiromo, aure, ure, ure ne ó sipōkopirawiromo...”. Elas estão tristes. Caminham até o rio e caem n’água. Na água, se transformam em pirawi (peixe-boi). Os irmãos que estavam escondidos voltam para casa e avisam mamãe: Nossas irmãs viraram peixe-boi. A mãe chora muito. “Porque, porque? Onde estão agora? Talvez no Arawari (Anísio Wajãpi, Aramirã, 1986, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/66).

Percebemos então que o excesso está na origem do processo de metamorfose de alguns homens: aqueles que exageraram nas brincadeiras se transformaram em

coatá, guariba e onça. Mesmo o herói mítico, lanejar, a figura central para os Wajãpi, tem, nas narrativas míticas várias personalidades, representado como pai, filho ou como o dono do trovão. Em algumas versões tem um temperamento irritado e violento. Nas diferentes narrativas, o herói mítico aparece com denominação variada: lane-ru-açu ou lane-jar. Ele é o criador da primeira terra que aparece relatada nas narrativas míticas. lanejar criou a humanidade e a civilizou, transmitindo aos Wajãpi seus ensinamentos e separando os povos, a língua e os territórios distintos (GALLOIS, 1988).

1.5.3 Os ciclos de destruição da terra, as transformações e a humanidade

Segundo as narrativas míticas Wajãpi, a Terra é o resultado de uma série de destruições e recriações. A humanidade também passa pela destruição e recriação. A causa desse cataclismo varia, mas sempre está associada ao distanciamento dos Wajãpi em relação ao herói criador (GALLOIS, 1988). O Dilúvio ou o fogo são as maneiras pelas quais a terra é destruída, nas narrativas míticas Wajãpi.

Enquanto lanejar estava ainda entre os seus na terra, a paca e o pássaro atinguaçu vem anunciar que a terra vai queimar. O herói constrói uma grande casa de barro para proteger seus parentes do incêndio. A casa, denominada Mairi, é levada pelas águas do dilúvio rumo ao sul onde ela para, presa a uma grande montanha. Lá, lanejar recria a paisagem com águas e florestas, recompondo também o domínio humano com roças e aldeias. Faz surgir a humanidade, diversificando os povos. Os homens se multiplicam, se desentendem e acabam provocando uma série de distúrbios devido a superpopulação e falta de comida. Por isso todos se dispersam. (GALLOIS, 1988, p. 78-79).

Também nas narrativas míticas Wajãpi, a concepção de transformação é abundante. Ela corresponde, nos relatos míticos, às mudanças que ocorreram com todos os seres vivos, especialmente os humanos (por causa do cataclismo), e também com as transformações cotidianas, ligadas ao ciclo da vida (as estações do ano que alteram a fauna e a flora ou as agressões xamanísticas). Segundo Gallois (1988), as narrativas míticas sugerem que as naturezas se diferenciaram no início dos tempos, no tempo mítico. A origem dessas mudanças está em um desequilíbrio da ordem cósmica, em atitudes de ausência ou excesso. A especiação acabou com a interação permanente e contínua das espécies. O mundo se tornou fracionado e a comunicação,

antes única para todos os seres vivos, vai adquirir uma nova configuração, novos conteúdos.

Antigamente os animais falavam como gente. Mas *taimi-wer* não gostavam. Quando flechava o animal, este dizia: “dói, dói muito a flecha”. Por isso lanejar recolheu a palavra dos animais. Agora matamos todos animais, sem ouvi-los (Anísio Wajãpi, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/34).

Em outra narrativa, lemos:

Antigamente todos falavam a mesma língua que os Wajãpi. Brasileiros, franceses, banare-ko, merenõ, tiriyo. Todos. Uma mesma língua. Todos conversavam, eram amigos. Tudo falava Wajãpi: as cobras, as coambas, os veados, as sucurijus. Os Wajãpi iam na floresta para caçar e a cobra falava para o veado: “Cuidado, te esconde, vieram para te matar”. O caçador não encontrava nada. Andava, andava e a cobra o mordia. Morria. Então lanejar pensou: “Está ruim assim. Estão brincando comigo”. Wajãpi matava uma anta e a surucucu ia logo avisar outra anta: “Olha, mataram teu parente”. E a anta pedia a cobra para matar o caçador. “É ruim, vão acabar com todos”, pensava lanejar. Então ele mudou tudo (Waiwai Wajãpi, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/35).

Nas narrativas míticas, a distância que separa os Wajãpi dos não indígenas é irreduzível. As narrativas míticas tratam das origens, mas também sobre o destino da humanidade. A diferença com os não indígenas pode ser explicada por meio das narrativas míticas. Nelas, a verdadeira humanidade, criada pelo herói lanejar, são os Wajãpi (GALLOIS, 1988). Os não indígenas, também chamados de carai-ko, são uma espécie de humanidade residual. Segundo as narrativas míticas, os não indígenas são filhos da chuva. Inicialmente falavam a mesma língua e partilhavam da mesma vida social com os Wajãpi. No entanto, quando ficaram adultos (segundo a tradição, os Wajãpi criaram os não indígenas desde a meninice), esses estrangeiros se distanciaram dos Wajãpi. O Criador viveu com essa humanidade indiferenciada no início, até ser assassinado pelos Wajãpi. A partir daí, o Criador se separa da humanidade e os próprios humanos acabam se diferenciando também (GALLOIS, 1988).

Nas narrativas míticas, portanto, a humanidade verdadeira são os Wajãpi. Foram criados por lanejar. A humanidade residual seriam os brasileiros, franceses, negros e povos indígenas vizinhos, criados posteriormente. Os Wajãpi, então, se

consideram a verdadeira humanidade e os criadores dos povos que posteriormente se distanciaram deles: brasileiros, franceses, negros e povos indígenas vizinhos. Mesmo se considerando originários, os Wajãpi têm a expressão Wajãpi-ko, que significa “todos nós”; essa denominação não é usada no cotidiano das relações entre aldeias, que são autônomas e se consideram diferenciadas umas das outras, mas serve para demarcar as relações interétnicas, com aqueles que não são da etnia Wajãpi (GALLOIS, 1988).

1.5.4 A construção das alteridades e a arte Kusiwa

Nas narrativas míticas, os Wajãpi se demarcam em relação aos outros, sejam inimigos ou amigos, nos diversos níveis cosmológicos. Dominique Gallois, por meio das narrativas míticas, interpreta a existência de uma categoria de “inimigos vencidos” ou *apã-wer* (GALLOIS, 1988). Ainda de acordo com Gallois (1988), os inimigos verdadeiros dos Wajãpi têm origem no ato sexual proibido e na transgressão do resguardo feminino.

Mocinhas menstruadas pela primeira vez foram mexer com a água. Lá elas foram seduzidas/atráidas por Moju e ficaram grávidas. Nasceram seus filhos, que cresceram rápido e construíram uma casa com o osso da cobra sucuriju. Da sucuriju podre saíram vários tipos de vermes que deram origem aos povos denominados *mojutapurukwer*. As espécies de abelhas que botaram ovos na cobra seriam *kã/apã* (Nazaré Wajãpi, 1987, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/68).

Existe excesso de sedução e de consumo na caracterização dos inimigos verdadeiros. Eles representam a agressão de Moju. De acordo com Dominique Gallois (1988), os inimigos representam o distanciamento entre categorias étnicas. A identidade sociocultural é explicada por meio das narrativas míticas a partir de sua relação de confronto com os outros. A origem das diferenças está em atos sexuais ilícitos entre humanos e animais, na guerra ou na assimilação de outros grupos étnicos. De modo geral, na cosmologia Wajãpi, o outro é eliminado ou é integrado (GALLOIS, 1988).

Na estrutura dos mitos, a eliminação e superação dos inimigos segue um procedimento semelhante: eles são convidados para a festa de caxiri, cantam, dançam e depois são mortos pelos Wajãpi. Tamoko, Tuka-moj, Tapi'i-jawa, são os principais monstros que já foram vencidos, ou seja, o monstro antropomorfo (homem e macaco),

a Anaconda e a Onça preta (GALLOIS, 1988). Dessa superação sobre os monstros, os Wajãpi adquiriram habilidades culturais, como por exemplo, o bambu venenoso, que foi utilizado para matar a onça preta, e o suporte de cuia que foi criado depois da morte do macaco antropomorfo. Além disso, um vasto repertório musical foi adquirido pelos Wajãpi quando colocavam em prática seu plano de eliminação dos inimigos, assim como a pintura corporal Kusiwa. Sobre o grafismo, as narrativas míticas dizem que vieram das varas (roubadas pelos antepassados) dos defuntos que dançavam em uma aldeia, em uma festa regada com bastante caxiri:

Só restaram as varas de dança quebradas, na aldeia abandonada. Elas estão decoradas. *Tamo* as leva para casa, para todos conhecerem o desenho. Depois, reproduziram nos cestos panakari. Foi assim que aprenderam. Antes não conheciam motivos decorativos. Só pintavam com urucum. Depois, todos ficaram tristes. Foram ver na aldeia abandonada. Não havia mais ninguém. Ninguém sabe onde estão os defuntos. Talvez na água, com sucuriçu (Waiwai Wajãpi, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/51).

A arte gráfica Wajãpi é considerada uma forma de comunicação com o mundo dos donos (-jar). No entanto, essa comunicação com os outros domínios não é única: a música e as danças também são formas de comunicação cósmica e de afirmação da boa saúde da aldeia. A arte gráfica Wajãpi (Kusiwa, patrimônio imaterial do Brasil, revalidado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2017) tem origem no mundo sobrenatural. Tem origem mítica múltipla, (como citada acima), mais fundamentalmente, a pintura corporal foi observada no corpo metamorfoseado de Moju (GALLOIS, 2006). Não à toa, os principais motivos do grafismo indígena são animais aquáticos, peixes, jacarés, sapos e cobras.

De modo geral, a arte gráfica marca a diferença de quem a utiliza, ou seja, ela tem o poder de aproximar as entidades com as quais se relacionam. Isso explica os cuidados pelos indígenas no uso da decoração corporal com motivos Kusiwa. Na perspectiva Wajãpi, o uso cotidiano ou ritual de motivos da decoração corporal, representam, individualmente, a plenitude da pessoa, e coletivamente a afirmação da boa saúde da humanidade (GALLOIS, 1988). Ainda segundo a antropóloga franco-brasileira, a ausência de decoração corporal marca estados liminares, onde o

comportamento deve ser discreto e prescreve-se o afastamento da vida social. A linguagem do corpo é uma chave no sistema de comunicação entre os domínios ou entre os mundos humano e sobre-humano, ou seja, ela permite um distanciamento dos Wajãpi com os outros domínios ou a comunicação com diversos níveis cósmicos. Nesse sentido, podemos falar de uma eficácia simbólica⁴ do uso de revestimentos corporais e do uso da arte gráfica Wajãpi. Se a dança é uma forma de comunicação dos Wajãpi com outros domínios, como veremos adiante, a arte gráfica atua também nesse sentido, de aproximar os indígenas da realidade ou dos domínios do sobremundo.

1.5.5 A comunicação cósmica: música e danças

Um dos meios de comunicação entre os domínios cósmicos são as músicas e as danças. Entre os Wajãpi, a bebida ritual (caxiri) é considerada a mensagem e a dança e a música são os elementos transmissores. Na bebida existe a afirmação da vida social e na música e na dança existe a comunicação com o sobrenatural. Para os Wajãpi, a dança foi ensinada por lanejar, que lhes deu a flauta. O som das flautas é um meio de comunicação com domínio sobre-humano onde vive o criador, lanejar, que particularmente gosta de ouvir o som das flautas (GALLOIS, 1988).

Para os Wajãpi, as danças têm significados diversos: são uma forma de segurar o céu, impedindo sua queda cataclísmica, além de demonstrar a necessidade de separação da categoria dos Wajãpi vivos e mortos no espaço. Nesse sentido, a dança também existe e é praticada para assegurar que os Wajãpi não desapareçam. A dança marca o lugar dos Wajãpi no universo, afirmando sua separação do mundo animal e sua posição de predadores e vencedores na guerra e na caça (GALLOIS, 1988). A dança expressa a afirmação da vitalidade coletiva dos Wajãpi, em oposição à ameaça ou agressão de outro domínio (GALLOIS, 1988).

Reiteramos que, de forma geral, a história contada nas narrativas míticas é a

⁴ Categoria conceitual usada por Lévi-Strauss, que consiste em mecanismos psico-fisiológicos embutidos dentro do processo de construção da realidade.

história da especiação entre os Wajãpi e os animais. Mesmo sendo uma história de separação, existe uma continuidade cosmológica originária entre os domínios dos Wajãpi, animais e vegetais. Essa relação é permeada por aproximações, separações, agressões, vinganças, criação e domesticação. Além disso, sempre vai existir a possibilidade de comunicação entre os domínios, seja pelos xamãs, pelas músicas, pelas danças, pela bebida, ou seja, pelos ritos que caracterizam a cultura Wajãpi. Segundo a concepção Wajãpi do ser humano, aqueles que morrem também estabelecem certos tipos de relações com os Wajãpi, normalmente vistos como inimigos dos vivos. É o que veremos a seguir.

1.5.6 Os mortos e suas relações com os vivos

Os ancestrais estão em um tempo anterior ao tempo, no tempo mítico, e recebem um tratamento diferenciado dos chamados mortos. Para os Wajãpi, a proximidade dos ancestrais (ianeray-wer) com os vivos é apenas na aparência e no modo de ser: eles representam, na realidade, padrões estéticos e éticos perfeitos. No entanto não existe possibilidade física de aproximação, uma vez que os mortos, mesmo os ancestrais, definitivamente estão distanciados dos vivos. A imagem dos ancestrais é construída em oposição radical à imagem do morto recente. Ele não envelhece, é branco e nunca morre, diferente do morto recente que é feio, magro, tem cabeça grande e está em estado de putrefação (GALLOIS, 1988).

De outro modo, os mortos recentes, ou seja, aqueles que não estão incluídos na categoria de ancestrais, têm uma imagem negativa por serem destruidores potenciais da sociedade. Na perspectiva Wajãpi, o morto recente, num primeiro momento, fica na aldeia, normalmente em cima da sua sepultura, visto apenas pelos xamãs. Por isso existe uma preocupação dos indígenas em manter a distância com esse morto recente, tampando panelas, não comendo à noite, entre outras precauções. São rituais que tentam afastar a presença do morto recente. No entanto, depois de algum tempo, o morto tem fome e sai da aldeia em direção à sua roça antiga, chamada de capoeira, uma mata secundária que ainda preserva os gêneros agrícolas cultivados nela (GALLOIS,

1988).

A capoeira então é um local de aglomeração de espectros ou dos mortos recentes, e por isso existe uma preocupação ao andar pela floresta nesse momento. Os homens, que são caçadores, tentam de todas as formas evitar o contato com esses mortos recentes. Nesse caso, a diplomacia é muito importante para guiar a relação entre os domínios dos vivos e dos mortos. Toda a vida ritual depois do sepultamento é seguida à risca para evitar uma agressão ou um revide dos mortos em relação aos vivos. Kawaray'apore é a sombra de determinado indivíduo, ainda diferenciado, que tem desejos. Jurupari é o espectro indiferenciado do morto recente, que não tem mais desejo e do qual os vivos não têm mais saudade. Esses dois termos marcam o percurso do morto em direção à indiferenciação (GALLOIS, 1988).

Depois que morre, os dois princípios, corpo e alma, se dividem em três elementos: cadáver, o espectro terrestre e o princípio espiritual. Dessa forma, percebe-se a concepção múltipla da pessoa e da morte, numa estrutura de universo constituída em camadas, que está dividida entre plataforma terrestre e plataforma celeste. Na perspectiva de pensamento dos Wajãpi, o céu é habitado pelos ancestrais que vivem junto com o criador Ianejar. Fisicamente são pessoas bonitas, jovens e que não precisam usar urucum. São praticamente nulas as relações entre os ancestrais e a comunidade dos vivos (GALLOIS, 1988).

Veremos adiante que o modo de vida Wajãpi está baseado em uma série de rituais e relações de respeito aos donos (-jar). Esses rituais e relações constituem um modo de ser que precisa ser vivido à risca para evitar o revide dos seres sobrenaturais, uma retaliação feita, especialmente, em formas de doenças (GALLOIS, 1988).

1.5.7 Modo de ser e as doenças como retaliação

De acordo com Dominique Gallois (1988), existe uma ética Wajãpi que estabelece um modo de estar no mundo que evita a agressão das entidades sobrenaturais. A moderação é um elemento importante na relação dos Wajãpi com os outros domínios. A enfermidade é sempre o resultado de um desequilíbrio na ordem social, ecológica

e cosmológica, envolvendo a sociedade humana e os outros domínios, sejam eles situados na plataforma terrestre, celeste ou subterrânea.

A doença é muito mais do que um conjunto das causas instrumentais: ela tem um diagnóstico sociocultural que identifica um distúrbio na organização social e cosmológica (GALLOIS, 1988). Nesse sentido, se preservar da doença e ter saúde, é um comportamento que está ligado com o respeito às regras da boa conduta humana. A doença pode ser uma retaliação à intervenção humana no domínio de um -jar. Essa ética Wajãpi (GALLOIS, 1988), é uma maneira de viver que precisa estar ligada com a boa medida, com a moderação. Ou seja, o excesso ou a falta, inevitavelmente, causam a agressão ou a retaliação dos donos de outro domínio nos quais os Wajãpi estão relacionados. A figura de Moju, a cobra grande ou Anaconda, é proeminente no diagnóstico do agressor, que provoca as doenças. Moju é o princípio agressor por excelência e também, em uma contradição aparente, é a base dos princípios terapêuticos.

1.6 O retorno à Mairi

As narrativas míticas dos Wajãpi são sua expressão particular de percepção sobre o passado e também sobre o presente (ainda que essa forma de conhecimento esteja caindo em descrédito pelas novas gerações). Essas narrativas dão conta do passado dos Wajãpi, de suas relações com a natureza (nessa caso, com as “gentes” que estão na natureza, uma vez que a perspectiva de pensamento dos Wajãpi considera que tudo era/é humano), das suas relações com as divindades e também das relações dos Wajãpi com a sociedade envolvente. Nesse sentido, observemos como os Wajãpi entendem o monumento português construído no século XVIII, a Fortaleza de São José de Macapá, que fica na margem esquerda do rio Amazonas, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Antes, um preâmbulo sobre a história da Fortaleza de São José de Macapá.

A Fortaleza de São José de Macapá foi construída entre os anos de 1764 e 1782. Desenhada pelo italiano Henrique Antônio Galucio, o início da construção da

Fortaleza de São José de Macapá ocorreu durante o governo do Capitão-General Fernando da Costa de Ataíde Teive (1763-1772) e foi inaugurada às pressas pela rainha Maria I, em 1782. A Fortaleza de São José de Macapá não foi apenas uma estrutura militar que objetivava a proteção do rio Amazonas, mas uma parte integrante dos planos políticos de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que tentava viabilizar o projeto português de proteção das minas descobertas no centro da América portuguesa. Segundo o Tratado de Tordesilhas, o lugar de construção da Fortaleza de São José de Macapá pertencia à Espanha. Em 1750, pelo Tratado de Madri essa região passou para o domínio português (CAMILO, 2003).

Falando em termos militares, o objetivo da Fortaleza de São José de Macapá era proteger a região da foz do Amazonas contra as investidas estrangeiras. Segundo Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão do Marquês de Pombal e governador do Grão-Pará e Maranhão), Macapá seria a chave da margem setentrional do Amazonas (CAMILO, 2003). O que preocupava os portugueses era a segurança da costa setentrional do Amazonas e também a riqueza aurífera do interior da colônia (Vila Bela, no atual Mato-Grosso). De acordo com Janaína Camilo (2003), pelas instruções de 31 de Maio de 1741, o rei de Portugal, D. João V, recomenda a política de povoamento e também a defesa do território que evitasse desordem ou dificultasse a conquista da região norte pelos franceses e holandeses.

É nesse contexto que começa a construção do Real Forte Príncipe da Beira, da Fortaleza de São José de Macapá, do Forte de São Joaquim, do Forte de São José de Marabitanas, do Forte de São Gabriel da Cachoeira e do Forte de Tabatinga. Francisco Xavier de Mendonça Furtado (governador do Grão-Pará e Maranhão de 1751 à 1759), observou a imediata necessidade de fortificar a porção norte da Amazônia por causa do litoral amplo e de fácil penetração para o interior do Brasil, lugar das recentes descobertas de ouro. De acordo com Janaína Camilo, em um relatório minucioso feito em 1854 e dirigido ao governo imperial, a Fortaleza de São José de Macapá é assim descrita:

Esta praça é um quadrado de fortificação rasante, edificada sobre terreno

elevado de 20 pés acima do desnivelamento das águas e composto de terra vermelha e argila branca, mistura a que os nativos chamão de curi, sendo sua propriedade o amolecer dentro d'água e enrijar ao calor do sol. Nos ângulos do quadrado estão 4 baluartes, de figura pentagonal, tendo cada um 14 canhoneiras lançantes. A artilharia que as garante nada deve ao melhoramentos que tem sofrido a construção dessa arma (Augusto Souza, *apud* CAMILO, 2003, p. 45).

Segundo a historiadora Janaína Camilo, a Fortaleza de São José de Macapá foi planejada para substituir o forte da Ilha de Santana, localizada na ilha do mesmo nome, onde fica Santana (cidade que faz parte da região metropolitana de Macapá atualmente). A partir da década de 1760 começa a construção da Fortaleza de São José de Macapá, que nunca foi palco de batalha. Sua importância está relacionada ao fato de ter se tornado o centro de desenvolvimento urbano da Vila de São José de Macapá (Camilo, 2003). Inserida no contexto da urbanização, a construção da Fortaleza de São José de Macapá foi a tentativa de assegurar o domínio português no extremo norte da colônia e também prevenir o lugar de um ataque inesperado. A mão de obra africana e indígena construiu a Fortaleza de São José de Macapá. A Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão foi fundamental para a introdução da mão de obra africana na região. A companhia foi criada por meio do alvará régio de 7 de junho de 1755. Foram utilizados trabalhadores livres e escravizados, índios e negros que trabalharam como carpinteiros, pedreiros e remeiros das canoas que transportavam pedra e cal. Nesse sentido, podemos afirmar que a Fortaleza de São José de Macapá está inserida no contexto de urbanização e na tentativa de assegurar o domínio português no extremo norte da colônia (CAMILO, 2003).

Para os Wajãpi, a Fortaleza de São José de Macapá é Mairi. De acordo com a narrativa mítica Wajãpi, Mairi é a casa de argila construída pelo herói Ianejar e pelos Wajãpi, para se protegerem do fogo e do dilúvio que ciclicamente destruía a humanidade (GALLOIS, 1994). Na sua história sobre o contato, os Wajãpi reintegram a Fortaleza de São José de Macapá na narrativa mítica de Mairi. Construída pelo deus criador, Ianejar, Mairi agora está localizada no Paraná ou o “Rio Grande”, que é a denominação que os Wajãpi dão ao rio Amazonas. Mairi, a casa de argila, foi construída para abrigar a verdadeira humanidade, ou seja, os Wajãpi. Ela também é a

casa do herói criador lanejar (GALLOIS, 1994). A reintegração da Fortaleza de São José de Macapá, feita pelos Wajãpi, pode ser verificada a partir dessa narrativa mítica, onde Mairi é identificada com o monumento português construído no século XVIII. A narrativa mítica é o referencial para a explicação de um tempo presente já esclarecido pelos relatos ancestrais dos Wajãpi. Podemos perceber essas ressignificações a partir de outros discursos do Wajãpi, como por exemplo, a origem do ouro.

Dominique Gallois, na sua tese de doutorado (1988), conta o caso de um fragmento de torrador de beiju descoberto e desencavado pelos Wajãpi, em 1984. Para os Wajãpi que habitavam a aldeia Mariry e que fizeram a descoberta, o torrador pertencia aos seus ancestrais (taime-we), moradores da região de Aimã antes do último cataclismo que se abateu sobre a terra. Esses ancestrais faziam parte da humanidade que fora destruída pelo desabamento do céu sobre a terra, seguido de grande incêndio e depois um dilúvio. A lama de onde se desencavou o torrador seria o próprio céu, que desabou sobre a terra. Os Wajãpi que desencavaram o torrador são a humanidade recriada por lanejar. Aimã era a região de garimpos da década de 1970, ilegal e que estava dentro das terras ocupadas secularmente pelo Wajãpi. E o ouro descoberto pelos não indígenas nessa região também foi alvo das explicações dos Wajãpi, que lançaram mão de suas narrativas míticas, reelaborando a origem do metal tão cobiçado pelos carai-ko.

De acordo com Dominique Gallois (1988), segundo os Wajãpi, lanejar, cansado da destruição cíclica do mundo, depois de um sono, cria o ouro e o espalha pela terra, pelos rios e em todos os igarapés. O ouro, segundo os Wajãpi, mantém a terra dura e torna seu apodrecimento mais difícil. Enquanto houver ouro dentro da terra, ela está livre do apodrecimento e, conseqüentemente, de sua destruição. Na interpretação da antropóloga Dominique Gallois, essas são inversões dos seus mitos (que tradicionalmente falam da destruição cíclica), ao enunciarem a perenidade da terra e negando a iminência do cataclismo. No confronto interétnico com os garimpeiros, a manutenção do ouro e o controle de seus territórios são marcadores da atitude dos Wajãpi no fim do século XX. Da mesma forma, a reintegração da Fortaleza de São

José de Macapá na tradição oral dos Wajãpi, é uma outra explicação, a partir de outra perspectiva e de outras lógicas, sobre a origem desse forte militar português construído em fins do século XVIII. No contato com os não indígenas, permeado por invasões de suas terras, a atitude dos Wajãpi de se apropriar daquilo que é um referencial para os não indígenas (a Fortaleza de São José de Macapá), faz parte dessa multiplicidade de significados do contato dos Wajãpi com a sociedade envolvente (MONTEIRO, 1995).

Como foi dito, os Wajãpi têm dono (lane-jar), o Criador, herói civilizador, que viveu entre eles nos tempos míticos, mas que agora vive em sua morada celeste. Segundo a narrativa mítica Wajãpi, é na região do médio rio Jari que lanejar fundou a humanidade da qual se originaram todos os povos do universo. Os Wajãpi abandonaram o local, que hoje se referem como Tupana-piri ou Mairi, a casa de lanejar (GALLOIS, 1988). De acordo com a narrativa mítica Wajãpi, Mairi também é a casa de argila construída pelo herói lanejar e pelos primeiros homens, para se protegerem do fogo e do dilúvio que ciclicamente destruía a humanidade (GALLOIS, 1994).

E lanejar manda a todos tirar argila, para construir uma casa. Tiram um monte de argila e começam a construir a casa, uma casa redonda, na praça. Espalham a argila e vão subindo as paredes, em círculo. Fazem paredes grossas para não queimar. Devagar, vão construindo a casa. Quando o fogo está para chegar, fazem a ponta da casa, bem alta. Terminaram, o fogo já chegou (Tsiró Wajãpi, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/15).

Na narrativa mítica Wajãpi, existe um ciclo de destruição e recriação do mundo no qual essa casa de argila (construída no tempo dos taimi-wer, no tempo dos ancestrais) tem um papel fundamental. Para os eles, o berço da humanidade, segundo os relatos míticos, está no médio rio Jari. E lá estava Mairi. No entanto, com a destruição cíclica da humanidade, essa casa de argila “resistiu ao incêndio e foi levada pelas águas ao topo de uma grande montanha, aonde permanece até hoje” (GALLOIS, 1988, p. 350). Agora, Mairi está na beira do Paraná-Uaçu, ou seja, no rio Amazonas. Distanciados desse “berço”, Mairi (ou a Fortaleza de São José de Macapá) foi ocupada pelos invasores portugueses.

Quando conheci a Fortaleza, reconheci o lugar. É o lugar de nossos antepassados. É o que estou explicando, para que todos saibam disto. Quando visitamos a Fortaleza, nós não temos dúvidas, não precisamos perguntar: “o que é isto, de quem é isto?” Nós conhecemos tudo isto. . . Não esquecemos o que disseram nossos antepassados, continuamos transmitindo tudo o que eles nos ensinaram (Waiwai Wajãpi, sobre a Fortaleza de Macapá em 1991, *apud* GALLOIS, 1994, p. 17).

Percebemos então, nas narrativas míticas Wajãpi, uma outra perspectiva, que explica o surgimento, a existência e a função da Fortaleza de São José de Macapá. Mairi é um mito estabelecido entre os Wajãpi, que lançaram mão dele ao se defrontarem com a Fortaleza de São José de Macapá, ainda na década de 1980. Na história do contato entre Wajãpi e os não indígenas, as representações indígenas sobre Mairi são utilizadas e atualizadas, para dar conta dos eventos do cotidiano. Segundo Dominique Gallois, a narrativa mitológica que incorpora Mairi à Fortaleza de São José de Macapá deve ser entendida “no contexto da enunciação dos relatos que em seu conjunto recompõe uma trajetória de convivência com os brancos” (GALLOIS, 1994, p. 18).

Mairi ainda existe. Só tem uma casa assim. Está no lado do oceano. Agora é de pedra. Marcelino (genro de Waiwai) viu na televisão, em Macapá. O dono agora é *carai*. Antigamente havia Wajãpi no *Mairi*. Estavam com lanejar. Mas ele ficou brabo porque os antigos não gostaram das roupa, não gostaram da espingarda, não gostaram de nada e acabaram indo embora (Waiwai Wajãpi, *apud* GALLOIS, 1988, ANEXO 2/21).

Essa maneira de ver a realidade é o inverso de nossa. História e narrativas míticas parecem entrar em conflito na explicação sobre a origem da Fortaleza de São José de Macapá. De início, para os não indígenas, a narrativa de Mairi nos causa um estranhamento. Esse estranhamento que nos afeta, ao lermos o relato dos Wajãpi reintegrando a Fortaleza de São José de Macapá em suas tradições orais, é fruto do nosso espanto em não vermos refletida a nossa narrativa na narrativa de Mairi, que dá outro significado para o monumento português do século XVIII. Nesse caso, o diálogo entre a História e a Antropologia é fundamental para entendermos as diferentes percepções sobre o passado ou sobre o que significa a história e o sentido da narrativa para aqueles que percebem o passado.

Entendemos que não há sociedade que não tenha história (GOLDMAN, 1999). A nossa, é uma história progressiva, uma história evolutiva, de causa e efeito. O modelo de história a que estamos acostumados é cronológico, de causa, efeito e consequência. Mas que também é permeada de ciclicidade, ressignificações, reelaborações, reintegração do passado, de acordo com o sentido dado por aquele que o narra. Basta para isso ver os títulos de trabalhos historiográficos recentes para perceber que existem diversos tiradentes, zumbis, d. pedros, ou mesmo épocas inteiras, vislumbradas e ressignificadas de acordo com o momento em que são analisadas. Outros povos, como os Wajãpi, percebem o passado de outra forma. Têm *alter*-histórias, ou seja, têm narrativas sobre o passado que obedecem lógicas de pensamento diferente da nossa, não indígena. Histórias que são cíclicas, geracionais. Histórias que estão em um tempo antes do tempo, no tempo mítico. É a partir desse pressuposto que precisamos entender essas narrativas indígenas.

Outros grupos indígenas também pensam a partir dessa perspectiva cíclica. Por exemplo, para os Kadiwéu, indígenas que vivem no Mato-Grosso do Sul, existem dois tipos de história.

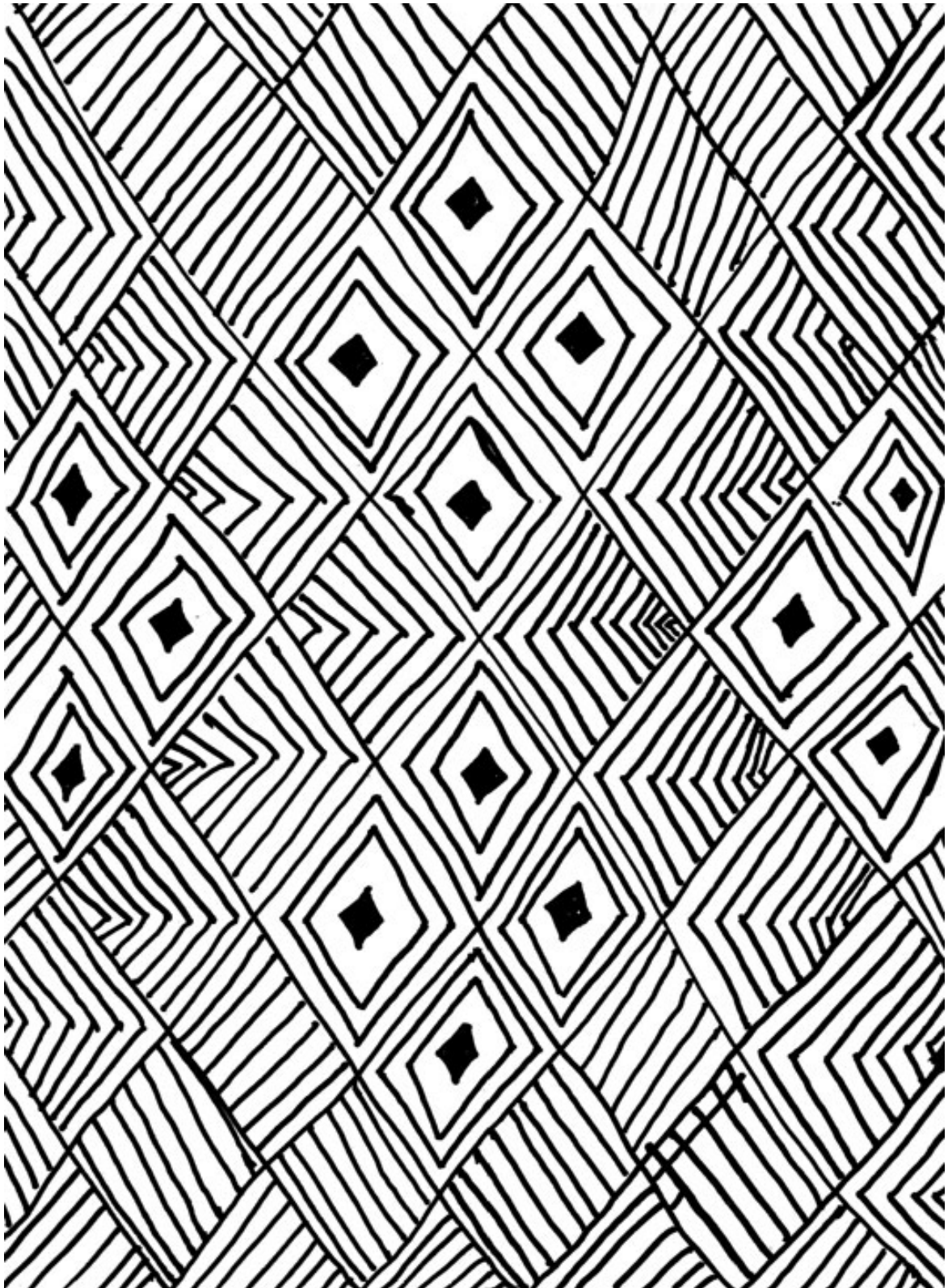
Os Kadiwéu, por exemplo, acreditam que há ‘histórias de admirar’ e ‘histórias que aconteceram mesmo’. A diferença entre elas reside no fato de que na primeira categoria estão aquelas histórias que não precisam de comprovação, pois são contadas para provocar o espanto, a admiração de quem as escuta. Na outra categoria estariam histórias contadas pelos mais velhos e apenas a confiança na palavra destes seria suficiente para que se acredite nelas (SILVA, 2012, p. 68-69).

Essas “categorias de entendimento do passado” (SILVA, 2012) são a base dos discursos dos Kadiwéu, que entrelaça história e memória para dar conta de sua trajetória histórica e suas tradições culturais. Apesar de extensa, a citação abaixo se faz necessária para percebermos os pontos em comum das culturas Wajãpi e Kadiwéu no que se refere ao uso da memória e a ressignificação do passado e/ou presente.

Os indígenas legitimam o que contam por meio da autoridade que conferem aos mais velhos: os “Joões dos tempos”, na feliz expressão utilizada por Taunay (1931). O historiador busca a legitimação do que escreve no entrecruzamento de diversas fontes, naquilo que sobreviveu ao tempo para contar o que teria acontecido. Muito daquilo que contam os anciãos (laxokodi,

lê-se “latchokodi”) Kadiwéu está, provavelmente, impregnado da chamada “aproximação da verdade do historiador”, pois jamais se saberá o que realmente aconteceu no passado. A memória, portanto, pode ser uma auxiliar útil nessa doce e difícil tarefa de perscrutar o passado (SILVA, 2007, p. 87-88).

Os gêneros de discursos dos Wajãpi também “demonstram a interdependência entre mito e história, sendo duas modalidades de interpretação de processos sociais” (GALLOIS, 1994, p. 21). Para os Wajãpi, existe o tempo dos tamoko (tempo dos avós, em que estão os relatos “históricos”) e o tempo dos taimiwer (tempo dos ancestrais, que seria uma categoria atemporal, o tempo do “mito”). No entanto, segundo nos adverte a antropóloga Dominique Gallois, para os Wajãpi não existe uma separação formal entre os relatos históricos e os relatos míticos (GALLOIS, 1994, p. 23). E isso nos leva diretamente às ressignificações que os Wajãpi fazem da Fortaleza de São José de Macapá, em que o passado dá conta dos acontecimentos do presente, reintegrando o monumento histórico português à Mairi do relato dos ancestrais. Em outras palavras, uma atitude de “(re)inventar um passado adequado ao presente ou, do mesmo modo, um presente adequado ao passado” (SILVA, 2007, p.89). Por fim, precisamos estar abertos para perceber que a riqueza e a diversidade das culturas indígenas, especificamente as narrativas míticas, precisam ser encaradas como uma forma de conhecimento da realidade que caracteriza a maneira muito particular desses povos de interpretar a sua realidade e o seu passado. E é sobre entender a perspectiva das narrativas míticas como forma de conhecimento, que trataremos no capítulo seguinte.



Urupe aravekwa (fundo da peneira)

2 A mitologia indígena como fonte de conhecimento

2.1 Para pensar a diferença e a desigualdade: os mitos

Corria o ano de 1995 quando Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni escreviam o texto introdutório de um livro dedicado aos professores do Ensino Fundamental e Médio sobre a temática indígena em sala de aula (SILVA; GRUPIONI, 1995a). Duas questões importantes se destacavam no texto, talvez a preocupação fundamental dos autores: as possibilidades de conviver com a diferença e a educação para o respeito à diversidade sócio-cultural. Discutir a temática indígena em sala de aula era discutir esses dois pontos principais como o *background*, o pano de fundo da obra que estavam organizando. Escrito há mais de 20 anos, o livro A Temática Indígena na Escola guarda em si, nos dias de hoje, sua atualidade, já que ainda vivemos uma realidade que se mostra como um tempo de violência e intolerância generalizada, especialmente, os ataques aos povos indígenas e aos seus direitos.

Em nosso país, essa violência se desenvolve por meio de vários aspectos. Há dois anos, uma proposta de emenda à Constituição (PEC 215/2000) foi aprovada na Comissão Especial da Demarcação de Terras Indígenas da Câmara Federal e transfere do Executivo para o Legislativo a palavra final sobre a demarcação das terras indígenas. Além disso, essa proposta também proíbe as ampliações de terras indígenas já demarcadas e fixa o dia 5 de outubro de 1988, data em que a Constituição foi promulgada, como “marco temporal” para definir o que são as terras permanentemente ocupadas por indígenas e quilombolas. Apoiada pela bancada ruralista, a proposta está aguardando a votação no Plenário da Câmara. Essa atitude tem sido criticada por organismos internacionais, como a ONU, que em relatório de junho de 2017, afirma que os direitos dos povos indígenas e os direitos ambientais estão sob forte ataque no Brasil.

Do ponto de vista global, é clara a guinada ao conservadorismo, ao racismo e intolerância com as minorias e também para um certo irracionalismo que questiona até os fundamentos da Ciência. Seja na política, na cultura, na arte ou na própria

ciência, o mundo tem dado passos firmes em direção ao caminho do irracionalismo, do não respeito à convivência na diferença e à diversidade sócio-cultural¹. Nesse sentido, a questão de como pensar a diferença sem que esta seja “compreendida e vivida eternamente como desigualdade” (SILVA; GRUPIONI, 1995b, p. 17), se torna, hoje, relevante e fundamental para o professor em sala de aula. A proposta de estudar as mitologias indígenas em sala de aula é apenas uma dentre as diversas formas de se pensar a diferença, sem que esta seja vista como desigualdade. Se o professor em sala de aula partir do pressuposto de que os indígenas têm um sistema de pensamento (e as narrativas mítica estão aí incluídas) sofisticado e não um pensamento basal, primitivo ou inferior ao pensamento dos não indígenas, podemos começar a equalizar as distorções e preconceitos que existem em relação à esses grupos sociais que ainda não estão satisfatoriamente contemplados nos discursos da historiografia nacional, nos livros didáticos ou no ambiente escolar.

No entanto, aqui temos um problema. É a persistência daquilo que Elza Nadai chama de “currículo hegemônico” (NADAI, 1992) e ao qual Kátia Abud se refere como “tradição” (ABUD, 2011), sendo a História, a sua grande “guardiã”: os conteúdos curriculares estabelecidos desde o século XIX e que permanecem, de modo geral, nos materiais didáticos, na sala de aula e na historiografia. A tradição de uma história periodizada de forma quadripartite, linear, cronológica e tendo o Progresso como elemento latente em sua narrativa, pouco ou quase nenhum espaço deixa para a reflexão e inclusão de sociedades que estão nos mundos ameríndios e africanos, por exemplo. Nessa perspectiva, e falando especificamente sobre os aspectos culturais, o *status* dado às mitologias gregas, romanas, egípcias e hebraicas dentro dos livros didáticos ainda é muito forte dentro dessa tradição, supervalorizado em relação à outras mitologias, à perspectiva de pensamento de outras sociedades que estão fora da região do Mediterrâneo. Não estão contemplados satisfatoriamente nessas narrativas as histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas.

¹ As eleições de 2016 nos EUA e a situação atual do imigrantes na Europa tem fortalecido os discursos conservadores e ultra-direitistas. Questões simples e aparentemente inócuas tem ganhado força nas redes sociais, como a ideia da “terra plana”, contribuindo para um certo “irracionalismo” desse início de século.

O livro didático, mesmo com todas as reelaborações, ainda silencia violentamente outras histórias. De acordo com Circe Bittencourt, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria (BITTENCOURT, 2009). Mesmo entendido em todos os seus aspectos e contradições, dos sujeitos que o fabricam até aos sujeitos que os consomem, o livro didático continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial. Ele é o veículo portador de um sistema de valores e de uma cultura, generalizando e tornando naturais temas que dizem respeito unicamente à classe dominante (BITTENCOURT, 2009). Não é à toa, portanto, que os livros didáticos, de forma geral, mantenham a invisibilidade das sociedades indígenas e de tantos outros grupos sociais ainda hoje.

De acordo com Circe Bittencourt, a representação dos indígenas no livro didático sempre foi constante a partir de 1860 (BITTENCOURT, 1997). Muito embora estereotipada em sua grande maioria, houve uma variação nessas representações, feita por autores que tinham pontos de vista diferentes. É o caso do livro publicado em 1900, *História do Brasil nas Escolas Primárias*, de João Ribeiro. Ao admitir os conflitos entre nativos e portugueses e destacar a importância de se entender as culturas indígenas, evitando generalizações e estereótipos, João Ribeiro era um contraponto na representação tradicional do indígena no livro didático (BITTENCOURT, 1997). No entanto, de forma geral, as representações sobre os indígenas nos livros didáticos fortaleciam a percepção que se tinha sobre os nativos: selvagens (ou seja, sem civilização), normalmente retratados em rituais antropofágicos. Com o fôlego que as teorias racistas ganharam no início do século XX, o indígena era visto nos livros didáticos como o degenerador da raça brasileira, que por meio da mestiçagem nos deixou como herança a indolência e a aversão ao trabalho (BITTENCOURT, 1997).

A representação dos indígenas nos livros didáticos segue o mesmo rumo das representações dessas sociedades em outros lugares, sejam revistas, livros, música ou jornais. Segundo Luís Donizete Benzi Grupioni, os livros didáticos “ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros” (GRUPIONI, 1995, p. 482). Segundo esse autor, existe um descompasso entre a produção da ciência

de referência e o saber escolar. As sociedades indígenas são desconhecidas ou mal interpretadas pelos professores de escolas para não indígenas. Sobram estereótipos nos livros didáticos e uma visão romântica do indígena, visto como parte inicial da história e sem grandes contribuições para a construção da nação (a não ser na culinária e em algumas palavras que foram emprestadas do tupi). Tanto os indígenas quanto os negros, são evocados apenas no passado. Sua contemporaneidade é absolvida pelos livros didáticos. Ainda segundo Grupioni, o livro didático não problematiza a origem dos nativos americanos. Seu enfoque é no passado, onde o “índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico” (GRUPIONI, 1995, p. 487).

Os livros didáticos, apesar de todos os avanços, ainda deixam de fora de seus conteúdos a mitologia indígena, por exemplo. Em quatro coleções didáticas produzidas entre 2009 e 2015² e utilizadas na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, na cidade de Macapá (como livro oficial ou para consulta na biblioteca da escola), a mitologia grega, romana e egípcia estão destacadas dentro dos livros didáticos, em seções extensas, com textos, análises e muitas imagens. O silêncio sobre a cultura indígena, nesse mesmo aspecto, ou seja, as narrativas míticas, é total. Não bastasse essa deferência à mitologia dos povos mediterrâneos nesses livros didáticos, outros aspectos culturais dessas sociedades são contemplados (a presença da religião, mito e mitologia, estudos sobre a Ilíada e Odisseia, deuses e templos egípcios, a cultura romana - o teatro, a escultura, o Direito, a literatura). A mitologia grega é supervalorizada ao ponto de se tornar “A Mitologia”. Da mesma forma, as narrativas hebraicas sobre o início do mundo são transformadas em crença, perdendo sua condição de narrativa do povo Hebreu, para se afirmar como verdade sobre o passado (DOMINGUES, 2009; PANAZZO; VAZ, 2009; CARDOSO, 2010; COTRIM; RODRIGUES, 2015). A pesquisa sobre a temática indígena e sua visibilidade nos materiais didáticos e livros escolares é fundamental para se questionar de forma propositiva essa “tradição” consagrada pela História, seja como ciência de referência ou como componente curricular. Incluir a temática indígena, com suas narrativas míticas, nos livros didáticos é fundamental para

² Coleção História em Documentos (2009), Navegando pela História (2009), Tudo é História (2010) e Historiar (2015).

discutirmos e entendermos as características do pensamento indígena.

As características do pensamento indígena contrastam fortemente com a nossa cosmologia (judaico-cristã), ou seja, com nossas concepções sobre a ordem do universo. As narrativas míticas estão incluídas dentro do pensamento indígena e usá-las em sala de aula pelo professor de história é um exercício de compreender o diferente, ressaltando que as mesmas preocupações que estão latentes nas narrativas míticas também estiveram (e quem sabe ainda estão) em nossas atuais preocupações, expressas nas perguntas filosóficas clássicas de quem somos, onde estamos e para onde vamos. As ideias cosmológicas indígenas fazem parte de uma tradição de pensamento que estão compartilhadas em suas semelhanças entre os povos que vivem na América há milhares de anos. É uma tradição cultural milenar dos grupos que migraram com certeza da Ásia (e provavelmente de outros lugares) para a América e está estabelecida como fundo cultural comum (ideias, narrativas e práticas) entre os caçadores e coletores pré-colombianos.

Estudar as narrativas míticas é perceber as diferenças entre as visões (cosmologias) de grupos indígenas e não indígenas. No entanto, essas mesmas narrativas não podem ser vistas a partir de uma hierarquia de saberes. As sociedades indígenas foram durante muito tempo sociedades ágrafas, que não possuíam escolas, tradições letradas ou transmissão “formal” do conhecimento. Isso, no entanto, não significa que os indígenas não tenham um “pensamento indígena”. A ideia de que os grupos indígenas têm um conhecimento não-suplementar, sem sobreposição ou “camadas” acumuladas de conhecimento (características que o pensamento Ocidental se orgulha de ter - é só observar o movimento de “tradições intelectuais” que vai da filosofia grega antiga à filosofia alemã do Oitocentos, por exemplo), ideia essa que parte da perspectiva dos não indígenas, já estabelece o ponto de vista hierárquico em relação aos saberes de indígenas e não indígenas.

Essas hierarquias de saberes, que inferiorizam os grupos indígenas e favorecem o pensamento Ocidental, são uma ilusão de ótica, produzida precisamente pelo nosso preconceito em relação aos coletivos indígenas. Existe uma tradição letrada ocidental

que não pode ser entendida na dicotomia que estabelece um conhecimento válido e outro não-válido, como a recusa ao estatuto de um pensamento indígena, que existe e que normalmente, por questões óbvias, contrasta com as nossas concepções. As narrativas míticas, então, fariam parte dessas pressuposições muito fundamentais sobre a natureza da realidade, que não são ensinadas (formalmente) e são imanentes num conjunto de práticas e narrativas. Ainda assim, o contraste de concepções (de indígenas e não indígenas) foi visto duramente muito tempo com uma diferença/desigualdade que deveria ser combatida, incentivando os indígenas a abandonarem seus costumes, mudar sua natureza em favor da maneira de pensar e agir dos “civilizados”.

2.1.1 A domesticação do pensamento indígena: a educação na Amazônia colonial e a ação colonizadora do Estado Português

O educador Anselmo Alencar Colares (2003), em sua tese de doutorado, trata sobretudo da educação na Amazônia colonial, “no período que se estende da fundação do Forte do Presépio, em 1616, até o final da fase pombalina, em 1777” (COLARES, 2003, p. 9). O último capítulo é a apresentação de um recorte histórico do processo de colonização, catequese e educação implementados na Amazônia colonial pelo Estado português e suas diversas ordens religiosas. Na visão do autor, são processos ou “faces da mesma moeda”, uma vez que todas elas foram implementadas pelo Estado português no desejo de completar a conquista de seus territórios bem como de assegurar os lucros para a empresa mercantil e colonial no norte da América Portuguesa (COLARES, 2003). Esse recorte é feito por meio de um diálogo com as fontes da época, fundamentalmente os relatos de crônicas jesuíticas, além de um suporte historiográfico e informações de autores que pensaram e pesquisaram a educação na Amazônia nos séculos XIX e XX.

Tratando sobre a educação no Grão-Pará colonial, o autor destaca como os colonizadores europeus (sejam missionários ou colonos portugueses) percebiam naquele momento o indígena. Seus costumes entram em confronto com os costumes europeus. E sua natureza precisa ser domesticada, civilizada pelas letras, pela

catequese, pela educação europeia. A “justificativa civilizadora” (COLARES, 2003, p. 118) é o ponto de partida para a desestruturação dos coletivos indígenas que viviam na Amazônia. Esse processo foi muito bem resumido pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro quando fala sobre a desestruturação dessas sociedades, perpetrada pelo Estado, seja o português ou o brasileiro, por meio dos seus vários agentes e instrumentos (um missionário com uma bíblia, um oficial com algum alvará régio ou um deputado com um projeto de emenda constitucional):

Cristianizá-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. (CASTRO, 2016, p. 5).

O sentido do processo da colonização sempre foi o de desconstruir o Outro para, depois de domesticado, controlar, medir, homogeneizar e subordinar as sociedades indígenas ao poder do Estado. Diga-se de passagem, alguém já afirmou que essas mesmas sociedades são “contra o Estado” (CLASTRES, 2014).

O Estado desempenhou papel fundamental no processo de colonização legalizando e legitimando as vantagens de classes das metrópoles e as das colônias. A empreitada colonizadora exigia grandes investimentos, de tal forma que não podia ser realizada pela incipiente organização empresarial. Daí a importância decisiva do Estado centralizador, capaz de mobilizar recursos financeiros e humanos (COLARES, 2003, p. 124).

Na Amazônia colonial esse controle, que levou à desorganização sócio-cultural dos grandes contingentes humanos que viviam aqui antes da chegada dos europeus, em favor de um projeto de catequese (que no século XIX será substituída pelo termo “civilização” e, mais adiante, pela palavra “modernização”), foi feito numa ação conjunta entre Estado e Igreja. As ordens religiosas que chegaram na Amazônia a partir do século XVII serão encarregadas da evangelização dos grupos indígenas em

sua tentativa de mudar o seu estado natural para afirmar, nesses mesmos indígenas, a cultura e os valores do conquistador.

No entanto, esse processo não foi feito sem ruídos e tensões entre os próprios conquistadores. As disputas entre missionários católicos e colonos portugueses pode ser expressada por meio dos diversos alvarás régios, que ora reconheciam a autoridade dos religiosos sobre os indígenas, ora reconheciam a autoridade do poder secular sobre essa mesma gente. E também por agressões cotidianas como pedras jogadas nas casas dos padres, ameaças de colonos portugueses aos religiosos católicos, etc. (COLARES, 2003, p. 120-138). O trabalho das ordens religiosas não foi feito sem galardões terrenos, riquezas angariadas pela exploração do trabalho indígena, tirado de sua terra e agora transformado em trabalhador amazônico a partir do século XVII.

A ação missionária na Amazônia, na sua intenção de tornar o indígena um cristão e um obediente ao Estado português, controlava o nativo e com isso facilitava o controle do espaço e do território para a Coroa portuguesa. O trabalho da catequese serviu bem aos interesses de Deus e aos interesses mercantis metropolitanos (COLARES, 2003, p. 140). As exportações de cacau, cravo, café, açúcar e salsaparrilha demonstravam a liderança dos jesuítas nos ganhos em libras esterlinas com o comércio amazônico, enviadas para a Europa a partir do porto de Belém, no Grão-Pará. De fato, era muito importante para esses missionários que os indígenas modificassem os seus costumes e se tornassem cristãos o mais rápido possível. Nesse processo, a educação/catequese teve um papel fundamental. Sem ela, uma violência simbólica, os progressos da conquista portuguesa na Amazônia seriam outros, talvez menos eficientes. No entanto, eficiente era a abordagem missionária em fazer do índio um cristão e também um trabalhador.

Segundo Anselmo Colares (2003), no processo de educação no Grão-Pará colonial, o ensino privilegiava alguns poucos colonos, com ensinamentos que ia além da catequese e doutrinação católica, ficando com os grupos indígenas a tarefa de se tornarem prosélitos da religião cristã. As ordens religiosas se ocuparam do ensino e catequese na Amazônia. Como não havia uma clara separação entre Estado e Igreja,

pode-se dizer que esse ensino e catequese eram financiados pela Coroa Portuguesa, ou seja, era um financiamento público.

Escolarização restrita à minoria, em um contexto histórico-social onde poucos a ela podiam ter acesso. Aos demais, a absoluta maioria, restava a catequização, embora nesta também estivesse presente o sentido educativo (COLARES, 2003, p. 146).

Ainda segundo Anselmo Colares, na Amazônia colonial, a instrução estava ligada muito mais à catequese do que ao ramo profissional do ensino, uma vez que predominava a catequese, a doutrinação, entre as populações indígenas (COLARES, 2003, p. 146). Karl Marx, em seu prefácio ao primeiro volume de O Capital, e falando sobre o descompasso entre a industrialização alemã e inglesa, afirma “Além das misérias modernas, oprime-nos toda uma série de misérias herdadas. Somos atormentados não só pelos vivos como também pelos mortos” (MARX, 2013, p. 18). Guardadas as proporções e realidades analisadas pelo pensador alemão, esse enunciado tem a força de explicar muito bem nossas contradições sociais, econômicas, culturais e educacionais herdadas do período colonial. No caso da educação, ela foi um instrumento de dominação do colonizador na insistente (e atual) ideia de integrar os grupos indígenas ao processo civilizador. Se na colonização o indígena era obliterado e sua cultura deveria desaparecer, esse pensamento continua persistente e hegemônico dentro do ambiente escolar nos dias de hoje (a flagrante falta da temática indígena nos livros didáticos é exemplar nesse sentido), apesar de algumas tentativas de tornar relevante o protagonismo indígena na história, como as formas de resistência e negociação destes com os colonos portugueses ou em nossa história recente.

Recentemente, as sociedades indígenas começaram a reivindicar para si uma outra visão do não indígena. Afinal, a nossa ignorância pode deixar “quase tudo escapar” (LÉVI-STRAUSS, 1996), quando desconhecemos a riqueza da diversidade cultural dessas sociedades. Segundo John Manuel Monteiro (FRONTEIRA, 2011), o surgimento de forças organizadas dentro do movimento indígena nos anos 1980 é um dos motivos principais pela quebra desses estereótipos formados em torno da representação do indígena.

A força desses movimentos indígenas (que contou com a colaboração decisiva de antropólogos e outros pesquisadores) chegou até a nossa Constituição de 1988. Nela, foram reconhecidos os direitos das sociedades indígenas e, acima de tudo, foi reconhecido o direito ao futuro desses povos. Garantia-se assim, segundo John Manuel Monteiro, a historicidade dessas sociedades. A Constituição de 1988 abriu a possibilidade jurídica e de sujeitos históricos para os povos indígenas. A ideia do protagonismo político indígena ganha força e base jurídica a partir de 1988, junto com a mobilização de organizações indígenas que, integradas, fortaleceu o movimento indígena, rompendo com duas ideias tradicionais sobre os índios: (1) a perspectiva assimilacionista, que via as comunidades indígenas dentro de um processo evolutivo que passaria de um estágio transitório ao estágio de assimilação à sociedade nacional, e (2) a ideia inovadora da Constituição de 1988 que reconhece os direitos dos índios sobre suas terras como direitos originários. De acordo com a Constituição de 1988, a ideia de assimilação e integração ao Estado brasileiro, dos grupos indígenas, é rompida, quando reconhece, nessas comunidades, sua cultura e seus territórios como algo secular e inalienável (FRONTEIRA, 2011).

Segundo Luís Donizete Benzi Grupioni, no documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, realizado em maio de 1989, os professores indígenas daquele Estado registraram como uma de suas conclusões que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (GRUPIONI, 1995, p. 483). Ainda segundo Grupioni, em 1990, os professores indígenas de Rondônia encaminharam um documento ao Senado Federal pedindo “para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos” (GRUPIONI, 1995, 483). Grupioni lembra que, na Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, de 1991, escrita por professores indígenas, há a recomendação: “nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (GRUPIONI, 1995, p. 483). No carta de

agradecimento para a Unesco, em 2003, por ocasião do reconhecimento da arte Kusiwa como patrimônio imaterial do Brasil, os Wajãpi assim se expressavam:

Nós nunca vamos esquecer nossa cultura porque continuamos ensinando nossos filhos e netos na escola e no dia-a-dia. Nós temos nossa proposta curricular diferenciada, que está sendo construída pelos próprios professores Wajãpi para fortalecer a cultura Wajãpi na escola. Mas também fora da escola nós ensinamos nossos conhecimentos para as crianças, através da nossa tradição oral, das histórias, dos conselhos, das festas, dos rituais, das pinturas, das conversas dos pais com os filhos, dos diálogos dos velhos, das caçadas e caminhadas na mata (GALLOIS, 2006, p. 59).

Nesse sentido, as demandas geradas pelos próprios indígenas demonstram que a Era do estereótipo deve ser superada. Se é necessário romper com a caricatura sedimentada durante séculos em relação à imagem do nativo, isso se deve, em grande parte, aos movimentos organizados e do protagonismo das lideranças indígenas. E isso precisa chegar aos não indígenas, para que as oblitações continuem a se enfraquecer.

A oblitação é aqui entendida como uma atitude de esconder intencionalmente o protagonismo indígena, retirando o estatuto de sujeitos históricos desses grupos sociais. O estranhamento causado no aluno não indígena que vive no Amapá (e na Amazônia de modo geral) quando se fala sobre a temática indígena em sala de aula, pode ser explicado, entre outras razões, por essa secular e colonial insistência em fazer desaparecer as histórias e culturas indígenas, seus costumes, suas tradições, suas narrativas míticas, baseado na ideia de mudar sua natureza (“selvagem” e “bárbara”), incentivando-os a adotar os costumes civilizados (que por coincidência, quem diria, são os nossos costumes). O século XIX ainda assombra nossa prática em sala de aula em pleno século XXI. Reproduzimos ainda, como professores de história, as máximas de Francisco Adolfo Varnhagen e Karl von Martius, para os quais os grupos indígenas não têm história ou estão condenados a se integrar, inevitavelmente, ao rio caudaloso da civilização (VARNHAGEN, 1981; MARTIUS, 1845).

Nesse mesmo sentido, mas a partir da perspectiva de uma *mea culpa* da Igreja pelas ações perpetradas em nossa região, Eduardo Hoornaert trata sobretudo da Amazônia colonial em seu processo de estruturação como uma área periférica do

capitalismo ou do “sistema mundial moderno” (HOORNAERT, 1992). Tendo como recorte temporal o período que vai de meados do século XVI até meados do século XVII, Hoornaert escreve sobre o processo de reorganização dos grupos indígenas que viviam na Amazônia, motivado pela colonização europeia e que obedecia a uma onda crescente de interesse pelo lucro, fundamentalmente advindo das atividades mercantis. Decorre desse processo certas realidades que cristalizam a Amazônia como uma área periférica do capitalismo nascente: os invasores europeus são considerados donos da terra; o catolicismo como “cimento” da nova sociedade colonial amazônica; os desejos incessantes de lucro gerados pela cobiça dos europeus e o extermínio das populações indígenas nessa região (HOORNAERT, 1992).

De acordo com Hoornaert (1992), se durante a Conquista, a América se revestiu da ideia medieval do paraíso terreal, esse mito se misturou à outro, já no século XVI, muito mais prático, de uma busca desenfreada pelo Eldorado, que seria a origem da empresa colonial portuguesa na Amazônia. Se o mito do paraíso terreal deita raízes nos escritos religiosos dos cristãos medievais, o interesse pelo ouro está de acordo com o sistema capitalista nascente (HOORNAERT, 1992). A Amazônia possuía as drogas do sertão, o que impulsionou os interesses mercantilistas europeus para a conquista dessa região. Franceses, ingleses e holandeses estão entre os primeiros a se deslocar para a Amazônia no século XVII. São Luís, no Maranhão, e os fortes holandeses e ingleses na embocadura do Amazonas dão prova disso. Nesse momento, a antiga lei romana do *uti possidetis*, “lei típica do sistema mundial em expansão e que desconhece totalmente os direitos indígenas” (HOORNAERT, 1992, p. 53), torna os invasores em donos da terra. Uma outra consequência da estruturação da Amazônia como um lugar periférico do capitalismo está no genocídio das populações indígenas que aqui viviam. Segundo Hoornaert (1992), o mercantilismo, aqui, resultou

numa imensa matança brutal e sem registro escrito. O sangue correu em abundância e nunca saberemos ao certo o que aconteceu nas matas, nos furos, nos igarapés, nos canais do imenso rio que conserva o segredo de tantas abominações (p. 53).

O extermínio das populações ameríndias na Amazônia tem como protagonistas

Pedro Teixeira e Bento Maciel Parente.

Este Pedro Teixeira [...], era um dos grandes exterminadores do povo Tupinambá, andava sempre acompanhado de criminosos portugueses chamados na época de “degredados”, ou seja, emigrantes forçados e que ele arregimentava sob o nome de soldados, e de índios tapuias, inimigos dos Tupinambás. Diante da violência da tropa de Pedro Teixeira, os índios se revoltaram em Cumã, Caju, Mortigura, Iguape e Guamá, mas estas revoltas serviram apenas de pretexto para novas incursões e novos massacres (HOORNAERT, 1992, p. 54).

Contraditoriamente, o Instituto Histórico e Geográfico Paraense tem instituído, desde 1968, a Medalha Condecorativa Pedro Teixeira, que é ofertada gratuitamente aos seus sócios efetivos (uma grande parte deles, quem diria, historiadores) e “àquelas personagens e entidades culturais que hajam pugnado pela cultura da Amazônia”³.

Se a presença europeia na Amazônia, a partir do século XVI, gerou a desorganização nos grupos sociais que viviam por aqui há alguns milhares de anos, gerando sobretudo deslocamentos e genocídio, isso também é verdade para os Wajãpi, que originalmente são povos que viviam no Xingu e que há mais de três séculos passaram por um processo de deslocamento de sua região originária para ocupar territórios no atual Estado do Amapá. Desde 1680 eles se deslocaram do baixo Xingu para ocupar atualmente uma região de cabeceiras dos rios Oiapoque, Jari e Amapari. Vindos da margem direita do rio Amazonas (que eles chamam de Paraná-Uaçu ou “rio grande”), os Wajãpi são povos migrantes que começam seu deslocamento no final do século XVII até sua chegada nas áreas que hoje ocupam no Amapá e Guiana Francesa (GALLOIS, 1994).

Muito embora o período que marca a migração dos Wajãpi para a região que hoje é o Amapá seja posterior ao analisado por Eduardo Hoornaert, os motivos são os mesmos: expedições preatórias de caça ao indígena e formação de aldeamentos pelas ordens religiosas que se instalaram na Amazônia a partir do século XVII. Para o autor, esses dois movimentos são orientados pelos princípios da empresa colonial mercantilista europeia, uma vez que a religião era constantemente requisitada

³ Informação disponível no site do Instituto Histórico e Geográfico Paraense (ihgp.net.br/amedalhapedroteixeira). Acesso em 1 de novembro de 2017.

pelo poder secular e colaborava com a estruturação dessa área periférica do capitalismo nascente no norte das possessões portuguesas na América. As ordens religiosas que se instalaram na Amazônia faziam parte de um tripé que sustentava a empresa mercantil portuguesa, “O soldado fechava os caminhos para concorrentes de outras nações européias, o comerciante abriu caminho de exportação para a metrópole e o padre assegurava a presença da mão-de-obra” (HOORNAERT, 1992, p. 57).

Contraditoriamente, a “lei do lucro” inviabilizava o esforço dos religiosos católicos na sua luta contra a escravização indígena na América Portuguesa, ao mesmo tempo que os tornava beneficiários da exploração do trabalho nativo em suas Reduções e Aldeamentos. Essa contradição se expressou em sentimentos que, individualmente, pregavam a defesa dos indígenas, mas coletivamente sugeria a “aliança das ordens religiosas com os poderosos do sistema” (HOORNAERT, 1992, p. 59). A violência simbólica e física que marcou a relação entre o colonizador e as sociedades nativas que aqui viviam, se manifestou de diversas formas, seja pela catequese ou pela utilização do trabalho escravo dessas sociedades. Fundamentalmente, a imagem que uns e outros tinham sobre si e sobre aqueles que não compartilhavam de sua cultura, era permeado por visões negativas e distorcidas que ajudaram a compor o quadro da falta de entendimento da riqueza cultural, principalmente por parte do colonizador europeu. Essa distorções alargaram as diferenças entre indígenas e europeus, que, desumanizando as sociedades nativas, as enxergaram sob o prisma dos estereótipos, da imagens preconcebidas sobre sua cultura, seus costumes, suas práticas religiosas e seus discursos sobre o passado.

2.1.2 Narrativas míticas e estereótipos: representações sobre o Outro

O historiador britânico Peter Burke em seu livro *Testemunha ocular* (2004), no capítulo *Estereótipos do Outro*, trata sobre as generalidades que são produzidas a partir do encontro cultural de sociedades diversas. Partindo da ideia de alteridade (Outro) e do crescente interesse sobre questões como identidade cultural e encontros culturais, o texto do historiador inglês trata da dimensão comum, e não raro, homogeneizadora

dos encontros culturais que se estabelecem no tempo e no espaço. As imagens que resultam dessas interseções entre culturas são documentos importantes para os pesquisadores discutirem as reações e visões de alteridade dos variados grupos sociais, com seus preconceitos, imagens fixas e estereótipos. O ponto de vista analisado pelo historiador inglês é fundamentalmente o da generalização feita pelo Ocidente, ou seja, a Europa, em sua relação com outras culturas.

Segundo Peter Burke, o encontro entre culturas gera duas reações básicas e opostas: negar ou ignorar a distância cultural fazendo com que o Outro seja apenas o reflexo do Eu (BURKE, 2004). A assimilação seria a principal característica dessa primeira reação. Há também a reação que constrói uma oposição da outra cultura em relação à nossa própria cultura. Nesse sentido, o Outro não seria o “reflexo do eu”, mas sim, visto como “outro”. A inversão e oposição são características dessa segunda atitude. Nas duas situações, onde o Outro é assimilado ou visto em total oposição ao Eu, surge o estereótipo, ou seja, uma generalização do outro, que o caracteriza sem “nuanças”, a imagem fixa que congela e tipifica a identidade daquele que é observado (BURKE, 2004).

Tomando como exemplo os gregos antigos e sua “invenção” das raças monstruosas, Peter Burke coloca-nos a questão do estereótipo não apenas como invenção mas também como uma “percepção distorcida”, uma vez que “seres de lugares remotos eram vistos de maneira monstruosa física e moralmente” (BURKE, 2004, p. 158). Se os europeus, desde a Antiguidade Clássica, concebiam seres canibais monstruosos, isso ficou evidente com a conquista europeia além-mar. No entanto, a falta de percepção ou de um interesse ampliado pelo Outro, fixaram imagens de que no Brasil do século XVI, por exemplo, havia uma sociedade de comedores de humanos, que o faziam de forma cotidiano e não ritualizada (BURKE, 2004).

Segundo Peter Burke (2004), o estereótipo cultural, fundamentalmente aquele feito a partir do olhar do europeu, foi colocado em evidência por Edward Said em 1978, quando situou o orientalismo como uma “‘instituição homogênea para tratar o Oriente’ que se desenvolveu no Ocidente a partir do século XVIII” (BURKE, 2004, p.

160). No entanto, para Burke, o orientalismo “é um caso especial de um fenômeno muito mais amplo, a percepção estereotipada de uma cultura por outra ou de um indivíduo de uma cultura por indivíduos de uma outra” (BURKE, 2004, p. 163). Sejam as imagens generalizantes que os europeus fazem de outras culturas fora da Europa, ou de estereótipos que os europeus fazem deles mesmos, todas são “um eloqüente testemunho de estereótipo cultural” (BURKE, 2004, p. 164). Da mesma forma existe um “ocidentalismo”, em que o outro é o próprio europeu visto pelas lentes de outras culturas. A desumanização, o aspecto tosco e violento que se depreende das imagens estereotipadas, portanto, estão em todos os lugares e são resultados de encontros culturais diversos (BURKE, 2004).

O etnólogo Claude Lévi-Strauss conta uma história, tirada das crônicas espanholas na época da conquista da América, em seu texto *Raça e História*, sobre a dúvida dos espanhóis em saber se os indígenas da América teriam ou não alma. Nesse sentido, organizou-se um debate e uma comissão de investigação de padres para inquirir, por meio da catequese, se os indígenas tinham alma, ou seja, se eram humanos. Da mesma forma, diz Lévi-Strauss, a dúvida também estava do outro lado, com os indígenas, em saber se os espanhóis eram humanos ou não. O método usado pelos habitantes da Antilhas era menos teológico e mais prático: mergulhavam os corpos dos espanhóis que matavam e ficavam observando durante alguns dias se esses corpos apodreciam. Os europeus queriam saber se aqueles corpos tinham alma e os indígenas queriam saber se aquelas almas tinham corpos. Expulsar, negar ou ter dúvidas sobre humanidade do Outro é algo recorrente nos encontros entre os diversos grupos sociais. Ainda citando o etnólogo belga, “a humanidade acaba nas fronteiras da tribo, do grupo linguístico, por vezes mesmo, da aldeia” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 4).

Os Wajãpi do Amapá se consideram a “verdadeira humanidade” (GALLOIS, 1988) em oposição aos demais humanos conhecidos. Nós, os brasileiros (carai-ko) somos uma humanidade de segunda classe, uma humanidade “residual”, pelo motivo de termos sido criados muito tempo depois pelo deus lanejar, que primeiro criou os lane (nós, Wajãpi) a partir das flautas de bambu, segundo as suas narrativas

míticas. Nas balizas cosmográficas dos Wajãpi, o centro do mundo é o lugar onde está localizada a Terra indígena Wajãpi, nas cabeceiras do rio Jari e Amapari (GALLOIS, 1988). Percebemos então, que, nos encontros culturais, os estereótipos transformam a diversidade em generalidades. Certo antropólogo brasileiro já disse que nós, os não indígenas, somos os grandes especialistas na generalidade (CASTRO, 2016). De fato, se os europeus usaram a designação genérica de “índios” a partir do século XVI para fixar e classificar todos os grupos que viviam na América, é muito interessante observar como existem muitas palavras, nas mais de 250 línguas indígenas, para se referir ao não indígena, com vários significados descritivos. Entretanto, e não por acaso

As palavras que os índios traduzem por “branco” têm vários significados descritivos, mas um dos mais comuns é “*inimigo*”, como no caso do yanomami, *napẽ*, do kayapó, *kuben* ou do araweté, *awin* (CASTRO, 2016, p. 3).

A comunicação que dialoga com a diversidade e percebe o Outro com o cuidado de entendê-lo em seus próprios termos, talvez seja o caminho mais seguro para a aceitação da diversidade, junto com uma convivência que não percebe a diferença como desigualdade. Infelizmente nosso passado mostra que normalmente a intransigência sempre venceu a tolerância (TODOROV, 2003). No entanto, se como disse Peter Burke, o estereótipo nasce a partir do encontro de culturas e cria imagens distorcidas sobre o outro, essas mesmas imagens também oferecem “um precioso testemunho, se ao menos pudermos aprender como lê-las” (BURKE, 2004, p. 173). Para tentar pensar com os Wajãpi (que são grupos de origem Tupi que vivem no Amapá há pelo menos três séculos) e entender a lógica de suas narrativas míticas, de maneira a fugir dos estereótipos, é fundamental uma reflexão sobre o mito feita a partir da literatura antropológica.

2.2 O estudo dos mitos: considerações teóricas

Consideramos que o estudo do Mito é um lugar privilegiado para entendermos os indígenas em seus próprios termos. Estudar o universo mitológico indígena é, acima de tudo, aproximar-nos dessa cultura a partir daquilo que eles mesmos têm a dizer sobre

a sua relação com o tempo presente, suas relações com a geografia, suas festas, seus ritos, sua cosmologia, sua religiosidade, sua relação com os mortos e sua organização social e política. A mitologia não é apenas um repertório de narrativas, tendo como núcleo a tradição oral; ela está além de sua função como depositária de eventos ancestrais e originários, servindo como orientação que justifica e legitima o presente (CASTRO, 2002). O tempo que está antes do tempo é, portanto, o tempo das narrativas míticas, fundamentais para entendermos como os grupos indígenas se relacionam com o tempo e como essas narrativas servem de orientação ou uma espécie de consciência sobre o passado, presente e futuro para essas sociedades. Entender esse outro mundo, que opera em torno de outras lógicas, deve fazer parte do entendimento e prática do professor de História ao abordar a temática indígena e, especialmente, as narrativas míticas desses grupos, em sala de aula. Isso significa também um exercício de alteridade que abre caminho para a compreensão da diferença.

De acordo com a primeira definição do Houaiss, o mito é o “relato fantástico de tradição oral, geralmente protagonizado por seres que encarnam as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana; lenda” (HOUAISS, 2001, p. 640). No senso comum, a ideia de mito é muito parecida com essa versão primeira, dicionarizada: o mito atua numa relação inversa ao conceito de história, ou seja, com aquilo que “de fato” ocorreu, opondo lenda e verdade, fantasia e realidade. De acordo com o antropólogo Everardo Rocha (1985), mesmo que o mito esteja associado comumente à mentira, à fábula, ele funciona socialmente. “Ele está na vida social, na existência. Sua ‘verdade’ deve ser procurada num outro nível, talvez numa outra lógica” (1985, p. 8).

Saindo da interpretação comum sobre os mitos, percebemos que as ciências humanas em seus variados ramos do conhecimento, têm sua interpretação sobre o que é o mito. A antropologia, talvez mais do que todas as ciências humanas juntas, tem uma vasta coleção de interpretações para o conceito de mito. Ainda de acordo com o antropólogo Everardo Rocha (1985, p. 8), “O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem paradoxos, dúvidas e inquietações”. No entanto, não é uma narrativa qualquer. O mito

atrai uma interpretação: “O mito esconde alguma coisa. O que ele procura dizer não é explicitado literalmente. Não ‘está na cara’. O mito não é ‘objetivo’. O que ele afirma, o faz livre de toda evidência, com muita sutileza” (ROCHA, 1985, p. 8). Concordamos com Everardo Rocha quando ele afirma que o trabalho dos antropólogos:

Têm por finalidade interpretar o mito para descobrir o que este pode revelar sobre as sociedades, de onde o mito provém. É a interpretação do mito como forma de compreender uma determinada estrutura social. Nesta linha, a antropologia usualmente assume a existência de uma relação entre o mito e o contexto social. O mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca (ROCHA, 1985, p. 9).

Em relação à interpretação dos mitos, que segue diversos caminhos e variadas escolas de pensamento, consideramos válido o artigo A Estrutura dos Mitos, de Claude Lévi-Strauss, escrito em 1955. Nele, o etnólogo belga afirma que existe uma relação próxima entre mito e linguagem. O mito é um discurso e necessariamente está na linguagem (LÉVI-STRAUSS, 2008). Mais ainda, o mito está na linguagem e além dela. Dessa observação resulta que: (1) o mito é histórico e a-histórico, ou seja, fala dos primórdios, ao mesmo tempo que essa ação passada se supõe influenciadora do presente e do futuro e (2) o mito, mesmo estando na linguagem, não é uma expressão linguística qualquer. Por exemplo, a tradução do mito para outra língua necessariamente não o deturpa. Independente das suas versões, o mito continua sendo um mito (LÉVI-STRAUSS, 2008). Nesse sentido, para Lévi-Strauss, não existe versão privilegiada, verdadeira ou autêntica do mito. Diferente da poesia, a fórmula *traduttore, traditore* (tradutor, traidor) não tem importância no mito, pois,

O valor do mito, ao contrário, permanece, por pior que seja a tradução. O mito é uma linguagem, mas uma linguagem que trabalha num nível muito elevado, no qual o sentido consegue, por assim dizer, descolar-se do fundamento linguístico no qual inicialmente rodou (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 225).

Segundo Everardo Rocha, e dialogado com Lévi-Strauss, o mito não deve ser lido na mesma lógica a que estamos habituados a ler histórias, contos, romances ou mesmo um jornal. A leitura do mito deve obedecer um critério diverso daquele que normalmente adotamos para a leitura de outras literaturas (ROCHA, 1985). Então,

baseado na interpretação de Lévi-Strauss, é necessário captar as duas dimensões básicas para perceber os mitos em sua totalidade: a dimensão diacrônica e a dimensão sincrônica (esta última, assim como na música, é condição para se perceber a harmonia, o sentido do todo); e também a partir de dois eixos importantes, quais sejam, a comparação do mitos com outros mitos e a sociedade em que esses mitos são produzidos. É somente a partir dessa chave interpretativa que podemos captar a totalidade e o sentido na narrativa mítica (LÉVI-STRAUSS, 2008).

O pensamento mítico é a forma básica dos povos “primitivos” para pensar o mundo (LÉVI-STRAUSS, 1997). No entanto, esse pensamento primeiro, característico das sociedades indígenas, não é complementar à ciência moderna e muito menos uma etapa ou um momento na evolução do pensamento científico. Segundo Lévi-Strauss, o pensamento mítico e o pensamento científico andam em paralelo, sendo formas de conhecimentos desiguais em seus resultados, mas que partilham uma similaridade em relação às operações mentais que os caracterizam (LÉVI-STRAUSS, 1997).

O pensamento mítico provém de uma estrutura de conhecimento que será classificada como ciência do concreto nos escritos de Lévi-Strauss. Esse conhecimento é mais sensível e intuitivo, se comparado ao pensamento científico, considerado excessivamente abstrato. O conhecimento dos povos “primitivos” também é abstrato, muito embora esteja mais atento à dimensão sensível da realidade. O pensamento indígena, nesse sentido, também tem, assim como o pensamento racional, uma ânsia de conhecimento objetivo, mas isso é atestado principalmente no plano prático e não no plano teórico (LÉVI-STRAUSS, 1997).

Esse conhecimento está ligado com a familiaridade dos indígenas com o “meio biológico”, uma atenção apaixonada que eles lhe dedicam, resultando daí conhecimentos exatos, ligados à ele. Um único informante seminole identifica 250 espécies e variedades vegetais (Sturtevant 1960). Foram recenseadas 350 plantas conhecidas pelos índios hopi, mais de 500 pelos navajos. O léxico botânico dos subanum, que vivem no sul das Filipinas, ultrapassa de longe mil termos (Frake 1961) e o dos hanunoo aproxima-se dos dois mil. Trabalhando com um único informante gabonês, recentemente o sr. Sillans publicou um repertório etnobotânico com cerca de oito mil termos, repartidos entre as línguas ou dialetos de 12 ou 13 tribos adjacentes (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 20).

Se formos pensar em termos de diferença entre o conhecimento racional e aquilo que Lévi-Strauss chama de ciência do concreto, constatamos que esta postula um determinismo global e integral em sua abordagem sobre o mundo, e isso a diferencia do pensamento racional, que seleciona níveis aplicáveis e inaplicáveis de causas aos fenômenos que estuda. Dito de outro modo, se para o conhecimento racional, especialmente após o século XVII, tudo o que está na natureza é objeto, para o pensamento indígena, ao contrário, tudo o que está na natureza é sujeito. Essa perspectiva é a consequência de uma ideia básica da forma de pensar dos “povos selvagens”, que percebem um fundo humano em todas as coisas que estão na natureza. De uma certa forma, para a assim chamada ciência do concreto, as coisas só possuem sentido por meio das causas que se conjugam e são entendidas a partir da compreensão da totalidade e da capacidade de subjetivar os processos (ao contrário do conhecimento racional que objetiva os processos). Em outras palavras, a ciência do concreto busca quem e não o quê determina ou desencadeia os processos na natureza. Se formos pensar em semelhanças, diremos que a ciência do concreto não tem como método o acaso ou a revelação passiva dos fenômenos vividos. Assim como a ciência racional, elas se igualam no que diz respeito às operações mentais, observação metódica, hipóteses e confirmações por meio da experimentação (LÉVI-STRAUSS, 1997).

Como dissemos antes, essa forma de conhecimento e abordagem dos fenômenos no mundo é a base para o pensamento mítico. Podemos dizer então que a ciência do concreto se exprime pela magia em oposição à ciência. Assim, sua preocupação não está na eficiência, mas em estabelecer associações que posteriormente levem a introduzir um sentido ou princípio de ordem no universo (LÉVI-STRAUSS, 1997). A ciência do concreto se expressou de forma indelével na Revolução Neolítica (12.000 AP), caracterizando-se pelo conhecimento da realidade, ajustado a partir da experiência sensível e da intuição.

Seguindo no caminho de interpretação do mito, consideramos importante outra indicação teórica de Lévi-Strauss exposta em seu livro *O Pensamento Selvagem*: o

conceito de *bricolage*. Esse conceito é uma tentativa, por analogia, de se pensar ou interpretar o mito. O *bricolage* é uma maneira pela qual a pessoa cria ou reorganiza as coisas a partir de elementos que já estão postos, estabelecidos. O *bricoleur* está numa situação de “se arranjar” com o que tem, uma vez que sua matéria-prima e seus instrumentos de trabalho são limitados, finitos e heteróclitos. O trabalho do *bricoleur* é casuístico, dependendo da maneira como se apresentam a ele os materiais e os instrumentos com os quais vai trabalhar (LÉVI-STRAUSS, 1997). Para Lévi-Strauss, o entendimento do mito é muito semelhante à da técnica de *bricolage*. Se não, vejamos a operação do *bricoleur*:

Ele interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro a fim de compreender o que cada um deles poderia “significar”, contribuindo assim para definir um conjunto a ser realizado, que no final será diferente do conjunto instrumental apenas pela disposição interna das partes (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 34).

A reflexão mítica é, no plano da especulação, aquilo que a *bricolage* é no plano da técnica (LÉVI-STRAUSS, 1997). Assim como na *bricolage*, o mito se constitui de objetos heteróclitos, que vão adquirindo significado na medida em que se interroga as unidades constitutivas do mito e surgem combinações que mostram o sentido e o significado do conjunto de unidades no próprio mito. Como afirma Lévi-Strauss, a *bricolage* é uma forma de atividade subsistente (no plano da técnica) da ciência primeira, e que chamamos anteriormente de ciência do concreto (LÉVI-STRAUSS, 1997). É adequado então, estabelecermos uma melhor compreensão do conceito de *bricolage*, dentro das diferenças epistêmicas que marcam a ciência moderna e a ciência primeira, dentro da qual estão os mitos.

O pensamento lógico ocidental, cartesiano, se construiu a partir de imagens mentais que pretendem ser decalques da realidade. O pensamento mítico não funciona assim. Ele forma imagens mentais como num mosaico. Tal como um vaso quebrado, que vai se reconstruir a partir de seus próprios cacos (aí o sentido da técnica da *bricolage*). O que significa que nem sempre teremos todos os cacos de que se precisa ou que nem todos os cacos foram colocados na ordem correta. Nesse caso não há

ordem. No pensamento mítico há uma percepção que se distingue da nossa percepção racional. A oralidade e a aparente desordem do mito, destoam de nossa domesticada racionalidade.

Por isso o mito explica sem a necessidade de comprovação de texto escrito. A voz autorizada é a do mais velho, que sabe as histórias e que a elas agregou as suas próprias vivências transformando-as e mantendo-as. Nesse sentido, o mito se transforma, mas conserva elementos essenciais que marcam a identidade de um grupo. A *bricolage* é um processo que não é exatamente uma colcha de retalhos. Como dito acima, é mais como um vaso quebrado, e que agora será juntado os cacos. Ele jamais ficará como o vaso original, mas se a operação for bem feita, ainda será um vaso. Em outras palavras, o que os povos que usam a linguagem mítica fazem é, ao longo de sua existência, reunir os cacos e com eles construir narrativas que façam sentido e dêem sentido ao grupo. Para o pensamento racional, as narrativas míticas não são “puras”, não estão cristalizadas em papel.

Se as narrativas míticas podem ser entendidas como uma forma de conhecimento sobre a realidade feita pelas sociedades indígenas, isso ganha força com a crítica antropológica feita por Lévi-Strauss contra a perspectiva do Ocidente de privilegiar a História como única forma de conhecimento autorizada sobre o passado. A crítica de Lévi-Strauss nos faz entender que o passado nos chega em fragmentos, sendo impossível ao historiador dar conta da totalidade do eventos ou do conhecimento sobre o passado. Segundo o etnólogo belga, também usamos os “cacos” ou recortes dos fatos daquilo que passou. Vamos então para a reflexão sobre essa crítica.

2.3 Os sentidos da história: o mito como forma de reação à temporalidade.

Paul Veyne, em um texto de 1978, afirma “tudo é histórico. [...] A História, não existe” (VEYNE, 1998, p. 23). Para o historiador e arqueólogo francês, a história no singular e com maiúscula, de fato, não existe. Essa percepção faz parte de uma crítica geral, iniciada pela Antropologia a partir da década de 1950, contra aquilo que era

considerado um “imperialismo da história no pensamento Ocidental” (GOLDMAN, 1999, p. 228). Esse nosso fascínio pela História teria se cristalizado ainda no século XVIII. Pois tudo indica que

ao menos desde o Iluminismo a história exerça um certo imperialismo entre nós, apoiado sobre a suposta certeza de que a única forma de compreensão dos fatos humanos passa necessariamente pela recuperação do processo que fez com que chegassem a ser como são (GOLDMAN, 1999, p. 226).

Segundo Goldman (1999), a obra maior de nossa civilização parece ter sido a “invenção” de um sentido para o devir humano, que também é o sentido das mudanças pelas quais passam os grupos humanos. E esse sentido se fundamenta numa espécie de conceito redentor da História que, assim, “abençoa” os civilizados e anatematiza os selvagens e sem civilização. Ainda segundo Goldman (1999), a crítica ao conceito de História é fundamental para se entender antropologicamente que os discursos sobre o passado obedecem a formas diferentes de historicidade (a partir da perspectiva da diversidade de culturas podemos inferir que há diversas e divergentes narrativas sobre o passado). Ou seja, “podem existir tantas formas de historicidade quanto de parentesco ou de religião” (GOLDMAN, 1999, p. 229). Essa crítica era dirigida especialmente ao evolucionismo social.

A ideologia do evolucionismo social, que tomava a Europa como o diapasão das mudanças e do desenvolvimento das sociedades humanas no século XIX, ainda é muito forte no senso comum e está por trás da associação do mito à “lenda” ou ficção. Normalmente, uma prática cimentada entre nós, os professores, é tratar as narrativas míticas indígenas como lenda, fantasia, ficção. No entanto, os indígenas não encaram seus mitos dessa forma. Por outro lado, falamos com deferência sobre outras mitologias (grega, romana, egípcia, hebraica) sem atribuir a elas o status de “lenda” ou ficção. Segundo Aracy Lopes (1995), essa atitude pode ser explicada, de forma clara e compreensível, pela “tradição do pensamento ocidental que herdamos da Antiguidade e que nos faz ver os indígenas como representantes de um estágio de infância primitiva da humanidade e suas produções discursivas (os mitos, em especial) como ‘coisa de criança’, narrativa próxima as contos maravilhosos” (SILVA, 1995, p. 318).

No século XIX, no rescaldo da dupla revolução que ocorrera na Europa e da expansão imperialista na Ásia e África, intelectuais e colonizadores europeus definiam as teorias de desenvolvimento social, segundo as quais acreditava-se que as sociedades têm início num estágio primitivo e gradualmente tornam-se desenvolvidas ou civilizadas com o passar do tempo. Essas ideias ganharam força no século XIX com o Positivismo: no que se refere à história, ela seria única, linear, em escala evolutiva e hierarquizada em estágios de desenvolvimento, dos “primitivos” aos “civilizados”. Os grupos indígenas, nessa perspectiva, são sociedades paradas no tempo, vivendo na “infância” da humanidade - as suas narrativas míticas, seus rituais e crenças são a prova de que ainda não desenvolveram a ciência, a racionalidade. Portanto, seus mitos são ficção, que narram fatos inverossímeis, fruto de uma mente fantasiosa.

A separação entre *mythos* e *logos* (que podemos entender hoje como a opção entre mito e ciência) é aprofundada no século XIX. No entanto, desde a Antiguidade essa separação já era visível (VERNANT, 1990; FINLEY, 1989). A oposição conceitual entre *mythos* e *logos*, “dois modos distintos e excludentes de conhecer e de se situar no mundo” (SILVA, 1995, p. 322) já estava em percurso na Grécia Antiga. Podemos assim caracterizar a separação entre *mythos* e *logos*: estabelecimento, ainda no mundo clássico, do domínio do *logos* como o espaço da sujeição à lógica, à crítica e exigência do rigor na construção da argumentação, busca da verdade e racionalidade; enquanto a noção do *mythos* não seria de ordem lógica, sendo inferior e anterior ao domínio da racionalidade plena. O *mythos* seria o lugar da fabulação, imaginação sem compromisso com a verdade, não-rigoroso porque não trabalha com a realidade objetiva (VERNANT, 1990).

A crítica ao eixo temporal de desenvolvimento das sociedades humanas (ou seja, ao evolucionismo social, a noção de Progresso, as hierarquias epistemológicas) ganha força no início do século XX, contrapondo-se ao modelo diacrônico o modelo de sincronia na interpretação do desenvolvimento das sociedades humanas. A crítica ao evolucionismo social feita por antropólogos a partir de meados do século XX é de ordem epistemológica e, sobretudo, metodológica por que existe uma “impossibilidade

de obter dados histórico confiáveis acerca das sociedades que, em geral, estudam” (GOLDMAN, 1999, p. 227). Um dos intérpretes dessa crítica é o etnólogo belga Claude Lévi-Strauss que, em sua obra, tenta propor uma alternativa ao evolucionismo social (LÉVI-STRAUSS, 1976; LÉVI-STRAUSS, 1997). Da convivência com os Bororo, Nambiquara, Kadiwéu e dos estudos de outras etnias indígenas, ele faz a seguinte conclusão: o pensamento “selvagem” e o pensamento científico andam em paralelo, sendo formas de conhecimentos desiguais em seus resultados, mas que partilham uma similaridade em relação às operações mentais que os caracterizam (LÉVI-STRAUSS, 1997). Nossa maneira de pensar está fortemente influenciada pela lógica, enquanto o pensamento “selvagem” está preocupado com a dimensão concreta ou sensível da realidade.

Segundo Goldman (1999), o etnólogo belga recusa qualquer sentido privilegiado para a história, além de afirmar que o próprio conhecimento histórico é tão esquemático quanto qualquer outro. Tirando o *status* da História de conhecimento redentor da humanidade (mas não negando a historicidade dos grupos humanos, aqueles que fazem história “sem saber”) como era entendido pelo evolucionismo social, Lévi-Strauss abre o caminho para uma equiparação no entendimento dos discursos sobre o passado, nesse caso, valorizando as narrativas míticas como uma outra forma de representar o passado, um passado que estaria num tempo fora da cronologia, dos cânones estabelecidos pela vulgata epistêmica Ocidental europeia. Era, a partir de Lévi-Strauss, uma novidade nas formas de se pensar a historicidade, que extrapolam a perspectiva europeia, civilizada e racional.

Ou seja, do ponto de vista da diversidade, os discursos sobre o passado (tanto a História quanto as narrativas míticas seriam discursos sobre o passado, produzidos por diferentes sociedades) são também diversos, variados. Esses discursos ou a reflexão que eles trazem sobre o passado são uma forma particular que cada sociedade encontra para reagir ao devir, às mudanças que estão no tempo em que vivem. Desse modo, a Antropologia, a partir de meados do século XX, equiparou os saberes, e ainda mais, percebeu a complexidade e sofisticação dos discursos míticos e o modo como

eles funcionam dentro das sociedades que os produzem. Nossa sociedade valoriza uma forma ou um discurso sobre o passado que nos coloca “a favor da história” (valorizando cronologias, datas, marcos temporais e linearidade), enquanto as sociedades indígenas subordinam o presente e o futuro ao passado (TODOROV, 2003). Fundamentalmente um passado não-cronológico, um tempo fora do tempo (o tempo mítico) baseado nas tradições orais, no universo mitológico. Nesse sentido, essas sociedades seriam “contra a história”, aparentemente. Elas entendem que podem “permanecer tais como imaginam ter sido criadas na origem dos tempos” (LÉVI-STRAUSS, 1998, p. 108). Ou seja, a perspectiva indígena é diferente da nossa perspectiva, quando o assunto é pensar o passado, o presente e até mesmo o futuro. Nosso pensamento linear é imperioso. A ciclicidade é talvez a grande característica da maneira de pensar dos povos indígenas.

As formas de reagir à temporalidade sugerem então sociedades que estão “dentro” e “fora” da História, mas numa leitura atenta, não significa que existam povos com ou sem história, uma vez que, segundo o próprio Lévi-Strauss

Imputar a mim a mesma concepção errônea implica um equívoco sobre o sentido e o alcance da distinção que propus fazer entre “sociedades frias” e “sociedades quentes”. Ela não postula, entre sociedades, uma diferença de natureza, não as coloca em categorias separadas, mas se refere às atitudes subjetivas que as sociedades adotam frente à história, às maneiras variáveis com que elas a concebem. Algumas acalentam o sonho de permanecer tais como imaginam ter sido criadas na origem dos tempos. É claro que elas se enganam: tais sociedades não escapam mais da história do que aquelas - como a nossa - a quem não se repugna se saber históricas, encontrando na ideia que têm da história o motor de seu desenvolvimento (LÉVI-STRAUSS, 1998, p. 108).

Marshall Sahlins afirma que seria necessário implodir o conceito de história pelo conceito de cultura (SAHLINS, 1988). A Antropologia, com seu estranhamento e sua tentativa de buscar uma perspectiva diferente a qualquer sociedade, talvez tenha tentado fazer isso desde meados do século passado. Com um olhar abrangente e tentando combater o etnocentrismo, seja ele cultural ou epistemológico, os estudos antropológicos colocaram em xeque algumas noções enraizadas desde há muito tempo no pensamento Ocidental. Muito mais do que nos lembrar que a passagem do tempo é

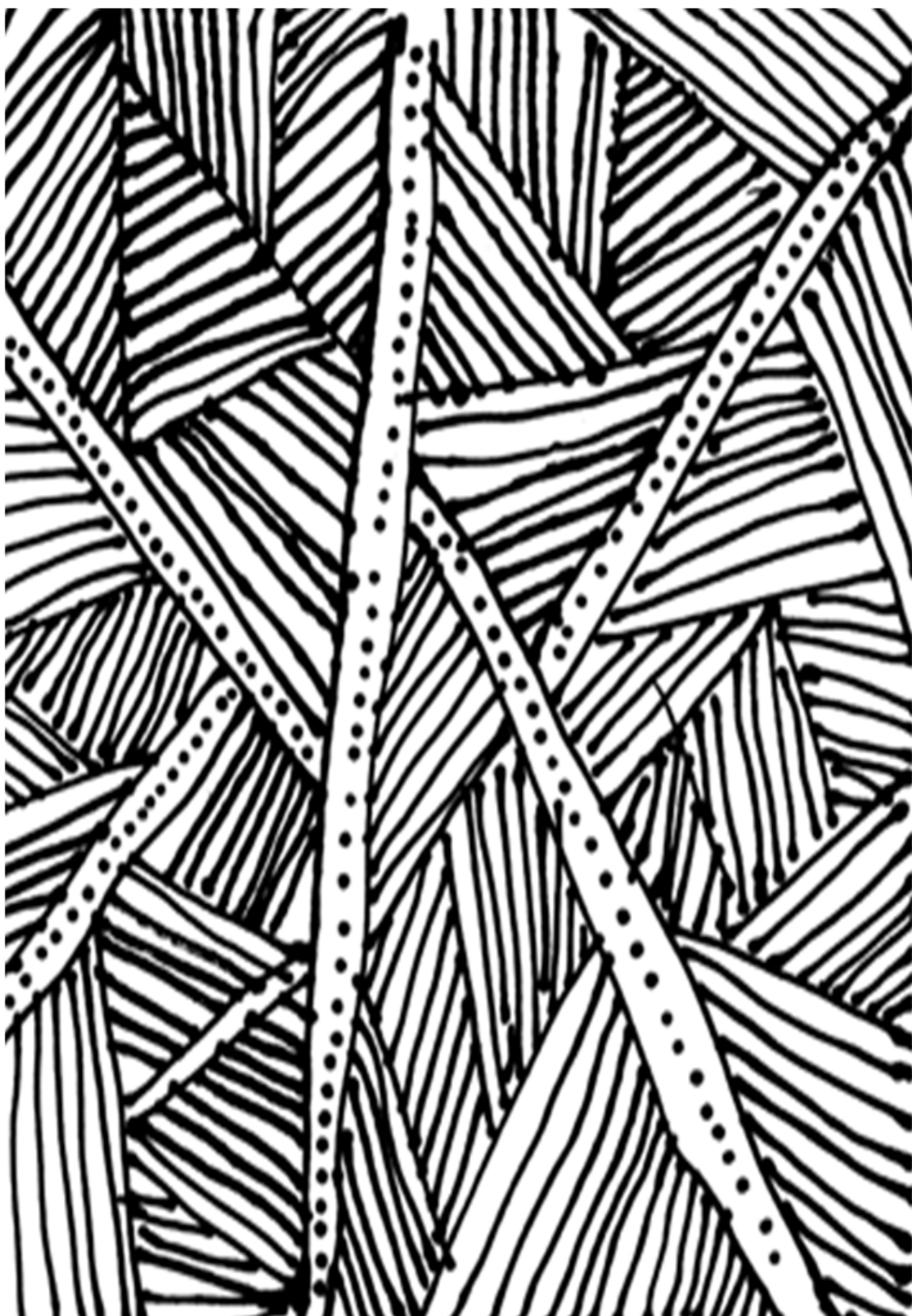
inevitável, a Antropologia nos faz entender que a história linear e evolutiva é apenas umas das reflexões possíveis sobre o fato de estarmos inelutavelmente no tempo (GOLDMAN, 1999, p. 232). Ainda segundo Goldman

As distintas historicidades peculiares a cada sociedade ou cultura constituem a forma particular através da qual elas reagem ao fato inelutável de que estão no tempo ou no devir. Nesse sentido, tanto a “história dos historiadores” quanto a “filosofia da história” fazem parte constitutiva de nossa forma particular de historicidade, ou, ao menos, daquela dominante no Ocidente há muitos séculos. O que significa simplesmente dizer que da nossa forma de reagir à temporalidade faz parte um certo tipo de reflexão sobre ela. Talvez aqui resida um dos sentidos da aproximação entre mito e história, ou da hipótese de que a história funciona, entre nós, como nosso mito. Muito mais que uma mera “relativização” do saber científico, trata-se aqui de revelar que diferentes tipos de historicidade estão articulados com diferentes tipos de reflexão acerca delas, os quais, por sua vez, fazem parte do tipo de historicidade sobre o qual refletem (GOLDMAN, 1999, p. 232-233).

Insistindo nos caminhos da diversidade, a Antropologia desfez as hierarquias de saberes que subordinavam as chamadas sociedades primitivas às sociedades ditas civilizadas, ressaltando a validade, sofisticação e complexidade dos grupos indígenas, sua cultura, seus discursos sobre o passado e suas narrativas míticas. Em suma, nos fez olhar para nós mesmos, a partir de outra perspectiva, ou seja, de que somos uma sociedade, dentre tantas possibilidades de sociedades e temos nossas particularidades para pensar o mundo ao nosso redor. Que talvez nossa história seja o que as narrativas míticas são para as sociedades indígenas. E que as narrativas míticas são uma forma particular de reflexão e reação ao devir humano, às mudanças na temporalidade que a todos nos afeta, invariavelmente. Porque não existe nada fora da história.

Sendo assim, discutir a temática indígena em sala de aula é necessário para que exista o diálogo com a diferença, especialmente com as narrativas sobre passado que seguem outras lógicas, que obedecem à outras perspectivas de pensamento, no caso dessa pesquisa, características das sociedades indígenas amazônicas. Considerar essas narrativas míticas como uma forma de conhecimento é importante para que o aluno perceba a nossa perspectiva histórica, Ocidental e racional. Ela é uma dentre várias perspectivas de pensamento, que caracterizam a diversidade cultural no nosso país e na região amazônica. Nesse sentido, trazer as narrativas míticas para sala de

aula significa combater preconceitos e, fundamentalmente, combater as invisibilidades que marcam as sociedades indígenas, que não estão contempladas satisfatoriamente nos livros didáticos, nos currículos escolares e no ambiente de sala de aula. Falar sobre essas narrativas e entendê-las como uma forma de conhecimento não é tarefa fácil. Para isso, propomos que abordagens metodológicas, como os jogos didáticos, chamem a atenção do aluno, despertando-os para aprendizagem a partir do seu envolvimento com a temática indígena. Nesse caso, um dos caminhos metodológicos que indicaremos a seguir será o uso de jogos didáticos nas aulas de História. Entendemos que os jogos são eficientes estratégias metodológicas para que o professor produza aprendizagens significativas dentro do seu componente curricular.



Paku kã'gwer (espinha de peixe pacu)

3 Mairi: o jogo da mitologia Wajãpi

3.1 Preconceitos, (in)visibilidades indígenas e aprendizagens em História

As discussões que seguem a partir de agora darão conta daquilo que seria a proposta metodológica para ensinar história e mitologia indígena em aulas de História e Estudos Amazônicos no Amapá. É importante assinalar que, ao fazermos isso, também tentamos colocar em evidência, na sala de aula, as culturas indígenas por meio do conhecimento e das informações disponibilizadas aos alunos sobre as narrativas míticas dos Wajãpi, etnia que vive no noroeste do Estado do Amapá há pelo menos três séculos. Entendemos que essa atitude demonstra, de forma clara e propositiva, nosso compromisso com uma educação que dialoga com a diversidade cultural, e nesse sentido, já deixamos evidente nossas convicções e nosso interesse em levar para a sala de aula a reflexão sobre grupos e temas que historicamente foram silenciados (ou percebidos a partir da perspectiva eurocêntrica) na escola, nos currículos oficiais e nos livros didáticos.

Segundo Fernando Seffner, o que ensinamos aos alunos pode ter relevância e fazer diferença no processo de ensino-aprendizagem, se o ensino partir de questões do cotidiano e da realidade dos estudantes (SEFFNER, 2013b). Nesse sentido, nós, que vivemos em um Estado com nome indígena e em uma capital com nome indígena¹ (para ficar apenas nos exemplos emblemáticos), não podemos virar as costas para a longa e secular contribuição cultural, para a nossa sociedade, dos coletivos humanos que viviam/vivem aqui antes da chegada do europeus. Somos tributários em larga medida dos costumes e tradições dos grupos indígenas amazônicos. E essa contribuição se agiganta quando sabemos que o maior contingente de indígenas do Brasil vive na Amazônia, segundo o último censo (IBGE, 2010). Ainda assim, esses coletivos humanos não estão contemplados satisfatoriamente nos currículos escolares. Importante ressaltarmos: a questão que se coloca não é ver a Amazônia como “terra

¹ Amapá (do tupi “lugar da chuva”) e Macapá (do tupi “lugar da bacaba”).

de índio” (pressuposto antigo, generalizado e naturalizado), mas, ao contrário, perceber a realidade social e cultural amazônica a partir da perspectiva do diverso, do heterogêneo, um tecido social em que estão entremeadas várias experiências étnicas e culturais. A inclusão da temática indígena, a partir do estudo das narrativas míticas Wajãpi dentro do ambiente escolar é uma pretensão que, juntamente com outras iniciativas (como os estudos sobre a presença negra e sua influência nos diversos aspectos da cultura, da política e do trabalho no Amapá), tenta discutir as invisibilidades ou versões eurocentradas - já que temas como a mitologia, feitiçaria, e pajelanças não nos dão a ideia de civilização, modernidade ou evolução cultural - consequentes de uma historiografia que oblitera a presença e o protagonismo desses coletivos étnicos em nossa região.

Entendemos, portanto, que uma aprendizagem significativa em História precisa dialogar com a realidade dos alunos. Com a nossa história regional, secular, ancestral, indígena. Com a nossa realidade, amazônica. Por isso, é necessário colocar em evidência a cultura indígena porque: 1. dialogamos com a diversidade cultural, fazendo o aluno perceber que nossa sociedade é formada por Outros, por sociedades que têm culturas diversas, ancestrais e heterogêneas, precisando o aluno encarar essa diferença não como desigualdade ou inferioridade, mas como o diferente que precisa ser entendido em seus próprios termos; 2. questionamos a invisibilidade (ou a perspectiva eurocêntrica) que caracteriza a temática indígena no ambiente escolar, disponibilizando aos alunos conhecimentos sobre a cultura, as tradições orais e as narrativas míticas Wajãpi.

Insistimos na visibilidade da temática indígena neste trabalho por que existe no Ensino de História em nosso país “diferentes concepções em disputa” (SILVA; MEIRELES, 2017) em torno dos currículos e, consequentemente, daquilo que deve ser o ensino autorizado nas aulas de História. As recentes discussões em torno da BNCC demonstram de forma muito evidente que o peso do colonialismo em nossa educação pública (um baile sem máscaras do ensino eurocêntrico) ainda é forte no ensino do componente curricular de História. Como pode a Revolução Gloriosa ser

relevante e resolver as questões mais urgentes na vida de nossos alunos? Ou em que medida o legislador espartano Licurgo pode ser tão real (lendo alguns livros didáticos de História, Licurgo parece saltar das páginas do livro, dada a narrativa de seus feitos naquela cidade grega), ao passo que figuras da mitologia indígena são encarados como “lenda”, ficção, no sentido de serem fatos mentirosos, um conto da carochinha? O questionamento desse *status quo* passa pela visibilidade da temática indígena no ambiente escolar, no currículo e nos livros didáticos. O “orgulho de suas origens” (SILVA; MEIRELES, 2017) só vai existir nos alunos quando eles se enxergarem nos livros, na escola e nos conteúdos dos componentes curriculares. Do contrário, permanecendo o eurocentrismo de maneira hegemônica nesses mesmos espaços, o preconceito contra as culturas indígenas e de outros povos também permanece. Nesse sentido, concordamos com Giovani José da Silva e Marinelma Meireles quando afirmam:

O argumento de que uma criança brasileira tem o direito ao conhecimento da história da Humanidade escamoteia, na verdade, a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 9).

Ainda segundo os autores, “as imagens, as representações e identidades” que foram construídas na História e na historiografia brasileiras fixaram um *locus* e uma narrativa estereotipados dos coletivos indígenas e das sociedades africanas e afro-brasileiras (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 9). Essa linha divisória entre “civilizados” (europeus) e “selvagens” (nativos americanos) tem se repetido na História como componente curricular. Afinal, são raros os livros didáticos que propõe e efetivamente discutem as histórias e culturas dos coletivos indígenas antes de 1500 ou que mantenham conteúdos sobre as histórias e as culturas indígenas após o século XVI, de modo a vê-los como nossos contemporâneos. As sociedades indígenas vivem em terras demarcadas e ainda por demarcar e registram crescimento demográfico - o caso dos Wajãpi no Amapá é um exemplo de crescimento demográfico bastante interessante: em quase 50 anos, eles passaram de 150 para cerca de 1.200 indivíduos (GALLOIS et al., 2017; GALLOIS, 2011). No entanto, no senso comum, ainda permanece a narrativa do indígena idealizado, do contato com os

europeus, ressaltando seu “canibalismo”, seu modo de vida tradicional, ou seja, o “índio” fixado no século XVI, representado “conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (COELHO, 2009, p. 274).

Falando sobre a imagem do índio no Oitocentos na Amazônia, o historiador Aldrin Moura de Figueiredo destaca (a partir de autores como Arthur Vianna, Theodoro Rodrigues e João Pedro Corrêa) essa imagem como “um ser distante da realidade, preso no ‘passado’, figura da ‘época pré-colombiana’” de acordo com a tradição historiográfica amazônica daquele período (FIGUEIREDO, 2009, p. 24). Ainda segundo esse historiador, a historiografia regional muda a sua imagem sobre o indígena, no século XX, incorporando “a figura do índio em suas análises sobre a formação social do povo brasileiro, porém essa inclusão se dá com o objetivo da exclusão” (FIGUEIREDO, 2009, p. 24). Segundo Aldrin Figueiredo, o indígena se torna objeto da investigação científica ao mesmo tempo em que essa historiografia descarta “a possibilidade deste como expressão da história da civilização” (FIGUEIREDO, 2009, p. 24).

Discutindo sobre a história das populações indígenas na escola, Circe Bittencourt entende que há duas atitudes fundamentais que caracterizam essa história: a ideia de memória e esquecimento. A partir de um diálogo da produção didática com a historiografia brasileira, do século XIX ao XX, Circe Bittencourt afirma que os indígenas, “apesar dos esquecimentos em vários outros momentos da história” são um “tema integrado a uma certa tradição no ensino de História” (BITTENCOURT, 2013, p. 101). Ou seja, “os indígenas têm sido parte da tradição do ensino de História” (BITTENCOURT, 2013, p. 102). No entanto, essa tradição produziu memórias (e ao mesmo tempo esquecimentos) ao abordar a história indígena. Concordamos com a autora, ao analisar a aproximação da produção didática de História e da historiografia, no sentido de entender essa tradição/produção como a história indígena vista a partir da visão do colonizador. De fato, os povos indígenas têm sido abordados na escola desde o século XIX (BITTENCOURT, 2013, p. 101). Circe Bittencourt analisa os livros

didáticos dos séculos XIX e XX, percebendo a presença do indígena dentro dessa produção didática. A questão é: que abordagem e que ponto de vista são adotados nesses estudos/fontes? Se o tema das populações indígenas faz parte da tradição do Ensino de História, é certo que essa tradição é a tradição de uma narrativa eurocêntrica sobre o indígena.

Com base nessas fontes, a problemática centra-se nas relações entre a produção didática de História e a historiográfica no que se refere à uma visão etnocêntrica de matriz europeia responsável por compor memórias e, mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição da história do Brasil (BITTENCOURT, 2013, p. 106).

De fato os indígenas estão inseridos nos estudos de História do Brasil, mas, segundo afirmam Mauro Cezar Coelho e Vinícius Zúniga Melo, na “condição de figuras passivas, de personagens coadjuvantes mesmo, nas tramas da História do Brasil” (COELHO; MELO, 2016, p. 132). A historiografia nacional tradicional negou a posição de protagonistas e agentes da história aos coletivos indígenas.

Nesse sentido, os povos indígenas compareceram em muitos estudos acerca do passado brasileiro, não na condição de agentes, mas, como “escada” — no sentido que o jargão teatral atribui ao termo: personagens cuja função na trama é destacar o protagonista da ação central. Via de regra tais personagens não são sequer caracterizados, não possuem trama própria, não encetam qualquer ação (COELHO; MELO, 2016, p. 133).

Não podemos deixar de mencionar que, daquilo que se escreveu sobre os indígenas, também vale para a narrativa histórica tradicional que se refere às sociedades africanas e afrodescendentes.

A história das populações indígenas é tratada apenas como a do encontro/choque entre “civilizados” e “selvagens”. A trajetória das populações africanas e afrodescendentes, por sua vez, é estudada apenas pela chave explicativa da escravidão. Não há referências a outras formas de resistência de negros escravizados a não ser a consagrada visão dos quilombos, especialmente o Quilombo dos Palmares (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 26).

São “narrativas históricas excludentes” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 24) que insistem em permanecer dentro dos livros didáticos, no Ensino de História e no ambiente escolar e, conseqüentemente, na representação que temos hoje sobre os

coletivos indígenas, africanos e afrodescendentes. O debate e a reflexão sobre esse lugar, que não contempla satisfatoriamente as sociedades indígenas, africanas e afrodescendentes, ainda está por ser feito. Reconhecemos, diante dos recentes acontecimentos, que essa é uma seara difícil, uma vez que os maiores críticos da primeira versão da BNCC (com uma proposta inovadora, que questionava a baliza eurocêntrica dos currículos de História) foram os professores da Educação Básica e de especialistas em Ensino de História (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 17). Refletir sobre a temática indígena em sala de aula passa pela revisão do “modelo adotado há quase um século de como se estuda e se aprende a História” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 17). A agenda do protagonismo indígena e das discussões sobre as histórias e culturas indígenas precisam fazer parte dos cursos de formação de professores, bem como a insistência nas competências do professor de história em relação aos “saberes para ensinar” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 20). Nesse caso, tão fundamental quanto saber o que ensinar (conteúdos) é saber como ensinar - metodologias, estratégias didáticas, “preocupações com o estudo da aprendizagem e da construção de conceitos no pensamento da criança e do jovem” (CAIMI, 2006, p. 21).

3.2 Como a mitologia indígena chega aos alunos: o jogo como estratégia metodológica para o ensino de História

Apesar de vivermos em uma sociedade tecnológica, onde se disseminam jogos eletrônicos, jogos *on-line*, jogos em diversas plataformas e dispositivos como *tablets* e principalmente *smartphones*, nossa proposta é de um jogo de tabuleiro. O motivo, que dialoga com a realidade das escolas em que trabalhamos - públicas e em região de periferia - é justamente perceber que o jogo de tabuleiro está mais próximo da realidade dos nossos alunos, ainda bem longe (de modo geral) da invejável sociedade tecnológica atual. Longe, no sentido de perceber que nossos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não têm, disseminados, o uso de telefone pessoal ou computador pessoal (no entanto, sabemos que eles não estão longe da tecnologia, redes sociais, jogos *on-line* ou jogos eletrônicos).

O jogo de tabuleiro que elaboramos nesse trabalho é uma proposta metodológica para o professor de História discutir a história regional (a construção da Fortaleza de São José de Macapá) e a cultura indígena dos Wajãpi do Amapá (que reintegra a Fortaleza de São José de Macapá em suas narrativas míticas) em sala de aula. Entendemos o jogo enquanto recurso didático: ele não está na oposição ao ato de estudar. Muito embora seja um costume separar o jogo (algo sério) da brincadeira (coisa de criança), para este trabalho aceitamos a indistinção destes conceitos feita por Tânia Ramos Fortuna (2013), que ao discutir uma “interpretação de cunho hermenêutico” dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, decide usá-los como equivalentes. O motivo de nossa escolha é justamente romper com a ideia de “status social rebaixado” (FORTUNA, 2013, p. 71) que na cultura brasileira tem esses conceitos, desvalorizando a atividade lúdica. A improdutividade, inconsequência e o prazer (quem diria) que estão ligados pejorativamente ao ato de jogar/brincar em nossa cultura, se aceitos, iriam levar nosso objetivo com este jogo para outro patamar.

Brincar/jogar é uma atividade fundamental do ser humano. Segundo Johan Huizinga, “sem o espírito lúdico a civilização seria impossível” (HUIZINGA, 2000, p. 114), sendo que é no próprio jogo que o ser humano demonstraria suas virtudes. O jogo é, nesse sentido, o fundamento da cultura. Ainda segundo o historiador holandês, para quem o jogo não é uma atividade exclusiva do ser humano, ele também não é “vida corrente, nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2000, p. 11). Nesse sentido, entendemos que o uso dos jogos em sala de aula é a oportunidade para uma aprendizagem significativa em História pois, segundo Nilton Pereira e Marcelo Giacomoni (2013), em um ambiente institucionalizado, com regras e objetivos declarados de antemão (como é o ambiente escolar) “aprender é um modo de se desprender, de se desinstitucionalizar, se despersonalizar e de estar sempre à espreita do acontecimento” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 15). Assim, o jogo, uma atividade que nos arrebatava da realidade, mesmo que temporariamente (segundo Huizinga), é uma boa estratégia pedagógica para despertar a atenção e emoção, fundamentais

para a construção de conceitos e apreensão de informações acerca dos conhecimentos históricos/mitológicos que propomos no jogo de tauleiro.

Existe ainda um aspecto formativo no jogo. Os comportamentos experienciados pela brincadeira desenvolvem a “imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo” (FORTUNA, 2013, p. 81). Segundo Tânia Ramos Fortuna, e dialogando com os autores acima citados:

[...] brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem (FORTUNA, 2013, p. 80-81).

Se pensarmos a sala de aula como um lugar para a interação e experimentação com vistas à aprendizagens diferenciadas, o jogo “pode ser admitido e valorizado” (MEINERZ, 2013, p. 105). O jogo em sala de aula seria não apenas “ornamental”, mas “uma prática cultural importante para a circulação de saberes e fazeres” (MEINERZ, 2013, p. 105), pois, no jogo, fazemos rodar sentimentos, emoção e encantamento, componentes que podem estar associados ao pensar, uma vez que a escola tradicional, com suas regras e práticas secularmente estabelecidas, não tem dado respostas positivas ao processo de ensino-aprendizagem (rígido, avaliativo-punitivo) que envolve nossos alunos. Sabemos disso, há tempos.

Em nossa experiência, vemos o sofrimento sutil dos alunos ao encarar uma sala de aula. As perguntas sobre “que horas acaba a aula?” ou “são quantos horários de aula hoje?” são frequentes. Talvez a baliza certa para medir a insatisfação dos alunos seja o som das sirenes que marcam os intervalos de aula e, principalmente, o horário de saída da escola. Às vezes (e a sirene da última aula, na sexta-feira, talvez seja o melhor momento para fazer essa constatação), a sensação é de estar em uma prisão. Todos organizados em fila dentro da sala, o inspetor verificando os corredores da escola, o professor com a lista de chamada pronto para dar falta, presença, nota baixa ou nota alta (dependendo daquilo que o aluno nos “entrega” nas avaliações em sala de aula) e, para piorar, as grades no portão de entrada da escola (uma medida

de segurança em tempos atuais e que se torna ambígua e embaraçosa nas escolas de periferia). A alegria do aluno em “sair da escola” contrasta fortemente com os sentimentos e atitudes que caracterizam sua permanência dentro do ambiente escolar nos dias da semana. Se esse sofrimento todo (que destacamos na fala comum dos alunos, acima) é por causa da nossa incompetência, alguma coisa está errada.

Estamos sendo “competentes” em desempenhar um papel dentro de uma instituição - fiscalizando presenças e faltas, reprovando e aprovando aqueles que entregam na prova o que queremos, “vencendo conteúdos” por meio de aula expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 22) - que, no modelo econômico em que vivemos, quer apenas mão-de-obra barata e minimamente especializada para o mercado de trabalho? Se o problema é no modelo de escola, que estabelece papéis e situações definidas (currículos e conteúdos que não dialogam com a realidade dos alunos, quase duas horas de aula por componente curricular em um mesmo dia, etc.), eis outra questão importante a ser debatida. Afinal, a escola precisa formar o aluno apenas como mão de obra para o mercado - onde a escola da vida é menos importante do que a vida na escola (SEFFNER, 2013a, p. 30) ou precisa formar o aluno para enfrentar os desafios que se colocam no seu cotidiano, no horizonte do seu tempo vida?

A escola precisa fazer sentido para o aluno. A pergunta de Flávia Caimi - por que os alunos (não) aprendem História? - ainda é urgente para aqueles que se dedicam ao ensino de História (e com certeza aos demais componentes curriculares). Se o professor se contentar em apenas repassar o conteúdo do componente curricular e achar que isso resolve os problemas que nos afligem enquanto sociedade (falando dos Sumérios, Fenícios ou de alguma outra civilização oriental), realmente temos um problema a ser enfrentado. A historiografia ou a ciência de referência estudada nas licenciaturas das universidades (eurocêntrica, de modo geral) ainda não ajuda a resolver nossas contradições sociais. O motivo é simples: de modo geral, ela é um desfile de assuntos estranhos à nossa realidade, principalmente em relação à realidade regional, eurocentrada e basicamente se preocupa com os conteúdos e não com os

aspectos didáticos/metodológicos de como ensinar em sala de aula. Como nos lembra Flávia Caimi

[...] apenas muito recentemente os cursos de história incorporaram em seus currículos disciplinas como Teorias da História, Metodologia da Pesquisa Histórica e Metodologia do Ensino da História, superando a tradicional “Introdução aos Estudos Históricos (CAIMI, 2006, p. 27).

É necessário pensar em abordagens metodológicas/didáticas para um maior envolvimento dos alunos em nossas aulas de História. Afinal, reconhecemos que o modelo de escola e o currículo eurocêntrico não são convidativos para esse envolvimento dos estudantes em nossos componentes curriculares e nem torna a vida estudantil marcante. Antes, ao contrário, a escola sempre será sentida e percebida como um fardo a ser enfrentado todos os dias, e nossas aulas, um mal necessário para a conclusão da Educação Básica. O “gosto e o envolvimento dos nossos alunos por conteúdos que parecem tão distantes no tempo e no espaço” (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 14) pode ser conseguido por meio de estratégias metodológicas que são variadas e que permitem a aprendizagem em História. Uma dessas estratégias são os jogos.

3.3 Jogo didático para o Ensino de História: Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi

3.3.1 A temática

Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi é um jogo de tabuleiro que pretende trabalhar de forma conjugada a cultura Wajãpi (fundamentalmente suas narrativas míticas) e os eventos históricos associados à construção da Fortaleza de São José de Macapá. A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Wajãpi (GALLOIS, 1994) é o fio condutor da narrativa do jogo. Assim, existe uma combinação das informações retiradas da mitologia indígena dos Wajãpi (que associam a Fortaleza de São José de Macapá à Mairi - a casa de pedra/argila construída pelo herói Ianejar) e os fatos históricos sobre a Fortaleza de São José de Macapá. Nesse sentido, o jogo é inicialmente destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em conformidade

com o currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2015), pretendemos trabalhar no jogo a temática indígena (contemplada, no 6º ano, no componente curricular de Estudos Amapaenses e Amazônicos, no eixo intitulado Pré-história da Amazônia e a organização dos grupos humanos, e no componente curricular de História, no eixo O povoamento da América; A vida dos primeiros habitantes do Brasil). Juntamente, no jogo, trabalharemos com o processo da ocupação portuguesa na região que hoje corresponde à Macapá (também destacada no currículo do 6º ano da disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos no eixo A intervenção portuguesa e as fortificações em terras amapaenses). Nesse sentido, o período histórico em destaque vai do início da ocupação humana na Amazônia até meados do século XVIII (AMAPÁ, 2015).

Muito embora a documentação histórica cite os Wajãpi apenas a partir do século XVII (GALLOIS, 1994, p. 6), entendemos que será de extrema importância para a compreensão da temática indígena se for apresentado ao aluno as histórias e as culturas dos coletivos humanos que viviam/vivem e ocuparam/ocupam secularmente a região amazônica. Então, entender os processos históricos de ocupação da Amazônia (seja ela a ocupação antiga, feita por coletivos indígenas, ou uma ocupação recente, feita pelos europeus a partir do século XVI), possibilita ao aluno desnaturalizar essa ocupação territorial, proporcionando a ele uma visão dos diferentes agentes históricos nesse processo. Apesar de não se destacar na literatura escolar de nossa região o estudo das narrativas míticas indígenas (tradicionalmente entendemos seus mitos como “lendas”), há uma competência/habilidade no currículo oficial da Secretaria Estadual de Educação do Amapá, para o 6º ano, que diz: Identificar o modo de vida, as crenças e os mitos dos grupos indígenas à época da conquista (AMAPÁ, 2015). Entendemos que a pesquisa sobre a mitologia Wajãpi feita nesse trabalho irá proporcionar importante ferramenta didática que pode auxiliar o professor de História/Estudos Amapaenses e Amazônicos para discutir a temática indígena em sala de aula. O jogo, ao tornar disponível para alunos e professores as narrativas míticas Wajãpi, permite que se aprenda sobre a cultura indígena, brincando.

Assim, cabe ao professor de História/Estudos Amapaenses e Amazônicos apresentar as histórias e as culturas dos grupos indígenas que viviam/vivem em nossa região ao aluno, destacando a perspectiva desses povos em suas relações com a natureza, suas relações sociais, as relações com o sobrenatural e as tradições orais, principalmente suas narrativas míticas. Destacamos as narrativas míticas como elemento importante no jogo por que essas narrativas são um lugar privilegiado para entendermos os grupos indígenas em seus próprios termos na “relação particular entre o mito (ou mitos), o modo de viver e pensar e a história daqueles povos responsáveis pela sua existência” (SILVA, 1995, p. 324).

3.3.2 Os objetivos pedagógicos

O objetivo pedagógico do jogo é desenvolver no aluno a habilidade para compreender que as narrativas míticas Wajãpi (que reintegra a Fortaleza de São José de Macapá na narrativa mítica de Mairi) fazem parte de outra lógica de explicação - outra historicidade (LÉVI-STRAUSS, 1997), que entende a relação presente/passado a partir da perspectiva indígena. Se nós, os não indígenas, privilegiamos a História como a disciplina que explica o passado, para os Wajãpi, esse mesmo passado (e presente) pode ser explicado por sua tradição oral, suas narrativas míticas. Assim, percebemos grupos sociais diferentes que reagem de forma diferente à temporalidade, ao devir, construindo discursos sobre o presente/passado que diferem, mas que são compreendidos por aqueles que fazem o uso desses discursos, ou seja, pela sociedade que produz história (nós, no caso) e as sociedades que produzem narrativas míticas (os indígenas). O sentido dado ao passado se torna múltiplo quando nos deparamos com a narrativa Wajãpi que reintegra a Fortaleza de São José de Macapá à Mairi - a casa do herói lanejar. O objetivo se completa, então, quando o aluno perceber que a compreensão e as narrativas dos fatos/eventos humanos que estão no passado não são únicas.

Essa compreensão (e as narrativas contidas nelas) é diferente e se ajusta de acordo com cada sociedade, afinal, “podem existir tantas formas de historicidade,

quanto de parentesco ou de religião” (GOLDMAN, 1999, p. 229). Podemos dizer que os objetivos pedagógicos específicos são: desenvolver a oralidade; perceber e valorizar outras formas de conhecimento sobre o passado (no caso, o conhecimento mitológico Wajãpi); reconhecer que nossa história começa milhares de anos antes da chegada dos europeus ao território brasileiro; identificar o modo de vida, as crenças e as narrativas míticas dos grupos indígenas à época da Conquista; conhecer as características atuais do modo de vida dos povos indígenas; identificar as diversas incursões estrangeiras em território amapaense, com as construções de feitorias, fortins, fortes e a fundação de vilas e os confrontos gerados entre os invasores e militares metropolitanos; compreender que a promoção dos diversos projetos de construção de fortificações, o estabelecimento de vilas, a criação e organização de tropas militares, tinha por objetivo garantir a ocupação, a conquista do território amapaense, bem como a redefinição dos limites territoriais, assegurando assim, a soberania de Portugal na região (AMAPÁ, 2015). Nesse sentido, explicaremos agora o jogo e seus componentes (superfície, dinâmica, as regras, os itens que o compõem e o final do jogo).

3.3.3 Os objetivos do jogo

O jogo tem como objetivo fazer o aluno “entrar” e “sair” da Fortaleza de São José de Macapá. Durante esse processo, obtém subsídios para responder aos desafios, colhidos nas cartas-informação e respondendo aos questionamentos das cartas-desafio. Essas cartas ajudam o aluno a andar nos lugares (serão 10 lugares, sendo que, em cada rodada, os alunos escolhem apenas 5 lugares por onde devem passar duas vezes) importantes no tabuleiro. O jogo no tabuleiro só é possível mediante o conhecimento da cultura indígena Wajãpi (suas narrativas míticas, a arte gráfica Kusiwa, etc.) e do contexto histórico da construção da Fortaleza de São José de Macapá, adquirido durante o jogo por meio do livreto em que estarão disponíveis as informações e as perguntas do jogo. Os alunos devem percorrer o tabuleiro, jogando (ouvindo, falando, lendo, memorizando e aprendendo) a partir das informações sobre a cultura Wajãpi e sobre a história da Fortaleza de São José de

Macapá que estão no livreto.

3.3.4 A superfície do jogo

Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi é um jogo de tabuleiro no qual será reproduzida a imagem da Fortaleza de São José de Macapá. A narrativa do jogo se desenvolverá sobre essa imagem, em que serão destacados 10 lugares (que no jogo serão cartas-lugares) da Fortaleza de São José de Macapá (os baluartes de São José, São Pedro, Madre de Deus e Nossa Senhora da Conceição, o Desaguadouro, a Capela, a Casa do Orgão, Hospital, Armazém e Paio de pólvora). Além dos lugares destacados, temos também o Calabouço, que “prenderá” o jogador durante uma rodada caso ele realize ações equivocadas durante o jogo. Cada jogador (máximo de 8 jogadores) terá que passar duas vezes por esses lugares, que serão escolhidos por meio de sorteio antes do jogo, dando sequência ao responder os desafios ou recolhendo informações sobre a cultura indígena Wajãpi e sobre a história da Fortaleza de São José de Macapá, até completar o jogo.

Figura 8 – Jogo didático: Mairi, o jogo da mitologia Wajãpi

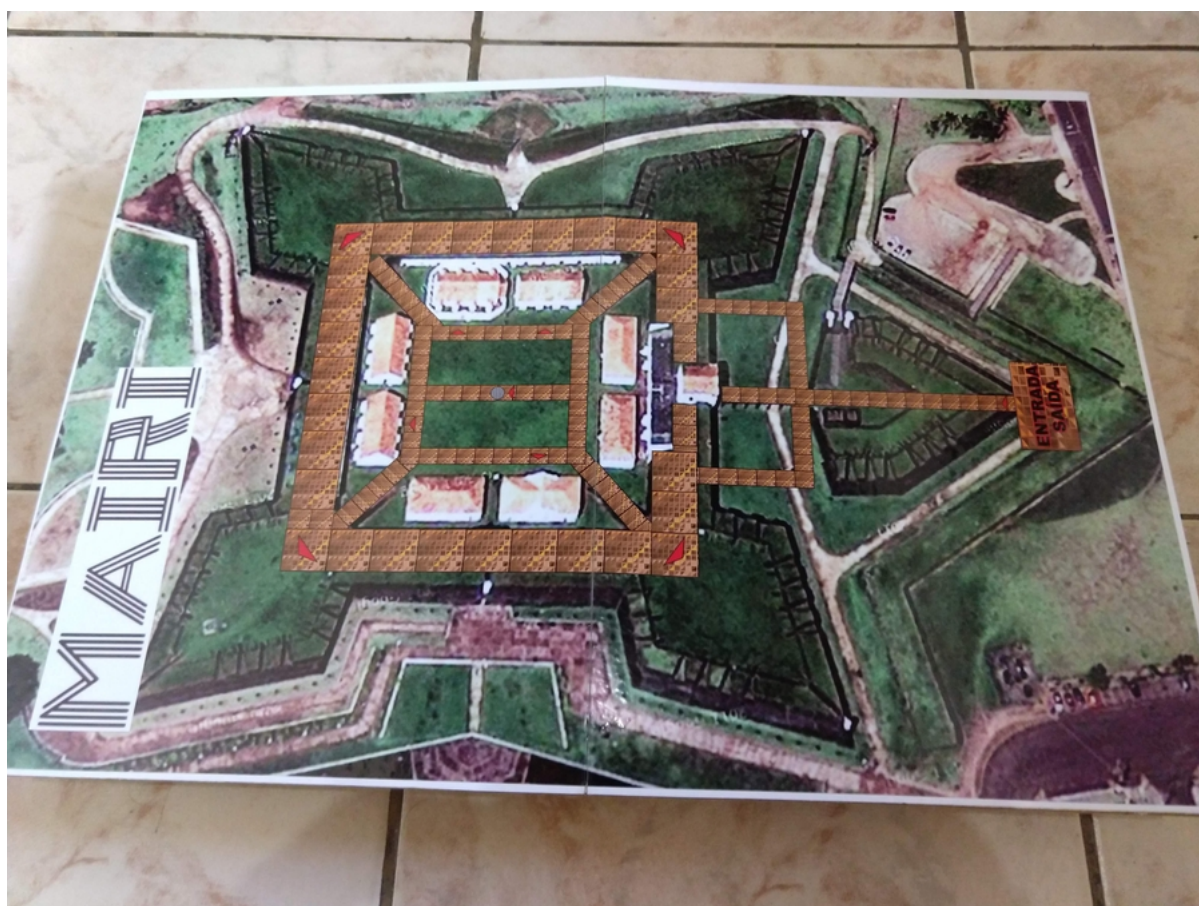


Fonte: Fotografia do autor

3.3.5 A dinâmica do jogo

Os 8 alunos começam o jogo escolhendo seus avatares (pinos), escolhendo as cartas-lugares (por meio de sorteio) e escolhendo um bloco de cartas-informação e cartas-desafio, com uma cor específica. Dos 10 lugares no tabuleiro, os alunos devem escolher apenas 5 lugares para jogarem uma partida. As 10 cartas (de informação e desafio) serão posicionadas nos lugares que foram escolhidos, por meio de sorteio das cartas-lugares. Feito isso, eles “entram” na Fortaleza de São José de Macapá. Começa o jogo.

Figura 9 – O tabuleiro: a Fortaleza de São José de Macapá/Mairi



Fonte: Fotografia do autor

Existem, então, as cartas-lugares (que são 10 cartas ao todo), as cartas-desafio e cartas-informação (25 cartas de cada, totalizando 50 cartas). O conteúdo das 50 cartas (desafio e informação) estarão em um livreto dado ao aluno no início do jogo e abordam a cultura indígena Wajãpi e os relatos sobre o contexto histórico da

construção da Fortaleza de São José de Macapá. O conjunto das 50 cartas de desafios e informações terão cores diferentes (5 cores). Os alunos escolhem apenas uma cor (com 5 cartas de desafios e 5 cartas de informações) para jogar uma partida. Por exemplo, em uma partida com um conjunto de cartas vermelhas (que serão 5 cartas com informações e cinco cartas com desafios, num total de 10 cartas), as cartas serão posicionadas nos cinco lugares determinados antes do jogo, por sorteio. Então, suponhamos que o sorteio dos lugares recaia sobre a Capela, o baluarte de São José, o Hospital, a Casa do Orgão e o Paio de pólvora - nesses lugares serão colocadas as cartas de informação e de desafios (duas em cada lugar). Os jogadores, que sorteiam a ordem de quem começa a jogar, devem passar pelos cinco lugares determinados, duas vezes (duas rodadas, na primeira vez coletando as informações e na segunda vez respondendo aos desafios).

É necessário aos jogadores prestar bastante atenção para as informações que serão disponibilizadas na primeira rodada (uma vez que todos os jogadores, obrigatoriamente, tem que receber as mesmas informações, pois terão que passar pelos mesmos lugares já estabelecidos em sorteio antes do jogo começar), estando assim prontos para responder as perguntas das cartas-desafio que serão usadas na segunda rodada, pois os jogadores passam pelos mesmos lugares. Durante a partida não existe uma sequência pré-determinada para percorrer os lugares. Os jogadores podem visitar os lugares de forma aleatória, desde que passem, obrigatoriamente, pelos 5 lugares, duas vezes durante a partida.

As 50 cartas estão divididas em dois blocos (25 cartas-informação e 25 cartas-desafio), sendo que cada conjunto das 25 cartas serão apresentadas aos alunos em blocos de 5 com (1) uma cor específica e (2) contendo informações e desafios que se complementam. Teremos então 25 cartas-desafio (5 cartas na cor laranja, 5 cartas na cor verde, 5 cartas na cor azul, 5 cartas na cor vermelha e 5 cartas na cor amarela) e 25 cartas-informação (5 cartas na cor laranja, 5 cartas na cor verde, 5 cartas na cor azul, 5 cartas na cor vermelha e 5 cartas na cor amarela). As cartas da mesma cor (tanto as de desafio quanto as de informação) se complementam no sentido de que as

informações do bloco de cartas amarelas, por exemplo, respondem aos desafios do bloco de cartas amarela. São essas cartas que guiam o aluno no jogo.

Figura 10 – Os elementos do jogo: carta-desafio, carta-informação, dados, pinos, carta-lugar, passaporte e livreto de informações e perguntas



Fonte: Fotografia do autor

O jogo tem uma dinâmica de rodadas, funcionando com dados, cartas-lugares, cartas-desafio e cartas-informação. Para a eventual ação equivocada do jogador diante da carta-desafio haverá um lugar específico no tabuleiro, o Calabouço da Fortaleza de São José de Macapá, onde o aluno ficará uma rodada sem jogar. Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi não é um jogo de avança-recua e não segue um movimento linear no tabuleiro. A superfície do jogo será quadriculada, no entanto, o jogador “se move” no tabuleiro a partir do jogo de dados, que o farão avançar, indo nos lugares que foram determinados antes da entrada na Fortaleza de São José de Macapá, de forma aleatória, sem obedecer um caminho linear, nem obedecendo a visita linear dos lugares na Fortaleza de São José de Macapá. Com as 50 cartas (desafio e informação)

distribuídas em 5 blocos de cartas na cor específica e com informações e desafios que se complementam, o aluno terá 5 maneiras diferentes de brincar o jogo.

3.3.6 As regras do jogo

O jogo de tabuleiro é pensado para turmas de 40 alunos, divididos em 5 grupos de 8 alunos (5 tabuleiros). Além de se divertirem jogando, o objetivo é aprender sobre a cultura indígena Wajãpi e sobre o contexto histórico/mítico que levou à construção da Fortaleza de São José de Macapá. A lógica (ou as lógicas) que permite aos Wajãpi afirmarem ser a Fortaleza de São José de Macapá a Mairi de suas narrativas míticas, será contextualizada durante o jogo por meio das informações e dos desafios das cartas usadas pelo aluno para se mover no tabuleiro. Do mesmo modo, o contexto histórico da construção da Fortaleza de São José de Macapá deve ser apreendido durante o jogo. Ao longo da movimentação no tabuleiro, cada jogador deverá absorver o conhecimento que está nos desafios e informações, somente terminando o jogo aquele que responder positivamente à essas cartas. Na ocorrência de lapsos ou erros ao responder aos desafios, o jogador ficará “preso” no Calabouço da Fortaleza de São José de Macapá, ficando sem jogar durante a sequência da rodada, ou pode ser “solto” se um dos seus colegas de jogo o libertar, respondendo corretamente ao desafio e o liberando do Calabouço. Os alunos precisam entrar juntos e sair juntos da Fortaleza de São José de Macapá. O jogo só termina se a colaboração e o jogo em equipe forem efetivados na brincadeira.

3.3.7 Itens do jogo

- 1 Tabuleiro quadriculado (com a imagem aérea da Fortaleza de São José de Macapá).
- 2 dados
- 8 avatares (pinos)

- 10 cartas-lugares (baluartes de São José, São Pedro, Madre de Deus e Nossa Senhora da Conceição, o Desaguadouro, a Capela, a Casa do Órgão, o Hospital, o Armazém e o Paiol de pólvora).
- 50 cartas (25 cartas-desafio e 25 cartas-informação). Essas cartas estão divididas em 5 blocos de cores diferentes, proporcionando ao aluno 5 modos diferentes de brincar o mesmo jogo.
- 1 bloco de anotações (para a produção textual - o “Passaporte” - que finalizará a participação do aluno no jogo).
- 1 livreto com a informações e desafios para consulta no momento do jogo.

3.3.8 O final do jogo

Percorrendo o tabuleiro, duas vezes, nos 5 lugares sorteados no início do jogo e respondendo positivamente às cartas-desafio, o jogador/aluno poderá “sair” da Fortaleza de São José de Macapá. No entanto, como “passaporte” para a sua saída, ele terá que elaborar um texto (produção textual) sobre a sua experiência e aprendizagem no jogo. Esse texto deverá ser feito no bloco de notas (com grafismo Wajãpi) que fará parte do jogo e que será disponibilizado ao aluno ao final de sua última jogada.

3.4 Conteúdos e Habilidades trabalhadas no Jogo Mairi

Como afirmamos no início do capítulo, a temática indígena, por meio do estudo da cultura e mitologia dos Wajãpi do Amapá, é o recorte selecionado para ser estudado e ensinado nas aulas de História/Estudos Amapaenses e Amazônicos. De modo geral, a nossa intenção é, por meio do conhecimento da cultura Wajãpi, fazer com que o aluno não indígena perceba a si próprio e sua cultura dentro de uma amplo cenário de diversidade cultural que existe em nossa região, entendendo as temporalidades históricas de outros grupos sociais, no caso, os Wajãpi, sua narrativas sobre o passado, suas tradições orais, sua relação com a natureza e suas relações com outros grupos sociais. Com isso, recupera-se uma parte da multiplicidade dos processos de interação

entre essas sociedades indígenas e a sociedade envolvente (MONTEIRO, 1995, p. 228). Nesse caso, o aluno não apenas estuda o contato inicial dos povos indígenas com o europeus e, conseqüentemente sua dizimação (ainda em curso, apesar da extraordinária capacidade desses coletivos humanos de resistir a esse processo), mas estudando suas histórias e narrativas míticas, pode perceber os indígenas em seus próprios termos, sua contemporaneidade e em seu próprio discurso. Essa percepção se fará por meio do estudo da temática indígena, abordada no jogo Mairi, não apenas com “conhecimentos dos acontecimentos e conceituações históricas”, mas procurando trabalhar “procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História” (BRASIL, 1998, p. 45).

Assim, as operações cognitivas relacionadas ao jogo e apreendidas pelos alunos podem ser descritas como: concluir que a ocupação de nossa região é milenar, ou seja, muito antes da chegada dos europeus na América, feita pelo povos indígenas que já estavam aqui antes dos “descobrimentos”; reconhecer as narrativas míticas como verdade fundamental para os grupos indígenas e não como “lenda” ou mentira; identificar as narrativas míticas como forma de conhecimento sobre o mundo, a relação com a natureza, a relação com os mortos, a vida após a morte, com os demais grupos indígenas e com a sociedade envolvente; conhecer o modo de vida, as crenças e as narrativas míticas; conhecer a narrativa da reintegração da Fortaleza de São José de Macapá na tradição oral dos Wajãpi do Amapá; conhecer as principais características da organização política, econômica e social do Wajãpi do Amapá; perceber a contemporaneidade e as características do atual modo de vida dos grupos indígenas Wajãpi; conhecer os aspectos culturais dos Wajãpi do Amapá; compreender a importância das tradições orais (especialmente as narrativas míticas) dentro da cultura Wajãpi; conhecer as características da arte gráfica Wajãpi - o Kusiwa; relacionar a arte gráfica Kusiwa às narrativas míticas; identificar a região geográfica em que vivem os Wajãpi do Amapá; identificar os principais “donos” que estão na mitologia Wajãpi (lanejar, Monpera, Akykysia, Moju); conhecer a explicação mitológica (Wajãpi) e histórica sobre a construção da Fortaleza de São José de Macapá; identificar as

diversas incursões estrangeiras em território amapaense com as construções de feitorias, fortins, fortes e a fundação de vilas e os confrontos gerados entre os invasores e militares metropolitanos (AMAPÁ, 2015); compreender que a promoção dos diversos projetos de construção de fortificações, o estabelecimento de vilas, a criação e organização de tropas militares, tinham por objetivo garantir a ocupação, a conquista do território amapaense bem como, a redefinição dos limites territoriais, assegurando assim, a soberania de Portugal na região (AMAPÁ, 2015).

Em relação às operações procedimentais do jogo, indicamos as seguintes ações: localizar, coletar e usar as informações sobre a cultura Wajãpi (disponíveis nas cartas-informações e nas cartas-desafio); exercitar a oralidade e a memorização (SEFFNER, 2013b, p. 31); observar as diferenças e semelhanças nas narrativas míticas e históricas sobre a Fortaleza de São José de Macapá; perceber que existem outras formas de conhecimento sobre o passado, as narrativas míticas, por exemplo; perceber que a realidade é heterogênea assim como são também os discursos sobre o passado; distinguir diferentes versões sobre o mesmo evento histórico; elaborar uma produção textual que organize mentalmente as reflexões e aprendizagens adquiridas durante o jogo; observar as regras e a dinâmica do jogo, as estratégias usadas pelos participantes e suas próprias possibilidades de atuação dentro do jogo; reconstituir conceitos e informações sobre a cultura Wajãpi e o contexto da construção das fortificações na Amazônia que o ajudem a desenvolver estratégias para concluir o jogo.

As operações atitudinais também serão trabalhadas no jogo, na expectativa de que a brincadeira/aprendizagem se torne relevante e fundamente valores para a vida dos alunos. Entendemos que as atitudes são:

predisposições comportamentais adquiridas, capazes de oferecerem respostas para uma ação, em relação a pessoas, coisas, situações. As atitudes têm como pressupostos crenças e valores bem como componentes cognitivos (pensamentos e crenças, valores), afetivos (sentimentos e emoções), comportamentais (tendências reativas). Quando se pretende desenvolver objetivos atitudinais na Escola, há uma expectativa de educar os alunos para certos comportamentos desejáveis, certas atitudes, mais explicitamente, certas regras de convívio (SILVEIRA, 2009, p. 13).

Reconhecemos que as atitudes, dentro do processo de ensino-aprendizagem,

são de “execução mais complexa”, uma vez que os cursos de formação de professores ainda estão centrados nos objetivos conceituais e procedimentais (SILVEIRA, 2009, p. 1). No entanto, entendemos também que os conteúdos não estão dissociados de valores. E a escola precisa refletir e propor ações afirmativas em relação a esse elemento formativo, não restringindo o processo de ensino-aprendizagem apenas ao aspecto lógico, ligado aos conceitos e procedimentos e à transmissão do conhecimento científico (SILVEIRA, 2009, p. 2). Essa “socialização de valores” (SILVEIRA, 2009, p. 3) das ações atitudinais precisa estar articulada com os conceitos e procedimentos.

Nesse sentido, no que se refere às operações atitudinais, nossas expectativas com o jogo Mairi, que fundamentalmente roda a partir da compreensão da temática indígena (estudo da cultura Wajãpi), podem ser as seguintes: ser consciente da diversidade cultural em nosso Estado; valorizar a pluralidade étnica e cultural; respeitar as diferenças étnicas e culturais; apreciar os valores estéticos da arte gráfica Wajãpi - Kusiwa; praticar uma atitude colaborativa com os colegas dentro e fora do jogo/sala de aula; ser consciente da complexidade e relatividade do conhecimento histórico e mítico diante da diversidade cultural e étnica; se interessar pelos valores culturais construídos por outras sociedades; ponderar positivamente nossa intolerância/ignorância em relação às demais culturas e suas respectivas práticas; ser consciente dos esquecimentos da História quanto às experiências dos “vencidos”; estar sensibilizado a recuperar a perspectiva dos coletivos indígenas para que sejam entendidos em seus próprios termos; ter autonomia para perceber as narrativas sobre o passado como uma forma de reação à temporalidade e que essa reação obedece formas distintas por causa da diversidade cultural.

A aplicação de jogos no Ensino de História é uma quebra do paradigma há muito tempo estabelecido, principalmente nas escolas públicas, ou seja, a aula tradicional, expositiva, que faz o uso sistemático do livro didático e do quadro e pincel. De modo algum o livro didático ou quadro magnético são dispensáveis para o aprendizado em sala de aula. No entanto, fazer deles o início, o meio e o fim da metodologia para ensinar História tem colocado o nosso componente curricular em profunda desvantagem com

o desejo dos alunos em aprender. Na verdade, a aplicação de jogos didáticos para o Ensino de História, se bem planejado e executado pelo professor, leva o aluno a um outro nível de engajamento e faz da sala de aula um ambiente empolgante para aprendizagem em História. O jogo desperta atitudes, atenção e emoções que são fundamentais para a aprendizagem. O aluno se torna um brincante, falante e ouvinte dos conteúdos que estão envolvidos no jogo. Isso é importante para criar um clima de participação na pesquisa, na confecção e na apresentação do jogo pelos alunos. Nesse sentido, brincar também é estudar. Brincar também é aprender, não de forma decorativa, mas de forma ativa e participativa.

Considerações finais: Visível ou invisível? O problema da comunicação

Quanto menos as culturas tinham condições de comunicar entre si e, portanto, de se corromper pelo contato mútuo, menos também seus emissários respectivos eram capazes de perceber a riqueza e o significado dessa diversidade (Lévi-Strauss, *Tristes Trópicos*).

Falando sobre os anos iniciais de sua vida como etnólogo, Claude Lévi-Strauss questionou qual seria o melhor momento para se estudar os “selvagens” americanos em seu “estado puro” e que, conseqüentemente, traria maior satisfação ao pesquisador, revelando a forma menos alterada do modo de vida do nativo americano. Para Lévi- Strauss, o momento inicial do contato, em fins do século XV, revelou o desconhecimento que o europeu tinha do indígena, sobrando troça e desprezo em relação ao nativo. Após o contato, configurava-se uma dissolução da realidade do nativo, corrompido pela relação com o europeu colonizador. Nesse momento, percebendo o “círculo intransponível” em que se encontrava no início do século XX, o etnólogo belga reconhece, “sou perdedor”. O problema da comunicação estava posto. Se conheço previamente, estou rompendo a barreira e provavelmente maculando meu objeto de estudo. Se não conheço, padeço da ignorância que “deixa quase tudo escapar”, sobrando preconceitos e troças sobre os nativos. Muito pior do que a sensação de derrota é a dúvida de seu próprio grau de humanidade: sua sensibilidade embotada pela civilização europeia contemporânea seria suficiente para compreender seres humanos com costumes e perspectivas de mundo tão diferentes do seu?

Entrementes, as trocas culturais entre europeus e americanos afetaram os dois lados, e isso é algo que trabalhos historiográficos mais sofisticados hoje comprovam. No entanto, a conquista e colonização da América (e isso também sabemos, sem necessárias sofisticacões teórico-metodológicas) foi uma tentativa e um esforço do europeu para que o indígena não fizesse parte da História. Esse silenciamento que gera a invisibilidade das sociedades e das culturas indígenas e o pessimismo em relação ao futuro dos nativos americanos é um dos grandes problemas que enfrentamos

(MONTEIRO, 1995). Dentro das escolas, na ruas, nas mídias modernas e antigas, nas universidades, o problema da invisibilidade das sociedades indígenas se impõe como um obstáculo para se compreender a riqueza da diversidade dessas culturas. Essa invisibilidade, decerto, gera o preconceito. Apesar de crescentes grupos sociais, antes ignorados, se afirmarem na historiografia, existe ainda uma flagrante pouca atenção dada aos povos indígenas, e isso vai da Educação Básica à Universidade. John Manuel Monteiro dizia que o “pesquisador não quer ver o índio na documentação” (FRONTEIRA, 2011) e que faltava um interesse pela temática indígena. Decerto, as populações nativas não se extinguiram e a visão pessimista de Karl von Martius e Francisco Adolfo Varnhagen - “para os índios não há história, há apenas etnografia” (VARNHAGEN, 1981, p. 30), não se cumpriu. Como comentamos ao longo da dissertação, os currículos de História em nosso país ainda estão profundamente marcados pela perspectiva eurocêntrica, que nega ou cristaliza a imagem do “índio” preso ao passado, fazendo parte de sociedades que deveriam ser assimiladas à sociedade envolvente, alcançando o invejável *status* de cidadão brasileiro. As coisas ficam mais complicadas quando sabemos que especialistas na área do Ensino de História e professores de modo geral foram os críticos mais mordazes quando se discutiu a primeira versão do currículo de história, na BNCC em 2016. Uma primeira versão de proposta afirmativa, de valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Em nosso Estado, o Amapá, o ensino de História obedece a currículos com ideias cristalizadas, embarcando discussões que não fogem do eurocentrismo. Lutas e conquistas à parte, quando olhamos rapidamente os sumários da maioria dos livros didáticos de história hoje em dia, dificilmente conseguimos ver outra coisa a não ser o modelo do quadripartismo francês, adotado desde o século XIX na História como componente curricular. Estão lá, ainda, vivos, nossa genealogia civilizacional, nossa gênese, que tanto orgulha professores da história clássica, nascida na Grécia e em Roma. E vem evoluindo no tempo até chegar nas sociedades democráticas em que vivemos atualmente. Lendo esses livros, a Antiguidade Clássica ainda é o nosso berço. O que falamos sobre a obliteração da temática indígena, serve também para as

histórias e culturas africanas, já que, de modo geral, entendemos a partir das narrativas cristalizadas nos livros didáticos que o Egito Antigo está mais para o Mediterrâneo do que para o continente africano, ou quando o que se sabe sobre a África é dicotomizado ora por uma natureza exuberante, selvagem, ora pelas calamidades humanas (doenças, fomes e guerras intestinas, no passado e no presente do continente).

Nos sentimos em casa quando acompanhamos nos livros de história as discussões políticas na ágora da antiga Atenas. Nada mais estranho à nós do que a América dos Incas ou as sociedades indígenas do vale amazônico antes do Descobrimento. Os livros didáticos tornam invisíveis as sociedades indígenas quando as prendem no passado. Mesmo que os alunos sejam bombardeados com notícias sobre os “índios” nos jornais ou na internet, sua história no livro escolar é marcadamente pretérita, sem relação com o presente ou o futuro. O índio é representado de forma genérica (usam cocar, andam nus, comem peixe e farinha), ignorando-se a diversidade que existe entre as diferentes etnias e, principalmente, ignorando seus rituais, suas cerimônias, sua cosmologia ou suas narrativas míticas.

Sendo retratados pela falta (sem leis, sem civilização, sem governo, sem escrita), as sociedades indígenas são, de modo geral, descontextualizadas pelos manuais didáticos, ao mesmo tempo que os relatos dos viajantes muitas vezes naturalizam a visão do europeu conquistador. O exotismo que surge dessa falta de compreensão do Outro traz à reboque o preconceito, que se manifesta, entre outras coisas, com a morte de um indígena incinerado por jovens em plena madrugada². O problema não é a Europa. O problema, nesse caso, é estudar de modo geral, apenas a Europa ou aquilo que está em conexão com a cultura ocidental, judaico-cristã. Sem dar espaço para outras lógicas, outras histórias e outras perspectivas de pensamento que escapem do cânone racional e científico, os currículos ficam engessados naquilo que Elza Nadai chama, muito apropriadamente, de currículo hegemônico. A produção acadêmica ainda

² Em 1997, o líder indígena Galdino de Jesus dos Santos, da etnia Pataxó, foi queimado vivo por jovens da classe alta de Brasília. Em sua defesa, os jovens alegaram a não-intenção do homicídio, justificando o ato apenas por uma vontade de “dar um susto” em Galdino, que dormia no ponto de ônibus da cidade. Condenados em 2001, foram soltos em 2004, o que comprova a velha e espúria relação entre o poder judiciário e poder econômico no Brasil.

está distante da valorização da temática indígena. As universidades da região Norte andam com passos tímidos na discussão sobre a temática indígena e o Ensino de História (uma olhada rápida nos títulos das monografias nos faz ver as escolhas dos pesquisadores, validando a afirmação de John Monteiro, de que o pesquisador não quer ver os indígenas nos documentos históricos). As escolas, mais distantes ainda. O livro didático, talvez o único livro que entra na casa de milhares de famílias no país, precisa ser repensado para que os indígenas sejam entendidos em seus próprios termos e para que saiam da marginalização a que estão confinados em nossa cultura.

Ao lançar mão do estudo das narrativas míticas indígenas, pode-se fazer uma abordagem adequada para que o professor (re)pense essa abordagem hegemônica e eurocêntrica, desconstrua a invisibilidade dessas sociedades e promova o entendimento do Outro dentro do espaço escolar, juntamente com seus alunos, tendo em vista que as narrativas míticas indígenas são um lugar privilegiado para se entender essas sociedades em seus próprios termos. Ela é uma ferramenta importante para situarmos o protagonismo indígena, sua riqueza e sofisticação cultural, reconhecendo-se, em consequência disso, seu lugar de sujeitos históricos.

O objetivo agora seria chegar a alguma conclusão. Ou seja, entender a questão norteadora dessa pesquisa: a possibilidade de leitura das narrativas míticas como uma forma de conhecimento à qual não pode ser negada sua lógica e sua verdade enquanto discurso. Essa seria a chave de leitura que propomos nesse trabalho. Nossa intenção foi a tentativa de construir uma proposta didática que rompesse com a ideia de fantasia que se cristalizou sobre as narrativas míticas (usada e abusada no ambiente escolar, na descrição e estudo das “lendas amazônicas”), oferecendo ao professor de história os relatos míticos Wajãpi, contextualizados, para serem trabalhados em sala de aula. Em nosso entendimento, e dialogando com a literatura antropológica sobre o assunto, essa proposta passa pela compreensão da perspectiva indígena (relegada e inferiorizada pela ciência histórica), demonstrada nas narrativas míticas, como uma outra narrativa do passado, diferenciada da narrativa histórica dominante no espaço escolar. E essa atitude (de encarar as narrativas míticas como verdade para os coletivos indígenas) por

parte do professor não pode ser acusada de a-historicismo ou de relativismo baseado em uma subjetividade histórica.

Ao contrário e, como demonstrado nessa pesquisa, essa atitude dialoga com a ideia de *alter*-história. Os coletivos indígenas vivem uma outra cultura. Por isso têm outras histórias. Histórias diversas das nossas (na verdade, se ajustarmos melhor as lentes, veremos muitas semelhanças com a nossa narrativa sobre o passado do que realmente gostaríamos de admitir). Os indígenas pensam de forma diferente, inclusive a passagem do tempo. Se nós enxergamos a passagem do tempo de forma linear e em estágios gradativos de evolução (passado-presente-futuro), para os grupos indígenas, a passagem do tempo obedece à outra lógica de orientação nesse mesmo espaço-tempo. Segundo Tzvetan Todorov (2003) - algo que serve bem, penso eu, para se entender a perspectiva dos coletivos indígenas amazônicos - o tempo para essas sociedades é cíclico. Para eles, o presente e o futuro são aquilo que já aconteceu no passado. É um novo e não é um novo, ao mesmo tempo. Mas, ainda assim existe história, uma vez que nada escapa do movimento no espaço-tempo. No entanto, as formas de reagir e dar sentido à essas mudanças são diferentes, assim como as sociedades também são. Os coletivos indígenas têm história. Entender as narrativas míticas indígenas como verdade não significa ser a-histórico. Significa perceber que essas sociedades têm *alter*-histórias. E suas narrativas míticas dão conta dessa multiplicidade de reações às mudanças no tempo.

Mairi - o jogo da mitologia Wajãpi é a proposta mais elaborada de um jogo de tabuleiro para se estudar a temática indígena em sala de aula. Percebemos, em nossa experiência com os alunos em sala de aula, que o uso de jogos didáticos aplicados ao Ensino de História leva os estudantes a um outro nível de engajamento e de atenção ao que está sendo estudado. Um exemplo foi a nossa experiência com a produção de jogos proposta para os alunos do 9º ano da Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, localizada na capital do Estado do Amapá, Macapá (experiência apresentada no Apêndice). Propomos a pesquisa, produção e execução de um jogo de tabuleiro que contemplava os conteúdos relacionados com a ocupação da Amazônia pelos primeiros

grupos humanos até as intervenções estrangeiras no século XVI. Também propomos a pesquisa, produção e execução de um jogo de dominó que usava os grafismos Wajãpi no lugar da tradicional numeração do dominó. Tanto no jogo de tabuleiro quanto no dominó, a participação dos alunos foi fundamental. Depois de orientados em relação os conteúdos sobre a ocupação da Amazônia Antiga, a conquista europeia da Amazônia, o estudo dos grafismos indígenas (especificamente a arte gráfica Wajãpi) e também orientados sobre como elaborar um jogo de tabuleiro e um dominó usando grafismo indígena no lugar da numeração tradicional, os alunos colocaram em prática o seu jogo, ou seja, foram desafiados a brincar e estudar ao mesmo tempo os assuntos relacionados à ocupação da Amazônia, a conquista europeia de nossa região e sobre a arte gráfica Kusiwa.

Assim, discutir a (in)visibilidade indígena no Ensino de História, questão que envolve questionar a imagem do indígena nos livros didáticos e nos currículos escolares, bem como perceber as escolhas dos professores que excluem ou apresentam o tema em sala de aula, é um dos pontos levantados no corpo dessa dissertação. Também é importante repensarmos o lugar do indígena na História, percebendo sua contemporaneidade, criticando a imagem clássica do “índio” atuante no início da colonização e obliterado nos dias atuais. As balizas eurocêntricas precisam ser repensadas para podermos dar respostas mais efetivas aos problemas que nos cercam cotidianamente, como os preconceitos, intolerâncias e racismos em nossa sociedade. Outro ponto que tentamos levantar, fundamental, foi o de perceber a diversidade e a legitimidade das práticas e representações indígenas, afirmadas nas narrativas míticas. Historicizar os mitos e mitificar a história, por meio de uma reflexão crítica sobre a escrita da história e os modos como pensamos o passado, é urgente no ambiente escolar. Fazendo isso, esperamos fragilizar a estrutura da hierarquia de saberes que inferioriza o relato mitológico e valoriza a ciência histórica.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: _____. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007. p. 107 – 117.
- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e seu código disciplinar. *Educar em Revista*, v. 42, p. 163 – 172, 2011.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: _____. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2012. p. 151 – 168.
- AMAPÁ. Proposta de Ciências Humanas. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*, Macapá, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: _____. *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101 – 132.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais : História / (Terceiro e Quarto Ciclos). MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BURKE, Peter. Estereótipos do Outro. In: _____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004. p. 153 – 174.
- CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 27 – 42, 2006.
- CAMILO, Janaína Valéria Pinto. *Homens e pedras no desenho das fronteiras: a construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764-1782)*. 2003. 186 p. Dissertação (História) — Universidade de Campinas, Campinas.
- CARDOSO, Oldimar. *Tudo é História (6º e 7º Ano)*. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- CARELLI, Rita. *A história de Akykysia, o dono da caça*. São Paulo: Cosac&Naify, 2014.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Os involuntários da Pátria - Elogio do subdesenvolvimento*. Belo Horizonte: Edições de Chão da Feira, 2016.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac&Naify, 2014.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: _____. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 263 – 280.

COELHO, Mauro Cezar.; MELO, Vinícius Zúniga. Os índios do Brasil em perspectiva: Possibilidades de trabalhar a História Indígena em sala de aula. In: _____. *A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes*. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 27 – 155.

COLARES, Anselmo Alencar. *Colonização, catequese e educação no Grão- Pará*. 2003. 186 p. Tese (Educação) — Unicamp, Campinas.

COTRIM, Gilberto.; RODRIGUES, Jaime. *Historiar (6º e 7º Ano)*. 2. ed. São Paulo, 2015.

DOMINGUES, Joelza Ester. *História em Documento (6º e 7º Ano)*. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2009.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *A cidade dos encantados: pajelanças, feitiçarias e religiões afro-brasileiras na Amazônia, 1870-1950*. Belém: Edufpa, 2009.

FINLEY, Moses. *Usos e abusos da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: _____. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63 – 98.

FRONTEIRA, Diálogo sem. *Os Estudos sobre os Indígenas no Brasil - John Manuel Monteiro*. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aGCthgQhL6E>>. Acesso em: 24/10/2016.

GALLOIS, Catherine Jacqueline Suzanne. *Wajãpi rena: roças, pátios e casas*. Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI/APINA/IEPÉ, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Waiãpi. In: _____. *Povos indígenas no Brasil/Amapá e Norte do Pará*. São Paulo: CEDI, 1983. p. 99 – 137.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *O Movimento na Cosmologia Waiãpi: Criação, Expansão e Transformação no Universo*. 1988. 510 p. Tese (Antropologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Mairi Revisitada: A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1994.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Dossiê IPHAN {Wajãpi}*. Rio de Janeiro: IPHAN/ MinC, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial*. São Paulo: Iepé, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin. et al. *Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi: como estamos organizados para continuar vivendo bem em nossa terra*. Macapá: Apina/Awatac/Iepé, 2017.

GIACOMONI, Marcelo Paniz.; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: _____. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 9 – 24.

GOLDMAN, Marcio. Lévi-Strauss e os sentidos da História. *Revista de Antropologia*, scielo, v. 42, p. 223 – 238, 00 1999. ISSN 0034-7701. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/articleXML.php?lang=pt&pid=S0034-77011999000100012>>. Acesso em: 01/10/2016.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas. In: _____. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481 – 526.

HOORNAERT, Eduardo. A Amazônia e a cobiça dos europeus. In: _____. *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 49 – 62.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens - O Jogo Como Elemento da Cultura*. 4. ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/seropedica/panorama>>.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: _____. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. cap. XVIII, p. 328 – 366.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papius, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Voltas ao passado. *Mana*, scielo, v. 4, p. 105 – 117, 10 1998. ISSN 0104-9313. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/articleXML.php?lang=pt&pid=S0104-93131998000200005>>. Acesso em: 13/10/2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: _____. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008. p. 221 – 248.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 381 – 403, 1845.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: _____. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 25 – 46.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: _____. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221 – 236.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, FEUSP, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143 – 162, 1992.

PANAZZO, Silvia.; VAZ, Maria Luísa. *Navegando pela História (6º e 7º Ano)*. São Paulo, 2009.

ROCHA, Everardo. *O que é mito*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. *História do Amapá - Ensino Fundamental*. 6. ed. Macapá: Editora Valcan, 2001.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: _____. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 25 – 46.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: _____. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47 – 62.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade. In: _____. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 317 – 340.

SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José da. Notícias da guerra que não acabou: a Guerra do Paraguai (1864-1870) lembrada pelos índios Kadiwéu. *Fronteiras - Revista de História*, v. 9, p. 83 – 91, 2007.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 59 – 79, 2012.

SILVA, Giovani José da. História e Antropologia nas fronteiras do extremo norte do Brasil: o patrimônio cultural dos Wajãpi e uma reflexão sobre as artes indígenas. *Antíteses*, Londrina, v. 7, p. 282 – 300, 2014.

SILVA, Giovani José da.; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7 – 30, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria G.. Cultura Histórica e Formação Ética - os objetivos atitudinais no Ensino de História e formação ética: os objetivos atitudinais no Ensino de História. In: *XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza: [s.n.], 2009. p. 1 – 10.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América - A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

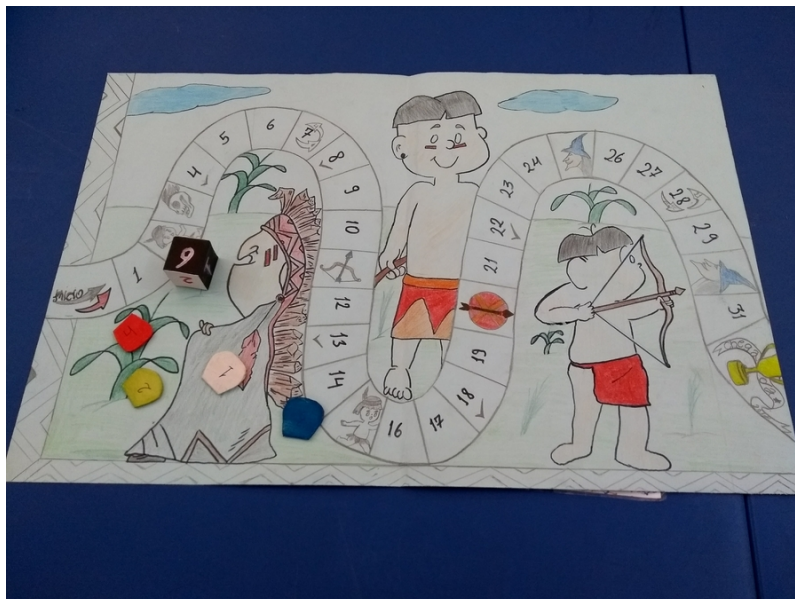
VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História Geral do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1981.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

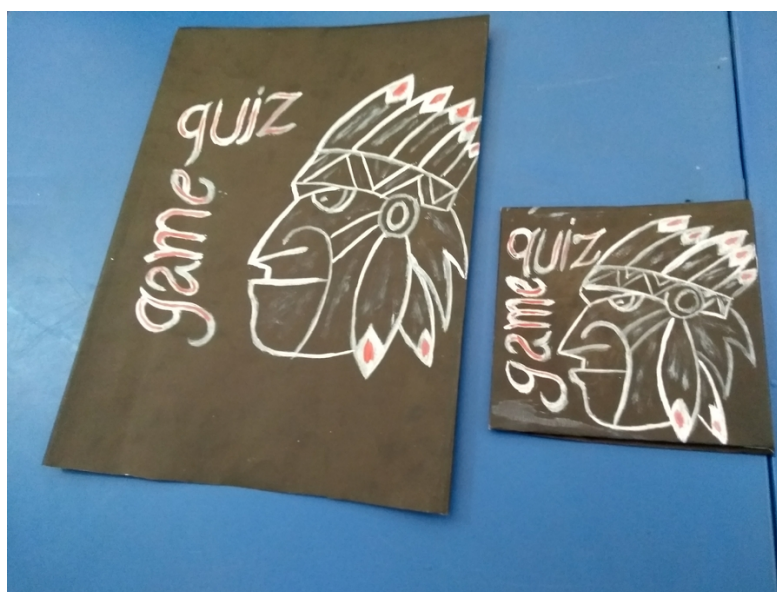
Apêndices

Figura 11 – Jogo de tabuleiro produzido pelos alunos 9º C da E.E Maria Ivone de Menezes - Macapá



Fonte: Fotografia do autor

Figura 12 – Livreto de perguntas do jogo de tabuleiro



Fonte: Fotografia do autor

Figura 13 – Aplicação do jogo de tabuleiro



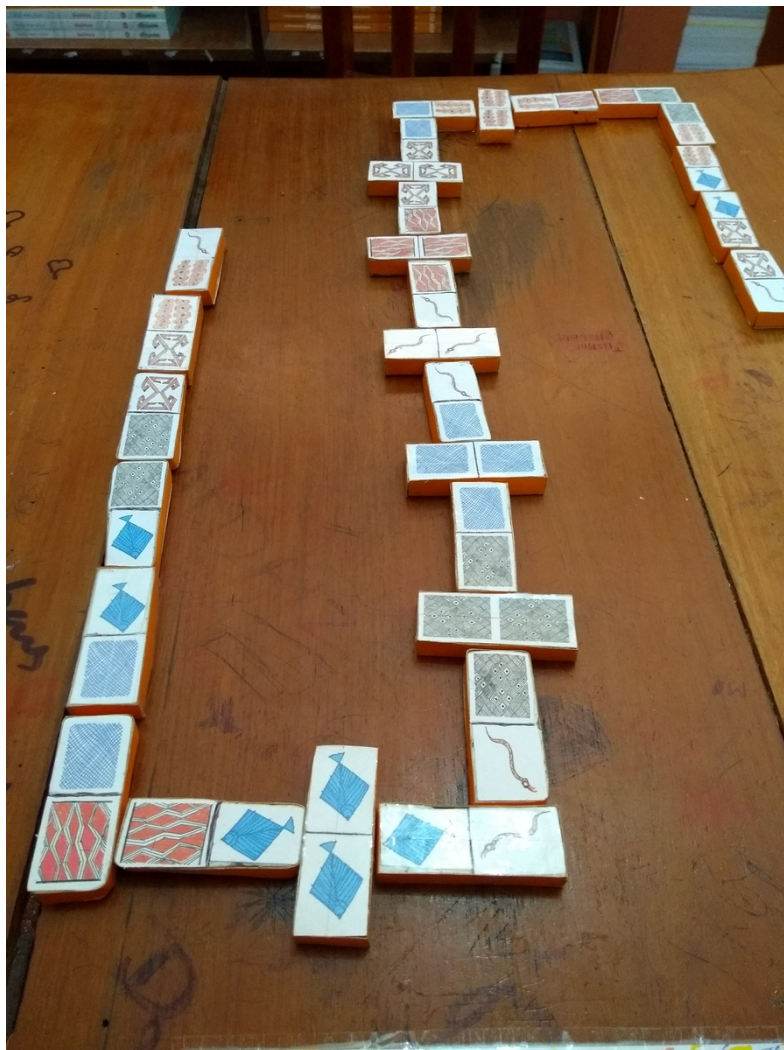
Fonte: Fotografia do autor

Figura 14 – Aplicação do jogo de tabuleiro



Fonte: Fotografia do autor

Figura 15 – Dominó com grafismo indígena Wajãpi produzindo pelos alunos 9º C da E.E Maria Ivone de Menezes - Macapá



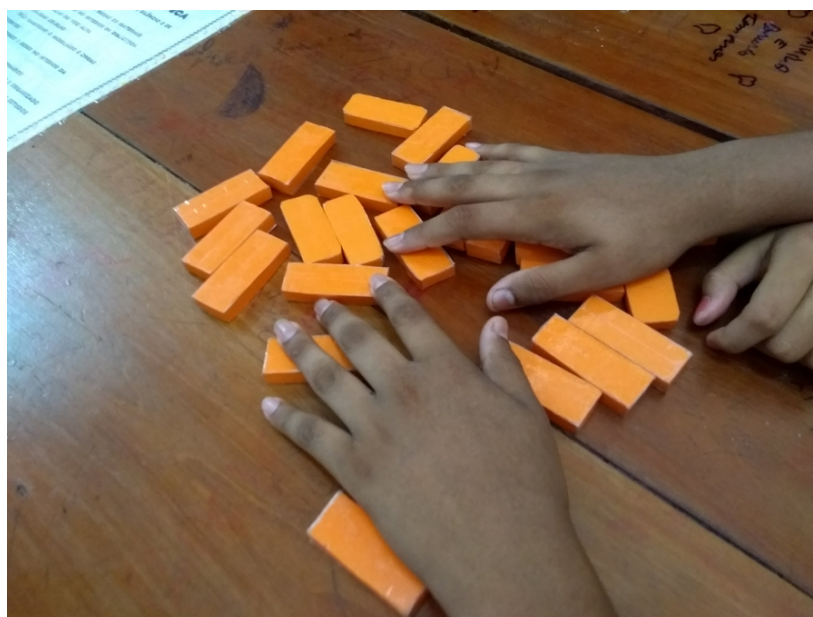
Fonte: Fotografia do autor

Figura 16 – Aplicação do jogo de dominó



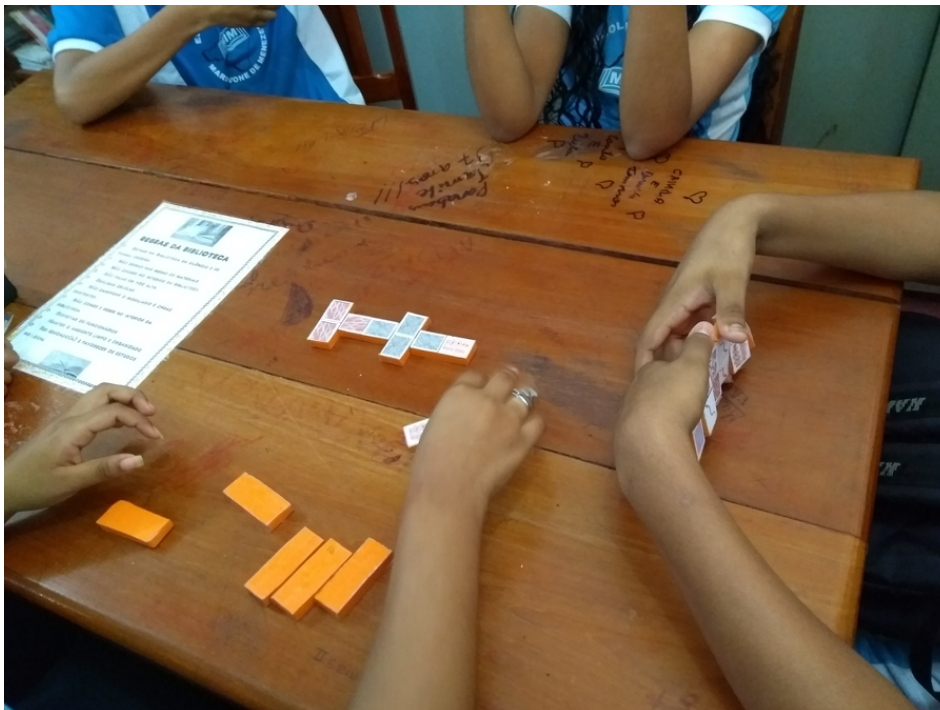
Fonte: Fotografia do autor

Figura 17 – Aplicação do jogo de dominó



Fonte: Fotografia do autor

Figura 18 – Aplicação do jogo de dominó



Fonte: Fotografia do autor