



PROFHISTÓRIA

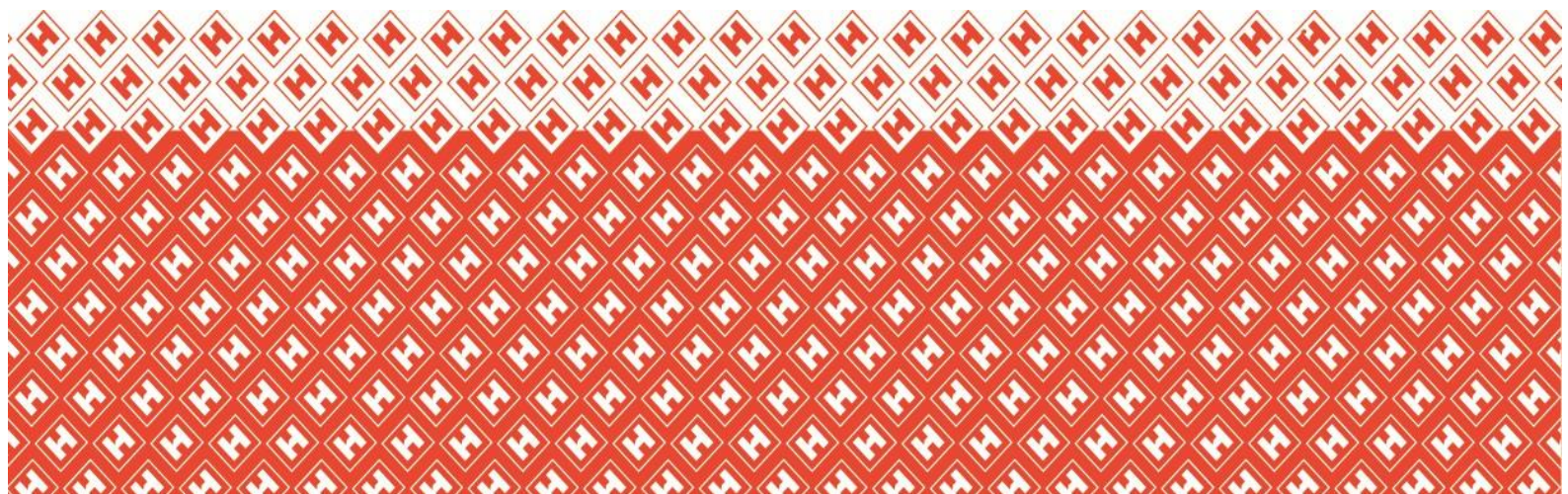
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ricardo Oliveira Barros Filho

**LITERATURA INDÍGENA:
A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA**

UNIRIO

Outubro/2022



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Escola de História

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Ricardo Oliveira Barros Filho

**LITERATURA INDÍGENA:
A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História – ProfHistória.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Cesco

Rio de Janeiro

Outubro 2022

LITERATURA INDÍGENA:
A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA

Ricardo Oliveira Barros Filho

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Cesco

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de História – ProfHistória.

Aprovada por:

Presidente, Prof.^a Dr.^a Susana Cesco – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Isadora Tavares Maleval - UFF

Prof.^a Dr.^a Jane Santos da Silva - UNIRIO

Prof. Dr. Cláudia Cristina Atallah - UFF (Suplente)

Prof. Dr. Flávio Limoncic – UNIRIO (Suplente)

FICHA CATALOGRÁFICA

Barros Filho, Ricardo Oliveira.

Literatura Indígena: a narrativa ensina *outra* história/ Ricardo Oliveira Barros Filho.

Rio de Janeiro: UNIRIO/Escola de História, 2022, 94 f.

Orientadora: Susana Cesco

Dissertação (Mestrado Profissional) – UNIRIO/ Escola de História / Programa de

Mestrado Profissional em Ensino de História, 2022.

Inclui referências bibliográficas: f. 09-94

1. Ensino de História. 2. Literatura Indígena. 3. História dos Movimentos Indígenas.

4. Relações entre Literatura e História. 5. Lei 11.645/08. I. Susana Cesco. II.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de História, Programa de

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. III Literatura Indígena

nas aulas de História.

RESUMO

LITERATURA INDÍGENA: A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA

Ricardo Oliveira Barros Filho

Orientadora: Susana Cesco

Resumo da Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de História – ProfHistória:

Resumo: O presente trabalho pretende analisar a representação do indígena pela literatura (ficcional e didática), na intenção de construir uma “cartilha” de apoio docente ao ensino da História entre alunos da Rede Pública brasileira. Parte-se de uma pesquisa historiográfica que pretende recuperar a trajetória da imagem do indígena, seja através da literatura romântica, seja através do material didático produzidos ao longo do século XIX, na tentativa de averiguar como a imagem dos povos indígenas foi apresentada por manuais didáticos nos últimos dois séculos. Pretende-se problematizar a cristalização sofrida pela imagem do indígena que, de selvagem a oprimido, pouco teve lugar de fala. Através da leitura crítica de livros infanto-juvenis produzidos por autoria indígena na contemporaneidade, procurar-se-á demonstrar que o percurso dos povos indígenas brasileiros pode e deve ser contado pelos próprios sujeitos que fizeram sua História. Este trabalho de pesquisa acredita que as linhas da literatura são, ao seu modo, um competente instrumento de preservação de uma memória cultural mais justa, firmando-se como outra forma de inscrição dos povos indígenas na História do Brasil.

Palavras-chaves: Ensino de História; Literatura Indígena; História dos Movimentos Indígenas; Relações entre Literatura e História; Lei 11.645/08.

ABSTRACT

INDIGENOUS LITERATURE: THE NARRATIVE TEACHES *ANOTHER* HISTORY

Ricardo Oliveira Barros Filho

Orientadora: Susana Cesco

Abstract da Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de História – ProfHistória

Abstract: The present work intends to analyze the indigenous representation in literature (fictional and didactic), with the intention of building a "guide" to support the teaching of History among Brazilian public school students. It is based on historiographical research that intends to recover the trajectory of the image of the indigenous people, either through romantic literature or through didactic material produced during the 19th century, in an attempt to investigate how the image of the indigenous peoples was presented by textbooks in the last two centuries. We intend to problematize the crystallization suffered by the image of the indigenous people who, from savage to oppressed, had little place to speak. Through a critical reading of children's books produced by indigenous authors in contemporary times, we seek to demonstrate that the journey of the Brazilian indigenous peoples can and should be told by the very subjects that made their History. This research work believes that the lines of literature are, in their own way, a competent instrument to preserve a more fair cultural memory, establishing themselves as another form of inscription of the indigenous peoples in the History of Brazil.

Keywords: History teaching, indigenous literature, History of the indigenous movements, Relations between Literature and History, Brazilian Law 11.645/08.

SUMÁRIO

Capítulo 1:

Para uma introdução..... p.10

Capítulo 2:

A representação do Indígena a partir do século XIX..... p.18

2.1. A construção da nacionalidade brasileira e as representações indígenas..... p.20

2.2. O ensino de História e as representações indígenas nos livros didáticos..... p.26

2.3. Final do século XX: o protagonismo indígena e as mudanças na historiografia..... p.33

Capítulo 3:

Movimento Indígena: história de resistência, de conquistas e de desafios..... p.36

3.1. O movimento indígena, o Estado brasileiro e a sociedade civil..... p.38

3.2. As experiências organizativas do movimento indígena: UNI, COPAIB e APIB..... p.42

3.3. A Lei 11.645/08: o protagonismo indígena no ensino de História..... p.51

Capítulo 4:

Aulas de História e Literatura Indígena: construindo possibilidades..... p.54

4.1. A BNCC e a construção do currículo no Rio de Janeiro..... p.55

4.2. A Literatura Indígena e os possíveis diálogos na sala de aula..... p.60

4.3. Experiências com a Literatura Indígena na escola municipal do Rio de Janeiro..... p.63

4.3.1. *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*..... p.66

4.3.2. *O Pássaro Encantado*..... p.70

4.3.3. “Hariporia, a origem do açai” p.75

4.4. Organizando conhecimentos.....p.78

Capítulo 5:

Em forma de conclusão..... p.82

Referências Bibliográficas: p.88

Anexo I: p.97

Anexo II: p.98

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que faço e registro são uma forma de reconhecer a importância de algumas pessoas na realização deste projeto:

Em primeiro, quero agradecer ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIRIO, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Susana Cesco, pela oportunidade e apoio sem os quais este trabalho não seria possível;

Agradeço também à Daniele, companheira de profissão, de lutas e de conversas que me ajudaram a insistir na busca por uma educação realmente emancipatória;

Um agradecimento especial à minha família: Aline e Maria Eduarda, irmãs, que acompanham todos os meus projetos; Ricardo, pai, que me ensinou a perseverar e a ter senso crítico em todas as minhas ações; e à Monica, mãe, que me apresentou um mundo, as aflições e a satisfação de se estar na sala de aula;

Por último, agradeço e dedico este trabalho aos meus filhos Camilo, Olivia e Joana, porque me fazem sonhar e agir por um mundo melhor.

“Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção”

(Paulo Freire)

“... Entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós.”

(Davi Kopenawa)

1. Para uma introdução.

A prática docente nas escolas de ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro pode ser considerada desafiadora em diversos sentidos. Além das questões de ordem material que se enfrenta cotidianamente – como a baixa remuneração; as precárias estruturas físicas das escolas; as restrições de materiais didáticos; a violência no interior e ao redor do ambiente escolar; para só lembrar de algumas –, nós, profissionais da educação, deparamo-nos também com questões pedagógicas que se firmam como obstáculos na relação de ensino e aprendizagem com os estudantes. Perdas de autonomia; defasagem do currículo; e o pouco incentivo à formação continuada dos profissionais são alguns fatores que permitem compreender os motivos pelos quais muitos docentes deixam de encontrar incentivo para suas práticas docentes; ao mesmo que tantos jovens se afastam da formação escolar.

Em quase dez anos atuando como professor de História nas séries do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9ºanos), tenho observado que as consequências das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas presentes na sociedade brasileira também se materializam no espaço escolar. A construção de estereótipos e de práticas discriminatórias são marcas do dia a dia das escolas que, muitas vezes, encontram eco em concepções curriculares dirigidas à instrução nacional (LAVILLE, 1999), marcadas pelo caráter cívico e voltadas à transmissão de valores que, no entanto, não atendem à demanda por uma verdadeira educação para a cidadania participante.

A orientação para escolha dos conteúdos que conformam o currículo da disciplina apresenta três características: a modernidade, o nacionalismo e o foco na Europa. A modernidade se faz presente no seu entendimento de que existe uma “História”, um passado homogêneo, possível de ser conhecido por pesquisa e que recobre toda a humanidade, ignorando diferentes concepções de tempo, de espaço e de sentidos. O nacionalismo é a própria motivação da disciplina, afinal “a construção do Estado nacional e a legitimação das nações impulsionam a investigação do passado e o seu ensino” (CERRI, 2009, p. 133-134). Para Luiz Fernando Cerri, o chamado “eurocentrismo” é o terceiro elemento necessário para se compreender a estruturação da História “ensinada”, mesmo quando ela se apresenta como antieuropéia. O conhecimento histórico, entendido como uma fração da cultura ocidental e sua relação

com o tempo, é um desdobramento da expansão europeia vivida no século XVI, momento que deixou marcas profundas no saber histórico do Ocidente. Nas últimas décadas, procurou-se superar esta problemática através de uma revisão das práticas de ensino, reconhecendo vozes e ressaltando protagonismos de agentes até então silenciados e relegados ao esquecimento. O “discurso hegemônico” que norteou o ensino da História se baseou na ideia de existência de uma História universal, marcada pela racionalidade, pelo culto ao progresso e pela crença na superioridade das sociedades europeias ocidentais, ignorando, com isto, os sujeitos e os saberes não-ocidentais, contribuindo assim para a destruição das singularidades históricas de outras civilizações. (CERRI, 2009)

Fernando Nicolazzi aprofunda essa reflexão ao definir o conceito de “culturas de passado”, isto é, as diferentes formas de se experienciar as relações mantidas pelo humano com o tempo já transcorrido. Em seu trabalho “Culturas de passado e eurocentrismo”, o autor entende que o esgotamento da realidade social originou uma crise no campo da História. A descolonização da África e Ásia no século XX fizeram com que consideráveis setores sociais não encontrassem lugar de autorreconhecimento na narrativa una inscrita pelo progresso histórico; tornando igualmente difícil aos *esquecidos* o resgate de suas próprias histórias, fadadas a não serem reconhecidas – porque discordantes – pelos parâmetros da História fixada pelo olhar europeu. (NICOLAZZI, 2019, p. 139-140).

Ao concentrar atenção na tradição historiográfica indiana pós-colonial; Nicolazzi identifica na obra de Sanjay Seth argumentos que poderiam auxiliar na necessária reformulação da disciplina História. Para o autor indiano é necessário “pensar a história não por um veio imperialista, como a aplicação da Razão ao passado, e sim como diálogo de diferentes tradições de raciocínio” (NICOLAZZI, 2019, p.144-145). A História, enquanto disciplina escolar é um campo de saber fundamentado em valores constituídos pelas sociedades europeias ocidentais, não estando, no entanto, incapacitada de decodificar passados “não ocidentais”. Para isto, ela deve ser desnaturalizada de seu lugar de primazia, deve ser entendida como um dos códigos dentre outros possíveis, firmando-se, ela também, como mais um dos diferentes discursos culturais formadores do passado. Deste modo, a tensão entre uma “história disciplinada” e “outras culturas do passado” se traduz em eficaz crítica ao eurocentrismo.

Nesse sentido, a promulgação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígenas nos estabelecimentos escolares de Ensino Fundamental e de Ensino Médio do país é resultado da luta dos movimentos sociais indígenas, por anunciar uma ruptura com a “lógica eurocêntrica” do currículo e por aspirar “uma formação política cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas ao convívio sem preconceitos e democrático” (BITTENCORT, 2018, p. 142). No entanto, a lei por si só não garante e não define a forma como tais conteúdos serão trabalhados em sala de aula. Professores e professoras de História devem superar uma preparação insuficiente no tocante à cultura indígena recebida durante sua formação escolar (marcada por livros didáticos que representam indígenas como objetos do passado; portadores de uma cultura homogênea; figurando apenas como personagens secundários nos contatos iniciais com colonizadores europeus) até chegar aos cursos de licenciatura que, em sua maioria, ainda concentram atenção de ensino e de pesquisa na História da Europa ocidental. Nas palavras de José Antônio do Nascimento: “é necessário recuperar a participação indígena em cada parte da história brasileira, bem como sua contribuição para preservação ambiental e no saber tradicional sobre plantas medicinais, entre outros” (NASCIMENTO, 2013, p. 162).

Pode-se afirmar que um dos objetivos de trabalhar com a temática indígena sob uma perspectiva histórica na sala de aula é o de conferir a essas populações o que Judith Butler denominou de “rosto” (BUTLER, 2011). Para Butler, “rosto” é a condição para humanização, é o que permite enxergar o outro em sua humanidade, necessidade e precariedade; pois, como afirma a ensaísta: “aqueles que conseguem uma auto-representação têm mais chances de serem humanizados. Os que não têm essa oportunidade correm grande risco de serem vistos como menos humanos ou nem serem vistos” (BUTLER, 2011, p. 24).

A partir de 1970, a questão indígena no Brasil ganha maior expressão. Para Mauro Cezar Coelho¹ busca-se, a partir de então, criticar a memória da formação nacional. A crítica partiria de duas frentes: primeiro, do campo acadêmico e segundo, do próprio corpo social. Em relação ao campo acadêmico podemos citar como exemplo as produções historiográficas sobre o Brasil que surgiam de “novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes”,

¹ Em apresentação “A temática indígena na educação básica” feita por transmissão ao vivo, via internet, no dia 20 de agosto de 2020. Evento organizado pelo Laboratório de Práticas de Pesquisa em História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (LAPEHIS/UFVJM).

valorizando-se “à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado” (ALMEIDA, 2017 p.18). A segunda frente faz-se presente na própria sociedade, representada pela organização e fortalecimento de movimentos sociais indígenas que lutam pela demarcação de suas terras e pelo direito a uma existência digna, através do respeito de suas culturas e línguas.

A partir da experiência do trabalho como professor de História nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro pode-se constatar que as histórias e as culturas indígenas, bem como as suas representações são abordadas de maneira ainda estereotipada, acabando por reproduzir o silenciamento sociocultural dessas populações. Ainda restrito a alguns pontos do currículo da disciplina História e a algumas celebrações protocolarmente cívicas (como por exemplo, o “Dia do Índio”), fica evidente a dificuldade tanto de se ensinar, quanto de se aprender a agência indígena na História, na trajetória de formação do Brasil e na constituição da própria cultura brasileira.

O foco principal de nosso trabalho de pesquisa está na questão das representações das populações indígenas elaboradas ao longo do tempo por diferentes autores e agentes históricos. Em paralelo, buscou-se também investigar como essas representações estiveram e estão presentes no espaço escolar. A questão da cultura, da história e da representatividade indígena na sala de aula pode ser entendida a partir da categoria de “passado vivo”. No entanto, é preciso não perder de vista que para Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, “as chamadas questões socialmente vivas se constituem em objetos privilegiados dos currículos de História, por um lado, em função das demandas sociais de grupos identitários e, por outro, pelos constantes ataques por que passam professores que se dedicam a dar atenção ao passado vivo” (2018, p.16). Ensinar a história dos povos indígenas constitui um enfrentamento com uma realidade hostil de silenciamento que atinge não só aquele que ensina, mas, fundamentalmente, os que são agentes de uma história que o Brasil tenta esquecer. No relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2018”, sistematizado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi)², os dados mostram o aumento das invasões de terras indígenas e do número de assassinatos de suas lideranças:

² Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf]. Consultado em agosto 2021.

No último ano foram registrados 109 casos de “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio”, enquanto em 2017 haviam sido registrados 96 casos. Nos nove primeiros meses de 2019, dados parciais e preliminares do Cimi contabilizam, até o lançamento do relatório, 160 casos do tipo em terras indígenas do Brasil. Também houve um aumento no número de assassinatos registrados (135) em 2018, sendo que os estados com maior número de casos foram Roraima (62) e Mato Grosso do Sul (38). Em 2017, haviam sido registrados 110 casos de assassinatos. (Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, 2018).

Os dados apresentados no “Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil” (de 2018) evidenciam a intensa violação de direitos conquistados pelos povos indígenas e assegurados pela Constituição de 1988, que garantiu o reconhecimento à organização social, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições dos povos originários. A Constituição garantiu ainda a demarcação de suas terras, definidas como “direitos originários” (anteriores à criação do Estado)³. Assim, analisando a realidade em que a população indígena está inserida hoje é possível perceber resíduos da colonialidade, isto é, reminiscências de um passado caracterizado pela violência e pelo desrespeito aos seus direitos.

Quando abordamos a questão indígena, é possível incluí-la no campo dos “temas sensíveis”. Nas palavras de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, “a produção de temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo” (2018 p.16). Colocar em relevo os “temas sensíveis” nas aulas de História pode significar a desconstrução de temporalidades eurocêntricas, do mesmo modo que pode deslocar o conteúdo curricular em direção à realidade dos educandos, através da possibilidade de se explorar caminhos que possam exceder o presente. Reconhecer as diferentes identidades sociais e suas demandas e, mais ainda, fazer com que *vozes outras* sejam ouvidas nas salas de aula é ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes no currículo e no fazer pedagógico das escolas no Brasil (ALCARAZ e MARQUES, 2016, p. 50). Acreditamos que o espaço escolar deve ser entendido como um lugar de promoção e de valorização das matrizes culturais brasileiras (BRANDI e VALENTE, 2018), recinto onde há de se superar as concepções preconceituosas e estereotipadas das quais somos miseráveis herdeiros de memória imperial.

³ Oliveira, Christiane de. “Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na Constituição”. Agência Brasil, 2017. Disponível em: [<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>.] Consultado em: 20 de outubro de 2020.

Helenice Rocha defende que “o letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte, porém não exclusiva” (2020). Sendo assim, a literatura indígena⁴ com sua diversidade de modelos narrativos – não necessariamente lineares, não guiados exclusivamente pela escrita e apresentando concepções de mundo e de História distintas das encontradas nos currículos oficiais –, pode-se apresentar como uma estratégia de garantia de voz, de reconhecimento e de representatividade para uma parcela significativa da sociedade brasileira silenciada durante séculos e que ainda luta para ter seus direitos garantidos.

A escolha por trabalhar com a literatura indígena nas aulas de História justifica-se pelo fato de que é uma forma de expressão artística que revela a presença dos índios *na História*, ao partir da narração de histórias muitas vezes silenciadas, contadas agora pelas próprias vozes de seus protagonistas (THIÉL, 2016). Como bem defendeu Janice Thiél: “O contato com a literatura indígena nos desafia e proporciona o encontro com este outro cuja relação com a terra, o divino, a ordem social, a história, as artes, problematiza nossa própria relação com estes elementos e com a nossa própria identidade” (2018 p. 1185). A ensaísta, ao justificar a importância do trabalho com a literatura indígena no espaço escolar, afirma que a linguagem utilizada nesse gênero literário se localiza no imbricamento da tradição oral, escrita e performática, além de apresentar aos leitores outras culturas, crenças e concepções de tempo. Estas características promovem a possibilidade do multiletramento, entendido como um letramento literário, informacional e crítico.

Observa-se que a partir dos anos 2000 houve um crescimento da produção literária infanto-juvenil indígena. Esta produção aborda diversas questões, tais como a reinterpretação da história; a experiência de resistência; o confronto da vida de indígenas nas cidades; e a dolorosa realidade que reveste a “sociabilidade” entre indígenas e não-indígenas. Autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká

⁴ É importante estabelecermos uma diferenciação quanto aos rótulos que são colocados na literatura que trata da temática indígena. Literatura indígena é entendida como aquela produzida por autores indígenas, seguindo as modalidades discursivas que lhes são peculiares. A chamada literatura indigenista é feita por autores não índios e reproduzem temas ou narrativas indígenas vinculadas à gêneros literários ocidentais. Já a literatura indianista é referente à produção literária do século XIX e início do XX, produzida por autores não índios, onde os personagens indígenas são enaltecidos como símbolos da nacionalidade brasileira, mas que ficaram em um passado distante.

Werá Jecupe são alguns nomes que se destacam, já que alguns de seus livros estão presentes no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Assim, o objetivo de nosso trabalho é analisar os discursos indígenas autorreferenciais, presentes principalmente nas obras de literatura indígena infanto-juvenil, com a intenção de fazer com que as narrativas indígenas (e a voz dos indígenas) estejam presentes nas aulas de História e/ou em celebrações pedagógicas, permitindo uma construção indenitária mais sólida, um melhor conhecimento das demandas contemporâneas e a possibilidade de superação de preconceitos. Para tanto, nossa pesquisa foi dividida em três etapas que se desdobraram nos capítulos que compõem esta dissertação. Em um primeiro momento, procuramos identificar e analisar as diferentes representações do indígena ao longo do tempo – especificamente, a partir do século XIX –, expressas em diferentes obras e produzidas por diversos agentes históricos. A análise esteve preocupada em perceber como os agentes públicos, a imprensa, os acadêmicos e os literatos construíram representações *específicas* para os indígenas, visando objetivos que aqui procuraremos esclarecer, através da análise das representações inclusas em livros didáticos. Obviamente, por uma questão de restrição de tempo e de espaço, não temos a pretensão de compor uma historiografia sobre o assunto, mas antes desejamos traçar um painel que seja capaz de dar ao leitor uma amostragem do que seria um futuro trabalho de pesquisa de maior fôlego.

Numa a segunda etapa, procuraremos compreender a história, os métodos de organização e os processos de resistência dos povos indígenas. Através de lutas sociais, o movimento indígena garantiu direitos como os que figuram na Constituição de 1988; bem como conseguiu a aprovação da lei 11.645 (de 2008) que trouxe desafios aos docentes do ensino básico, graças à necessidade de a história indígena ser ensinada a partir de “fontes” criadas pela própria voz indígena, seja através de depoimentos, seja através de sua literatura.

Por fim, na terceira e última etapa da pesquisa estarão presentes as análises de algumas obras de literatura infanto-juvenil produzida por indígenas e também o relato de uma experiência de trabalho com esses títulos em uma turma de 6º ano de ensino fundamental. Os títulos selecionados para compor o nosso *corpus* são: “*Palermo e Neneco: uma dia na aldeia Mbya-guarani*”, uma adaptação de Ana Carvalho e ilustração de Mariana Zeneti (2104); “*O Pássaro encantado*” de Eliane Potiguará (2014); e o conto “Haraporã, a origem do açaí”, de Thiago Hakiy com ilustração de

Mauricio Negro (2019). Nestas narrativas, os autores recontam histórias que atravessaram gerações e apresentam aspectos da cultura indígena (os rituais de iniciação à vida adulta; a relação dos indivíduos com o meio ambiente em que vivem; as reflexões sobre a origem da vida) que possibilitam – de forma artística e lúdica –, que nosso alunado entre em contato com uma *outra forma de estar em vida*, compreendendo assim a necessária multiplicidade guardada pelos processos históricos.

O resultado da pesquisa possibilitou a produção de uma cartilha de apoio didático⁵ com o objetivo de compartilhar o conhecimento aqui recolhido e, de alguma forma, auxiliar professoras e professores a trabalharem com as narrativas dos próprios indígenas nas aulas de História. A Cartilha está dividida em duas partes: no primeiro momento é proposta uma sequência didática utilizando três obras, são elas: *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-guarani* (2104), uma adaptação de Ana Carvalho, com ilustração de Mariana Zeneti; *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara com ilustração de Aline Abreu; o conto “Haraporã, a origem do açaí” (2019), de Thiago Hakiy, com ilustração de Mauricio Negro. Em um segundo momento, são apresentadas duas outras obras literárias e outras propostas de atividades pedagógicas a partir dos livros *Pindorama. Terra das Palmeiras* (2007), escrito e ilustrado por Marilda Castanha; e *Histórias de índio* (2016), de Daniel Munduruku com ilustração de Laurabeatriz. Além das apresentações das obras, procuraremos articulá-las com sugestões de atividades para estudantes, visando à consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁵ Ver anexo II.

2. A representação indígena a partir do século XIX.

As primeiras representações das populações indígenas que ocuparam o território onde hoje se localiza o Brasil foram produzidas pelos colonizadores europeus. Ronald Raminelli, em seu livro *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*, procurou compreender a polissemia presente na representação do índio e sua relação com os projetos coloniais. Para o autor, a concepção do índio criada pelos jesuítas ressaltava o caráter gentio dos povos originais que necessitavam de salvadora cristianização. Esta visão somava-se a dos colonizadores que entendiam os índios como selvagens, exemplos bem-acabados de uma barbárie que deveria ser exterminada. Em ambas as concepções, o que se destaca é o indisfarçável interesse de controle destas populações pelos representantes do poder. (RAMINELLI, 1996 p.16)

Nos séculos XVIII e XIX, a partir da administração colonial do Marquês de Pombal (1750-1777), é possível reconhecer um marco na inflexão da política indigenista por parte da Coroa portuguesa. Se por um lado, iniciava-se um período de intensas mudanças; por outro, havia paradoxalmente uma indiscutível continuidade que permitia, por exemplo, o direito do indígena aldeado ter acesso às terras comunais. No entanto, o aumento dos conflitos pela terra levou à aplicação de uma “política assimilacionista” que desencadeou “o longo processo de extinção das aldeias coloniais que iria se acentuar no decorrer do século XIX, quando a grande maioria delas seria finalmente extinta” (ALMEIDA, 2017, p.29); deixando em seu lugar uma *política* de auto identificação que passou a seguir interesses individuais de sobrevivência e de poder.

É importante considerar que este período – sobretudo o da segunda metade do século XIX –, corresponde a uma intensa expansão colonial em todo mundo. Se em 1800 as potências europeias controlavam 35% da superfície do globo; em 1914, já detinham 85% do espaço terrestre, aumentando com isto o contato com diferentes povos e gerando inevitáveis conflitos pelo controle dos “novos” territórios, advindos de uma política cruelmente imperialista. Levando este quadro geopolítico em conta, é possível compreender a necessidade de construção de discursos que reforçassem o imaginário de uma natureza “virgem”, da existência de “terras livres” e despovoadas de “homens” (já que o dito “selvagem” não era visto como pertencente à raça humana), como argumentos que tentavam justificar a violenta usurpação das terras indígenas; afinal,

“virgem, no caso, significava sem dono anterior, podendo ser livremente apossada. Sem reconhecer, portanto, às populações autóctones um direito, exclusivo e precedente, aos territórios por eles antes ocupados”. (OLIVEIRA, 2016, p.164 – 165)

Ainda no século XVIII, a principal mudança político-administrativa foi a de priorizar a demarcação de fronteiras, aumentando assim o controle do Estado sobre as populações indígenas. Por isto, ao se diminuir drasticamente o poder das ordens religiosas, transformou-se as antigas aldeias em povoados e em sedes de comarcas agora geridas diretamente por autoridades laicas. A criação do “Diretório dos Índios” (1757) foi o dispositivo legal que promoveu a política assimilacionista, instituindo o português como língua oficial; proibindo o uso das línguas nativas; incentivando o casamento interétnico; e revogando a proibição que impedia que não indígenas vivessem em terras de antigas aldeias.

A adoção destas medidas representou uma forma de ruptura com o colonial regime discursivo sobre indígenas, propiciando a criação de uma *outra* dicção, erguida ao longo do século XIX pelo Brasil já agora *independente*. O documento “Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil” – elaborado por José Bonifácio de Andrada e Silva e que recebeu parecer favorável na Assembleia Constituinte em 1823 –, sintetizou um conjunto de entendimentos que pautariam as ações do Estado imperial nascido em 1822. Criticando a violência com que os indígenas haviam sido tratados durante o período colonial, o documento propunha, como estratégia para a construção de um Brasil supostamente mais integrado, ações que visassem atrair os indígenas através de um discurso marcado pela brandura e pela justiça, valores considerados “capazes de civilização”. O documento descrevia as formas como os indígenas deveriam ser adaptados ao trabalho, indo progressivamente das tarefas mais simples (como os trabalhos braçais, ou o trabalho como tropeiros, pescadores ou vaqueiros) até o manejo das lavouras de forma permanente. Indicava ainda que se deveriam estabelecer relações de colaboração e complementariedade entre as aldeias indígenas e os povoados de brancos através de feiras e de redes de trocas. Desta forma, os indígenas deveriam tornar-se uma espécie de mão de obra destinada a empreendimentos públicos e privados. (OLIVEIRA, 2016, p.82)

2.1. A construção da nacionalidade brasileira e as representações indígenas.

A partir do Primeiro Reinado, nota-se um esforço em garantir a unidade nacional. Para tanto, seria necessário integrar os indígenas à sociedade brasileira, não havendo mais espaço para decretação de guerras “justas” contra povos indígenas específicos. (OLIVEIRA, 2016, p. 172). A atenção do Estado deveria se concentrar nos chamados “índios bravos”, isto é, povos que mantinham alguma autonomia e relativo controle sobre seus territórios, bem como conservavam suas línguas, usos e costumes (FREIRE, MALHEIROS, 2009, p. 75).

No período do Segundo Reinado, houve uma homogeneização que incidiu sobre as estruturas administrativas e sobre as representações da ideia de nação. As atenções das autoridades continuaram voltadas para os “índios bravos” que, para a época, representavam uma barreira no avanço da colonização. Os “índios mansos” (chamados “caboclos”) foram considerados incorporados à vida econômica e social brasileira para posteriormente serem considerados extintos. J. Freire e M. Malheiros, ao estudarem os aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro (2009), afirmam que todo esse processo foi responsável pela usurpação das terras indígenas, uma vez que estava atado à permissão de arrendamento das terras das antigas aldeias a “não indígenas” (FREIRE; MALHEIROS, 2009, p.70).

No ano de 1850, a aprovação da “Lei de Terras” aumentou ainda mais o enfrentamento e as hostilidades mútuas entre indígenas e não indígenas, porque o território indígena era visto pelos brancos como exemplo de “terras desocupadas”. Evidentemente, os imigrantes guardavam vantagens, pois disponham de armas de fogo e tinham a possibilidade de utilizar a língua como instrumento validador de seus supostos direitos. Por outras palavras, eram “os brancos” que produziam um discurso de poder responsável por criar a imagem do indígena como um ser selvagem e incivilizado, justificando assim a organização de grupos armados destinados a “proteção” de uma elite de ex-colonos, agora considerados os “verdadeiros” brasileiros. Tais discursos eram oficiais e difundidos por meio da imprensa local, sendo encontrados também em documentos policiais da época. (NÖTZOLD e PERES, 2005, p. 10-11).

A partir da Independência proclamada em 1822, observa-se a tentativa de construção do que foi considerado a nacionalidade brasileira, desde logo assentada sobre variados processos de submissão das diferenças e no desejo permanente de erradicação sistemática de heterogeneidades autônomas. A construção da nacionalidade brasileira exigiu a criação de estruturas estatais, intelectuais e afetivas capazes de normatizar uma sociedade multirracial que deveria ser embranquecida, seguindo os parâmetros europeus. Para auxiliar na execução deste projeto foi formado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no ano de 1838. Sendo “protegido” e financiado pelo imperador D. Pedro II, o Instituto tinha por objetivo garantir a autonomia intelectual e cultural do Brasil. Congregando a elite econômica e literária da época, a instituição pretendia “fundar” uma História do Brasil baseada na história de grandes personagens, transformados em verdadeiros heróis nacionais. Assim, o Romantismo brasileiro – escola literária que muitas vezes exaltava os costumes e as belezas naturais do país na tentativa de criar uma fisionomia “estética” para a jovem nação –, transformou-se num projeto literário-político oficial. Muitas obras geradas ao longo do Romantismo⁶ dedicaram seus esforços no sentido de representar o “índio” como personagem a ser enaltecido e percebido não só como habitante primitivo, mas também como o mais autêntico de nossas terras (SCHWARCZ, 1998). Não se pode esquecer de que as narrativas sobre indígenas não remetiam a uma representação única, já que as imagens construídas (feitas por autores variados) propiciavam discursos muitas vezes divergentes entre si. Por isso, o “índio genérico” criado ao longo do século XIX não pode ser entendido como algo monolítico, mas antes como um repositório de inúmeros significados, engendrados por diferentes formações discursivas e acionados por/em contextos históricos variados. (OLIVEIRA, 2016, p.77-78).

Para José Pacheco de Oliveira “é dentro desse jogo de imagens e representações que veio a surgir e ganhar grande significação o indianismo, transformado em símbolo de unidade da jovem nação. O índio do passado foi reabilitado, dignificado em seus valores e motivações, e foram justificadas as acusações que recebia na vida cotidiana (cruel, traiçoeiro, preguiçoso etc.)” (OLIVEIRA, 2016, p. 173). É importante ressaltar que o indianismo brasileiro apresentava uma singularidade em relação ao praticado em outras regiões da América Latina. Influenciado pelo Iluminismo português,

⁶ Obviamente, não se pode desprezar que os grandes autores do Romantismo foram capazes de, dentro do discurso de exaltação dos valores nacionais, tecer críticas à barbárie que sedimentou o nosso processo de ocupação colonial, como bem comprovam as obras de José de Alencar.

fundamentado numa atmosfera monarquista e clerical, o indianismo aqui praticado não expressava demandas e mobilizações de segmentos populares da sociedade, mas antes era vivido como luta simbólica entre os componentes da elite mandatária. No entanto, isto não impediu que o ideário indianista – expresso em poesias, romances e pinturas; mas também presente nas manifestações populares –, fosse muito difundido junto à população, já que por muitas vezes foi recorrentemente propagado pelos periódicos de grande circulação. Não se pode perder de vista que, todavia, estas produções “artísticas” e/ou “jornalísticas” acarretaram consequências negativas à causa indígena, uma vez que igualmente serviram de espécie de *atestado poético* para a inexistência ou a irrelevância dos indígenas “reais”, justificando assim políticas que implicaram em grandes prejuízos para o reconhecimento “histórico” dos povos. Para melhor compreendermos como se estruturaram essas manifestações artísticas e expressões populares, José Pacheco de Oliveira propôs um agrupamento em seis feixes principais, são eles: o nativismo; a nobreza pretérita dos indígenas; a morte gloriosa dos guerreiros; o índio como exterior a fundação do país; a morte como destino trágico dos indígenas; e a morte “quase vegetal” do indígena (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

O chamado nativismo pode ser entendido como expressão de um sentimento de antilusitanismo, que cresce quando D. João VI volta para Portugal e que se radicaliza a partir da emancipação política do Brasil. Manifestações populares utilizavam a imagem do indígena para se opor ao domínio português do período colonial. Os indígenas passaram a ser vistos não mais como pagãos a serem convertidos em súditos da Coroa portuguesa; mas agora como os legítimos e originais da terra, sendo considerados como os primeiros brasileiros. Por isso, “poetas e romancistas, como Gonçalves Dias e José de Alencar, serviram-se de instituições e palavras indígenas para celebrar o destino da nação brasileira que surgia, em uma oposição nativista aos colonizadores portugueses” (OLIVEIRA, 2016, p. 173). As manifestações eruditas, isto é, tanto na prosa quanto na poesia, começaram a ser publicadas a partir de 1836, através dos versos de Gonçalves de Magalhães que lança as bases do Romantismo no Brasil. Gonçalves Dias, publica a “Canção do Exílio” em 1842, o “Conto do Piaga” em 1846, seguidos por mais três livros de poesia (1847, 1848 e 1851), delineando, através de sua obra poética, as características do indianismo⁷. Neste conjunto literário há uma forte crítica à

⁷ Cabe destacar que a imagem do índio construída pela poesia romântica não remeteria, de forma alguma, ao índio da referencialidade histórica a que estavam circunscritos os seus criadores. Os indígenas “reais”

colonização pelos efeitos nefastos causados nas populações indígenas; podendo-se perceber uma postura claramente nativista que valoriza as “coisas brasileiras” em oposição à artificialidade oriunda de uma Europa vista já então como o Velho Mundo.

No ano de 1857 o indianismo deixou de ser uma expressão unicamente registrada pela poesia com a publicação do romance *O Guarani* de José de Alencar. A história narra, em um tempo pretérito, a tentativa do fidalgo português Antônio Mariz reerguer, nas florestas do Brasil, um microcosmo social que espelhava a experiência da dominação portuguesa vista por uma ótica “épica”. Os personagens principais são sua filha Cecília (Ceci); um prometido genro (o fidalgo Álvaro); um ex-frei carmelita que perdeu a fé (Loredano); Peri (indígena identificado como Guarani e que rende obediência a Antônio Mariz); além de trabalhadores e artesãos na sua maioria anônimos. Como obstáculos ao projeto civilizatório do fidalgo português estariam uma natureza indomada e os insubordinados índios Aimorés. A narrativa se divide em três momentos. No primeiro, narra-se a ocupação do território; a construção de casas; e a tentativa de fazer “funcionar” uma sesmaria. No segundo momento, ocorre o ataque dos Aimorés que inviabiliza o “projeto civilizatório”. Por último, o terceiro momento marca a tentativa do fidalgo Antônio Mariz salvar a filha, entregando-a a Peri e batizando-o com o próprio nome. A narrativa pode ser interpretada de forma alegórica ao apontar para a hipótese do surgimento de um *outro* Brasil, formado pela união de um indígena (marcado por qualidades física e morais), com mulher branca. No entanto, uma enchente no rio Paquequer sepulta os Aimorés e leva junto o jovem casal e a promessa de futuro que representariam.

O romance de José de Alencar é emblemático por conseguir exemplificar as concepções que fundamentariam a construção do ideário que forjou a nossa nacionalidade. Se por um lado havia os Aimorés, representados como exemplos de selvagens perigosos, capazes de impedir o processo civilizatório; por outro, constrói-se a figura de Peri, um guarani que falava português, constituído por valores identificados com os parâmetros de uma nobreza feudal/europeia, pois só assim se justificam a sua devoção à Nossa Senhora; o seu amor sacrificial por Ceci (que em sua língua indica sofrimento, estando indissociável da ideia de dever); a sua coragem e a fidelidade para

apenas representariam as ruínas históricas dos bravos guerreiros do passado, estes sim, cantados em prosa e verso. A lírica indianista se reportava exclusivamente ao passado mais remoto, seja através da recriação poética da nobre vida dos indígenas antes da chegada dos portugueses, seja através da morte gloriosa dos guerreiros Tupis. (OLIVEIRA, 2016, p. 87).

com o fidalgo português. Ou seja, exalta-se em Peri a existência de uma forma de nobreza presente em indígenas “escolhidos”, representantes aptos a tornarem-se uma espécie de símbolo de unidade nacional que de certa forma deslegitimaria a violência experimentada durante o período colonial.

A produção literária indianista ocorreu em um contexto de hegemonia dos valores conservadores na política e no parlamento, quadro que teria propiciado o silenciamento das discussões sobre a questão servil impostas aos indígenas. Alfredo Bosi (1972) destaca que a construção de personagens indígenas marcados por caracteres positivos e sempre “habitantes” do passado nacional correspondeu a processos sociais específicos. Ao comparar as obras de Gonçalves Dias e as de José de Alencar, por exemplo, observa-se que o primeiro escreveu inserido em conflitos entre “brasileiros” e “não brasileiros”, vividos nas províncias do Norte, marcadas por tensões locais antilusitanistas. Mais tarde, José de Alencar ergueu sua obra romanesca na tentativa de influenciar a formação de uma nobreza brasileira, cujos títulos e nomes não estariam referenciados em casas dinásticas, em Livros de Linhagens, ou em honrarias outorgadas pelos monarcas europeus. José de Alencar tencionava valorizar as distinções concedidas pelo Imperador do Brasil; exaltar as particularidades da toponímia do país (a chamada cor-local); bem como desejava abrir espaço para palavras (linguagem) e para o registro dos nomes das nações indígenas. (OLIVEIRA, 2016, p.90)

Outro texto literário que *documenta* bem a representação do indígena ao longo do século XIX e os consequentes reflexos na formação de uma identidade nacional é *Iracema*, de 1865, também de José de Alencar. A narrativa centra-se em uma indígena, cujo nome dá título à obra. Ela é filha do pajé dos Tabajaras; possuidora dos segredos de preparação da jurema⁸; apaixonada por Martim, guerreiro português que se perdera na inóspita região que, na contemporaneidade, representaria o Ceará. Apesar do relato ressaltar as inúmeras qualidades de Iracema (a beleza; a destreza no uso do arco; o amor filial e fraterno; sua devoção e fidelidade a seu esposo), ela é afinal uma pecadora, já que a pureza destinada apenas aos espíritos é corrompida pelo seu amor por Martim. O casal passa a viver com os Potiguaras, inimigos dos Tabajaras e aliados de Martim. A morte de Iracema inicia-se no momento do nascimento do filho que lhe agrava o sentimento de culpa por viver entre inimigos de seu povo natal. De igual maneira

⁸ Planta importante em rituais nativos dos índios brasileiros.

deslocado de suas origens, Martim passa a ser pintado e ornamentado na intenção de representar a incorporação ao mundo indígena por parte de “um branco” a quem não faltam características de herói. Após o nascimento do filho Moacir (“aquele que nasceu do meu sofrimento”), Iracema morre nos braços de Martim. A cena da morte da protagonista pode ser caracterizada como um reflexo sacrificial em que “a entrega do índio ao branco é incondicional, faz-se de corpo e alma, implicando sacrifício e abandono da sua pertença à tribo de origem. Uma partida sem retorno” (OLIVEIRA, *apud* BOSI, 2016, p.102).

Em muitos casos, pode-se afirmar que a representação indígena elaborada pelas obras indianistas no Brasil seguiu um duplo movimento. Em um primeiro momento, prestou-se a pensar a singularidade da nação, ao afirmar a legitimidade e a longevidade da elite brasileira frente à portuguesa, fazendo com que os indígenas assumissem um papel de destaque. Sabe-se que os indígenas e também os negros escravizados não eram aceitos como integrantes da vida política por razões distintas: os primeiros por terem numericamente desaparecido graças ao genocídio promovido pela ação colonial portuguesa; os segundos por sofrerem dependência jurídica e atrelamento econômico a que estavam subjugados pela realidade da escravatura. Se aos negros foi dado o papel de coadjuvantes em nossa literatura, a presença de indígenas foi cada vez mais sendo atrelada a um tempo mítico e pretérito⁹ que os centrava em tramas ligadas ao passado da nação, fator que alimentava o processo de esquecimento cultural.

A verdade é que a morte se tornou *tropos* fundamental para pensar o indígena no século XIX, tempo em que também se deu a formação do Estado Brasileiro. A elite nacional precisava falar da morte e do extermínio dos indígenas contanto que estivesse livre de culpas. Para isto, a temática foi incorporada pelas obras literárias através da atribuição de um *status* glorioso à morte dos indígenas, produzindo um nativismo exaltado, por exemplo, como o da obra de Gonçalves Dias. Diferentemente do período colonial, quando o destino do indígena era marcado pelo seu *renascimento* como cristão a partir do batismo; no século XIX a própria existência indígena e a idiosincrasia de

⁹ Obviamente, levamos em consideração as exceções operadas pela poesia social de Castro Alves; pelo romance sobre uma escrava branca escrito por Bernardo de Guimarães (*A Escrava Isaura*); e pelos negros que surgiam em segundo plano no romance de Aluísio Azevedo, ou de Machado de Assis, para só citar alguns nomes. Quanto aos indígenas, sua presença será fortemente apagada de nossa literatura a partir da chegada da Escola Realista, na segunda metade do século XIX.

sua cultura são aquilo que será capaz de garantir um passado *patriótico* a uma jovem nação¹⁰.

Para além da morte gloriosa, houve também a morte trágica, expressa na narrativa de José de Alencar através da “derrota” de Peri. Em *O Guarani* o que se vê é a tragédia indígena recuperada como exemplo de um sofrimento universal que, mesmo quando particularizado, deve ser entendido como uma espécie de destino inexorável que não é capaz de implicar culpas, nem de evocar fortes lembranças. Imputada à figura do indígena, há ainda a morte quase *vegetal*, que não gera ruptura violenta, nem constrangimento reais ou rituais e, dela, o colonizador também não é culpado. Iracema é o seu melhor exemplo, pois ao romper com o seu passado (ao optar por conviver com seus inimigos brancos e potiguaras), começa a definhando encontrando a morte quando lhe nasce o filho, herdeiro de direitos e títulos por linha paterna e de experiência de submissão e de sentimentos conflitantes através sangue materno. (OLIVEIRA, 2016, p. 108-109).

Fica claro que os diferentes significados das mortes indígenas presentes na literatura de cunho indianista produzem um efeito social que favorece a uma forma específica de esquecimento, que resiste subjacente ao processo de construção da identidade nacional. Afinal, as narrativas literárias “constituem o substrato de uma crença comum e muito arraigada de que o índio é objeto de uma história que antecedeu o Brasil e lhe é visceralmente estranha. Por isso, “as narrativas e imagens de indígenas que não se enquadram diretamente no estereótipo colonial do “índio bravo” foram condenadas a um regime de invisibilidade, e tiveram sua existência questionada, ou sua legitimidade rechaçada” (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

2.2. O ensino de História e as representações indígenas nos livros didáticos.

No campo do ensino de História, as diferentes representações das populações indígenas em diferentes tempos históricos podem ser identificadas a partir da análise

¹⁰ Cabe lembrar que este retorno ao passado fundacional da pátria foi um dos temas mais recorrentes do Romantismo europeu que se dedicou, através da vertente do romance histórico, a recuperação obsessiva dos temas e personagens medievais por serem vistos como formas exemplares de nacionalismo. No caso do Brasil, coube ao passado indígena igual tarefa.

dos manuais didáticos. Para Flávio França (2016), “as percepções predominantes em livros escolares ou através das mídias audiovisuais acerca dos povos indígenas em nossa sociedade ainda perpetuam visões cristalizadas dos diferentes povos que habitavam, e ainda habitam, o nosso país antes do que se convencionou chamar de “descobrimiento do Brasil” (FRANÇA, 2016, p.16). Circe Bittencourt, em seu trabalho “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos” (2013), apresenta um estudo sobre as maneiras como a temática indígena é abordada na história escolar, levando em conta o período compreendido entre a institucionalização da disciplina no século XIX até o final da década de 1990. Neste trabalho de pesquisa, a escolha por analisar os manuais escolares justifica-se por dois motivos: por conterem os conteúdos indicados pelas propostas curriculares e por serem materiais constantes na história das práticas educacionais.

Um dos primeiros livros didáticos produzidos ainda no período monárquico foi *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, escrito por Joaquim Manuel Macedo, professor do Colégio Pedro II e membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Nesta obra, o autor refere-se à população indígena em dois capítulos: primeiramente, na “Lição V – O Brasil em geral – O gentio do Brasil”, em que – após apresentar a imensidão do território brasileiro e suas riquezas –, caracteriza os indígenas como “mesquinhos, hospitaleiros, simples incultos e bárbaros, audazes e bravos nos combates, cruéis nas vinganças, astucioso e sagaz, indolentes na paz, impávidos e heróis na morte”. Apesar dos defeitos e dos vícios do selvagem, ainda restará adjetivos para classificá-lo como possuidor de “sentimentos nobres e generosos”. A seguir, na “Lição VI – O gentio do Brasil em relação a família”, o “selvagem” é apresentado já agora incluso em sua vida social, sendo descritos os costumes, a alimentação, as festas, as moradias, a língua, dando especial destaque para as guerras de que participava e para os temidos rituais de antropofagia. (BITTENCOURT, 2013, p.106)

O objetivo principal deste “manual” (também presente em outros livros didáticos desse período) é destacar as diferenças entre povos cristãos e povos nativos. Os indígenas das terras brasileiras eram considerados selvagens por não dominarem a escrita; não terem polícia e religião, ou antes professarem uma religião tida como absurda; tudo isto, vivido em plena liberdade e na natureza. Os europeus, por outro lado, pertenciam a “Civilização” definida como forma de instrução de um povo

marcado pelas artes e as ciências, instrumentos capazes de garantir a prosperidade moral e material de um grupo humano. O que Circe Bittencourt defende é que na segunda metade do século XIX a produção didática estava em sintonia com a produção acadêmica, principalmente se levarmos em conta as pesquisas elaboradas no IHGB. A principal referência para os autores dos livros didáticos da época eram as teses de Francisco Adolfo Varnhagen, considerado no campo historiográfico o autor mais importante da História do Brasil no século XIX.

Referenciado pelo ideário positivista que entende a História como um movimento único de progresso, Varnhagen compreendia a formação do Brasil a partir da luta da “civilização” – representada pelos colonizadores europeus –, contra a barbárie promovida pelas populações indígenas *naturalmente* “selvagens” e degeneradas. Além disto, toda a diversidade dos diferentes povos indígenas era então ignorada, classificando-os em Tupis e Tapuias, ao mesmo tempo em que se generalizava seus costumes e crenças. Outra formulação que orientou manuais escolares no século XIX, partia da concepção de Varnhagen sobre os indígenas no Brasil que defendia que “tais povos na infância não há história: há etnografia”. Difundiu-se assim a certeza de que a História do Brasil se iniciava com a chegada dos “civilizados” europeus, que encontraram grandes obstáculos para tomar posse do vasto território devido aos primitivos ocupantes que “erravam sem destino, promovendo guerras sangrentas entre si”. Prevaleceu também a ideia de que os indígenas não quiseram se submeter ao trabalho em regime de escravidão, deixando de contribuir assim para história da civilização. (BITTENCOURT, 2013, p.112)

A partir de 1900, houve uma mudança no foco das produções didáticas que buscavam oferecer uma história de caráter social visando à “essência nacional”. Os livros de História escritos por João Ribeiro, destinados ao ensino primário e secundário, partiam do entendimento de que o Brasil derivaria dos colonos, dos jesuítas, dos mamelucos, da ação dos índios e dos escravizados africanos. Esses trabalhos, assim como o de outros autores deste mesmo período, estavam preocupados com a constituição do povo brasileiro e seu potencial civilizatório. Apesar de ainda descrever os indígenas como oposição ao civilizado, João Ribeiro não foi condescendente com os conquistadores, chegando mesmo a defender que os portugueses e indígenas praticavam crueldades de forma mútua. Situando os indígenas em uma perspectiva contraditória, que oscilava entre “selvagens violentos” e “vítimas das crueldades” dos colonizadores,

o autor procurou apontar algumas das qualidades herdadas destas culturas, imbricadas ao longo do processo de miscigenação. (BITTENCOURT, 2013, p.115)

É possível perceber uma aproximação entre a historiografia dos dois últimos séculos (final do século XIX e início do século XX) e a produção do que aqui chamamos de História escolar. Os artigos do IHGB e demais institutos congêneres – como o Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano e o Instituto Histórico e Geographico de São Paulo –, descreviam os indígenas analisados partindo, ora de uma visão evolucionista, marcada pelo determinismo racial; ora através de concepções associadas a uma perspectiva religiosa ligada ao monogenismo; além de incluírem uma tendência “degeneracionista” que dava continuidade as teses de Varnhagen no tocante ao inexorável processo de extinção a que estavam submetidas as populações nativas. A ideia da miscigenação como elemento central na formação do povo brasileiro trouxe também o desaparecimento das culturas locais e nativas. Os indígenas “passaram a integrar o “povo mestiço” e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente das culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX”. (BITTENCOURT, 2013, p.116)

O livro de Sylvio Romero, *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, publicado em 1915, é um bom exemplo de como a miscigenação torna-se elemento central para compreender a formação do que é o brasileiro. Sobre os índios, (citando Karl von den Stein, Karl von Martius e Rodrigues Peixoto), Sylvio Romero afirmava que eram, eles próprios, o resultado de várias fusões e cruzamentos. Deste modo, este processo de formação do povo que *se cria* na mesclagem de “gentes diversas” fez desaparecer a história das lutas e dos confrontos entre os conquistadores e população nativa; experiência vivida desde a fase da conquista que permanecia mais ou menos latente ainda no início do século XX. Numa história como esta não havia espaço para vencedores x vencidos, uma vez que estava pautada naquilo que seria conhecido como o mito de nossa “democracia racial”.

Nas décadas de 1930 e 1940, a criação dos cursos de nível superior nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e outras instituições museológicas permitiu certa diversificação de análise entre historiadores e outros intelectuais. A produção da historiografia e das ciências humanas sobre o Brasil sistematizou-se através de diversas

vertentes como as criadas por Caio Prado Jr. em seu livro *Evolução Política do Brasil. Colônia e Império*, marcado por uma ótica marxista; e por Oliveira Vianna com seus *Evolução do povo brasileiro* e *Populações meridionais do Brasil*, livros em que fundamentava teses de eugenia racial. É preciso não esquecer de Afonso d'Escragnolle Taunay que, à frente do Museu de São Paulo, desenvolveu um acervo importante sobre os bandeirantes, fortalecendo o mito de sertanejos conquistadores e, por isso, responsáveis pela grandiosidade territorial do Brasil. Destacamos ainda Cassiano Ricardo que, em 1940 sob os auspícios do Estado Novo, publicou *Marcha para o Oeste*, ensaio em que apresentava os bandeirantes como os verdadeiros responsáveis pela formação social do Brasil, ideia obviamente calcada na hierarquia de raças; na necessidade de um comando forte dos brancos; e na “ficcional” harmonia do convívio entre as etnias. (BITTENCOURT, 2013, p.119).

Com as reformas do ensino dos anos de 1931 e 1942, o crescimento do público escolar foi acompanhado por novas abordagens historiográficas que consideravam as relações entre política e sociedade e que incluíam estudos econômicos. Sobre a abordagem dos povos indígenas houve poucas mudanças, registrando-se apenas com maior relevo as teses culturalistas aplicadas à nacionalização. Alguns autores católicos continuavam inserindo os indígenas na história dos missionários, vistos como principais figuras civilizatórias, enfatizando o trabalho dos jesuítas. Para este grupo, a harmonia entre diferentes grupos étnicos seria consequência direta da ação dos clérigos.

Joaquim Silva, nome bastante difundido a partir de 1930 e representante de uma nova geração de autores distintos entre os professores do Colégio Pedro II, em sua *História do Brasil para o terceiro ano ginasial* trata dos indígenas a partir da ideia de diversidade étnica, embora destaque as “diferenças”, avaliando-as de acordo com sua maior ou menor relação com os missionários. O autor, influenciado por escritores como Capistrano de Abreu, Serafim Leite, Pandiá Calógeras e Pedro Calmon, reafirmava a importância dos jesuítas no processo de civilização dos indígenas, destacando a influência dos povos originários apenas durante o período colonial.

A importância do poder dos missionários surge mais diluída nos livros dedicados ao ensino colegial. Na década de 1950, Alfredo D'Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes, também professores do Colégio Pedro II, em *História do Brasil para o terceiro ano colegial* mantêm ênfase na miscigenação como elemento fundamental na formação

do povo brasileiro. Os autores iniciam a História do Brasil com a chegada dos portugueses e defendem a formação de uma “raça brasileira” graças à união de brancos portugueses, de negros africanos e de indígenas originais. Elencam também a herança indígena que teria legado à nacionalidade a inquietação, a indisciplina social e política, e a negligência (não a preguiça), características que se fizeram fortemente sentir na esfera econômica, já que nossos antepassados não teriam noção de trabalho metodizado. Taunay e Moraes destacam que o trabalho indígena foi utilizado da exploração do pau-brasil até o ciclo da cana-de-açúcar e, por isso, a insubmissão ao trabalho e a resistência à subjugação representaram problemas mais graves para o colonizador se comparados à ausência efetiva de mão de obra qualificada. (BITTENCOURT, 2013, p.121-122)

É possível perceber que a questão da miscigenação foi o elemento presente em diversos manuais didáticos que, mesmo apresentando perspectivas divergentes, procuravam explicar a constituição de uma “democracia racial” no Brasil, conseguida graças a ações dos missionários e dos bandeirantes, peças fundamentais de “inclusão” dos indígenas em um suposto conceito de civilização. Como explica Circe Bittencourt: “buscava-se naturalizar a relação do povo brasileiro ao território, omitindo a situação da população indígena no século XX em enfrentamentos constantes nas frentes de colonização dos séculos XIX e XX, incluindo a “marcha para o oeste” da fase getulista”. (BITTENCOURT, 2013, p.123)

Somente a partir da década de 1950, quando a História da América se tornou disciplina específica em uma das séries do curso ginásial, é que a História dos indígenas foi introduzida a partir de suas origens. Foram estabelecidos critérios de abordagem que privilegiavam os ditos “níveis de civilização”, o que acarretou que a seleção de povos estudados incidisse apenas sobre as sociedades indígenas organizadas sob a forma de Estado. Assim, consolidaram-se neste período os estudos sobre os Maias, os Astecas e os Incas, considerados como grupos pré-colombianos “civilizados” que, quando comparados às populações nativas brasileiras, ratificavam a ideia de “inferioridade” de nossos indígenas.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve a incorporação por parte das produções didáticas de referências historiográficas fundamentadas no materialismo histórico e no estruturalismo. Sob a ótica destas formas de abordagem, as diferenças sociais passaram a ser interpretadas com base na divisão de classe. Os indígenas, juntamente com os

negros escravizados, eram apresentados como as maiores vítimas do desenvolvimento do capitalismo, firmando-se como grupos subjugados porque submetidos à história de dominação dos brancos europeus no continente americano. (BITTENCOURT, 2013, p.127). Nos livros didáticos, da década de 1980 – gerados a partir de uma ótica materialista e estruturalista –, permaneceria, no entanto, a tendência oriunda do século XIX que entendia os povos nativos como grupos não possuidores de história. Na obra de Ademar Martins Marques e Ricardo de Moura Faria, *Síntese de História: História do Brasil*, publicada no final dos anos 70, percebe-se uma mudança de abordagem quanto à classificação dos indígenas como povos primitivos e não mais como “selvagens”, pertencentes a grupos em processo de extinção. Apesar de rejeitarem a imagem negativa atribuída aos indígenas, (não só no Brasil, mas também no restante da América), os autores denunciavam os massacres a que foram submetidos os indígenas americanos, de certa forma reduzindo os povos nativos à condição de vítimas ao incluí-los na perspectiva da história dos vencidos.

Os anos de 1990 popularizam a chamada Nova História. A partir deste momento, priorizam-se discussões sobre diversidade étnica; meio ambiente; questões de gênero; e relações poder. As histórias de diferentes atores – entre eles, a dos indígenas – passam a ser objetos de investigação e de explicação ao considerar-se a necessidade de seus protagonismos (ALMEIDA, 2017). Martins Marques e Ricardo de Moura Faria, no livro *Síntese de História: História do Brasil* (1998), sugerem uma mudança de perspectiva, influenciados pelas correntes da Nova História, ao proporem a composição de uma história para os povos indígenas. Para tanto, os autores trabalham a temática indígena a partir de três questões: a primeira é a retomada das ações predatórias iniciadas com a chegada dos europeus necessariamente postas em xeque pelo discurso dos indígenas, discurso capaz de problematizar as consequências da destruição da natureza e o futuro do planeta. A segunda questão é a do reconhecimento das diferenças culturais existente entre os grupos indígenas, que permite que diferentes nações indígenas possuam histórias próprias a serem reconhecidas. E a terceira, refere-se à história recente dos indígenas, etapa em que são apresentadas a legislação que garante seus direitos específicos e suas formas de resistência atuais. (BITTENCOURT, 2013, p.130)

2.3. Final do século XX: o protagonismo indígena e as mudanças na historiografia.

A produção acadêmica do final do século XX pode ser considerada um marco na mudança de perspectiva e de concepção da história indígena. Autores como John Manuel Monteiro; Maria Regina Celestino de Almeida; Manuela Carneiro da Cunha, entre outros, procuraram reescrever a História nacional reconhecendo o protagonismo de povos e de sujeitos indígenas em diferentes momentos da chamada História do Brasil. Maria Regina Celestino de Almeida, em *Os Índios na História do Brasil*, parte da constatação de que a historiografia brasileira produziu um “historicídio” ao excluir a ativa participação indígena nos processos desencadeados pela chegada dos portugueses na América. John Manuel Monteiro, por exemplo, em sua obra *Negros da terra. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo* (1994) reconhece o protagonismo da participação indígena na formação econômica e social no Brasil colonial, desmistificando a ideia de que o bandeirante seria um portador de civilização. Em trabalhos mais recentes, como *Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo* (2001), o ensaísta chamou de “crônica da extinção” o fato de que a historiografia tradicional defenderia a ideia de uma supremacia portuguesa na construção do Brasil, ratificando a visão dos indígenas como sendo a de um povo incapaz e inferior e, por isso, facilmente vencido, transformado culturalmente e catequizado pela ação europeia. Já Manuela Carneiro da Cunha, em *História dos Índios no Brasil* (1992) explica que a identidade étnica dos povos indígenas deve ser interpretada como uma expressão política em meio à disputa por um *lugar para chamar de seu* tanto dentro do discurso histórico, quanto no mundo geograficamente constituído. Estas abordagens permitem reconhecer os indígenas como povos históricos, configurando assim uma possibilidade alternativa à tendência eurocêntrica que de perto acompanhou os estudos da História.

Para além de obedecerem às orientações de políticas públicas, os autores de livros e de manuais didáticos buscaram fundamentar seu trabalho em pesquisas acadêmicas. As diferentes representações dos indígenas no Brasil – construídas e amplamente divulgadas durante o século XIX e em grande parte do século XX –, estiveram em consonância com interesses externos aos dos povos autóctones e serviram

para a construção de estereótipos que em muitos momentos justificaram violências físicas e culturais. Observamos que a partir da independência do Brasil, a imagem do indígena passou a ser utilizada/formatada como a de um símbolo nacional, em calculada diferenciação da memória de um passado colonial português. Nas obras literárias oitocentistas, os indígenas, (vistos como personagens de um passado distante) foram representados e enaltecidos como possuidores de valores louvados pela nobreza europeia que apreciava a bravura, a honestidade, a lealdade, por exemplo. Assim, a imagem do indígena “civilizado” foi fundamental para o projeto de uma elite dirigente que visava à construção e à unificação de um território capaz de abrigar a desejada nacionalidade brasileira. Sob esta perspectiva, os povos indígenas que resistiam e não se submetiam à forjada cultura brasileira (ao procurarem manter suas tradições, costumes e línguas) foram considerados obstáculos para o progresso e o desenvolvimento civilizatório, condenados, por isso, à irremediável extinção. Ao não reconhecer a verdadeira *forma de existir* dos indígenas na tentativa de forçosamente incorporá-los a uma identidade que se queria “nacional” (desrespeitando, para tanto as suas especificidades e demandas), criou-se a crença da existência de uma “democracia racial” no país, na qual as tradições indígenas, africanas e europeias seriam igualmente fundantes da cultura brasileira. Obviamente, um projeto político como este obrigatoriamente desconsiderava as relações desiguais de poder e a violência a que os não-europeus foram submetidos.

Por um longo tempo, a produção didática do país esteve centrada em uma dualidade que opunha a civilização (representada pelos brancos europeus) contra a barbárie (representada pelos indígenas entendidos como primitivos, despossuídos de uma história própria). Mesmo quando algumas obras reconheciam indígenas como sujeitos históricos, enquadrando-os na categoria de “oprimidos”, face ao desenvolvimento do capitalismo; a auto representação, as visões culturais e o entendimento próprio sobre os processos históricos do indígena raras vezes foram considerados como matéria passível de reflexão histórica.

Neste sentido, observa-se que o contexto histórico-social das primeiras décadas do século XXI evidencia a emergência e o fortalecimento de diversos movimentos sociais identitários. Graças a isto, o movimento indígena começa a ser considerado em toda a sua complexidade e diversidade e as inovações na produção historiográfica já consegue estabelecer diálogo com demais áreas das ciências humanas, sugerindo novas

perspectivas de participação de *outros sujeitos* históricos, capazes de criar tendências curriculares que possibilitem uma educação atenta às relações étnico-raciais, visando à real superação de preconceitos. É preciso repensar o ensino de História nas escolas. A prática docente, o currículo e os seus conteúdos podem ser utilizados como ferramentas para construção de uma sociedade democrática e fraterna. Estas questões serão discutidas no próximo capítulo.

3. Movimento Indígena: história de resistência, de conquistas e desafios.

Os métodos de resistência das populações indígenas para garantir a sobrevivência de seus corpos, de suas línguas, de seus modos de vida e de suas cosmologias são identificáveis desde os primeiros contatos com europeus no século XVI. As lutas dos diferentes povos indígenas contra as ações colonizadoras ocorreram de forma variada, seja através das migrações para o interior do território; ou dos violentos enfrentamentos físicos/bélicos; seja ainda através de alianças de submissão pautadas na escravização. Até ao final do século XX, podemos afirmar que a resistência indígena ocorreu de forma descontínua e isolada. Somente a partir da década de 1970, é possível identificar maior articulação das ações indígenas, capacitadas a apresentar pautas reivindicatórias comuns e mais próximas de um movimento social organizado (BICALHO, 2010).

Na América Latina e no Brasil em particular, ao analisar-se as trajetórias de resistência e de organização dos setores sociais oprimidos em favor da garantia de seus direitos, percebemos que foram motivadas pela oposição aos Estados oligárquicos e autoritários; bem como firmaram-se no confronto às sociedades extremamente desiguais, marcadas por práticas discriminatórias em relação a uma parcela considerável de seus habitantes. Durante o período colonial as mobilizações populares apresentavam um caráter de negação e de afastamento dos sistemas excludentes. Nesta perspectiva, podemos citar os movimentos messiânicos¹¹; os movimentos separatistas¹²; a criação dos quilombos; e a resistência indígena como bem-acabados exemplos de luta pelos direitos das minorias. Apenas a partir do século XX as ações coletivas assumem um caráter mais politizado e buscam transformações das estruturas sociais.

Uma boa parte das organizações da sociedade civil passou a privilegiar a participação institucional – em audiências públicas, em fóruns, em conselhos setoriais de políticas públicas, ou ainda no chamado “orçamento participativo” – como forma de garantir um “controle social pela cidadania”, permitindo com isto a expansão da democracia. Não se pode esquecer da criação de organizações e de movimentos que

¹¹ Apesar da historiografia recente já oferecer uma nova chave de leitura para o fenômeno do messianismo no Brasil, ao alargar a perspectiva de seu entendimento; poderíamos, *grosso modo*, apontar os episódios de Canudos e do Contestado como exemplos de movimentos messiânicos em solo brasileiro.

¹² Dentre as rebeliões de caráter separatista que ocorreram no período colonial podemos citar a Conjuração Baiana, ocorrida no ano de 1798 e a Revolução Pernambucana, em 1817.

executaram ações mais diretas através da apropriação de terras e de terrenos para moradia; dos movimentos de bloqueio de estradas; e da ocupação de órgãos públicos e de empresas privadas; ações variadas que tinham como objetivo a construção de outro projeto, mais igualitário, de nação. A atuação de setores organizados da sociedade nos espaços institucionais ou nas assembleias populares ocorria a partir das negociações entre os diferentes setores e tendências dos movimentos sociais, constituindo assim uma “rede, que ora se contrai em suas especificidades, ora se amplia na busca de empoderamento político” (SCHERER-WARREN, 2008, p. 505-506).

A formação destas “redes de atuação” e sua configuração como movimento social organizado ocorre quando as necessidades materiais que motivaram a ação se transformam em representações simbólicas de carência e os sujeitos envolvidos são impelidos a criar pautas reivindicativas visando à transformação social. Ou seja, apenas a vivência das necessidades não é capaz de por si só impulsionar as ações organizadas. Para que os movimentos sociais se constituam, primeiro necessita-se da criação de um sentido coletivo que possibilite uma identificação subjetiva oriunda das carências; e, segundo, precisa-se da transformação destas carências em pautas reivindicatórias, capazes de deflagrar ações de protestos. Para além disto, deve-se desenvolver a capacidade de auto identificação coletiva em torno dos conflitos; de identificação dos adversários centrais a serem enfrentados; e de construção de projetos de mudança (SCHERER-WARREN, 2008, p. 508).

Maria da Glória Gohn, em seu ensaio “Participação e democracia no Brasil. Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013”, defende que a partir da década de 1970, iniciou-se um novo ciclo de lutas sociais que se opunham ao regime militar, ao mesmo tempo em que buscavam restaurar a democracia no Brasil. Para a autora, emerge neste momento a categoria de “participação popular”, através de movimentos sociais populares que reivindicavam bens e serviços públicos; terra e moradia; bem como direitos sociais e culturais que incidissem sobre as questões de raça e de gênero; sobre o meio ambiente e qualidade de vida; e ainda sobre a segurança e os direitos humanos. Para a ensaísta, na época, “não se tratava mais de lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto, ampliação e pluralização dos grupos organizados que redundaram na criação de movimento, associações, instituições e ONGs” (GOHN, 2020, p. 71.).

3.1. O movimento indígena, o Estado brasileiro e a sociedade civil.

Em relação à questão da organização do movimento social indígena no Brasil, ele ganha forma como reação aos projetos desenvolvimentistas dos governos ditatoriais militares da década de 1970, quando teve início a articulação entre diferentes grupos indígenas de todas as regiões do país. Os planos de integração e desenvolvimento nacional previam a realização de grandes obras que visavam às construções de usinas hidrelétricas, de grandes rodovias, de portos e ainda a expansão das redes de comunicação. Associada a todos estes projetos, estava a intenção de transferir famílias – principalmente da região nordeste – para a região amazônica, valendo-se da falsa justificativa de “levar gente sem terra para terra sem gente”¹³. Todas essas ações dos governos militares convergiram diretamente para as terras indígenas, tornando-as vulneráveis diante do projeto integracionista do Estado.

As políticas indigenistas dos governos militares estavam em consonância com o paradigma integracionista que, a partir do século XIX, representou uma mudança de postura do Estado brasileiro em relação à questão indígena. Daniel Munduruku, em seu trabalho “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)”, lembra que durante o período do Brasil colonial e, em parte, também do Brasil Império, vigorou o paradigma “exterminacionista” que guiava as políticas de Estado. Como uma forma de dominar os territórios ocupados por indígenas, o uso da violência, concretizada em práticas genocidas¹⁴, foi autorizado pelo governo português. O objetivo dessas políticas era destruição em massa dos povos indígenas. A verdade é que o paradigma integracionista – que vigorou até a aprovação da Constituição de 1988 –, teve por base a concepção positivista de entender como natural a passagem entre um

¹³ A frase foi utilizada como slogan do PIN (Programa de Integração Nacional), ação criada pelo governo militar através do Decreto-Lei Nº1106, de 16 de julho de 1970, promulgado pelo Presidente Médici. Sua estratégia estava pautada na utilização de mão de obra oriunda do nordeste brasileiro, diretamente afetada pelas grandes secas de 1969 e 1970 e visava à ocupação do que era considerado como o vazio demográfico da Amazônia. O Programa pautou a sua propaganda em cima de dois lemas principais: “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras”. Sobre a questão da Transamazônica, sugerimos a leitura de: “Terra da Promissão”: recolonização e natureza na história amazônica” (CESCO, 2018.)

¹⁴ O genocídio é aqui entendido como o estabelecido no artigo 3º da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovado em 1948 e caracteriza-se como forma de eliminação de coletividades de pessoas, sendo caracterizado pela destruição física ou mental de grupos étnicos. (MUNDURUKU, 2012, p. 28).

estado primitivo e a civilização. Assim, existiriam estágios de evolução cultural e estes seriam capazes de hierarquizar as diferentes culturas humanas em mais ou menos desenvolvidas. Por esta concepção, “os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento” (MUNDURUKU, 2012, p. 27-31). Neste sentido, a chamada integração dos indígenas na sociedade brasileira era importante para o povoamento do território e para garantir mão de obra necessária à expansão civilizatória (HOERHANN, 2005, p.38).

A aplicação mais efetiva (e de forma institucionalizada) de políticas indigenistas de caráter integracionista por parte do Estado brasileiro ganhou força de lei em 1910, quando foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN)¹⁵. Sendo um órgão complementar ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tendo como um dos principais expoentes o Marechal Candido Mariano Rondon¹⁶, as diretrizes que pautavam a atuação do SPI eram o respeito aos povos indígenas e aos seus direitos de identidade e diversidade cultural, vistos, obviamente, a partir de uma ótica branca e civilizada. Por isto, dentre os objetivos das ações do SPI destacam-se: proteção ao indígena; a sua desejada cristianização; a sua formação como trabalhador rural; a extinção do modo nômade de vida; e a transformação do indígena em sujeito autossustentável (HOERHANN, 2005, p.42). Fica claro que prevalecia a compreensão de que as identidades e as culturas indígenas mudariam e seriam inseridas numa espécie de comunhão nacional a ser construída ao longo do tempo (MUNDURUKU, 2012, p.33).

Na primeira metade da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, os indígenas eram vistos como habitantes das fronteiras, circunstância que exigia patrulhamento do território para resguardo da nacionalidade. Seguindo este entendimento, o SPI passa a ser supervisionado pelo Ministério da Guerra que assim o fez até 1940. A atuação do órgão, sob controle dos militares, teve por objetivo

¹⁵ A partir de 1914, a instituição passou a ser conhecida apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

¹⁶ Marechal Rondon foi um militar de carreira que trabalhou na expansão das linhas telegráficas nos estados do Mato Grosso e Amazonas. Sob o lema “morrer se for preciso, matar nunca”, Rondon “pacificou” diversos povos indígenas e utilizou sua mão de obra. A aceitação para organizar e dirigir o SPI esteve condicionada à aprovação dos princípios positivistas e das diretrizes presentes no documento elaborado por José Bonifácio de Andrada e Silva (citado no capítulo 1). São elas: justiça no que se refere às terras indígenas sempre ameaçadas de espoliação; necessária abertura de comércio com indígenas; favorecimento de matrimônios entre indígenas, brancos e mulatos (MUNDURUKU, 2012, p. 33).

“nacionalizar” e vigiar os indígenas, proporcionando-lhes bem-estar, uma vez que eram considerados irresponsáveis pelos seus atos. Uma relativa mudança de concepção ganhou força no SPI durante o período do Estado Novo (1937 – 1945). Getúlio Vargas, ao impor um regime autoritário e centralizar o poder federal, promoveu intervenção estatal na economia e na sociedade, desenvolvendo um programa nacionalista. Para pôr em prática as novas diretrizes do governo Vargas, os indígenas foram considerados capacitados como “trabalhadores sertanejos”, tendo de ocupar todo o espaço nacional, principalmente as regiões fronteiriças a outras nações. Pelo regimento instaurado em 1942, o SPI assumiria uma postura mais “humanista” que, além de garantir assistência e proteção, deveria também promover a posse definitiva da terra; rechaçar crime contra os indígenas; e abrir espaço para o estudo de suas origens, de seus idiomas, de seus rituais e costumes; na tentativa de “proporcionar aos indígenas a ideia de que eles faziam parte da nação brasileira e que por isso, suas tradições deveriam ser mantidas, assim como o orgulho de sua etnia e comunidade” (HOERHANN, 2005, p. 51). Apesar de ter representado um marco na política indigenista brasileira, o SPI fracassou em seus objetivos por diversos motivos, sendo extinto ao final da década de 1960. O Serviço sofreu cronicamente de falta de recursos financeiros e humanos qualificados para atuar junto aos povos indígenas e, além disso, foi sistematicamente desestruturado pelas autoridades políticas ao longo do tempo. Após o golpe de 1964, aliados à insatisfação de setores militares com a atuação do SPI, outros fatores externos ao Serviço contribuíram para o encerramento de suas atividades. Além das campanhas empreendidas pela imprensa, havia ainda a repercussão dos debates de intelectuais ideologicamente sensibilizados com o processo de exploração e as péssimas condições de vida a que os povos indígenas estavam submetidos. O enfraquecimento do órgão o impossibilitou de impor-se junto aos poderes políticos e econômicos em nível local, o que de perto desqualificou a sua importância.

Em 1967, no auge da concepção integracionista, a elaboração das políticas indigenistas e as ações do Estado brasileiro direcionadas às populações indígenas e a seus territórios passaram a fazer parte das responsabilidades da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que substituiu o SPI. Com uma direção militar que tornou ainda mais centralizada a estrutura burocrática, prevaleceu a concepção de que o papel a ser desempenhado pela Fundação seria o de tutelar indígenas e representá-los frente ao

Estado. A aprovação do Estatuto do Índio¹⁷, em 1973, validou as ações de um órgão que mantinha uma perspectiva que não disfarçava a intenção de extinção dos povos indígenas e de suas culturas a partir do que defendia ser um projeto de “integração” à sociedade nacional.

Inicialmente, a FUNAI contava com aporte de recursos financeiros, com a renovação dos recursos humanos e com dispositivos legais mais eficientes para a proteção dos povos indígenas; todos fatores que ao longo do tempo sofreram um declarado processo de desmonte e de esvaziamento das funções que caberiam originalmente à Fundação. A diminuição dos recursos financeiros e a pouca importância dispensada à questão indígena pelos diferentes governos levaram à interrupção da qualificação de recursos humanos; ao mesmo tempo em que permitiram que cargos estratégicos fossem ocupados por pessoas despreparadas e não comprometidas com o trabalho indigenista. Deste modo, a FUNAI, além de oferecer serviços precários de educação e desatenção à saúde indígena, mostrou-se incapaz de garantir a posse e o usufruto exclusivo de territórios pelos indígenas; (MUNDURUKU, 2012, p.33).

Afora os órgãos governamentais (SPI e FUNAI), outras entidades de apoio também se preocuparam com as questões e demandas comuns aos diferentes povos indígenas do Brasil, defendendo seus interesses junto ao Estado. O Instituto Socioambiental (ISA); o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) estiveram desde o início fomentando a organização do movimento indígena.¹⁸ Com a promulgação da Constituição de 1988, o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência de organizações indígenas como legítimas

¹⁷ Alertamos que por um limite de tempo e de espaço, não nos foi possível uma análise mais detalhada deste Estatuto, mas é preciso destacar que ele surge numa época em que os estudiosos do Direito costumam chamar de “época dos estatutos”, como tão bem exemplifica outro Estatuto, o da Terra, criado em 1964. Ironicamente, a eliminação da memória cultural indígena e o forçoso processo civilizatório desejado pelo Estatuto do Índio era apresentado de forma muito próxima aos termos usados pelos primeiros padres catequistas. Cito: "Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional". (Artigo 1º. da Lei 6.001/1973).

¹⁸ O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização não governamental inaugurada em 1994, que visa à defesa dos bens e dos direitos sociais em questões ligadas ao meio ambiente; ao patrimônio cultural; e aos povos indígenas.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é um órgão que mantém vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Criado pela CNBB em 1972, defende o direito à diversidade cultural dos povos indígenas, lutando contra à integração forçosa dos indígenas na sociedade normativa.

O Centro de Trabalho Indigenista (CTI) foi fundado em 1979 por antropólogos e indigenistas, que dedicam o seu trabalho à proteção do futuro dos povos indígenas, através da valorização da autodeterminação de suas culturas, atuando diretamente em terras indígenas.

representantes de seus próprios interesses acarretou o fortalecimento do protagonismo indígena. Por isso, estas variadas entidades de apoio passaram a desempenhar a função de auxiliar as lideranças indígenas, de modo que elas pudessem também atuar pela garantia de seus direitos. (BICALHO, 2010, p.259 – 261).

3.2. As experiências organizativas do movimento indígena: UNI, COPAIB e APIB.

Diante dos enormes ataques a que estariam submetidos os mais de duzentos povos que habitam todo o território nacional, diversas lideranças indígenas passaram a organizar encontros com representantes de diferentes regiões do país. Estas reuniões, denominadas de Assembleias Indígenas – apoiadas pelo CIMI –, tornaram conhecidas as dificuldades enfrentadas, demonstrando a necessidade de se estabelecer novas formas de relacionamento entre Estado, sociedade e povos indígenas. Com a realização das Assembleias Indígenas foi possível reconhecer que mesmo com formas de vida, de organização e de resistência diversas, existem demandas e carências comuns que unem os variados povos, entre elas, podemos elencar: a luta pela terra e por sua demarcação; luta por direitos à educação e à saúde diferenciados; luta pelo reconhecimento e respeito à diferença étnica; e luta pela implementação de políticas públicas realmente comprometidas com as necessidades indígenas. (BICALHO, 2010, p. 254). A experiência das Assembleias Indígenas permitiu a formação de lideranças que passaram a falar e a agir por si próprios. Inicia-se assim a construção do protagonismo indígena, que pode ser comprovado através da preocupação com a formação escolar de suas crianças e jovens; com a ampliação do número de organizações criadas e coordenadas pelos próprios indígenas; com a elaboração de cursos de formação de gestores em projetos indígenas; ou ainda na formulação e apresentação de propostas junto ao Congresso Nacional e ao Supremo Tribunal de Justiça. (BICALHO, 2010, p.26 - 27). Com isto, os próprios indígenas cada vez mais passam a ser interlocutores de suas demandas com o Estado e com a sociedade não indígena.

Aliado ao nascente movimento indígena emergiu, também nesse período, um movimento de autores e autoras indígenas que, em profunda conexão com suas

comunidades de origem procuraram politizar e difundir as lutas indígenas no país. As obras de literatura indígena produzidas a partir desse momento têm como objetivos a denúncia da situação de exclusão, de marginalização e de violência a que os diversos povos indígenas foram e são submetidos, assim como trazer ao conhecimento do conjunto da sociedade brasileira as suas singularidades étnico-culturais. “A literatura indígena é também *práxis* político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora” (DORRICO *et al.*, 2018, p.12).

Obviamente, tudo isto é trabalho árduo e lento. O movimento indígena¹⁹ viveu a sua primeira fase entre as décadas de 1970 – 80, época marcada por um caráter *pan-indígena*. Para Maria Helena Ortolan de Matos, o movimento pan-indígena formou uma comunidade e uma identidade supra étnicas que permitiram a articulação das demandas e das reivindicações em uma pauta unificada (MATOS, 2006, p.35). Este é o momento de formação da primeira organização indígena de caráter nacional: a União das Nações Indígenas (UNI). Com forte atuação nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte e na formação de lideranças – cabe lembrar os nomes de Mário Juruna, Álvaro Tukano, Ailton Krenak, entre outros –, a UNI procurou representar os interesses indígenas tanto nacionalmente, quanto internacionalmente. No entanto, sua frágil estrutura material, a hierarquização nos espaços de tomadas de decisões e a interferência constante das entidades de apoio indigenistas não permitiram que a entidade nacional garantisse representatividade à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas do Brasil. Na década de 1990, após os trabalhos na Assembleia Nacional Constituinte, a UNI se dissolveu.

A verdade é que desde a primeira Constituição outorgada em 1824, é possível perceber a omissão do Estado brasileiro em relação à questão indígena. Somente no Ato Adicional de 1834, o governo delegou às províncias a tarefa de catequese e civilização dos indígenas. Na Constituição Republicana de 1891, sob influência das ideias positivistas, também não houve qualquer preocupação em relação aos indígenas. Neste período, a concepção dominante entre a elite governante era de que o indígena seria “assimilado”, ou seja, seria incorporado à sociedade nacional, a custo de rejeitar seus valores e crenças (LOPES, 2011, p.16). Danielle Bastos Lopes (2011) explica que

¹⁹ Entendido aqui como um conjunto de estratégias e de organizações indígenas dirigidas à defesa dos direitos e interesses dos povos originários.

somente a Constituição de 1934 (durante o governo de Getúlio Vargas) dedicou parte de seu texto para tratar dos indígenas. O texto constitucional afirmava a condição “de passagem” dos “silvícolas”, propondo a incorporação dos indígenas à sociedade nacional, ainda que estabelecesse a posse da terra aos indígenas, desde que nelas se achassem permanentemente fixados, sendo-lhes vedada a sua alienação. Na Constituição de 1937, que instaurava o regime ditatorial do Estado Novo de Vargas, não se fez presente a intenção de “incorporação” do indígena à sociedade nacional, embora estivesse garantido aos indígenas a posse da terra por eles ocupada. A pretendida “incorporação”, que aponta para uma concepção que crê na transitoriedade da condição indígena, esteve presente também na Constituição de 1946 (aprovada em Assembleia Constituinte durante o governo de Eurico Gaspar Dutra); e na Constituição de 1967, aquela que institucionalizou o regime ditatorial civil-militar, perpetuado por mais de vinte anos. No “governo dos generais”, a Constituição de 1967 apresentou uma novidade graças ao seu artigo 186, que assegurava a posse permanente das terras habitadas e reconhecia o direito ao usufruto exclusivo de todos os recursos naturais nelas existentes (LOPES, 2011, p.18-19).

É importante destacar que as políticas indigenistas elaboradas e aplicadas durante a ditadura militar estavam relacionadas às pretensões desenvolvimentistas discutidas anteriormente. Pacificar e controlar os territórios ocupados pelos indígenas, principalmente os localizados em regiões de fronteiras, tornou-se estratégico para os planos e projetos nacionais de integração, expansão e desenvolvimento econômico. Seguindo esta perspectiva, foi aprovada a Emenda Constitucional de 1969 que tornava as terras habitadas pelos indígenas inalienáveis, acrescentando-se a “*nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza*” aos que quisessem ocupar os territórios já habitados. (LOPES, 2011, p.20)

Outros dois documentos importantes para se compreender o caráter das legislações indigenistas criadas pelo Estado brasileiro são o Código Civil de 1916, que qualificava os indígenas como “incapazes”; e o Estatuto do Índio, aprovado em 1973, que regulava a situação jurídica das comunidades indígenas, mantendo a intenção “civilizatória” e “integracionista” presente nas Constituições anteriormente promulgadas. Um novo Código Civil foi aprovado no ano de 2002, documento em que os indígenas são deslocados de sua suposta condição de “incapazes” por defender que “capacidade dos índios será regulada por legislação especial” (LOPES, 2011, p.20-21).

A breve trajetória das legislações indigenistas (traçada a partir das percepções de como a questão indígena foi abordada nas Constituições e em outros documentos que vigoraram ao longo da História do Estado brasileiro) evidencia a ausência de leis e de espaços políticos que garantissem a participação democrática e autônoma das populações indígenas. A aprovação da Constituição de 1988 pode ser considerada o início de uma nova fase de articulação e de atuação do movimento indígena. Com a nova Carta, os indígenas foram reconhecidos como cidadãos brasileiros, tendo garantidos todos os direitos civis, políticos e sociais; bem como sendo preservados o direito à manutenção de suas línguas e de suas culturas e o reconhecimento da necessidade de demarcação de suas terras (MATOS, 2006, p. 36). Diferente das primeiras Constituições que vigoraram no Brasil, o texto constitucional aprovado em 1988 foi elaborado com a participação popular e buscou garantir não só os direitos suprimidos pelo regime militar, mas também preservar o exercício de cidadania dos povos indígenas.

Na década de 1990, com uma Constituição democrática em vigor, foram criados diversos espaços de diálogos interculturais entre indígenas e não indígenas. A partir da descentralização, por outros órgãos, das responsabilidades indigenistas centradas na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a quantidade e a variedade de interlocutores governamentais aumentaram significativamente. É possível identificar também um crescimento do número e da diversidade das organizações indígenas: as organizações apresentavam caráter nacional, regional ou local; eram formadas por uma ou mais etnias, ordenadas por aldeias; por categorias de gênero; por atividade profissional exercida pelo indígena, ou ainda, por núcleos temáticos. Algumas dessas organizações são: a Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque (APITU), criada em Macapá em 1995; o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), criado em 1990; a Associação das Mulheres Ticuna (AMIT) de 1999; a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) de 1995; e o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) de 2003, para só citar algumas. (BICALHO, 2009, p.263).

Destacamos o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), outra organização indígena formada em 1992, que se propôs a representar os interesses e articular as lutas de diferentes povos distribuídos pelo território nacional. Na I Assembleia Geral do Conselho, realizada em 1995, houve a

participação de 203 representantes de 76 povos diferentes e 40 organizações. Foram aprovados naquele momento os principais objetivos que pautariam a atuação do Conselho, baseada na articulação das lutas de todos os povos indígenas do Brasil e na formulação de propostas comuns que dissessem respeito aos rumos do movimento indígena nacional e às políticas indigenistas. (BICALHO, 2009, p.270). A breve existência do CAPOIB – que encerrou seus trabalhos em meados dos anos 2000 –, concentrou esforços na resistência ao Decreto Nº 1775 de 8 de janeiro de 1996, que estabelecia novos procedimentos administrativos para a demarcação de terras indígenas. No entendimento das lideranças indígenas da época, havia uma enorme desconfiança do texto do Decreto que previa a possibilidade de contestação das terras indígenas que estivessem em fase final de demarcação por terceiros. O temor do CAPOIB era a possibilidade de tornar as terras indígenas mais vulneráveis aos interesses do mercado de exploração e às invasões clandestinas.

A intensa mobilização do movimento indígena neste período, de perto articulado pelo CAPOIB e pelas demais entidades e organizações indígenas que compunham o Conselho, fizeram com que o governo federal revogasse o Decreto Nº 1775 após dois meses de sua publicação. Destacamos como elementos inovadores da atuação da CAPOIB, o formato horizontal da representatividade indígena em âmbito nacional; e a relação direta com os núcleos originais mantida através das mais de cem organizações, todas atuando junto às populações indígenas. Dessa maneira, procurou-se colocar no centro do debate nacional as demandas dos povos originários que habitavam as diferentes regiões do país, visando fortalecer uma forma de atuação por meio dos próprios indígenas (BICALHO, 2009, p.273-274). Em 2000, após as manifestações contrárias às celebrações dos “500 anos do Descobrimento”, organizadas por vários movimentos sociais brasileiros e que contou com um grande protagonismo indígena, o CAPOIB e os demais núcleos organizados indígenas passaram por um período de refluxo generalizado. Desentendimentos entre lideranças indígenas que se estenderam a várias entidades de apoio (em especial ao CIMI) levaram à desarticulação do Conselho e de outras organizações de base. Uma nova fase do movimento indígena teve início com a chegada à presidência da república de Luís Inácio Lula da Silva, graças a uma coligação encabeçada pelo Partido do Trabalhadores (PT) no ano de 2003.

A verdade é que já no final da década de 1990, os governos neoliberais aplicaram políticas antipopulares como as de congelamento de salários; as de

privatizações; a de redução de investimento de recursos públicos em áreas econômicas e sociais estratégicas (como a geração de energia, a garantia da saúde e os investimentos em educação); além de dispensarem forte disposição em preservar os interesses dos grandes proprietários de terra; medidas que acarretaram a necessidade de atuação dos movimentos sociais centrados então na tentativa de assegurar os direitos estabelecidos pela Constituição de 1988. Assim, algumas entidades e lideranças indígenas chegaram ao entendimento de que a construção de um programa de governo e a eleição de Lula – que se apresentava em 2002, como candidato a presidente da república por uma coligação que reunia setores do empresariado nacional e grande parte dos movimentos populares do campo e da cidade – poderia representar a possibilidade de que as demandas dos povos originários fossem atendidas.

No entanto, já nos primeiros anos do século XXI, a heterogeneidade do governo eleito, marcado por intensa disputa entre setores alinhados aos interesses da acumulação de capital e os movimentos populares, revelou que os compromissos assumidos durante a campanha eleitoral não seriam facilmente cumpridos. Entre as promessas feitas durante a campanha, aos povos indígenas interessava que se cumprissem: a intenção de definir em conjunto com as comunidades indígenas uma política indigenista democrática, objetiva e coerente, visando ao respeito e à garantia plena do direito à terra e à autodeterminação dos povos indígenas; o combate à impunidade dos crimes contra os índios, suas comunidades e suas identidades étnicas; a criação de um novo Estatuto do Índio; a agilização dos processos demarcatórios das terras indígenas; a reestruturação da FUNAI; o estímulo à participação indígena em funções dirigentes e técnicas no órgão indigenista oficial e nas repartições públicas encarregadas da saúde; e o apoio institucional para o fortalecimento e para a autonomia das organizações indígenas.²⁰

Diante deste cenário, em que disputas e interesses contraditórios de diferentes classes sociais brasileiras se firmaram no interior do governo federal, o movimento indígena teve a necessidade de se rearticular. Em 2004, a partir da ação de diferentes lideranças indígenas, acontece o Acampamento Terra Livre, repetido anualmente, com objetivo de cobrar dos governantes maior compromisso com os interesses dos povos

²⁰ Sobre o assunto, indicamos: “Compromisso com os povos indígenas do Brasil”, elaborado pela coligação “Lula Presidente”, em 2002. A coligação partidária eleitoral foi composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Liberal (PL), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista Brasileiro (PCB). Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/08-compromissocomospovosindigenas.pdf]. Consultado em junho 2021.

indígenas do Brasil. No ano seguinte, nasce a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), como uma das entidades organizadoras do Acampamento Terra Livre. A APIB, experiência mais recente de articulação nacional das demandas indígenas, surge com feição mais propositiva, marcada pelo intuito de articular as demandas dos povos indígenas através de organizações locais e regionais. Diferentemente da UNI e da CAPOIB, a APIB procura “estabelecer relações diretas com setores estratégicos do Estado no sentido de fortalecer o protagonismo indígena através da articulação das organizações regionais que a compõe” (BICALHO, 2009, p. 276-277). Atualmente, a APIB possui representação em todos os estados do Brasil, através de organizações indígenas, são elas: 1. Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), fundada em 1989 e principal interlocutora dos povos indígenas da Amazônia Brasileira, atuando para unificar as ações do movimento indígena amazônico através do apoio a demarcações e à ratificação de reservas e denunciando as invasões junto às autoridades; 2. Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), criada em 1990, atua junto a uma população de 213 mil indígenas em territórios e comunidades de dez Estados diferentes, na tentativa de garantir que os indígenas vivam de acordo com suas formas de organização social e recuperem o controle de seus territórios. A ação da APOINME é historicamente associada ao papel das mulheres no cenário das lutas pelos seus direitos; 3. Conselho Terena, constituído em 2012, localizado no estado do Mato Grosso do Sul, reúne lideranças terena juntamente com representantes dos povos Guarani, Kaiowá e Kinikinau; 4. Comissão Guarani Yvyrupa (CGY), fundada em 2006 e gerida por lideranças guarani de diversas aldeias de todo Sul e Sudeste do Brasil, atua para articular nacionalmente a luta pela recuperação de parte do território historicamente usurpado; 5. Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL), desde 2006 procura articular o movimento indígena da região Sul e busca unir os povos Kaingang, Xokleng, Xetá e descendentes de Charrua contra ameaças e agressões dos setores anti-indigenistas.²¹

A partir da leitura do Documento Final do Acampamento Terra Livre (ATL) de 2022, é possível compreender as condições em que os povos e o movimento indígena se encontram atualmente. O encontro, em sua 18ª edição, ocorreu em Brasília, entre os dias

²¹ Cabe citar também a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE) e a Grande Assembleia do Povo Guarani (Aty Guasu), organizações ainda em processo de formação e, por isso, sem muitas informações disponíveis. Os dados sobre a estrutura organizacional da APIB podem ser encontrados em: [<https://apiboficial.org/sobre/>]. Consultado em março de 2022.

4 e 14 de abril e contou com a participação de mais de oito mil lideranças de duzentos povos diferentes. O tema do encontro foi “Retomando o Brasil: demarcar territórios e aldear a política”. O evento procurou reafirmar que a demarcação de territórios ainda é a reivindicação principal, já que a defesa da vida contra uma agenda de destruição ocupa – e com razão –, o lugar de prioridade. A análise da conjuntura elaborada pelas lideranças indígenas no 18º ATL aponta que os povos indígenas estão enfrentando um verdadeiro “plano de morte”, estabelecido através do etnocídio, do ecocídio e do genocídio nunca vistos nos últimos trinta e quatro anos de redemocratização do país. O enfrentamento com o governo de Jair Bolsonaro iniciou-se antes mesmo da posse presidencial em 2018, quando ainda em campanha eleitoral, o então candidato proferiu mensagens racistas e de ódio dirigidas a todas as formas de “minorias”. Os povos indígenas e seus territórios voltaram a ser tratados, mais uma vez, como obstáculos ao desenvolvimento nacional pelos discursos oficiais. A postura do Governo Federal acabou por incentivar a tentativa de dissolução de diversas identidades socioculturais, favorecendo assim as invasões dos territórios indígenas e a violência contra suas populações.

Aliado a uma base parlamentar formada em sua maioria por evangélicos e ruralistas, o Governo Federal trabalha hoje para aprovar projetos de lei que alimentam morte e destruição nas terras indígenas e nos seus entornos. O incentivo à mineração, à construção de hidrelétricas, de portos, de estradas e de linhas de transmissão e expansão da monocultura com intenso uso de venenos (agrotóxicos), além da tentativa de legalização da atuação de organizações criminosas de garimpeiros, de madeireiras, de pecuaristas, de milicianos e de grileiros são alguns dos aspectos que comprovam a política de extermínio implementada pelo Governo de Jair Bolsonaro. Alguns dos projetos de lei que estão em pauta no Congresso Nacional e que tentam efetivar o etnocídio/ecocídio são: Projeto de Lei 490/2007, do Marco Temporal que tem como objetivo rever as demarcações das terras indígenas e de estabelecer novos critérios para futuras demarcações; PL 191/2020, da Mineração em Terras indígenas; PL 6299/2002, “pacote do veneno”, que amplia os tipos de agrotóxicos permitidos na produção agrícola; PL 2633/2020 e PL 510/ 2021, da grilagem de Terras Públicas, que facilita a ocupação irregular de terrenos da União e entre eles das terras indígenas; PL 2159/2021, do licenciamento ambiental; e PL 2699, do Estatuto do desarmamento e porte de armas.

Diante deste cenário de ataques à integridade física e cultural, os representantes dos povos indígenas do Brasil, participantes do Acampamento Terra Livre de 2022, reafirmaram o compromisso de lutar por um projeto baseado nos princípios da democracia, dos direitos humanos, da justiça, do cuidado com o meio ambiente, em respeito à diversidade étnica e cultural de nosso país. Segundo o Documento Final aprovado no Acampamento, ficam claros os objetivos de nossas lideranças indígenas:

Queremos ser protagonistas dos nossos planos de vida, exercer a nossa autonomia em nossos territórios e o nosso direito de participação na formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas que nos dizem respeito. Consideramos também fundamental aumentarmos a nossa representatividade nas Casas Legislativas, não só porque é nelas que correm as principais ameaças aos nossos direitos fundamentais, assegurados pela Constituição Federal de 1988, mas também porque queremos estabelecer um nível de diálogo institucional em condições de igualdade com todas as esferas de governo e do Estado brasileiro.²²

Durante as últimas décadas, o fortalecimento do movimento indígena (e a sua luta por protagonismo) tem promovido transformações no entendimento e na escrita da História do Brasil, ao ser capaz de reconhecer e de identificar a participação ativa dos primeiros habitantes de nosso território no processo de construção do país. Ao apontar ao conjunto da sociedade brasileira a existência de sua diversidade cultural e linguística, o movimento indígena conquistou capacitação para capacidade de atuação e de formulação de políticas públicas específicas em diversas áreas, tais como: saúde, educação, planejamento econômicos, para só destacar algumas. A participação do movimento indígena em órgãos oficiais, assim como a sua ação política nos espaços públicos tornam-se fundamentais para a desconstrução não só de preconceitos, mas também da imagem de “atraso”, “barbárie”, “pobreza” ou de “empecilho” com as quais foi revestida nossa população indígena desde o período colonial, invariavelmente “culpada” pelos problemas de desenvolvimento econômico e técnico-científico do país.

Neste sentido, é possível afirmar que o movimento indígena encarna uma necessidade educativa que visa defender a aceitação de suas particularidades diante do

²² O Documento Final do Acampamento Terra Livre 2022 pode ser encontrado em: <https://apiboficial.org/2022/04/14/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/>. Consultado em abril de 2022.

que se entende por sociedade brasileira. A implementação de políticas públicas e a aprovação de leis específicas ratificam a presença dos povos indígenas dentro de um contexto que se quer nacional, sendo necessário para tanto a aceitação de suas diferenças como contributo igualmente formador do processo histórico brasileiro. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 (que reconhece a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições; bem como os direitos originários da população indígena sobre as terras tradicionalmente ocupadas); e a Lei 11.645/08 (que estabelece as diretrizes e bases para a inclusão no currículo da educação básica nacional a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”) são exemplos vitoriosos da manutenção de lutas na contemporaneidade, demonstrando que a nomeada “questão indígena” diz respeito ao conjunto de toda a sociedade nacional (MUNDURUKU, 2012, p.222 - 224).

3.3. A Lei 11.645/08: o protagonismo indígena no ensino de História.

A aprovação e a aplicação da Lei 11.645/08 representam impactos e mudanças que o movimento indígena implementou na educação do país, através da garantia de um protagonismo indígena que tem sido capaz de propagar a pauta de suas reivindicações para o conjunto da sociedade brasileira. Além de propor uma nova forma de abordagem da questão indígena, as novas diretrizes educativas possibilitam a desconstrução de estereótipos e a superação de preconceitos. O ensino da História Indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio faz com que os métodos de conhecimento e as visões sobre a história e a ancestralidade dos povos indígenas estejam presentes de “forma viva”, isto é, não apenas como referência de um passado escrito sempre pelo *outro*, mas também como parte de uma história que ainda está sendo escrita pelos seus próprios sujeitos sociais. (KRENAK, 2019, p. 328).

A Lei 11.645/08 permitiu que compreendêssemos os indígenas antes como “usuários” e não meros “objetos” da lei. Edson Krenak (2019) defende que, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Indígena nos estabelecimentos escolares do país, também se propiciou uma mudança na forma como os próprios povos indígenas passaram a se relacionar com a aplicação da legislação. Sendo resultado de um processo

longo de lutas e de conquistas jurídicas, a Lei 11.645/08 define os indígenas como agentes ativos de sua aplicação, o que possibilita, na prática, o aperfeiçoamento do arcabouço jurídico que os protege. A definição de “usuário” da lei – e o entendimento de que sua aplicação e uso estão inseridos em um processo histórico de lutas pela elaboração de legislações que defendam os direitos constitucionais dos indígenas – se estabelece em quatro níveis: o primeiro, é quando o indígena requer o uso da lei; o segundo nível refere-se ao momento em que a lei é utilizada para legitimar o discurso de defesa de seus direitos e interesses dentro das instituições de ensino; o terceiro nível é quando os próprios indígenas auxiliam na aplicação da lei, no caso específico, quando as Histórias e a Culturas Indígenas são narradas por suas próprias vozes; o último nível corresponde ao momento em que o Estado recebe o indígena, sua experiência e sua ação para “aperfeiçoar a lei” (KRENAK, 2019; p. 330 – 331).

Não se pode duvidar de que a luta e a resistência indígenas atravessaram séculos, apresentando diferentes dinâmicas que mantiveram sua sobrevivência e garantiram a autodeterminação desejada. No período colonial, quando prevalecia uma concepção “exterminacionista”, a resistência indígena configurou-se na forma de negação da presença e do regime imposto pelos colonizadores, através das fugas para o interior do território e dos enfrentamentos físicos. No período Imperial, momento no qual a elite brasileira procurou construir um ideário capaz de forjar o conceito de nacionalidade, os indígenas foram considerados símbolos genuínos da nascente nação. Do período republicano até a segunda metade do século XX, firma-se a perspectiva integracionista, que transforma o Estado numa espécie de tutor, obrigando os povos indígenas a atuarem (ainda que através de ações isoladas, incapazes de unificar as demandas sociais), no sentido afirmativo de suas existências diferenciadas, impedindo com isso a sua dissolução cultural frente ao que era considerado a sociedade brasileira.

Não resta dúvida que o ponto de mudança do Movimento Indígena Brasileiro ocorre a partir da década de 1970, período em que os povos indígenas conseguem se reconhecer como vítimas de um projeto nacionalista e autoritário, impulsionado pelo Estado brasileiro ditatorial. A partir deste período, intensificam-se as lutas organizadas por diversos movimentos sociais (urbanos e rurais) que se opunham ao regime antidemocrático do país. É o início da construção do protagonismo indígena, através do qual as lideranças, as organizações e as entidades indígenas passam a defender pautas reivindicatórias específicas, ao mesmo em que ocupam espaços oficiais do Estado,

visando à formulação e à aplicação de políticas públicas voltadas para as necessidades indígenas. A derrubada do regime militar e a aprovação da Constituição de 1988 refletem o momento em que o protagonismo indígena consegue sepultar a concepção de “integração à sociedade nacional”, ao conquistar o reconhecimento de seu direito a uma forma diferenciada de vida.

Na contemporaneidade, o reconhecimento de conquistas no campo jurídico e a percepção de que Movimento Indígena amplia a sua capacidade de articular suas pautas específicas com as demandas nacionais não garante que o direito e a integridade física dos indígenas estejam assegurados. Desde a redemocratização, inúmeros foram os episódios de violência física e simbólica perpetrados contra às populações originárias. Os conflitos pelas demarcações das terras indígenas promovem cotidianamente assassinatos de lideranças e o extermínio de comunidades indígenas inteiras. Além disso, é possível identificar-se nas periferias de centros urbanos a situação de vulnerabilidade social a que famílias indígenas inteiras estão submetidas. Nesse sentido, a conquista e implementação da Lei 11.645/08 abre a possibilidade de mais uma frente de luta contra o silenciamento e a violência. A aplicação desta Lei coloca os indígenas na condição de “usuários” ativos e não mais como meros pacientes de sua “aplicação”, impulsionando um movimento que objetiva aperfeiçoar o aparelho jurídico de proteção e de promoção de igualdade de direitos, além de favorecer o reconhecimento de que a nacionalidade brasileira não é uma, mas diversa.

O desafio de aplicar a Lei 11.645/08 está colocado para professoras e professores do Brasil. A prática docente voltada para a educação emancipatória, com objetivos de acabar com desigualdades e preconceitos, precisa construir alternativas pedagógicas que estejam em consonância com a trajetória de luta do Movimento Indígena por um protagonismo que seja catalizador de reais transformações. Assim, a literatura indígena é entendida como uma ferramenta capaz de fazer com que as vozes indígenas se presentifique em cada sala de aula. Conhecer os modos de vida; as concepções de História; e a relação com o tempo mantida pelas populações originárias possibilita um ensino de História não mais centrado nas concepções europeias e colonialistas, mas antes narrada pela voz de seus sujeitos. A análise de algumas obras da literatura indígena, assim como a elaboração de propostas pedagógicas que as visam articular com as diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serão desenvolvidas no próximo capítulo.

4. Aulas de História e Literatura Indígena: construindo possibilidades

Como foi visto nos capítulos anteriores, a questão indígena no Brasil é um ponto fundamental para assegurarmos um país autônomo e independente; para tanto, é preciso lembrar de que a nacionalidade brasileira é resultado de um longo processo de interações sociais, econômicas e políticas, fortemente marcadas por conflitos e por violências físicas e simbólicas. Durante grande parte da História do país, os povos originários de nosso território foram alvo de ações depredatórias, sejam de particulares ou de representações estatais, que se procuravam justificar em nome de um pretense desejo de progresso e de desenvolvimento. O período de colonização; o subsequente momento de construção do conceito de nacionalidade, erguido ao longo da experiência imperial; bem como, a posterior construção de um regime republicano foram todos marcados por um ideário que ora propunha o extermínio indígena, ora apostava na integração destas populações através de um processo de assimilação que pretendia construir uma pretensa comunidade nacional. Como consequência direta desta história de apagamento, constata-se que a sumária eliminação física; o silenciamento das vozes indígenas; o predomínio da concepção de tutela do sujeito indígena por parte do Estado, que o considerava incapaz de se autogerir; e a desvalorização de seus símbolos culturais impediram que os indígenas tivessem tido oportunidade igualitária de contribuir na formação identitária brasileira.

A partir da década de 1970, em meio à ascensão de movimentos sociais que lutavam pela abertura democrática e pela garantia de direitos individuais e sociais no Brasil, foi possível articular um movimento reivindicatório que apontava os próprios indígenas como principais sujeitos políticos. O que se chama de protagonismo indígena teve a sua fundamentação nas experiências que povos, entidades e lideranças indígenas adquiriram durante as disputas políticas de auto-organização para o enfrentamento com os não índios, permitindo assim que se tornassem interlocutores de suas próprias demandas. O novo patamar alcançado pelo movimento indígena permitiu o reconhecimento da diversidade cultural e das particularidades das reivindicações de cada região de seu território. A Constituição de 1988 e a Lei 11.645/08 podem ser consideradas conquistas produzidas pelos anos de lutas encabeçadas pelo movimento indígena.

Em nosso trabalho, a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das Histórias e das Culturas Indígenas no Brasil nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, merece uma atenção especial. Como explicado anteriormente, a aprovação da lei por si só não garantiria mudanças na forma de compreender a participação indígena na História do Brasil. Diferente de outras legislações que garantiam direitos aos povos indígenas – como a Constituição Federal de 1988, dentro de uma perspectiva nacional; e a Declaração da Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, dentro de uma perspectiva internacional –, a Lei 11.645/08 abriu a possibilidade de se perceber o indígena não somente como um beneficiário, mas também como um usuário da lei. Na prática, ao se ensinar as histórias e culturas indígenas através das vozes de seus agentes históricos, exige-se mudanças de postura e de ação do Estado e do conjunto da sociedade brasileira, no que toca à necessidade de defesa das culturas indígenas. Neste sentido, para docentes de todo o país, apresenta-se o desafio do desenvolvimento de propostas pedagógicas que rompam com concepções que ainda pensam a construção do Brasil a partir de um ponto de vista branco-europeu. A Lei em questão possibilita o exercício do ensino de História voltado para uma formação cidadã, participativa e democrática, capacitada por isso à superação de preconceitos.

4.1. A BNCC e a construção do currículo no Rio de Janeiro

O desafio apresentado aos docentes comprometidos com a concepção de que a educação deve ser entendida como um investimento na formação de cidadãos capazes de reflexões críticas e autônomas sobre a realidade em que vivem se torna maior por terem de cumprir as diretrizes curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi homologada no ano de 2017, dentro um contexto político de crescente autoritarismo e conservadorismo, iniciado a partir do golpe político que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff no ano anterior. A interrupção das discussões, que fundamentavam a base nacional curricular, voltadas ao direito de autonomia das escolas abriu espaço para que ganhasse força um modelo formulado por organizações empresariais de educação que tinha como objetivo a

declarada subordinação do currículo à novas formas de controle e de metas de avaliação.

O documento homologado foi encaminhado para que os estados da federação formulassem os seus currículos locais, priorizando agora as formas de responsabilização, a meritocracia e metas de aprendizagem. O componente central do documento era a organização de conteúdo estruturado em objetivos codificados. A proposta defendia a implantação de um processo de ensino-aprendizagem estruturado, em que as aplicações de padronizados testes em massa seriam utilizados para aferir metas pré-fixadas. Dentro deste cenário, a autonomia de professores ficaria comprometida, restando-lhes apenas a possibilidade de eventualmente priorizar determinados conteúdos. Sob este modelo curricular, o trabalho de professores estaria restrito a seguir uma sequência de conteúdos pré-estabelecidos; a trabalhar com materiais didáticos pré-elaborados; e a submeter o processo de ensino a avaliações de agentes externos (FERREIRA *et al.*; 2021, p. 20-21).

Como um dos desdobramentos possíveis da BNCC, a professora Alessandra Nicodemos – em seu artigo: “Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro: entre resistência e prescrição de políticas de currículo” (2021) –, analisa o caminho trilhado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) para a regulamentação do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro (DOC-RJ)²³, reconhecendo a presença de uma lógica ultra neoliberal na fundamentação do modelo curricular a ser implementado no estado. Alessandra Nicodemos identificou que três elementos passaram a marcar as tendências educacionais no país, são eles: a privatização; a responsabilização; e a meritocracia. Os defensores desta lógica asseguram que a resolução dos problemas educacionais se daria através da proposição de políticas que procurassem promover a responsabilização dos agentes educacionais (profissionais da educação e estudantes) por seus processos de ensino e aprendizagem. Através de uma estrutura de avaliação e do estreitamento curricular, ambos regidos pela lógica da meritocracia, os resultados obtidos responsabilizariam docentes e discentes pelos seus sucessos ou fracassos educacionais, o que abriria caminho, ao gerar justificativas, para as desejadas privatizações.

²³ O documento abordava o Ensino Fundamental e Educação Infantil, no ano de 2019.

Assim, no contexto das contrarreformas que passaram a ser realizadas após o golpe político em 2016, configura-se um novo sentido para a educação nacional. A política de currículo, materializada na BNCC e que se impõe como orientação para as formulações curriculares dos diferentes estados da federação, passou a ser o alicerce de subpolíticas educacionais. Entre estas subpolíticas estão a Reforma do Ensino Médio que, através da Lei 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio em escolas públicas e privadas; o novo formato do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que orienta a produção dos livros didáticos que serão adquiridos e distribuídos pelo Governo Federal; e ainda a nova legislação de capacitação de professores, que submete de forma integral as experiências de formação inicial e continuada às diretrizes da BNCC. (NICODEMOS; 2021, p. 304-305).

O processo de construção da BNCC/Rio de Janeiro apresentou algumas especificidades que não foram observadas em outros estados. Devido à sua legislação educacional específica, é a CEE-RJ que tem a prerrogativa legal de aprovar documentos curriculares a serem implementados em território fluminense. Assim, a construção do DOC-RJ atravessou algumas fases que possibilitaram debates e construções coletivas. Mesmo impulsionados por agentes políticos – como Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); e, ainda, os representantes privados que dominam o capital educacional –, o DOC-RJ mobilizou também entidades representativas da área educacional que compuseram o Grupo Gestor de Assessoramento do CEE-RJ, foram elas: Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Brasileira de Currículo (ABdC); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); e ainda o Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (FEERJ).

A atuação do Grupo Gestor de Assessoramento possibilitou que o debate chegasse mais perto dos reais envolvidos no processo; bem como daqueles que seriam impactados pelas mudanças curriculares a serem apresentadas. A ação do Grupo de assessoramento esteve concentrada em duas frentes. A primeira frente consistia na mobilização de um grupo de 60 professores especialistas que elaborou o Documento Curricular/SEEDUC reunindo contribuições críticas de especialistas (2019), com o

objetivo de subsidiar e de apoiar o CEE-RJ no tocante à aprovação e à homologação do documento preliminar. Neste trabalho, os professores especialistas expuseram elementos que não estavam presentes na proposta original da SEEDUC/UNDIME, como é o caso dos debates curriculares em torno da Diversidade da Educação do Campo; da Educação Indígena, da Educação Quilombola; da Reeducação das Relações Étnico-raciais; da Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero; da Educação Especial e Inclusão; e da Educação de Jovens e Adultos. A segunda frente consistiu na realização de quatro audiências públicas em diferentes regiões do estado, com o intuito de produzir sínteses de propostas curriculares mais democráticas e com ampla participação social.

A dinâmica de trabalho do Grupo Gestor de Assessoramento estabeleceu a elaboração de uma Carta de Princípios que deveria nortear a atuação de profissionais da educação, criada com a ajuda de especialistas de várias áreas e modalidades de ensino, convocados para analisar voluntariamente o documento preliminar. Essa Carta elencava compromissos político-pedagógicos pautados na “pluralidade de ideias, na defesa estrita de verbas públicas para a educação pública, da democracia na gestão escolar, de uma educação de/para todos, e na perspectiva das diversidades culturais que nos marcam como país, e que deve estar na escola como possibilidade didática, como projeto político” (NICODEMOS; 2021, p.314). O que fica claro, a partir destas ações, é que a experiência de construção do DOC-RJ confrontou abertamente duas concepções antagônicas de educação e de currículo. Ao final do processo, prevaleceu a lógica que concebia os currículos como instrumentos estratégicos para a construção de discursos que esvaziariam o sentido público da educação. Mesmo sendo aprovado pelo CEE-RJ um documento que ratificava os valores e diretrizes presentes na proposta da BNCC nacional, a experiência vivida durante os debates e as formulações coletivas que foram concebidas ratificaram a nossa crença de que a discussão e a construção do currículo se fazem de forma contínua e dentro da prática da sala de aula.

Desta maneira, compreendendo que o currículo se faz através de processos múltiplos de construção do saber histórico e que envolve professores e estudantes flagrados em seus cotidianos escolares, as críticas ao DOC-RJ podem ser apresentadas a partir de dois blocos de análises. O primeiro refere-se aos elementos da chamada “História Ensinada”, em que se pressupõe que o ato de ensinar e de aprender História se dá em uma “arena” de construção de sentidos. Estas construções realizam-se graças à

disputa que acontece *nas e pelas* relações de poder e *pelas* dimensões socioculturais em que as relações curriculares e escolares estão inseridas. A concepção presente no DOC-RJ privilegia uma abordagem conservadora, tradicional, eurocêntrica e pautada em uma conceituação evolucionista, progressista e linear da História. O não reconhecimento da existência de “multiplicidade de vozes” pelos conteúdos e práticas de ensino contribui para a legitimação do silenciamento e do apagamento de parcelas da sociedade brasileira, provocados pela imposição de modelos tradicionais de currículo.

O segundo bloco de análises refere-se à própria natureza contraditória da estrutura do documento. É possível identificar uma falha nas considerações iniciais do documento que, se dialoga com variados discursos teórico-políticos gerando proposições inclusivas e plurais, não os destaca devidamente ao longo das sessões seguintes, em que são estabelecidos os objetivos e as habilidades pretendidas. A seleção de conteúdos presente no DOC-RJ silencia determinados sujeitos históricos e baseia-se em um ensino tradicional e eurocêntrico, distanciando-se, com isso, das tendências historiográficas das últimas décadas que se direcionam no sentido da inclusão dos sujeitos históricos subalternizados pelas narrativas clássicas (NICODEMOS; 2021, p. 318-319).

Sendo assim, como forma de romper com este ensino tradicional e com o objetivo de fazer das aulas de História espaços de reflexão e de formação de cidadãos capazes de reconhecer e de superar as contradições impostas pela realidade objetiva é que defendemos a proposta de utilização da literatura indígena como uma ferramenta pedagógica capaz de incluir o ponto de vista indígena. De um modo geral, compreende-se que literatura é uma manifestação discursiva de teor artístico que nos permite conhecer a pluralidade cultural de grupos sociais, de desfrutar da liberdade e igualdade de expressão linguística e de exercitar nossa cidadania de forma a refletir criticamente sobre as visões estereotipadas que sempre revestiram a cultura dos que foram considerados *outros* (THIÉL; 2013, p.1177). Um trabalho que valorize a literatura indígena faz com que as vozes, os modos de pensar, de agir e de ser dos indígenas sejam ouvidos e reconhecidos pelos estudantes e demais integrantes que constituem a comunidade escolar.

4.2. A Literatura Indígena e os possíveis diálogos na sala de aula

Como já destacamos, as representações indígenas foram produzidas por diversos agentes sociais e ao longo de diferentes tempos históricos. Documentos oficiais reportagens jornalísticas, literatura produzidas por não indígenas, filmes e outras formas de encenações, bem como os materiais didáticos são alguns dos veículos em que podemos encontrar estas representações. No ambiente escolar, estas imagens também se fazem presentes, mas, na maioria das vezes, são reproduzidas de maneira superficial, limitadas às comemorações do “dia do índio” e do “dia do folclore”. Um dos instrumentos mais utilizados nas escolas são os livros didáticos que, comumente, apresentam a temática indígena de forma fragmentada, pontual e restrita a alguns capítulos da considerada História do Brasil, lugar discursivo em que os indígenas tradicionalmente não figuram como protagonistas, firmando-se como *os outros* do discurso, invariavelmente “integrados” em uma paisagem inóspita (SILVEIRA; BONIN; 2012, p. 330).

O crescimento da produção e da divulgação de textos referentes à cultura indígena se deu a partir da década de 1990, com a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, na qual se estabeleceu que o ensino da História do Brasil deveria considerar as contribuições de diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro, principalmente, aquelas de matriz africana, indígena e europeia. É importante ressaltar que somente após a Lei 11.645/08 é que a temática indígena passou a ser trabalhada pelas demais disciplinas além da História, principalmente pelas de Literatura e Artes, determinando assim que o ensino estivesse pautado pelos princípios da consciência política da diversidade, pelo desejo de fortalecimento de identidades e pela valorização de direitos e de ações educativas que visassem ao combate do racismo e das discriminações (AMARAL; 2017, p.24072).

Além da articulação e do fortalecimento de organizações sociais iniciados na década de 1970, que abriram espaço para o protagonismo indígena e para a aprovação de uma legislação que tornou obrigatório o ensino de temáticas indígenas nos estabelecimentos educacionais do país; outro elemento que impulsionou a produção literária indígena foi a existência de um movimento de escritores indígenas (de cunho teórico e literário) que vêm sendo incentivados e financiados por organizações coletivas,

como é o caso de: Organizações Indígenas do Rio Negro (FORIN), responsável pela publicação de diversos livros; e do Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual (INBRAPI) que, desde 2003, lança no mercado escritores indígenas através do Concurso de Escritores Indígenas – Prêmio Tamoios (KRENAK; 2019, p. 335).

Uma diferenciação necessária deve ser feita entre as obras de literatura de autoria indígena e os demais livros infanto-juvenis que apresentam a temática indígena já inclusos nas escolas a partir de 1999, quando se iniciou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Rosa Maria Silveira e Iara Bonin (2012), ao procurarem identificar como a temática indígena foi abordada em diferentes obras literárias selecionadas pelo PNBE entre os anos de 2009 e 2012, estabeleceram a possibilidade de organizá-las sob três tendências representacionais: a primeira, faz referência ao enlace entre povos indígenas e a identidade nacional, apontando-os como uma das raízes do Brasil e categorizando suas narrativas orais como contos populares, lendas, ou exemplos de produções folclóricas constituidoras de uma herança nacional; a segunda tendência reafirma a articulação entre indígenas e a natureza, chegando a identificá-los como principais aliados na luta ecológica; e a terceira tendência se estabelece na tentativa de usar a vida indígena como trajetória passível de ensinamento, destacando-se a “sabedoria” guardada pelos povos originários (SILVEIRA; BONIN; 2012, p. 338).

No entanto, o que aqui se entende como literatura indígena é a obra literária que tem como autores ou autoras sujeitos indígenas, estando afastada de diferentes outros modos de representação utilizados ao longo de nossa literatura. Primeiramente, ela não pode ser confundida com a literatura de temática indígena, a chamada literatura indianista, que recebeu do Romantismo brasileiro do século XIX a sua maior exaltação ao criar, através do discurso de autores não indígenas, narrativas que defendiam a figura indígena como um símbolo nacional, marcado de perto por estereótipos e preconceitos que soterravam uma necessária diversidade cultural, colocando as populações indígenas como meros objetos de um passado colonial/imperial/recém republicano. Há ainda o modelo de literatura indigenistas, igualmente produzida por autores não indígenas, que propunham reproduzir as diferentes histórias e mitos das muitas aldeias, submetendo o discurso literário aos padrões de escrita tradicional, adotando a forma de contos, crônicas ou de romances. Ao contrário dos dois modelos, há literatura de autoria indígena que consegue articular a tradição oral, a experiência da escrita e a criação performática. Assim, este outro gênero permite que os diferentes leitores estejam mais

próximos da forma como os povos originários do território brasileiro entendem e contam suas histórias e transmitem seus valores e conhecimentos através de gerações²⁴.

Nas palavras de Edson Krenak:

Estudos sobre essa temática no Brasil [...] revelam que escritores indígenas (nascidos em aldeias, florestas, entre outros) se apropriam da língua do colonizador, aqui “aportuguesa”, para traduzir a alma, a cultura e a literatura indígena. Através dessa nova linguagem escrevem contos, poemas, romances, autobiografias e até ensaios, seguindo a tradição do múltiplo: multigêneros, multimodais, multidiscursivos, multilinguagens, multiautoral (KRENAK; 2019, p.336)

A partir da leitura de diferentes obras da literatura indígena percebe-se algumas características comuns que acabam por revelar o caráter particular deste gênero literário. A tradição oral e o exercício performático fazem-se presentes nos textos através da tentativa de interação com o público, visando a sua reação; a referência ao cotidiano da vida indígena vista como uma possibilidade “humana” de existência; a identificação empática entre narrador/personagens e seus leitores; e a proposital vinculação com a realidade referencialmente histórica são aspectos caros à literatura produzida por autoria indígena. Os recursos visuais também são fundamentais na construção discursiva deste gênero, já que o enredo se desenrola também através de desenhos que inserem os leitores numa rede de significação forjada pela interação entre palavra e imagem, fazendo com que a palavra escrita muitas vezes passe a ser um complemento do elemento visual (THIÉL; 2013, p.1180-1183).

O caráter particular da literatura indígena, porque múltiplo na utilização de recursos (ao articular palavra escrita, imagens, movimento gráfico e, muitas vezes, experiências em áudio), faz com que seja possível o desenvolvimento de um também multiletramento de seus leitores, através do desenvolvimento de suas capacidades interpretativas e do acesso a outra forma de conhecimento, capaz de provocar um entendimento crítico da realidade. Ler e conhecer as histórias indígenas e os diferentes recursos utilizados para contá-las, possibilita a formação multicultural do indivíduo, afinal, “o narrador indígena desafia o leitor pelos caminhos que levam a uma revisão de

²⁴ É preciso ressaltar que “os vínculos entre gerações estabelecidas pelas obras da literatura indígena ocorrem especialmente pelas narrativas míticas, visto que os mitos não são construções ficcionais, mas uma construção social”. (THIÉL; 2013, p.1182).

conhecimento sobre as culturas nativas, pois o outro age sobre quem o lê” (THIÉL; 2013, p.1187).

No livro *Trilhas literárias indígenas para sala de aula*, de Sueli de Souza Cagneti e Alcione Pauli, propõe-se possibilidades de uso da literatura indígena infanto-juvenil nas séries de Ensino Fundamental e Médio. Além de atender ao que exige a Lei nº 11.645/08, as autoras apresentam caminhos para o conhecimento das culturas, histórias e identidades, a partir de recentes obras da literatura indígena. Através da análise e da comparação de algumas obras de autores e autoras de diferentes origens, são apontadas as principais características que marcam este tipo de produção pautada na oralidade; na construção de retratos do cotidiano; na valorização dos mitos e dos rituais; na preservação da memória como elemento aglutinador de povos; e na consequente valorização das noções de temporalidade e de ancestralidade. A proposta do estudo baseia-se na desconstrução do estereótipo indígena, por entender que no ambiente escolar é necessário “provocar conversas culturais que possibilitem a visualização dos inúmeros povos existentes dentro da palavra indígena” (CAGNETI e PAULI; 2015, p.11).

Seguindo esta perspectiva, elaboramos uma proposta pedagógica a ser aplicada nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jornalista Sandro Moreira, situada no bairro de Bangu, município do Rio de Janeiro. A atividade em questão procurou atender aquilo que está estabelecido no Currículo Carioca, produzido pela Secretaria Municipal de Educação. A proposta a ser desenvolvida com os estudantes é a de “identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos Astecas, Maias e Incas e dos povos originários do Brasil” (RIO DE JANEIRO; 2020).

4.3. Experiências com a Literatura Indígena na escola municipal do Rio de Janeiro

O ano letivo de 2022, na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, apresenta algumas características singulares se comparado aos exercícios anteriores. Além das dificuldades que o ensino público experimenta no atual momento histórico,

vivemos nas escolas o retorno ao ensino presencial, após dois anos praticamente ministrando aulas remotas devido à pandemia da Covid-19. Esta situação impõe alguns obstáculos a serem superados como, por exemplo, o da defasagem de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos das séries que estão cursando. A Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), em uma tentativa de recuperar o tempo sem aulas presenciais, propôs uma reorganização dos currículos, combinando conteúdos de duas séries diferentes. Desta forma, no 6º ano, deveriam ser trabalhados conteúdos do 5º e do próprio 6º; e nas turmas de 7º ano, deveriam ser trabalhados conteúdos do 6º e 7º e assim sucessivamente. Ao seguir este modelo, o tempo dedicado a cada ponto do currículo diminuiu consideravelmente, impossibilitando o desenvolvimento de atividades mais aprofundadas.

Aos problemas ocasionados pela questão pandêmica, soma-se o cenário de desmonte e de esvaziamento político, pedagógico e estrutural que a escola pública tem enfrentado ao longo das últimas décadas. Esta realidade não é exclusiva do município do Rio de Janeiro, mas antes compartilhada com a grande maioria das redes públicas de ensino do país. O esvaziamento político e pedagógico pode ser identificado através da diminuição, ou quase nulidade, de poder de formulação e de decisão sobre as políticas educacionais por parte daqueles que as cabem aplicar, ou seja, os profissionais de educação. Quanto ao aspecto estrutural, observa-se um quadro de superlotação de turmas; de carência de profissionais (sejam eles docentes, agentes educadores, agentes de limpeza, cozinheiros, secretários escolares, etc.); e de precariedade dos espaços físicos (exemplificada pela existência de ambientes não climatizados, de carteias danificadas, de falta de materiais básicos, e pela ausência de conexão com a rede de internet, para só citar alguns exemplos).

Levando em consideração o contexto exposto, elaboramos uma proposta de atividade com os estudantes, visando capacitá-los a identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos experimentados pelos povos originários do Brasil. A escolha de usar a literatura indígena como instrumento pedagógico para o ensino da História se justifica por acreditarmos em seu potencial de multiletramento (letramento cultural, literário, informacional e crítico) e de letramento “especificamente” histórico, capaz de proporcionar não só o conhecimento histórico, mas também de gerar reflexão sobre o tempo através de mediações culturais não exclusivamente escritas. (ROCHA, 2021)

Dessa maneira, o trabalho com a turma de 6º ano foi dividido em três etapas. A primeira etapa correspondeu à apresentação de algumas obras da literatura indígena para a turma através da leitura do professor. Na segunda etapa, dividiu-se a turma em grupos de até cinco estudantes e estes puderam escolher uma das obras apresentadas, aprofundar o contato com elas através da releitura das histórias, de análises mais detalhadas das ilustrações e da elaboração de uma ficha²⁵ com informações, tais como: autor e ilustrador; o tema da história; qual povo indígena que a origina; localização e características dos povos indígenas; trabalho de comparação a partir de diferenças e semelhanças com o próprio cotidiano dos estudantes. Por fim, na terceira etapa, os grupos produziram cartazes, em que as percepções e as informações apreendidas pelos estudantes puderam ser compartilhadas com o restante da turma e com toda comunidade escolar.

Os textos escolhidos para trabalhar com as turmas foram: *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-guarani* (2104), uma adaptação de Ana Carvalho, com ilustração de Mariana Zeneti; *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara com ilustração de Aline Abreu; e o conto “Haraporia, a origem do açai” (2019), de Thiago Hakiy com ilustração de Mauricio Negro²⁶. A escolha dos livros para a atividade em sala de aula pautou-se em dois critérios principais. O primeiro critério diz respeito à acessibilidade da linguagem utilizada pelos autores nos livros, uma vez que se trata de histórias curtas que utilizam palavras e estruturas narrativas de fácil assimilação por parte dos leitores/estudantes. O segundo critério de seleção está relacionado aos caminhos e possibilidades de trabalho didático que os textos possibilitam, já que nestes livros estão presentes elementos fundamentais de uma literatura verdadeiramente indígena, entre os quais destacamos: a presença da oralidade; a descrição da vida cotidiana dos indígenas e a efabulação de mitos e de ritos que contribuem para a preservação de uma memória cultural capaz de aglutinar a identidade de um povo. Nossa intenção era a de garantir que os estudantes pudessem “trilhar rotas literárias” e conhecer as características comuns às narrativas dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que pudessem identificar a especificidade de cada um destes povos. A seguir apresentaremos um breve resumo de cada obra selecionada e alguns dos resultados obtidos.

²⁵ A ficha está disponível no Anexo.

²⁶ Este conto de Thiago Hakiy compõe o livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*, organizado e ilustrado por Mauricio Negro, publicado pela Companhia das Letras no ano de 2019.

4.3.1. *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*

Este livro integra a coleção “Um dia na aldeia”, que reúne mais outros cinco volumes que permitem ao leitor conhecer um pouco mais dos costumes atuais e antigos de seis povos indígenas do Brasil: Wajãpi, Ikpeng, Panará, Kisêdjê, Ashanika e Mbya-Guarani. O projeto da coleção foi desenvolvido pela Escola de Cinema Vídeo nas Aldeias, em parceria com a editora Cosac Naify. Graças às visitas de professores da Escola de Cinema às aldeias, foram disponibilizados aos cineastas indígenas câmeras, microfones e computadores para que pudessem contar as suas histórias. A partir dos filmes produzidos, Ana Carvalho e Mariana Zanetti desenvolveram os livros da coleção que são bilíngues, isto é, estão escritos em português e nas línguas originais de cada povo.

O livro conta a história do cotidiano de dois irmãos Mbya-Guarani, Palermo e Neneco, que vivem na Tekoa Koenju, que em português significa Aldeia Alvorecer, localizada no Rio Grande do Sul. Pelos relatos presentes no texto, é possível conhecer aspectos do convívio social mantido entre as crianças da aldeia e o estabelecido com os mais velhos. O dia na aldeia inicia-se com as crianças coletando as primeiras guabiobas da estação, que devem ser levadas para a *xamã* da aldeia purificá-las. A relação com os mais velhos pode ser percebida nas cenas em que Palermo se encontra na mata para aprender o *nhandereko*, o verdadeiro modo de ser guarani, ao cortar madeira e ao manejar palmito; bem como quando os membros da aldeia se reúnem para a construção da *opy*, a casa de reza guarani.

A relação dos Mbya-Guarani com os não indígenas também está presente em diversas passagens do livro estudado. O momento em que Palermo e Neneco visitam uma fazenda vizinha para comprar sabão retrata o incomodo da presença de crianças indígenas fora da aldeia. A exploração do trabalho também é descrita através da negociação da venda do artesanato aos brancos, cena em que fica claro que a produção indígena é validada economicamente por interesses de maior-valia. Há ainda a lembrança do dia em que um grupo de crianças guarani foi atacado a tiros por fazendeiros vizinhos enquanto estavam trabalhando na mata. A partir destes relatos é

possível perceber que a relação com os brancos nem sempre se estabelece de forma harmônica e pacífica.

Outro aspecto importante é perceber que a cultura Mbya-Guarani não é apresentada de forma estática, ou atada a algum período de tempo no passado longínquo. O cotidiano da aldeia é permeado por elementos culturais contemporâneos que circundam a tradicional sociedade guarani. A presença da referencialidade histórica “não indígena” é flagrada na cena em que as crianças aprendem na escola lições de Língua Portuguesa, ou quando os irmãos cantam e dançam as músicas de Michael Jackson, ou ainda na narração de uma festa na aldeia, em que todos jogam, cantam e dançam músicas de brancos. As ilustrações de Mariana Zanetti também permitem identificar a arquitetura das casas da aldeia; bem como a presença de eletrodomésticos – como geladeira, televisão e aparelho de som –, inseridos no cotidiano da aldeia.

Ao final do livro, na seção “Sobre o povo Mbya-Guarani”, é possível conhecermos um pouco mais da história e da cultura dos Mbya-Guarani. A língua por eles falada é oriunda da família tupi-guarani, tronco linguístico do tupi. No Brasil, além dos Mbya, os Guarani também estão divididos em Ñandevá e Kaiowá, vivendo em dezenas de aldeias, em mais de cem municípios ao longo de dez estados do país. Os Mbya concentram-se nos estados do Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Estão presentes também na Argentina e no Paraguai.

A história dos Mbya é marcada por deslocamentos pelo território brasileiro. Desde a chegada dos portugueses no século XVI (quando foram expulsos das terras que ocupavam às margens dos rios Paraguai, Uruguai e Paraná), vagaram em busca de um lugar onde pudessem perpetuar seu modo de vida e suas tradições. Ainda hoje, as caminhadas, chamadas de *jeguatá*, são realizadas no intuito de visitar parentes, de realizar festas e rituais e de trocar materiais para artesanato e cultivo. Os Guarani enfrentam conflitos com fazendeiros que ocupam o entorno de suas terras e dificuldades na demarcação de seus territórios.

O livro foi selecionado para nossa atividade por guardar fortes marcas da oralidade que define a cultura indígena. Por se tratar de um texto construído a partir das filmagens produzidas por cineastas indígenas, nativos da própria aldeia, os alunos tiveram a impressão de que se tratava de uma experiência que aproximava a literatura de

uma “conversa” mantida entre obra/leitor. Há de se destacar que o protagonismo das duas crianças guarani criou uma forte identificação entre os estudantes e as personagens, visto que, em diversos momentos, a narração da história foi interrompida para que os discentes fizessem observações comparativas com suas próprias vidas, principalmente no tocante às experiências de insatisfação com a necessidade de execução das tarefas escolares, às brincadeiras experimentadas pelas crianças da aldeia e ao aprendizado através da relação com os mais velhos. Outra “trilha literária” (CAGNETI; PAULI, 2015) aberta pela história de Palermo e Neneco – e que nos permite conhecer um pouco mais de perto a cultura mbya-guarani – é a descrição dos rituais que envolvem diferentes faixas geracionais: o ritual da purificação das frutas, que simboliza a mudança da estação do ano; o aprendizado do modo de ser e de pensar guarani diante do cotidiano da aldeia; bem como a construção da casa de reza guarani. Todos estes “episódios” constituem-se como fragmentos que resgatam a memória cultural de um povo que resiste ao se apagamento.

Diferentemente de textos inclusos em grande parte dos livros didáticos que apresentam informações pontuais, superficiais ou genéricas sobre as populações indígenas brasileiras; o cotidiano narrado em *Palermo e Neneco* na aldeia Tekoa Koenju amplia a possibilidade de conhecermos a existência de uma diversidade cultural indígena presente na contemporaneidade. As relações conflituosas com os não indígenas (brancos), assim como a incorporação de alguns de seus aspectos culturais (jogos, músicas, idioma, etc.) deixam evidentes a condição de violência e de vulnerabilidade a que atualmente estão submetidos os indígenas, obrigados a constantes movimentação/transformação para que, minimamente, tenham garantido o seu direito à sobrevivência.

Destacamos agora algumas imagens do livro, como forma de ilustração:

Figura 1: Capa do livro *Palermo e Neneco. Um dia na aldeia Mbya-Guarani*.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 2: O interior da casa de Palermo e Neneco.



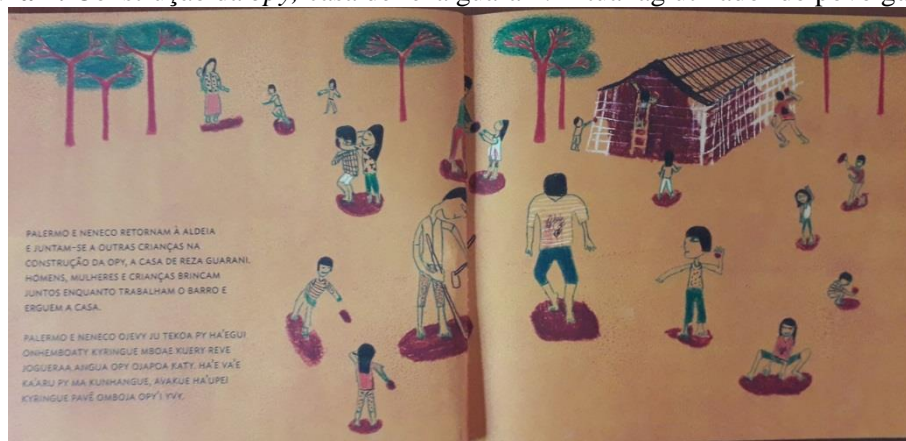
Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Trabalho na mata com os mais velhos durante a aprendizagem de manejo com o palmito. Aprendizado do modo de ser guarani.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4: Construção da *opy*, casa de reza guarani. Ritual aglutinador do povo guarani.



Fonte: Acervo pessoal.

4.3.2. *O Pássaro Encantado*

Eliane Potiguara é considerada a primeira autora indígena do Brasil e possui sete livros publicados. Nascida em 1950 no Rio de Janeiro, Eliane Potiguara acumula diversos títulos acadêmicos e funções em órgãos nacionais e internacionais que se dedicam à defesa das demandas dos povos indígenas.²⁷ Segundo a própria autora, seus escritos são fruto das lembranças de sua família que vivia numa comunidade indígena no Rio de Janeiro. No livro proposto para atividade em sala de aula, *O Pássaro Encantado* (2014), a autora apresenta algumas das características constitutivas da cultura potiguara, ressaltando as relações mantidas entre o seu povo e o conceito de temporalidade; a importância da ancestralidade como tema presente nas manifestações culturais e sociais dos indígenas, principalmente no que tange a relação dos jovens com os mais velhos; a perpetuação e manutenção da memória cultural indígena; e as relações estabelecidas entre os povos originários com o meio-ambiente em que vivem.

O livro inicia-se com o susto das crianças ao ouvirem um canto muito alto de pássaro. A avó surge do meio da mata e procura acalmar as crianças explicando que aquele canto anunciava o florescer de algo novo. A partir deste momento, a anciã

²⁷ Resumidamente, a formação e participação da autora pode ser assim apresentada: Graduação em Letras e Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Extensão em Educação e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Em 2021, recebeu o título de Doutora “Honoris Causa” pela UFRJ; Embaixadora Universal da Paz em Genebra; e fundadora do GRUMIN (Grupo Mulher – Educação Indígena) e do Enlace Continental de Mujeres Indígenas. Participou da elaboração da Declaração Universal dos Povos Indígenas/ONU. Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/>. Consultado em junho de 2022.

relembra aos mais novos que, num tempo muito distante, todos na aldeia se encontravam tristes devido à morte do Grande Avô, o *pajé* da comunidade. Por esta época, a Grande Avó, muito triste pela enorme perda, embrenha-se na mata (lugar onde mães e meninas vão recolher alimentos para toda a comunidade), apresentada como espaço de magia por ser habitada por seres encantados: sejam eles o espírito da floresta; das pedras; das águas (das cachoeiras, ou dos rios). A Grande Avó começa a assobiar ao recordar do canto de um pássaro que ouvira quando era criança, procurando-o escondido em um toco. Surge então um pássaro gigante de grandes asas que começa a cantar a melodia de outrora, soltando, não gratuitamente, penas verdes, amarelas, azuis e brancas²⁸. O pássaro parece reconhecer na Avó, a Grande Mãe Terra, a personificação daquela que tudo sabe e a todos protege, entidade que detém o conhecimento da história de seu povo e que tem o dom da cura. O pássaro é levado à aldeia para que todos da comunidade pudessem assim conhecer a ancestralidade do povo. Graças a seu canto, as crianças começam a pular, brincar e rir e as mulheres, com as penas coloridas, fazem cocares e colares para serem usados em dias de festa. Assim, a Avó ensina às crianças que a aparição – de tempos em tempos – do pássaro encantado tem a função de trazer aprendizado e alegria, já que simboliza a memória cultural de um povo.

Ao final do livro, Eliane Potiguar faz um breve relato da história de seu povo. Os potiguaras viviam ao longo do litoral brasileiro, todavia, a partir da apropriação do território pelos portugueses, os indígenas se dispersaram pelos estados do Nordeste, principalmente, pelas regiões da Paraíba e do Ceará. Segundo o Censo Demográfico de 2010, este grupo reúne aproximadamente vinte mil pessoas que há cerca de vinte anos vêm passando por um processo de vivificação de sua cultura e língua e, por isso, ainda que falando português, as crianças e muitos adultos têm hoje aulas de tupi. A influência da cultura não indígena também é perceptível através do *toré*, a dança dos potiguaras, uma das maiores expressões de sua espiritualidade. A manifestação consiste na formação de um grupo que, em roda, dança e canta cantigas específicas dedicadas a entidades da natureza, personificadas por pássaros. O culto também pode ser direcionado às pessoas, às histórias, ou mesmo aos santos (como São Miguel Arcanjo), fato que comprova o sincretismo religioso do Brasil. As crianças potiguaras, por viverem em região litorânea, brincam muito nas águas e a maioria de seus brinquedos é

²⁸ Fica aqui implícito as cores da bandeira brasileira e a apropriação de um símbolo nacional pela cultura indígena.

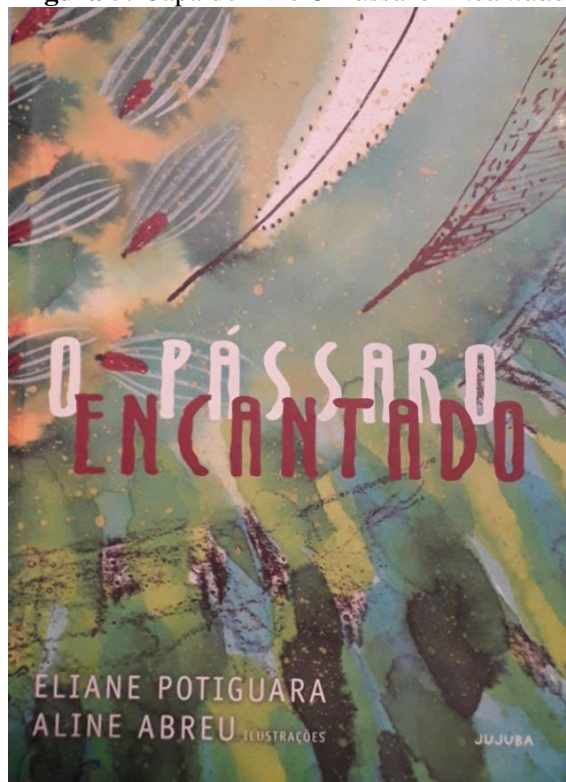
feita de elementos da natureza, como conchas, caramujos, pedras e areia. Jogar bola, brincar de casinha e de boneca – brincadeiras bem comuns entre crianças não indígenas –, também estão presentes em seus cotidianos, marcados igualmente pela ajuda aos pais com os trabalhos nas lavouras.

Como um dos objetivos de nossa proposta de trabalho é levar o conhecimento aos estudantes da diversidade da cultura indígena no Brasil, transmitida a partir de suas próprias vozes, torna-se fundamental apresentar quais são as principais referências desta manifestação literária *assinada* por indígenas. Neste sentido, Eliane Potiguara é um dos principais nomes no trabalho de divulgação e de defesa dos direitos indígenas, constantemente atacados e desrespeitados ao longo da história de nosso país. Em *O Pássaro Encantado*, a autora expõe a especificidade do povo potiguara através da ficcionalização da história da origem de seu povo, dando destaque a seus valores culturais, que podem ser expressos, por exemplo, através do uso de cocares com penas coloridas em dias de festa. É preciso não esquecer de que o livro também aborda a delicada questão da morte de entes próximos, dando ao assunto uma abordagem mágica e lúdica que favorece a transmissão de conhecimento ao público infanto-juvenil.

Outro ponto que se destaca na narrativa é a importância central dada às mulheres no dia a dia da aldeia. Isto pode ser percebido através das personagens da história que, majoritariamente, são mulheres. São elas que chamam as crianças para comer; cabe a elas o papel de apaziguadoras, como é o caso da Avó que acalma e explica às crianças o motivo do aparecimento e da importância do pássaro que assusta os pequenos com seu canto alto. A figura masculina presente no livro é a do Grande Avô que, com sua morte, dá início ao enredo que levará a Grande Avó ao encontro do pássaro encantado. Os aportes culturais também são identificados através das belas ilustrações de Aline Abreu. Com elas, é possível conhecer melhor os valores culturais dos indígenas potiguaras, ao observar-se suas vestimentas, suas habitações, seus alimentos (a peixada, o beiju com farinha de mandioca), e a realidade lúdica da infância indígena, presentificada através de brinquedos (como peteca, boneca, entre outros).

Abaixo, pode-se observar algumas imagens do livro:

Figura 5: Capa do livro *O Pássaro Encantado*

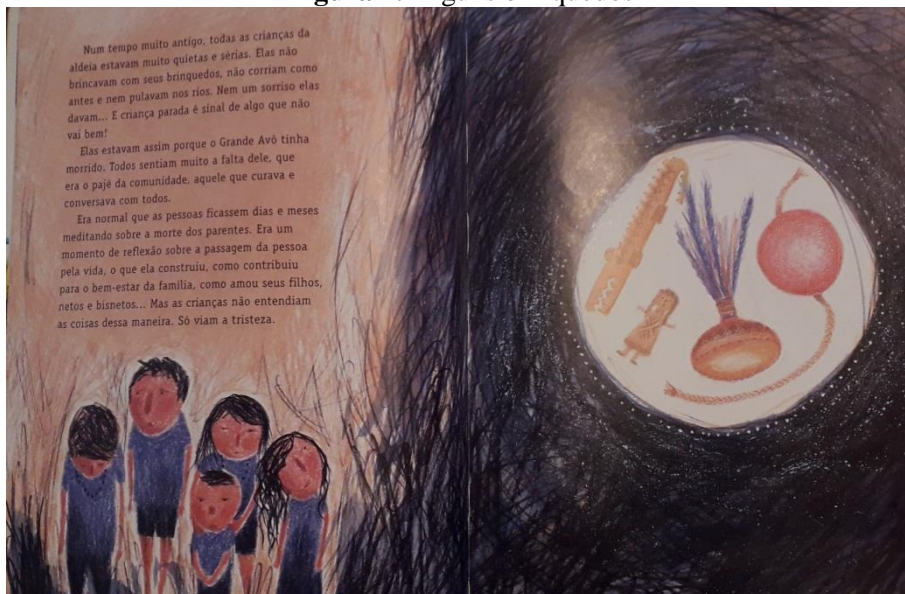


Fonte: Acervo pessoal.

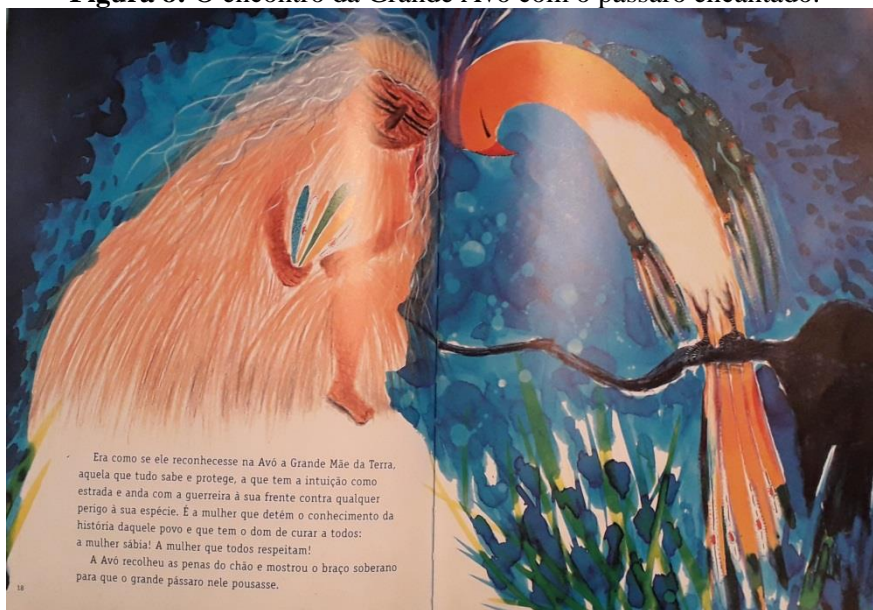
Figura 6: Crianças potiguaras brincando no meio da mata próxima à casa.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7: Alguns brinquedos

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8: O encontro da Grande Avó com o pássaro encantado.

Fonte: Acervo pessoal.

4.3.3. “Hariporia, a origem do açaí”.

O conto de Tiago Haiky proposto para análise compõe a coletânea *Nós: uma antologia de literatura indígena*, com organização e ilustração de Mauricio Negro. Nesta obra, Mauricio Negro, que é ilustrador e escritor preocupado em compreender a diversidade brasileira, apresenta dez contos escritos por autores de povos indígenas diferentes. Além do povo Saterê-Mawé, ao qual Haiky pertence, estão presentes contos dos povos Mebengôkré-Kayapó; Maraguá; Pirá-Tapuya Waíkhana; Balatiponé Umutina; Taurepang; Umuko Masá Desana; Guarani Mbyá; Krenak e Kurâ-Bakairi. Segundo o próprio organizador do livro, proteger e conhecer todas estas identidades, através das histórias que transmitem experiências e valores por gerações, possibilita “recuperar valores essenciais de convívio, compreensão e comprometimento para enfrentar as dramáticas alterações que causamos aos biomas, à fauna e ao clima; a mostrar que os atuais padrões de consumo são incapazes de produzir uma sociedade justa, saudável e digna para todos” (NEGRO; 2019, p.10).

Em “Hariporia, a origem do açaí”, Tiago Haiky²⁹ apresenta mais um mito de origem, não só do povo Saterê-Mawé, mas também da fruta açaí, importante item da alimentação indígena. O conto se passa em um tempo longínquo, quando o Sol ainda namorava a Lua. Era um período de sonhos raros, poucas frutas e poucos alimentos. Nesse tempo nasceu Yacy-May, filha do pajé Irê com a indígena Anhiã (filha da palmeira Bacabeira), de notável beleza que sinalizava a chegada de novos tempos de fartura. No entanto, com o passar dos anos, o castigo de Tupana (Deus poderoso) sobre os Mawé mantinha-se e os indígenas continuavam a morrer. Primeiro as crianças e posteriormente os mais velhos e vulneráveis à fome. Assim, a filha do pajé sentiu que deveria “pagar pelo desabrochar das flores” e assim salvar o seu povo.

Em uma manhã, o corpo de Yacy-May foi visto flutuando nas águas do Andirá, o grande rio. Todos lamentaram a sua partida e seu corpo foi enterrado às margens ribeirinhas e, por mais de um mês, os Mawé choraram e velaram a sepultura sobre a

²⁹ Tiago Haiky é descendente do povo mawé e graduado em biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Poeta, escritor e contador de histórias tradicionais indígenas tem diversos livros publicados como: “A pescaria do curumim e outros poemas indígenas”, “O canto do Uirapuru: uma verdadeira história de amor”, “Guaynê derrota a cobra grande” (vencedor do 9º Concurso FNLIJ/UKA Tamoios de Textos de Escritores Indígenas), entre outros.

qual depositavam algumas flores e frutos caídos das árvores. Um dia, brotou uma planta sobre o túmulo que se desenvolveu em uma grande palmeira com folhas compridas e fartas e com flores e frutos redondos, verdes no início e pretos depois. O *pajé* nomeou a árvore de açaí, que era um presente de Tupana em sinal de gratidão, e pediu aos Mawé que preparassem um vinho com os frutos para acompanhar a alimentação. “A fruta nutritiva deu força aos indígenas para retornarem as roças, seus pomares, para fazer suas canoas de pesca”. A generosidade de Yacy-May acalmou a fúria do criador que presenteou o seu povo com rico e delicioso açaí.

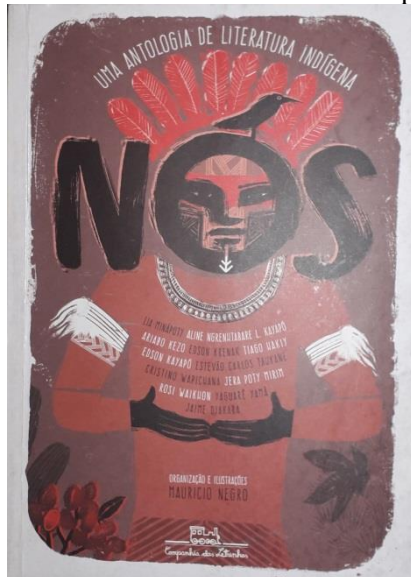
Ao final do conto são apresentadas algumas informações sobre o povo Saterê-Mawé. Conhecidos como “os filhos do guaraná”, estima-se uma população de aproximadamente treze mil pessoas que habitam, em sua maioria, a Terra Indígena Andirá-Marau, região do médio rio Amazonas, que compreende os municípios Barreirinha, Parintins, Boa Vista do Ramos, Nova Olinda do Norte e Manaus, no estado do Amazonas e Altamira e Aveiro, no estado do Pará. O primeiro contato com o homem branco ocorreu há mais de trezentos anos. A organização dos Mawé é feita através de clãs (*ywania*), havendo hierarquias entre eles. Estes clãs reúnem-se uma vez por ano no *Wiaperiá*, ritual que marca a passagem dos meninos para a fase adulta.

O mito narrado no conto de Haiky é entendido como uma construção social e não como mero discurso ficcional. Ao ser compartilhado por gerações ao longo do tempo, ele fortalece a construção da identidade de um povo e revela a relação que este estabelece com o ambiente e com o território em que vive. No caso específico dos Saterê-Mawé, fica evidente que a sua própria existência se origina e depende de elementos da natureza, já que no livro se afirma que a mãe de Yacy-May, a indígena Anhiã, é filha da palmeira Bacabeira (palmeira nativa da região Amazônica e bastante utilizada em construções rústicas e no paisagismo da região Norte); bem como fica claro que é o leito do grande rio o lugar escolhido para o sacrifício de Yacy-May em prol de seu povo; ou ainda que é nas margens deste poderoso rio que se desenvolve o açaí, fruto que garantiu a necessária energia para que os Mawé prosperassem.

O objetivo de apresentar estas versões “mitificadas” aos estudantes é o de fazê-los constatar que existem diferentes concepções e formas de ocupação de nosso território. A visão racional e utilitária da natureza, que procura submeter os recursos naturais aos interesses materiais e de consumo, se confronta com um modo de vida que

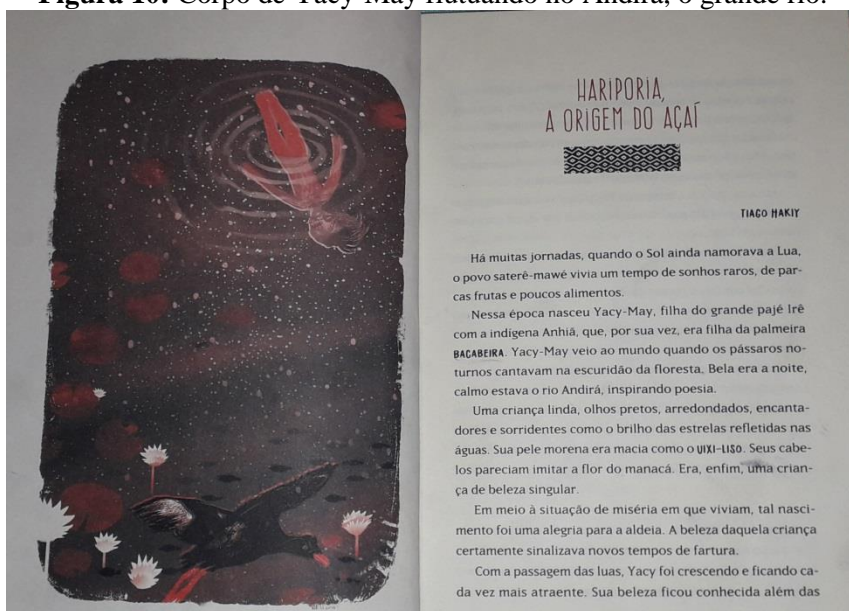
respeita as diferentes formas de vida. Assim, o conto promove o debate sobre possíveis formas não destrutivas de se organizar uma sociedade, despertando a compreensão da importância de defender e de garantir a demarcação das terras indígenas como meio de preservar os modos de falar, de agir e de pensar indígenas. Abaixo imagens do livro:

Figura 9: Capa do livro onde está incluso o conto “Hariporia, a origem do açaí”



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Corpo de Yacy-May flutuando no Andirá, o grande rio.



Fonte: Acervo pessoal.

4.4. Organizando conhecimentos

Após a leitura das histórias, a palavra foi passada aos estudantes para que pudessem fazer observações, comentários e apresentar possíveis dúvidas. Alguns pontos e opiniões estiveram presentes nas diferentes falas discentes que podem ser assim resumidas: a surpresa ao reconhecer a diversidade entre os povos indígenas que têm modos de viver e de falar diferentes; a descoberta de que músicas não indígenas também fazem parte do cotidiano de alguns povos; a identificação com algumas brincadeiras e brinquedos; assim como o reconhecimento de alimentos que também fazem parte da alimentação de famílias brasileiras não indígenas. Os estranhamentos ficaram evidenciados em diferentes manifestações discentes, principalmente, no que diz respeito às narrativas que reconheciam espíritos presentes em animais ou plantas e a possibilidade de descendência ou de ascendência familiar a partir de algum elemento não humano.

Em consequência do debate coletivo estabelecido na sala de aula, foi sugerida a confecção de cartazes em que pudessem ser expostas – para a turma e para o restante da escola – as informações consideradas mais importantes pelos próprios estudantes sobre os livros e os povos indígenas analisados. Uma preocupação para elaboração dos cartazes – levando em conta a precarização que vivemos no ensino público municipal e estadual do Rio de Janeiro – foi a de disponibilizar os materiais necessários para a realização da atividade, sendo estes oferecidos pela escola: cartolina, caneta hidrográfica e lápis de cor. O tempo para realizar toda a atividade correspondeu a cinco tempos de aula, de cinquenta minutos cada um deles. Estes tempos foram organizados da seguinte maneira: dois tempos para a leitura coletiva, organização dos grupos e para o debate e trocas de impressões; dois tempos para a confecção dos cartazes; e um tempo para a apresentação dos trabalhos.

Durante a elaboração dos cartazes, ocorreram alguns debates internos nos grupos sobre como representariam as histórias dos livros e os indígenas. Entre aqueles que queriam expor imagens que remetessem ao imaginário de um “índio genérico” (arco e flecha, cocar, sempre na floresta, sem vestimentas ou usando tangas etc.) e alguns poucos estudantes que estavam dispostos a aprofundar a pesquisa sobre os povos indígenas representados nos livros e buscar imagens fidedignas, prevaleceram as

imagens desenhadas por eles próprios representando as passagens das histórias. Em relação às informações selecionadas para compor o trabalho final, as mais destacadas foram: o tamanho populacional de cada um dos povos, o lugar e a região em que estão estabelecidos e a língua que falam.

Sendo assim, pode-se concluir que o trabalho pedagógico com obras da literatura indígena nas aulas de História permite um contato diferenciado de docentes, estudantes e demais membros da comunidade escolar com a História e a cultura dos povos indígenas do Brasil. A convivência com as populações indígenas permite aprofundar conhecimentos sobre os modos de vida, de pensar e de agir, criando-se assim a possibilidade de superação de preconceitos. Não sendo possível, na maioria das vezes, um contato etnográfico, a literatura constitui-se como um instrumento capaz de, em certa medida, estabelecer uma forma de convívio (FUNARI; PIÑÓN; 2016, p. 34).

Além das obras aqui apresentadas e selecionadas para desenvolver a atividade em consonância com a proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, cabe lembrar que existem muitos outros títulos de diferentes autores que se prestam ao desenvolvimento de trabalhos em todas as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental. A forma de narrativa e os temas priorizados pelas autoras e autores indígenas – material necessariamente alternativo aos textos mais tradicionais presentes em livros didáticos –, facilitaram as reflexões sobre os preconceitos e comprovaram a indispensabilidade de criação de outro paradigma para se pensar a História de nosso país.

Abaixo apresentamos algumas imagens de etapas da atividade realizada na Escola Municipal Jornalista Sandro Moreira:

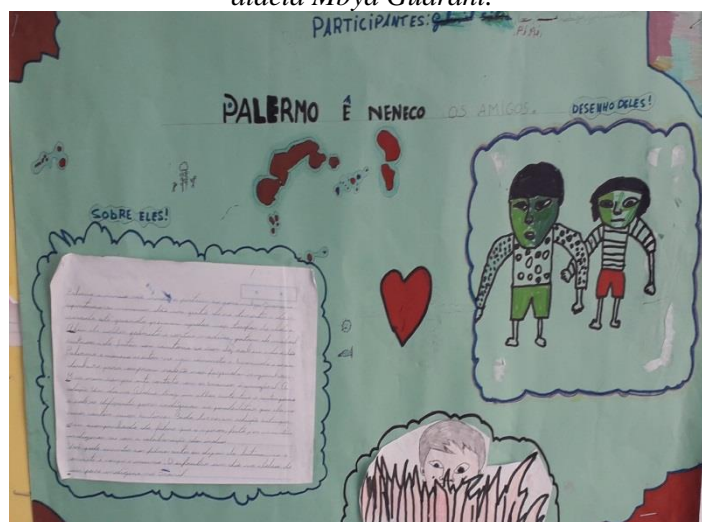
Figura 11: Turma de 6º ano trabalhando em grupo para confecção dos cartazes referente aos livros de literatura indígena.



Fonte: Acervo pessoal.

Na fotografia acima é possível observarmos a turma de 6º ano realizando a etapa de confecção dos cartazes e o ambiente físico em que estávamos inseridos. Apesar de conseguirmos identificar o envolvimento da maioria da turma nas execuções das tarefas, vimos também a dispersão de alguns estudantes. Em diversos momentos, foi necessário auxiliar os grupos para garantir o engajamento de todos os membros no desenvolvimento do trabalho.

Figura 12: Cartaz confeccionado em grupo a partir do livro *Palermo e Neneco. Um dia na aldeia Mbya Guarani*.

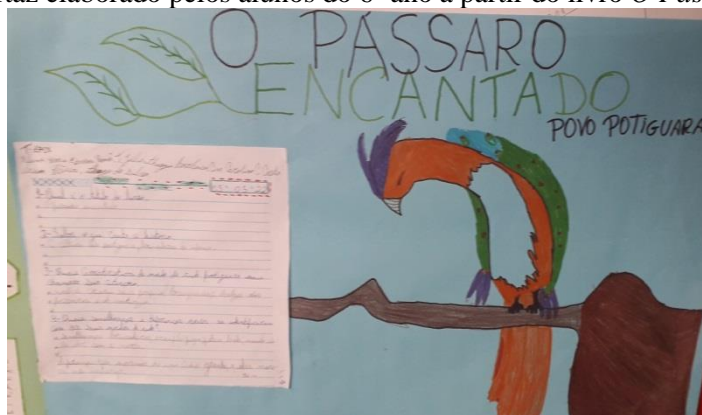


Fonte: Acervo pessoal.

O cartaz acima foi confeccionado por um dos grupos que optou por trabalhar com o livro *Palermo e Neneco. Um dia na aldeia Mbya-Guarani*. Podemos observar que grupo priorizou – através de um texto escrito –, as informações pertinentes ao povo indígena apresentado no livro (destacando a sua quantidade populacional); um pouco da história da presença dos guaranis pelo território brasileiro; e as questões que atualmente

ameaçam a sua sobrevivência. O desenho localizado acima, à direita, é referente aos dois irmãos, protagonistas da história, e o grupo fez questão de representá-los vestidos com bermudas e camisetas, tal como aparecem nas ilustrações do livro. O desenho na parte inferior do cartaz representa a passagem da narrativa em que Palermo e Neneco se deslocam até uma fazenda vizinha para comprar sabão e, ao chegarem em território “branco”, uma criança não indígena se esconde deles. É possível identificarmos ainda um coração vermelho no centro do cartaz, que pode ser interpretado como um símbolo de identificação afetiva dos membros do grupo com as crianças mbya-guarani.

Figura 13: Cartaz elaborado pelos alunos do 6º ano a partir do livro *O Pássaro Encantado*.



Fonte: acervo pessoal.

A imagem acima é do cartaz produzido pelo grupo que escolheu trabalhar com o livro *O Pássaro Encantado*, ela revela que a prioridade dos alunos foi, através de uma parte escrita, destacar as informações que recolheram quando preencheram a ficha informativa. O que despertou maior curiosidade nos discente foi a semelhança que as identificava com as crianças potiguaras, através da relação mantida entre brincadeiras e brinquedos. É possível identificarmos também a representação do “pássaro encantado” – desenhado por um dos alunos do grupo e colorido por outro – que, apesar da exuberância de suas cores, mantém a cabeça baixa e a expressão tristonha.

5. Em forma de conclusão.

A reflexão sobre as diferentes formas de representação dos indígenas (seja pela História, pela literatura, seja pelos manuais didáticos criados a partir do século XIX); assim como a análise dos discursos sobre as histórias e culturas feitas por obras literárias de autoria indígena direcionaram toda a pesquisa aqui apresentada. Ao problematizarmos os discursos da historiografia tradicional, pautados nas ideias de unicidade temporal e histórica e de progresso marcado pelo eurocentrismo, foi possível reconhecer que durante muito tempo diversas culturas e povos considerados não-ocidentais – e também grupos identitários marginalizados –, foram silenciados e relegados ao esquecimento. Esta situação acabou por reforçar estereótipos, por reproduzir preconceitos e por submeter parcelas significativas da população a condições de violência e de vulnerabilidade, impedindo-lhes a garantia de direitos sociais, civis e políticos.

A experiência docente nas salas de aula da rede municipal de educação do Rio de Janeiro fez com que se identificasse alguns obstáculos que dificultam a prática de um ensino de História voltado para a formação cidadã e participativa. Quando foi aprovada a Lei 11.645/08, abriu-se a possibilidade de professores e de professoras praticarem um ensino de História capaz de valorizar as matrizes culturais brasileiras e de fazer com que as diferentes vozes que *contam* a história do país fossem ouvidas também dentro das escolas. No entanto, ao se desejar trabalhar com os estudantes uma perspectiva de História mais plural e deslocada do eixo europeu, deparamo-nos com certas dificuldades que podem ser sintetizadas em: a maciça produção e circulação de materiais didáticos em que se representam indígenas de forma *genérica*, antes como objetos do passado aos quais são relegados uma restrita participação na história, contada sempre a partir da ótica erguida pelos primeiros contatos com os colonizadores; as propostas curriculares que retiram autonomia pedagógica, estando mais preocupadas com metas de aprendizagens, com a responsabilização e com a meritocracia; e ainda, a predominância de cursos de licenciatura que concentram atenção na História da Europa ocidental.

Neste sentido, o objetivo de nosso trabalho foi elaborar e propor possibilidades pedagógicas alternativas aos discursos convencionais que se formaram em torno da representação do indígena; aos materiais didáticos; e aos currículos tradicionais. Para

tanto, analisamos algumas das muitas representações dos indígenas produzidas por diferentes agentes históricos ao longo do tempo, procurando refletir sobre os interesses a que sempre estiveram atrelados. Associado a este movimento, procuramos também compreender o processo que materializou o chamado “protagonismo indígena”, quando, a partir da década de 1970, diferentes povos indígenas passaram a buscar uma articulação que os permitisse sistematizar uma pauta reivindicatória comum; bem como potencializar as ações de lutas e de resistências. Por fim, apresentamos uma proposta de atividade pedagógica através da utilização de obras literárias produzidas pelos próprios indígenas, possibilitando assim que os estudantes conhecessem culturas e histórias a partir de vozes indígenas.

Ao concentrarmos as atenções nas representações culturais dos indígenas produzidas a partir do século XIX, constatamos que durante este período se consolidou no imaginário nacional a imagem do indígena “genérico”, oriundo de um passado colonial e parte integrante de uma paisagem natural, constituído por diversos estereótipos que justificaram atos de criminosa violência. Notadamente, após a independência do Brasil (1822), a elite imperial – empenhada na construção de uma nacionalidade que neutralizasse as heterogeneidades culturais e se contrapusesse ao passado colonial –, passou a utilizar a imagem do indígena como um símbolo de uma “nascente” nação. Para atingir este objetivo, o IHGB financiado pelo imperador D. Pedro II (que congregou a elite econômica e intelectual da época) procurou escrever uma “História do Brasil” através da *suposta história* de “verdadeiros heróis” nacionais. Dentro das variadas produções intelectuais fomentadas pelo Instituto, destacam-se as obras literárias produzidas sob a égide da escola romântica, que procurou exaltar os costumes e as belezas naturais do país.

As obras de José de Alencar e de Gonçalves Dias, *classificadas* como indianistas, foram responsáveis por difundir a representação do “índio” como exemplo de habitante primitivo – e, por isso, o mais autêntico de nossas terras –, propenso a ser considerado o “primeiro brasileiro”. Nessas obras, os personagens indígenas foram enaltecidos como genuínos portadores de valores oriundos de um ideário de nobreza europeia, em que não faltariam qualidades como a bravura, a coragem, a honestidade e a lealdade. No entanto, esse *atestado poético* acabou por tornar invisíveis ou irrelevantes as populações indígenas reais – ou seja, as do tempo referencialmente histórico –, consideradas como representantes *arruinadas* dos bravos guerreiros do passado,

constituindo-se como obstáculos ao progresso e, conseqüentemente, condenadas à extinção. Esta prática contribuiu para justificar diversas medidas que acarretaram nefastos prejuízos aos povos originários do Brasil, penalizados pelo não reconhecimento histórico de seus territórios, de suas línguas, de seus costumes e de suas crenças. Não se pode negar que as concepções “indianistas” tiveram um grande apelo popular, já que frequentemente eram veiculadas pelos periódicos de grande circulação da época (na maioria das vezes, em forma de folhetins), que mantinham a fidelidade de grande parte do público leitor.

No século XIX, a produção acadêmica impulsionada pelo IHGB seguiu tendências positivistas que procuravam compreender a História do Brasil como uma luta entre a “civilização” – representada por valores culturais europeus – e a “barbárie”, promovida pelas populações indígenas consideradas “selvagens”, degeneradas e não possuidoras de histórias próprias. Na primeira metade do século XX, com as investigações históricas focadas na questão da miscigenação como elemento *criador* da sociedade brasileira, persistiu o não reconhecimento das *formas de existir* indígena e a certeza da necessidade de uma inevitável *incorporação* à desejada comunidade nacional. A partir deste momento, cria-se a ideia de existência de uma pretensa “democracia racial”, pautada na equívoca visão aglutinadora das tradições indígenas, africanas e europeias como fundantes da cultura brasileira. Nunca é demais ressaltar que a desejada “democracia racial” foi erguida a partir de relações desiguais de poder, em que a violência contra os não-europeus nunca foi considerada.

Outro veículo que contribuiu para a difusão das representações dos indígenas foram os livros didáticos. Em uma breve análise de importantes manuais didáticos produzidas nos séculos XIX e XX, identificamos que estes sempre estiveram em consonância com concepções teóricas que minimizavam, infantilizavam ou vilinizavam a existência do indígena. Nos primeiros manuais didáticos observamos a preocupação em diferenciar os povos cristãos dos povos nativos, reproduzindo a dualidade “civilização *versus* barbárie”. Posteriormente, os livros didáticos produzidos sob influência da ideia de “democracia racial” representaram os indígenas variando entre “selvagens violentos” e “vítimas das crueldades” dos colonizadores, sempre ressaltando as qualidades herdadas do “processo de miscigenação”. Mesmo quando as concepções materialistas dialéticas estiveram mais presentes na produção intelectual brasileira, procurando enquadrar as populações indígenas na categoria de “oprimido”, a auto

representação e o entendimento próprio sobre os processos históricos não foram consideradas materiais merecedores de reflexão histórica.

As mudanças significativas no campo historiográfico puderam ser percebidas apenas ao final do século XX, quando autores como Maria Regina Celestino de Almeida, Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro procuraram reescrever a história do Brasil, reconhecendo o protagonismo de povos e sujeitos indígenas em diferentes momentos de nossa História. Nas produções didáticas publicadas a partir da década de 1990 – já influenciadas pela chamada Nova História, que procurou diversificar os eixos temáticos de reflexão histórica –, a questão indígena passou a ser trabalhada a partir da problematização das ações predatórias no meio ambiente, iniciadas com a chegada dos europeus; do reconhecimento das diferenças existentes entre os diversos povos indígenas; e também da história recente dos povos originários, através da abordagem de legislações específicas que garantiam seus direitos e suas formas de existir e resistir.

As mudanças nas formas de produzir e de se ensinar História observadas no final do século XX também foram acompanhadas por mudanças nas formas de organização e de luta por direitos por parte de diversos povos indígenas. Através de um levantamento bibliográfico e da análise de documentos produzidos por lideranças e entidades indígenas, identificamos que o ponto de mudança do Movimento Indígena Brasileiro ocorre a partir da década de 1970; já que as lutas e a resistência das populações indígenas impulsionadas até então aconteceram de forma fragmentada e descontínua. Como uma forma de resistir aos projetos de desenvolvimento e de integração nacionais pretendidos pelo regime ditatorial militar – que previam a construção de usinas hidrelétricas, de grandes rodovias, de portos e ainda a expansão das redes de comunicação –, foram organizadas as chamadas Assembleias Indígenas, incentivadas e organizadas por entidades indigenistas (principalmente o CIMI) e por lideranças indígenas. A realização destas reuniões permitiu o auto reconhecimento e o respeito às diversas culturas indígenas, para além da elaboração de uma pauta reivindicatória comum e da articulação de ações políticas unificadas.

No presente momento, não se pode negar o desenvolvimento do “protagonismo indígena”, já que entidades, lideranças e povos indígenas buscam romper com o regime tutelar imposto ao longo de séculos pelo Estado brasileiro que, através de órgãos como

o SPI e posteriormente a FUNAI, implementou políticas públicas de caráter integracionista, apostando num projeto que visava à diluição das especificidades culturais indígenas *na* sociedade brasileira, valendo-se de entidades de apoio (ISA, CIMI, CPT, etc.) que procuravam ser porta-vozes das demandas indígenas. O que o movimento indígena pretendeu a partir de então foi tornar o sujeito indígena representante de suas próprias reivindicações, capacitando-o a ser o formulador e executor de políticas públicas que salvaguardassem os seus interesses.

As principais conquistas jurídicas, que garantiram importantes mudanças na forma das populações indígenas se relacionarem com o conjunto da sociedade brasileira e vice-versa, foram as aprovações da Constituição Federal no ano de 1988 e da Lei 11.645/08, vinte anos depois. A primeira destas conquistas significou a vitória de amplos setores da sociedade brasileira que lutaram durante anos contra o autoritarismo imposto pelo regime ditatorial civil-militar estabelecido desde 1964. Reconhecida como a Constituição Cidadã, foram garantidos os direitos civis, políticos e sociais ao indígena, pois, pela primeira vez e através de uma legislação, o Estado brasileiro reconheceu e assegurou a existência da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições indígenas; garantindo igualmente a demarcação de suas terras, definidas como “direitos originários” (anteriores à criação do Estado). Já a Lei 11.645/08 – que estabeleceu as diretrizes e bases para a inclusão no currículo da educação básica nacional a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” –, além de propor uma nova abordagem da questão indígena, criou a possibilidade de desconstrução de estereótipos e de superação de preconceitos. Os métodos de conhecimento e as visões sobre a história e a ancestralidade dos povos indígenas passaram a poder se *presentificar* de “forma viva” nas salas de aula, através de uma literatura escrita e narrada por suas vozes.

Neste sentido, com a intenção de auxiliar a prática de uma educação emancipatória, visando à superação das desigualdades e dos preconceitos, desenvolvemos uma proposta de atividade pedagógica que acreditamos estar em consonância com a trajetória de luta do Movimento Indígena e com a realidade experimentada nas salas de aula do ensino público em nosso país. Através da leitura e análise de algumas obras da literatura indígena junto aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, procuramos capacitá-los a identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos experimentados pelos povos

originários do Brasil. O debate estabelecido em sala de aula girou em torno do reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas; da presença de elementos culturais não indígenas (como músicas, brinquedos e jogos), no cotidiano de algumas aldeias; assim como a presença de alimentos que também fazem parte da alimentação de famílias brasileiras não indígenas.

A escolha por trabalhar com o gênero literário indígena nas aulas de História justifica-se pelo seu potencial de multiletramento e de letramento histórico capaz de proporcionar não só o conhecimento histórico, mas também de gerar reflexão sobre o tempo através de mediações culturais não exclusivamente escritas. Acreditamos que o contato com a literatura indígena possibilitou aos estudantes conhecer outras formas de convívio, de relação com a terra, de experiência com o divino; bem como de problematizar a própria sociedade em que estão inseridos.

Finalmente, a partir das análises e das experiências didáticas realizadas, foi possível produzir uma cartilha de apoio didático com o objetivo de compartilhar o conhecimento produzido e de auxiliar professoras e professores a trabalharem com as narrativas dos próprios indígenas em aulas de História. Nesta cartilha, são apresentados não só os livros de literatura indígena selecionados para análise, mas também os seus respectivos autores e etnias, tudo isto acompanhado de algumas orientações de atividades a serem desenvolvidas por docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Textos Literários:

ALENCAR, José de. *Iracema*. Domínio Público. Disponível em: [<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000014.pdf>]. Consultado em abril de 2021.

ALENCAR, José. *O Guarani*. Domínio Público. Disponível em: [<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf>]. Consultado em abril de 2021.

CARVALHO, Ana (Adaptação). *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*. Ilustração Mariana Zanetti. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DIAS, Gonçalves. “Canção do Exílio”. Domínio Público. Disponível em: [<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf>]. Consultado em maio 2021.

HAKIY, Thiago. “Hariporia, a origem do açaí”. In: NEGRO, Maurício (Org. e Ilustração). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAGALHÃES, Gonçalves de. *Suspiros Poéticos de Saudade*. Biblioteca Brasileira Mindlin. Disponível em: [<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000017245&bbm/4172#page/34/mode/2up>]. Consultado em maio de 2021.

NEGRO, Maurício (Org. e Ilustração). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

POTIGUARA, Eliane. *O Pássaro Encantado*. Ilustração de Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2014.

2. Textos Críticos e Teóricos:

ALCARAZ, R. C. M.; MARQUES, E. P. S. “A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra”. **Revista da Anpoll** (online), v. 1, p. 50-63, 2016.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, May 2017. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>]. Consultado em outubro de 2020.

----- . *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010

AMARAL, Graciele de Fatima. “A Literatura dos Povos Indígenas: uma análise de obras literárias na escola”. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Paraná, 2017.

ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de. “Para ‘compreender’ discurso: uma proposição metodológica de inspiração bakhitiniana”. **Anais XII Encontro Nacional da ANPUR**. Pará, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. “A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, jan./abr. 2012.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. “Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970 – 2009) ”. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 101-132, 2013. Disponível em: [<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>]. Consultado em junho 2021.

----- . “Reflexões sobre o ensino de História”. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, aug. 2018. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>]. Consultado em outubro de 2020.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BRANDILEONE, A. P. F; VALENTE, T. A. “Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade”. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 199-217, jan./abr. 2018.

BUTLER, Judith. “Vida precária”. **Contemporânea Dossiê Diferenças e (Des)igualdades**, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. *Trilhas literárias indígenas para a sala de aula*. 1ª edição. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1985.

CASSIANO, Ricardo. 1970. *A Marcha para o Oeste*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

CERRI, Luís Fernando. “Recorte e organizações de conteúdos históricos para a educação básica”. **Antíteses**, vol. 2, n. 3, pp. 131-152, jan.-jun. de 2009. Disponível em: [<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>]. Consultado em novembro de 2021.

CESCO, Susana; LIMA, Eli de Fátima Napoleão de. “‘Terra da Promissão’: recolonização e natureza na história amazônica”. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 11 n. 2 (2018): Dossiê Temático: “Amazônia, modernidade e desenvolvimento”. Disponível em: [<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/848>]. Consultado em maio de 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

“Currículo Carioca. História”, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: [<http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/37187427-f11f-4a95-a818-933866c46923>]. Consultado em janeiro 2021.

DORRICO, Julie *et.al* (Orgs.). “Literatura indígena brasileira contemporânea: criação crítica e recepção”. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins. *Síntese de História: História do Brasil*, v.1. Belo Horizonte: Lê, 1979.

FERREIRA, Ângela Ribeiro *et alli* (orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

FRANÇA, Flavio Antônio de Souza. “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: ProfHistória, Escola de História/UNIRIO, 2016.

FREIRE, J. R. B.; MALHEIROS, M. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: EDUERJ, v. 1, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GOHN, Maria da Glória. “Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

----- . *Participação e democracia no Brasil. Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013*. Petrópolis: Vozes, 2019.

HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. “O Serviço de Proteção aos índios e os Botocudos: a política indigenista através dos relatórios (1912 – 1926) ”. Florianópolis. Curso de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.

KANUSS, Paulo. “O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História”. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005. Disponível em: [<http://www.cedes.unicamp.br>]. Consultado em novembro de 2021.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade. “O Indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como a literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008”. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.39, n. 109, p. 321-356, set./dez., 2019.

LAVILLE, Christian. “A Guerra de Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LOPES, Danielle Bastos. “O movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984 – 1988)”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. Disponível em: [\[https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_historia%20do%20brasil_joaquim%20manoel%20de%20macedo_0.pdf\]](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_historia%20do%20brasil_joaquim%20manoel%20de%20macedo_0.pdf). Consultado em junho 2021.

MATOS, Maria Helena Ortolan. “Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari”. Tese de Doutorado. Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- - - - - . “Tupis, Tapuias E Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo”. Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. UNICAMP, 2001. Disponível em: [\[http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf\]](http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf). Consultado em: junho de 2021.

- - - - - . *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, José Antônio de Moraes. “História e cultura indígena na sala de aula”. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, agosto de 2013, Edição Especial.

NICODEMOS, Alessandra. “Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro: entre resistência e prescrição de políticas de currículo”. In.: FERREIRA, Ângela Ribeiro *et alli* (orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. “Culturas do passado e eurocentrismo: o périplo de tláloc”. In: AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo. *A História (In) Disciplinada*. Vitória: Milfontes, 2019.

OLIVEIRA, Christiane de. “Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na Constituição.” Agência Brasil, 2017. Disponível em: [<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>.] Consultado em: 20 de outubro de 2020.

NÖTZOLD, A. L. V.; PERES, J. A. “Os indígenas no século XIX: a selvageria nos (dos) discursos oficiais (1850-1880)”. **Ágora**, v. 41, p. 07-18, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER Fernando. “Ensino de História: passados vivos e educação em temas sensíveis”. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PRADO Jr, Caio. *Evolução Política do Brasil. Colônia e Império*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

“Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”, 2018. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf]. Consultado em agosto 2021.

ROCHA, Helenice. “Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História”. 2020. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275 – 301, 2020.

ROMERO, Sylvio. *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*. Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or99815/or99815.pdf]; Consultado em maio 2021.

SCHERER-WARREN, Ilse. “Redes de Movimentos Sociais na América Latina – caminhos para uma política emancipatória? ”. **Caderno CRH**. Salvador, v.21, n. 54, p. 505-517, Set./Dez, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Joaquim. *História do Brasil para o terceiro ano ginasial*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1943.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. “Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”. Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital0165/bndigital0165.pdf]. Consultado em maio de 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. “A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões”. **Revista Educação**, v. 35 n. 3 (2012): Dossiê - Educação Literária: Políticas Públicas de leitura, leituras e formação de leitores. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11761]. Consultado em junho de 2021.

SIMÕES Junior, Roberto Carlos. *A nova história indígena e a educação para as relações étnico-raciais: construindo caminhos para sala de aula*. Campinas, SP, 2019.

TAUNAY Alfredo D'Escragolle; MORAES, Dicamôr. *História do Brasil para o terceiro ano colegial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

THIÉL, Janice C. “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu_realidade]. Consultado em janeiro de 2020.

- - - - - . “A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural”. **Literartes**, n. 5, 2016.

VIANNA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Biblioteca Digital do Senado Federal. Disponível em: [<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1108/743391.pdf?sequence=4&isAllowed=y>]. Consultado em junho 2021.

- - - - - . *Evolução do povo brasileiro*. Biblioteca Digital de Obras Raras/UFRJ Disponível em: [<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/88/1/10%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>]. Consultado em junho 2021.

3. Outros Links Consultados:

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB): disponível em: [<https://apiboficial.org/sobre/>]. Consultado em março de 2022.


Conselho Indigenista Missionário (CIMI): disponível em: [<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>]. Consultado em agosto 2021.

“Compromisso com os povos indígenas do Brasil”: disponível em: [<https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/08-compromissocomospovosindigenas.pdf>]. Consultado em junho 2021.

Documento Final do “Acampamento Terra Livre 2022”: disponível em: [\[https://apiboficial.org/2022/04/14/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/\]](https://apiboficial.org/2022/04/14/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/). Consultado em abril de 2022.

Sobre Eliane Potiguara: Disponível em: [\[http://www.elianepotiguara.org.br/\]](http://www.elianepotiguara.org.br/). Consultado em junho de 2022.

ANEXO I

 E. M. JORNALISTA SANDRO MOREYRA <i>"Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor."</i> (Paulo Freire)		
Aluno (a):	Nº:	NOTA:
Turma: 6º Ano		
Data:	Professor (a): Ricardo Barros	
FICHA INFORMATIVA LITERATURA INDÍGENA		
TÍTULO:		
AUTOR E ILUSTRADOR:		
QUAL O TEMA DA HISTÓRIA?		
A QUAL POVO INDÍGENA PERTENCE?		
LOCALIZAÇÃO:		
QUAIS AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS FORAM IDENTIFICADAS?		
QUAIS AS PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS FORAM PERCEBIDAS APÓS A LEITURA DO LIVRO?		

ANEXO II

Ricardo Oliveira Barros Filho

**LITERATURA INDÍGENA:
A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA**

Cartilha de Apoio Didático



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Rio de Janeiro

Outubro de 2022

Ricardo Oliveira Barros Filho

**LITERATURA INDÍGENA:
A NARRATIVA ENSINA *OUTRA* HISTÓRIA**

Cartilha de Apoio Didático

A presente Cartilha de Apoio Didático é parte integrante da Dissertação de Mestrado Profissional, intitulada “Literatura Indígena: a narrativa ensina *outra* História”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História – ProfHistória.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Cesco

Rio de Janeiro

Outubro de 2022

Sumário:

1. Apresentação.....	p.4
2. Construindo trilhas literárias.....	p.8
2.1. <i>Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani</i> , de Ana Carvalho (2014)	p. 9
2.2. <i>O Pássaro Encantado</i> , de Eliane Potiguara (2014)	p.13
2.3. “Hariporia, a origem do açaí”, de Thiago Hakyi (2019).....	p.17
3. Outras possibilidades.....	p.25
3.1. <i>Pindorama. Terra das Palmeiras</i> , de Marilda Castanha (2007).....	p.26
3.2. <i>História de índio</i> , de Daniel Munduruku (2016)	p.34
4. Anexo.....	p.45
5. Referências Bibliográficas.....	p.46

Para meus Alunos e Alunas: ontem, hoje, sempre.

1. Apresentação

A cartilha de apoio didático “Literatura Indígena: a narrativa ensina *outra* História” tem por objetivo auxiliar docentes no preparo de aulas e de atividades pedagógicas em que as histórias e as culturas indígenas sejam ensinadas e contadas pelas suas próprias vozes. O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e foi motivado pelos limites (muitas vezes estereotipados), identificados nas representações indígenas presentes em materiais didáticos utilizados nas séries do Ensino Fundamental do segundo segmento (6º ao 9º ano) e nas aulas de História. A partir da experiência da prática docente na rede de ensino público do município do Rio de Janeiro, constatamos que as histórias, as culturas indígenas e suas representações são abordadas pelos professores e demais profissionais da educação a partir de estereótipos que acabam por reproduzir o silenciamento imposto a essas populações. Ainda restrito a alguns pontos do currículo da disciplina História e a algumas celebrações como, por exemplo, o “dia do índio” e o “dia do folclore”, ficam evidentes as dificuldades de ensinar e de aprender sobre o papel do protagonismo indígena na História da formação do Brasil, assim como a sua importância na constituição da cultura brasileira.

Com a aprovação da lei 11.645/08, que determinou a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas indígenas no ensino básico, foi apresentado aos professores e professoras o desafio de repensar as práticas docentes, a fim de abarcar uma história que compreenda as desigualdades e os conflitos físicos e simbólicos que caracterizam as relações étnico-raciais em nosso país, visando à promoção de um ensino voltado para o exercício da cidadania e para o convívio de culturas diferentes, livre de preconceitos e mais democrático. O que se pretende é o exercício de um ensino de História que não esteja centrado em uma perspectiva única, porque de matriz europeia e, através da elaboração de propostas didáticas, fazer com que *outras vozes e saberes* estejam presentes no cotidiano das escolas, desenvolvendo a capacidade crítica dos estudantes em analisar a realidade que os rodeia.

Durante grande parte da História do país, os povos originários de nosso território foram alvo de ações depredatórias, oriundas de ações particulares ou estatais, que se

justificavam através de um pretense desejo de progresso e de desenvolvimento. O período de colonização; o subsequente momento de construção do conceito de nacionalidade, erguido ao longo da experiência imperial; bem como, a posterior construção de um regime republicano foram todos marcados por um ideário que ora propunha o extermínio indígena, ora apostava na integração destas populações através de um processo de assimilação que pretendia construir uma suposta *comunidade nacional*. Como consequência direta desta história de apagamento, constata-se que a sumária eliminação física; o silenciamento das vozes indígenas; o predomínio da concepção de tutela do sujeito indígena por parte do Estado, que o considerava incapaz de se autogerir; e a desvalorização de seus símbolos culturais impediram que os indígenas tivessem tido oportunidade igualitária de contribuir na formação identitária brasileira.

A partir da década de 1970, em meio à ascensão de movimentos sociais que lutavam pela abertura democrática e pela garantia de direitos individuais e sociais no Brasil, foi possível articular um movimento reivindicatório que apontava os próprios indígenas como os principais sujeitos políticos. O que se chama de protagonismo indígena teve a sua fundamentação nas experiências que povos, entidades e lideranças indígenas adquiriram durante as disputas políticas de auto-organização para o enfrentamento com os não índios, permitindo assim que se tornassem interlocutores de suas próprias demandas. O novo patamar alcançado pelo movimento indígena permitiu o reconhecimento da diversidade cultural e das particularidades das reivindicações de cada região de seu território.

Observa-se que a partir dos anos 2000, houve um crescimento da produção literária infanto-juvenil indígena. Esta produção aborda diversas questões, tais como a reinterpretação da História; a experiência de resistência; o confronto da vida de indígenas nas cidades; e a dolorosa realidade que reveste a “socialização” entre indígenas e não-indígenas. Autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá Jecupe são nomes que se destacam, já que alguns de seus livros estão presentes no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Neste sentido, a escolha por trabalhar com a literatura indígena nas aulas de História justifica-se pelo fato de ser uma forma de expressão artística que revela a

presença dos índios na História, ao partir da narração de histórias muitas vezes silenciadas, contadas agora pelas próprias vozes de seus protagonistas (THIÉL, 2016). Como bem defendeu Janice Thiél: “O contato com a literatura indígena nos desafia e proporciona o encontro com este outro cuja relação com a terra, o divino, a ordem social, a história, as artes, problematiza nossa própria relação com estes elementos e com a nossa própria identidade” (2018 p. 185). A ensaísta, ao justificar a importância do trabalho com a literatura indígena no espaço escolar, afirma que a linguagem utilizada nesse gênero literário se localiza no imbricamento da tradição oral, escrita e performática; além de apresentar aos leitores outras culturas, crenças e concepções de tempo. Estas características promovem a possibilidade do multiletramento, entendido como um letramento literário, informacional e crítico.

Sendo assim, constatamos que as dificuldades em se abordar a temática indígena na escola, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica, são agravadas por uma insuficiente preparação do docente que inicia uma formação escolar marcada pelos discursos dos livros didáticos que, tradicionalmente, representam os indígenas como *objetos* do passado, portadores de uma cultura homogênea, *presentes* apenas durante os primeiros contatos com colonizadores europeus. Ressalve-se que este mesmo docente ingressará em cursos de licenciatura que, em sua maioria, ainda concentrarão a atenção no ensino e na pesquisa da História, a partir de uma perspectiva oriunda dos valores da Europa ocidental.

O trabalho nas salas de aula de escolas das redes públicas de ensino facilita que identifiquemos outros obstáculos para o desenvolvimento de projetos que rompam com práticas tradicionais. Além de questões como a superlotação de turmas; as estruturas físicas precárias; e os poucos recursos didáticos disponíveis; professoras e professores têm seus trabalhos atualmente *orientados* pela Base Nacional Comum Curricular que – homologada no ano de 2017, em um contexto de crescente autoritarismo após o golpe político que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff no ano anterior –, fortalece um modelo empresarial e meritocrático de educação, ao submeter os currículos das Secretarias municipais e estaduais de educação a novas formas de controle e de metas de avaliação, com aplicação, em massa, de testes padronizados. Sob este modelo curricular, o trabalho dos professores estaria condenado a seguir uma sequência de conteúdos pré-estabelecidos; a trabalhar com materiais didáticos pré-

elaborados; e a submeter o processo de ensino às avaliações de agentes externos (FERREIRA *et alli*; 2021, p. 20-21).

Como forma de auxiliar docentes a desenvolverem estratégias que superem estes obstáculos, elaboramos um material de apoio didático, priorizando o uso de algumas obras da literatura indígena infanto-juvenil. Neste sentido, o trabalho está dividido em duas partes: no primeiro momento é proposta uma sequência didática utilizando três narrativas, são elas: *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-guarani* (2104), uma adaptação de Ana Carvalho, com ilustração de Mariana Zeneti; *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara com ilustração de Aline Abreu; o conto “Haraporã, a origem do açaí” (2019), de Thiago Hakiy, com ilustração de Mauricio Negro. Em um segundo momento, são apresentadas mais duas obras literárias e outras propostas de atividades pedagógicas a partir dos livros *Pindorama. Terra das Palmeiras* (2007), escrito e ilustrado por Marilda Castanha; e *Histórias de índio* (2016), de Daniel Munduruku com ilustração de Laurabeatriz. Além das apresentações das obras, procuraremos articulá-las com sugestões de atividades para estudantes, visando à consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Construindo trilhas literárias

O livro *Trilhas literárias indígenas para sala de aula* (2015), de Sueli de Souza Cagneti e Alcione Pauli, apresenta um conjunto de possibilidades para o uso da literatura indígena infanto-juvenil nas séries de Ensino Fundamental e Médio. Além de atender ao que exige a Lei nº 11.645/08, as autoras apontam caminhos para o conhecimento das culturas, histórias e identidades a partir de recentes obras da literatura indígena. Através da análise e da comparação de algumas obras de autores e autoras de diferentes origens indígenas, são apontadas as principais características que marcam este tipo de produção, pautada na oralidade; na construção de retratos do cotidiano; na valorização dos mitos e dos rituais; na preservação da memória como elemento aglutinador de povos; e na consequente valoração das noções de temporalidade e de ancestralidade. A proposta do referido estudo baseia-se na desconstrução do estereótipo indígena, por entender que no ambiente escolar é necessário “provocar conversas culturais que possibilitem a visualização dos inúmeros povos existentes dentro da palavra indígena” (CAGNETI e PAULI; 2015, p.11).

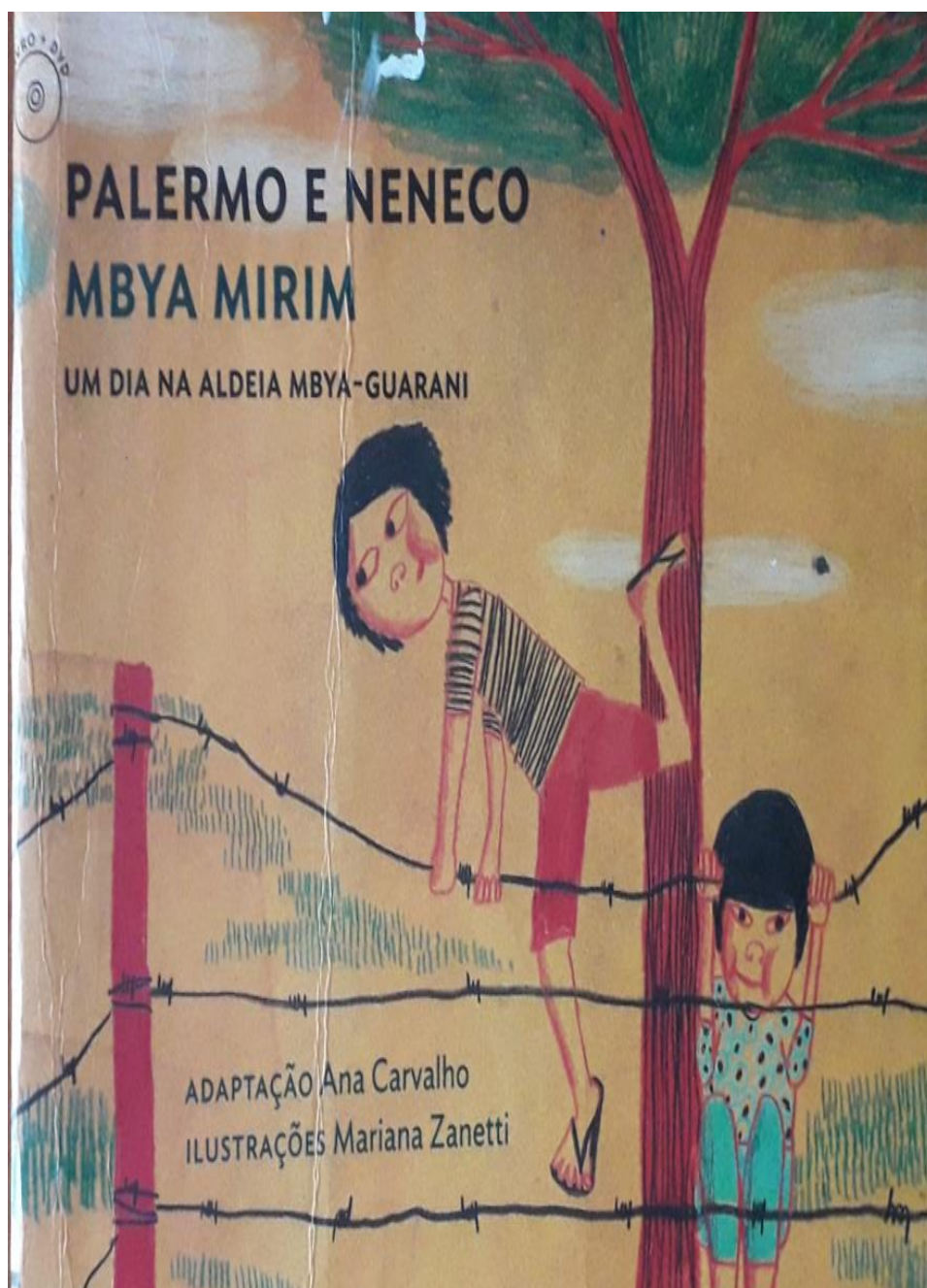
Dessa maneira, como forma de construir um caminho outro de conhecimento, selecionamos três obras literárias. São elas: *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-guarani* (2104), uma adaptação de Ana Carvalho, com ilustração de Mariana Zeneti; *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara com ilustração de Aline Abreu; e o conto “Haraporã, a origem do açaí” (2019), de Thiago Hakiy, com ilustração de Mauricio Negro³⁰. A escolha dos livros para a atividade em sala de aula pautou-se em dois critérios principais. O primeiro critério diz respeito à acessibilidade da linguagem utilizada pelos autores nos livros, uma vez que se trata de histórias curtas que utilizam palavras e estruturas narrativas de fácil assimilação por parte dos leitores/estudantes. O segundo critério de seleção está relacionado aos caminhos e possibilidades de trabalho didático que os textos possibilitam, já que nestes livros estão presentes elementos fundamentais de uma literatura verdadeiramente indígena, entre os quais destacamos: a presença da oralidade; a descrição da vida cotidiana dos indígenas; e a efabulação de mitos e de ritos que contribuem para a preservação de uma memória cultural capaz de aglutinar a identidade de um povo. Nossa intenção era a de garantir que os estudantes

³⁰ Este conto de Thiago Hakiy compõe o livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*, organizado e ilustrado por Mauricio Negro, publicado pela Companhia das Letras no ano de 2019.

pudessem “trilhar rotas literárias” e conhecer as características comuns às narrativas dos povos indígenas; ao mesmo tempo em que fossem capazes de identificar a especificidade de cada um destes povos. A seguir apresentaremos um breve resumo de cada obra selecionada e alguns dos resultados obtidos.

2.1 *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*, de Ana Carvalho (2014).

Figura 1: Capa do livro *Palermo e Neneco. Um dia na aldeia Mbya-Guarani*.



Sobre autoria: Este livro integra a coleção “Um dia na aldeia”, que reúne mais outros cinco volumes que permitem ao leitor conhecer um pouco mais dos costumes atuais e antigos de seis povos indígenas do Brasil: Wajãpi; Ikpeng; Panará; Kisêdjê; Ashanika e Mbya-Guarani. O projeto da coleção foi desenvolvido pela Escola de Cinema Vídeo nas Aldeias, em parceria com a editora Cosac Naify. Graças às visitas de professores da Escola de Cinema às aldeias, foram disponibilizados aos cineastas indígenas câmeras, microfones e computadores para que pudessem contar as suas histórias. A partir dos filmes produzidos, Ana Carvalho e Mariana Zanetti desenvolveram os livros da coleção que são bilíngues, isto é, estão escritos em português e nas línguas originais de cada povo.

Resumo: O livro conta a história do cotidiano de dois irmãos Mbya-Guarani, Palermo e Neneco, que vivem na Tekoa Koenju, que em português significa Aldeia Alvorecer, localizada no Rio Grande do Sul. Pelos relatos presentes no texto, é possível conhecer aspectos do convívio social mantido entre as crianças da aldeia e o estabelecido com os mais velhos. O dia na aldeia inicia-se com as crianças coletando as primeiras guabirobas da estação, que devem ser levadas para a *xamã* da aldeia purificá-las. A relação com os mais velhos pode ser percebida nas cenas em que Palermo se encontra na mata para aprender o *nhandereko* (cortar madeira e manejar o palmito), ação que traduz o verdadeiro modo de ser guarani; bem como quando os membros da aldeia se reúnem para a construção da *opy*, a casa de reza guarani.

A relação dos Mbya-Guarani com os não indígenas também está presente em diversas passagens do livro. O momento em que Palermo e Neneco visitam uma fazenda vizinha para comprar sabão retrata o incomodo causado pela presença de crianças indígenas flagradas fora da aldeia. A exploração do trabalho também é descrita através da negociação da venda do artesanato aos brancos, cena em que fica claro que a produção indígena é validada economicamente por interesses de maior-valia. Há ainda a rememoração do dia em que um grupo de crianças guarani foi atacado a tiros por fazendeiros vizinhos, enquanto estavam trabalhando na mata. A partir destes relatos é possível perceber que a relação com os brancos nem sempre se estabelece de forma harmônica e pacífica.

Outro aspecto importante é entender que a cultura Mbya-Guarani não é apresentada de forma estática, ou atada a algum período de tempo no passado longínquo. O cotidiano da aldeia é permeado por elementos culturais contemporâneos que circundam a tradicional sociedade guarani. A presença da referencialidade histórica “não indígena” é flagrada na cena em que as crianças aprendem na escola lições de Língua Portuguesa; ou quando os irmãos cantam e dançam as músicas de Michael Jackson; ou ainda na narração de uma festa na aldeia, em que todos jogam, cantam e dançam músicas de brancos. As ilustrações de Mariana Zanetti também permitem identificar a arquitetura das casas da aldeia; bem como a presença de eletrodomésticos – como geladeira, televisão e aparelho de som –, inseridos no cotidiano da aldeia.

Ao final do livro, na seção “Sobre o povo Mbya-Guarani”, é possível conhecer um pouco mais da história e da cultura dos Mbya-Guarani. A língua por eles falada é oriunda da família tupi-guarani, tronco linguístico do tupi. No Brasil, além dos Mbya, os Guarani também estão divididos em Ñandevá e Kaiowá, vivendo em dezenas de aldeias, em mais de cem municípios ao longo de dez estados do país. Os Mbya concentram-se nos estados do Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, estando presentes também na Argentina e no Paraguai.

A história dos Mbya é marcada por deslocamentos pelo território brasileiro. Desde a chegada dos portugueses no século XVI (quando foram expulsos das terras que ocupavam às margens dos rios Paraguai, Uruguai e Paraná), vagaram em busca de um lugar onde pudessem perpetuar seu modo de vida e suas tradições. Ainda hoje, as caminhadas, chamadas de *jeguatá*, são realizadas no intuito de visitar parentes, de realizar festas e rituais e de trocar materiais para artesanato e cultivo. Os Guarani enfrentam conflitos com fazendeiros que ocupam o entorno de suas terras e têm dificuldades na demarcação de seus territórios.

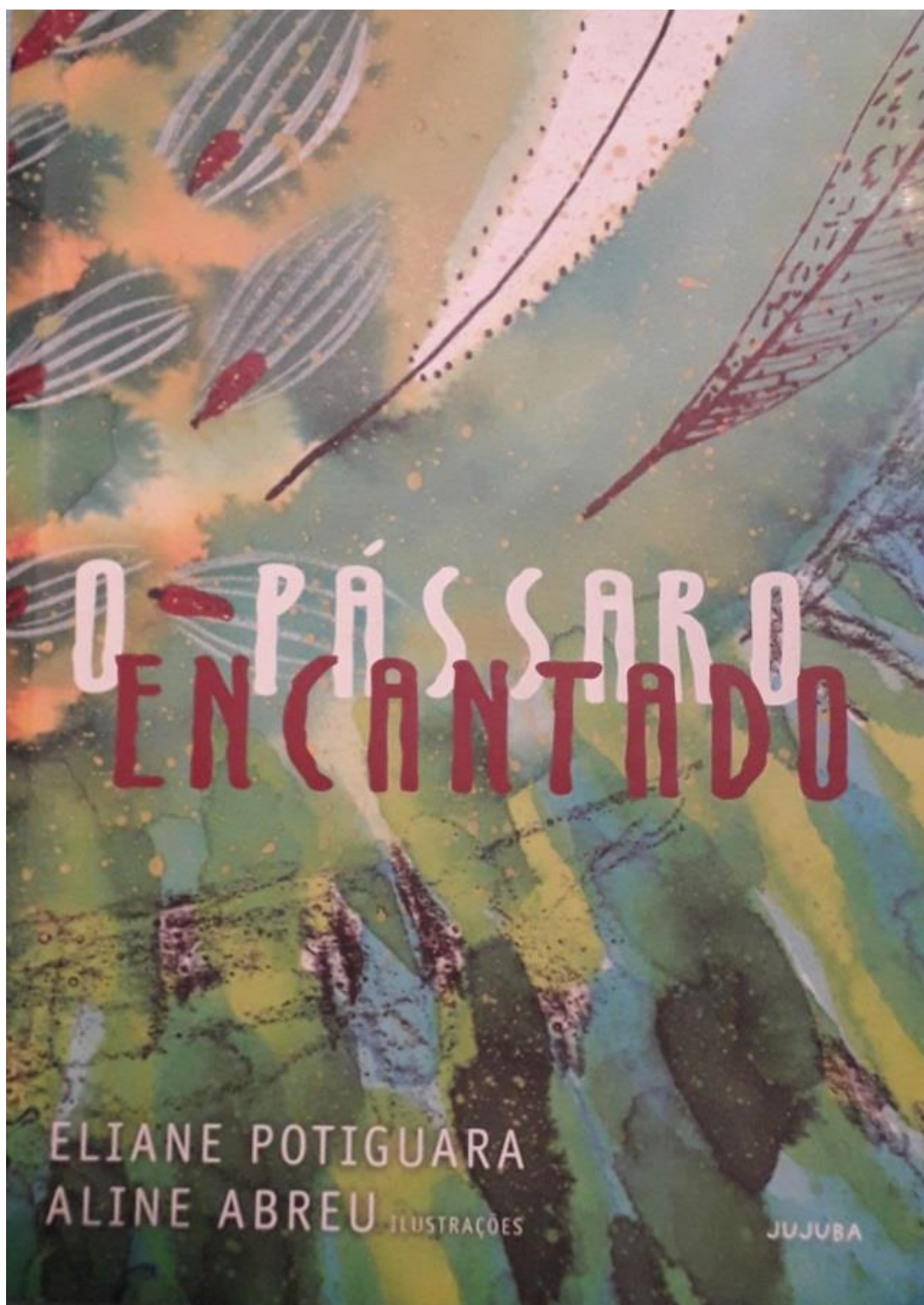
O livro foi selecionado para nossa atividade por guardar fortes marcas da oralidade que define a cultura indígena. Por se tratar de um texto construído a partir das filmagens produzidas por cineastas indígenas, nativos da própria aldeia, os alunos tiveram a impressão de que se tratava de uma experiência que aproximava a literatura de uma “conversa” mantida entre obra/leitor. Há de se destacar que o protagonismo das

duas crianças guarani criou uma forte identificação entre os estudantes e as personagens, visto que, em diversos momentos, a narração da história foi interrompida para que os discentes fizessem observações comparativas com suas próprias vidas, principalmente no tocante às experiências de insatisfação com a necessidade de execução das tarefas escolares, às brincadeiras experimentadas pelas crianças da aldeia; e à aquisição de aprendizado através da relação com os mais velhos. Outra “trilha literária” (CAGNETI; PAULI, 2015) aberta pela história de Palermo e Neneco – e que permite conhecer um pouco mais de perto a cultura mbya-guarani – é a descrição dos rituais que envolvem diferentes faixas geracionais: o ritual da purificação das frutas, que simboliza a mudança da estação do ano; o aprendizado do modo de ser e de pensar guarani diante do cotidiano da aldeia; bem como a construção da casa de reza guarani. Todos estes “episódios” constituem-se como fragmentos que resgatam a memória cultural de um povo que resiste ao seu apagamento.

Diferentemente de textos inclusos em grande parte dos livros didáticos que apresentam informações pontuais, superficiais e ou genéricas sobre as populações indígenas brasileiras, o cotidiano narrado em *Palermo e Neneco* na aldeia Tekoa Koenju amplia a possibilidade de conhecermos a existência da diversidade cultural indígena presente na contemporaneidade. As relações conflituosas com os não indígenas (brancos), assim como a incorporação de alguns de seus aspectos culturais (jogos, músicas, idioma, etc.) deixam evidentes a condição de violência e de vulnerabilidade a que atualmente estão submetidos os indígenas, obrigados a constantes movimentação/transformação para que, minimamente, tenham garantido o seu direito à sobrevivência.

2.2. *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara (2014)

Figura 14: Capa do livro *O Pássaro Encantado*



Fonte: Acervo pessoal.

Sobre a autora: Eliane Potiguara é considerada a primeira autora indígena do Brasil e possui sete livros publicados. Nascida em 1950 no Rio de Janeiro, Eliane Potiguara acumula diversos títulos acadêmicos e funções em órgãos nacionais e internacionais que se dedicam à defesa das demandas dos povos indígenas. Segundo a própria autora, seus escritos são fruto das lembranças de sua família que vivia numa comunidade indígena no Rio de Janeiro. No livro proposto para atividade em sala de aula, *O Pássaro Encantado* (2014), a autora apresenta algumas das características constitutivas da cultura potiguara, ressaltando as relações mantidas entre o seu povo e o conceito de temporalidade; a importância da ancestralidade como tema presente nas manifestações culturais e sociais dos indígenas, principalmente no que tange à relação dos jovens com os mais velhos; à perpetuação e manutenção da memória cultural indígena; e às relações estabelecidas entre os povos originários com o meio-ambiente em que vivem.

Resumo: O livro inicia-se com o susto das crianças ao ouvirem um canto de pássaro muito alto. A avó surge do meio da mata e procura acalmar as crianças, explicando que aquele canto anunciava o florescer de algo novo. A partir deste momento, a anciã relembra aos mais novos que, num tempo muito distante, todos na aldeia se encontravam tristes devido à morte do Grande Avô, o *pajé* da comunidade. Por esta época, a Grande Avó, muito triste pela enorme perda, embrenha-se na mata (lugar onde mães e meninas vão recolher alimentos para toda a comunidade), apresentada como espaço de magia por ser habitada por seres encantados: sejam eles o espírito da floresta; das pedras; das águas (das cachoeiras, ou dos rios). A Grande Avó começa a assobiar ao recordar do canto de um pássaro que ouvira quando era criança, procurando-o escondido em um toco. Surge então um pássaro gigante de grandes asas que começa a cantar a melodia de outrora, soltando, não gratuitamente, penas de cores verdes, amarelas, azuis e brancas³¹. O pássaro parece reconhecer na Avó, a Grande Mãe Terra, a personificação daquela que tudo sabe e que a todos protege, entidade que detém o conhecimento da história de seu povo e que tem o dom da cura. O pássaro é levado à aldeia para que todos da comunidade possam assim conhecer a ancestralidade do povo. Graças a seu canto, as crianças começam a pular, a brincar e a rir e as mulheres, com as penas coloridas, fazem cocares e colares para serem usados em dias de festa. Assim, a

³¹ Fica aqui implícito as cores da bandeira brasileira e a apropriação de um símbolo nacional pela cultura indígena

Avó ensina às crianças que a aparição – de tempos em tempos – do pássaro encantado tem a função de trazer aprendizado e alegria, já que simboliza a memória cultural de um povo.

Ao final do livro, Eliane Potiguara faz um breve relato da história de seu povo. Os potiguaras viviam ao longo do litoral brasileiro, todavia, a partir da apropriação do território pelos portugueses, os indígenas se dispersaram pelos estados do Nordeste, principalmente, pelas regiões da Paraíba e do Ceará. Segundo o Censo Demográfico de 2010, este grupo reúne aproximadamente vinte mil pessoas que há cerca de vinte anos vêm passando por um processo de vivificação de sua cultura e língua e, por isso, ainda que falando português, as crianças e muitos adultos têm hoje aulas de tupi. A influência da cultura não indígena também é perceptível através do *toré*, a dança dos potiguaras, uma das maiores expressões de sua espiritualidade. A manifestação consiste na formação de um grupo que, em roda, dança e canta cantigas específicas dedicadas a entidades da natureza, personificadas por pássaros. O culto também pode ser direcionado às pessoas, às histórias, ou mesmo aos santos (como São Miguel Arcanjo), fato que comprova o sincretismo religioso do Brasil. As crianças potiguaras, por viverem em região litorânea, brincam muito nas águas e a maioria de seus brinquedos é feita de elementos da natureza, como conchas, caramujos, pedras e areia. Jogar bola, brincar de casinha e de boneca – brincadeiras bem comuns entre crianças não indígenas –, também estão presentes em seus cotidianos, marcados igualmente pela ajuda aos pais com os trabalhos nas lavouras.

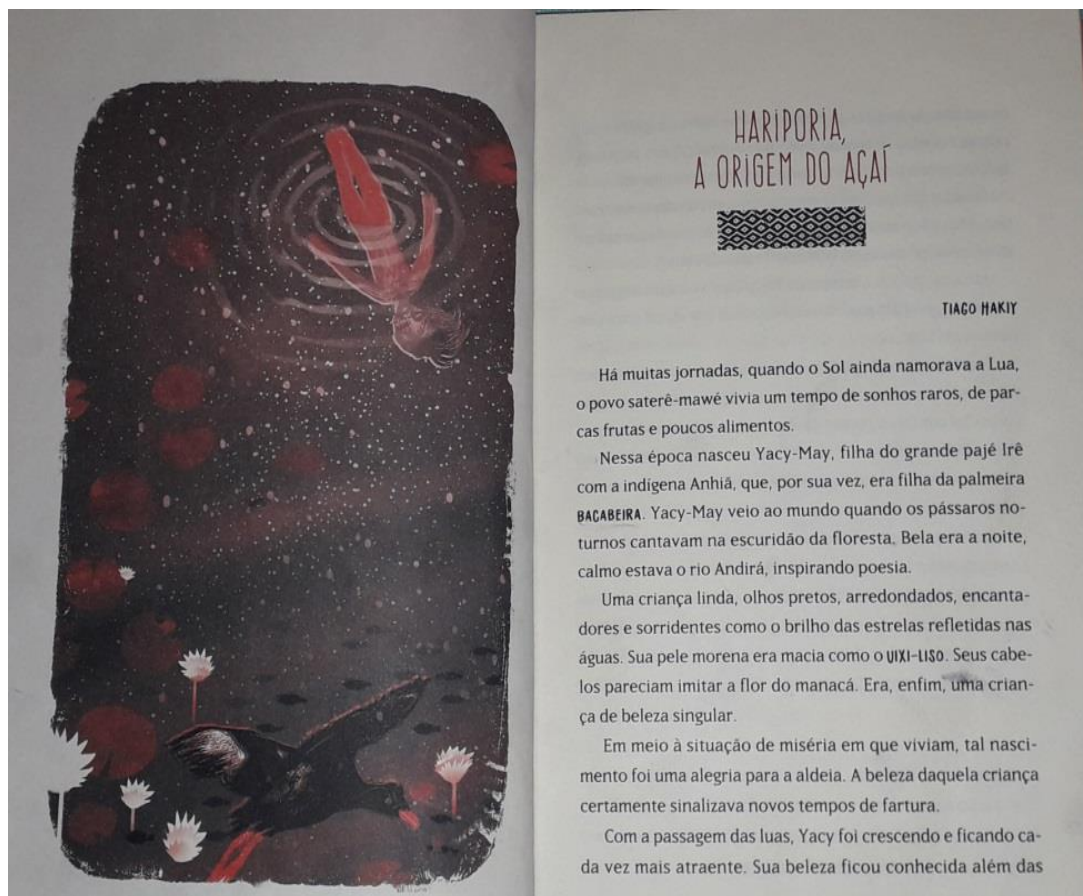
Como um dos objetivos de nossa proposta de trabalho é levar ao conhecimento dos estudantes a diversidade da cultura indígena do Brasil (transmitida a partir de suas próprias vozes), torna-se fundamental apresentar quais são as principais referências desta manifestação literária *assinada* por indígenas. Neste sentido, Eliane Potiguara é um dos principais nomes no trabalho de divulgação e de defesa dos direitos indígenas, constantemente atacados e desrespeitados ao longo da história de nosso país. Em *O Pássaro Encantado*, a autora expõe a especificidade do povo potiguara através da ficcionalização da história da origem de seu povo, dando destaque a seus valores culturais, que podem ser expressos, por exemplo, através do uso de cocares com penas coloridas em dias de festa. É preciso não esquecer de que o livro também aborda a

delicada questão da morte de entes próximos, dando ao assunto uma abordagem mágica e lúdica que favorece a transmissão de conhecimento ao público infanto-juvenil.

Outro ponto que se destaca na narrativa é a importância central dada às mulheres no dia a dia da aldeia. Isto pode ser percebido através das personagens da história que, majoritariamente, são mulheres. São elas que chamam as crianças para comer; cabe a elas o papel de apaziguadoras, como é o caso da Avó que acalma e explica às crianças o motivo do aparecimento e da importância do pássaro que assusta os pequenos com seu canto alto. A figura masculina presente no livro é a do Grande Avô que, com sua morte, dá início ao enredo que levará a Grande Avó ao encontro do pássaro encantado. Os aportes culturais também são identificados através das belas ilustrações de Aline Abreu. Com elas, é possível conhecer melhor os valores culturais dos indígenas potiguaras, ao observar-se suas vestimentas, suas habitações, seus alimentos (a peixada, o beiju com farinha de mandioca), e a realidade lúdica da infância indígena, presentificada através de brinquedos (como peteca, boneca, entre outros).

2.3 “Hariporia, a origem do açaí”, de Thiago Hakiy (2019)

Figura 3 : Corpo de Yacy-May flutuando no Andirá, o grande rio.



Fonte: Acervo pessoal.

Sobre o autor: Thiago Hakiy é descendente do povo mawé e graduado em biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Poeta, escritor e contador de histórias tradicionais indígenas tem diversos livros publicados como: *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*; *O canto do Uirapuru: uma verdadeira história de amor*; *Guaynê derrota a cobra grande* (vencedor do 9º Concurso FNLIJ/UKA Tamoios de Textos de Escritores Indígenas), entre outros.

Resumo: O conto proposto para análise compõe a coletânea *Nós: uma antologia de literatura indígena*, com organização e ilustração de Mauricio Negro. Nesta obra, Mauricio Negro, que é ilustrador e escritor preocupado em compreender a diversidade brasileira, apresenta dez contos escritos por autores de povos indígenas diferentes. Além do povo Saterê-Mawé, ao qual Hakiy pertence, estão presentes contos dos povos Mebengôkré-Kayapó; Maraguá; Pirá-Tapuya Waíkhana; Balatiponé Umutina;

Taurepang; Umuko Masá Desana; Guarani Mbyá; Krenak e Kurâ-Bakairi. Segundo o próprio organizador do livro, proteger e conhecer todas estas identidades, através das histórias que transmitem experiências e valores por gerações, possibilita “recuperar valores essenciais de convívio, compreensão e comprometimento para enfrentar as dramáticas alterações que causamos aos biomas, à fauna e ao clima; a mostrar que os atuais padrões de consumo são incapazes de produzir uma sociedade justa, saudável e digna para todos” (NEGRO; 2019, p.10).

Em “Hariporia, a origem do açaí”, Tiago Haiky apresenta mais um mito de origem, não só do povo Saterê-Mawé, mas também da fruta açaí, importante item da alimentação indígena. O conto se passa em um tempo longínquo, quando o Sol ainda namorava a Lua. Era um período de sonhos raros, poucas frutas e poucos alimentos. Nesse tempo nasceu Yacy-May, filha do *pajé* Irê com a indígena Anhiã (filha da palmeira Bacabeira), de notável beleza que sinalizava a chegada de novos tempos de fartura. No entanto, mesmo com o passar dos anos, o castigo de Tupana (Deus poderoso) sobre os Mawé mantinha-se e os indígenas continuavam a morrer. Primeiro as crianças e posteriormente os mais velhos, enfim, todos aqueles mais vulneráveis à fome. Por isto, a filha do *pajé* sentiu que deveria “pagar pelo desabrochar das flores” e assim salvar o seu povo.

Em uma manhã, o corpo de Yacy-May foi visto flutuando nas águas do Andirá, o grande rio. Todos lamentaram a sua partida e seu corpo foi enterrado às margens ribeirinhas e, por mais de um mês, os Mawé choraram e velaram a sepultura sobre a qual depositavam algumas flores e frutos caídos das árvores. Um dia, brotou uma planta sobre o túmulo que se desenvolveu em uma grande palmeira com folhas compridas e fartas e com flores e frutos redondos, verdes no início e pretos depois. O *pajé* nomeou a árvore de açaí, que era um presente de Tupana em sinal de gratidão, e pediu aos Mawé que preparassem um vinho com os frutos para acompanhar a alimentação. “A fruta nutritiva deu força aos indígenas para retornarem as roças e aos pomares e para fazerem suas canoas de pesca”. A generosidade de Yacy-May acalmou a fúria do criador que presenteou o seu povo com rico e delicioso açaí.

Ao final do conto são apresentadas algumas informações sobre o povo Saterê-Mawé. Conhecidos como “os filhos do guaraná”, estima-se uma população de

aproximadamente treze mil pessoas que habitam, em sua maioria, a Terra Indígena Andirá-Marau, região do médio rio Amazonas, que compreende os municípios Barreirinha, Parintins, Boa Vista do Ramos, Nova Olinda do Norte e Manaus, no estado do Amazonas e Altamira e Aveiro, no estado do Pará. O primeiro contato com o homem branco ocorreu há mais de trezentos anos. A organização dos Mawé é feita através de clãs (*ywania*), havendo hierarquias entre eles. Estes clãs reúnem-se uma vez por ano no *Wiaperiá*, ritual que marca a passagem dos meninos para a fase adulta.

O mito narrado no conto de Haiky é entendido como uma construção social e não como mero discurso ficcional. Ao ser compartilhado por gerações ao longo do tempo, ele fortalece a construção da identidade de um povo e revela a relação que este estabelece com o ambiente e com o território em que vive. No caso específico dos Saterê-Mawé, fica evidente que a sua própria existência se origina e depende de elementos da natureza, já que no livro se afirma que a mãe de Yacy-May, a indígena Anhiã, é filha da palmeira Bacabeira (palmeira nativa da região Amazônica e bastante utilizada em construções rústicas e no paisagismo da região Norte); bem como fica claro que é o leito do grande rio o lugar escolhido para o sacrifício de Yaci-May em prol de seu povo; ou ainda que é nas margens deste poderoso rio que se desenvolve o açaí, fruto que garantiu a necessária energia para que os Mawé prosperassem.

O objetivo de apresentar estas versões “mitificadas” aos estudantes é o de fazê-los constatar que existem diferentes concepções e formas de ocupação de nosso território. A visão racional e utilitária da natureza, que procura submeter os recursos naturais aos interesses materiais e de consumo, se confronta com um modo de vida que respeita as diferentes formas de vida. Assim, o conto promove o debate sobre possíveis formas não destrutivas de se organizar uma sociedade, despertando a compreensão da importância de defender e de garantir a demarcação das terras indígenas como meio de preservar os modos de falar, de agir e de pensar indígenas.

Sugestão de atividade

Série: 6º Ano;

Unidade temática: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;

Objeto de conhecimento: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais;

Habilidades: (EF06HI08). Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos Astecas, Maias e Incas; bem como dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Encaminhamentos: Elaboramos uma proposta de atividade com os estudantes, visando capacitá-los a identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos experimentados pelos povos originários do Brasil. A escolha de usar a literatura indígena como instrumento pedagógico para o ensino da História se justifica por acreditarmos em seu potencial de multiletramento (letramento cultural, literário, informacional e crítico) e de letramento “especificamente” histórico, capaz de proporcionar não só o conhecimento histórico, mas também de gerar reflexão sobre o tempo através de mediações culturais não exclusivamente escritas. (ROCHA, 2021)

Dessa maneira, o trabalho com a turma de 6º ano é dividido em três etapas. A primeira etapa corresponde à apresentação para a turma de algumas obras selecionadas da literatura indígena, através da leitura do professor. Na segunda etapa, propõe-se a divisão da turma em grupos de até cinco estudantes para que possa escolher uma das obras apresentadas, aprofundar o contato com ela através da releitura das histórias e de análises mais detalhadas das ilustrações, visando à elaboração de uma ficha³² com informações técnicas do livro. Por fim, a terceira etapa está relacionada ao momento em que os estudantes compartilham com a comunidade escolar as percepções e as informações apreendidas através da exposição de cartazes.

Primeiro passo:

Na primeira etapa, o docente deve orientar uma leitura coletiva para que os estudantes estabeleçam os primeiros contatos com as obras e reconheçam algumas características deste gênero literário. Os professores devem, nesse momento, ressaltar a diversidade entre os povos indígenas; os elementos culturais presentes no cotidiano das

³² A ficha está disponível no Anexo desta Cartilha.

aldeias, identificando as músicas, os rituais, as brincadeiras das crianças, assim como os alimentos consumidos por eles.

Uma dificuldade que pode ser encontrada no desenvolvimento desta etapa é a dispersão de alguns estudantes. Para evitar este problema os docentes poderão, durante e após a leitura, estimular um debate com a turma através de questionamentos que levem em conta os seguintes aspectos:

- Qual a região do país em que vivem os diferentes povos indígenas apresentados?;
- Em qual tempo histórico se passam as histórias narradas?;
- Os povos indígenas enfrentaram e/ou enfrentam dificuldades em manter vivo o seu modo de vida?;
- Como é a relação destes povos como ambiente em que vivem?

Após a leitura coletiva e o debate em turma, os professores devem sistematizar as observações dos estudantes, para que possa orientar os trabalhos que serão realizados na segunda etapa da sequência didática.

Segundo passo:

Com o intuito de melhor compreender os comentários dos estudantes; de incentivar o engajamento na atividade de alguns jovens mais dispersos; e levando em conta a possibilidade de não haver exemplares dos livros disponíveis para todos os estudantes, sugerimos a organização das carteiras em grupos compostos de até cinco pessoas. Cada grupo deverá escolher uma das obras apresentadas, reler a história e preencher a ficha informativa para auxiliar a sistematização dos conhecimentos, tais como: autor e ilustrador; o tema da história; identificação do povo indígena que a origina; localização e características dos povos indígenas; trabalho de comparação a partir de diferenças e semelhanças com o próprio cotidiano dos estudantes.

O aprofundamento do contato dos estudantes com as obras escolhidas pode ser estimulado pela análise de algumas de suas ilustrações. Os docentes poderão auxiliar os grupos nessas análises. Abaixo apresentamos algumas possibilidades:

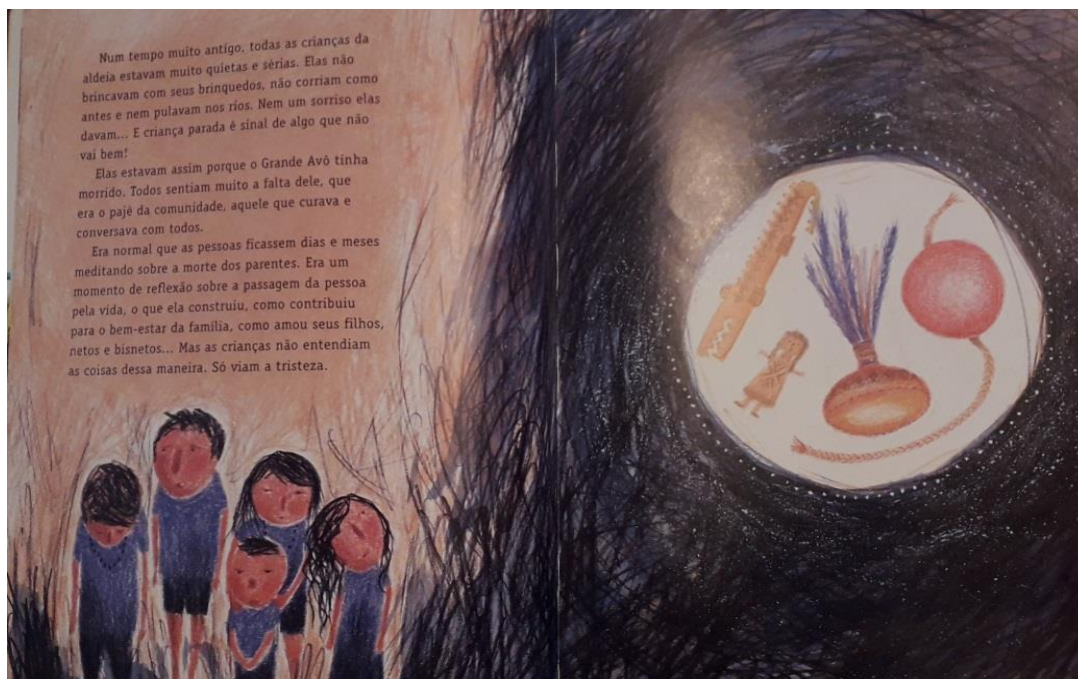
Figura 4: O interior da casa de Palermo e Neneco.



Fonte: Acervo pessoal

No livro *Palermo e Neneco*, no momento em que os irmãos se apresentam, é possível observarmos o interior da casa onde moram. Os estudantes devem ser capazes de identificar os elementos que compõem o ambiente doméstico como os móveis; os eletrodomésticos; a estrutura física do local; assim como o seu ambiente externo.

Figura 5: Alguns brinquedos



Fonte: Acervo pessoal.

No livro *O Pássaro Encantado* é apresentada uma ilustração em que observamos alguns brinquedos. É possível estimular, junto aos estudantes, um debate sobre as semelhanças e as diferenças entre crianças indígenas e não indígenas.

Após a escolha dos livros; de uma análise mais detalhada das histórias e das informações presentes; e do preenchimento da ficha informativa, os grupos estarão aptos a dar continuidade ao terceiro passo da atividade.

Terceiro passo:

Em consequência do debate coletivo estabelecido na sala de aula, os professores e professoras devem sugerir a confecção de cartazes em que possam expor – para a turma e para o restante da escola – as informações consideradas mais importantes pelos próprios estudantes sobre os livros e os povos indígenas analisados. Uma preocupação para elaboração dos cartazes é a de disponibilização dos materiais necessários para a realização da atividade, como: cartolina, caneta hidrográfica, lápis de cor, entre outros.

Durante a elaboração dos cartazes, os estudantes devem refletir sobre a forma como representarão os indígenas e o seus respectivos povos através das imagens. É necessário estar atento para possíveis conflitos entre o imaginário de um “índio genérico”, identificado com aquele oriundo de um passado distante e sem relação com a nossa contemporaneidade. As informações sobre o tamanho da população, a história da ocupação e a região do país em que estão localizados seus territórios devem ser incentivados a constarem nos trabalhos produzidos pelos grupos.

Resultados esperados:

O tempo estimado para realização de toda a atividade é de cinco tempos de aula, de cinquenta minutos cada um deles, organizados da seguinte maneira: dois tempos para a leitura coletiva, organização dos grupos e para o debate e trocas de impressões; dois tempos para a confecção dos cartazes; e um tempo para a apresentação dos trabalhos.

O trabalho pedagógico com obras da literatura indígena nas aulas de História pretende estabelecer um contato diferenciado de estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar com a História e a cultura dos povos indígenas do Brasil. A literatura indígena possibilita compreender a diversidade cultural brasileira e a superar preconceitos e injustiças.

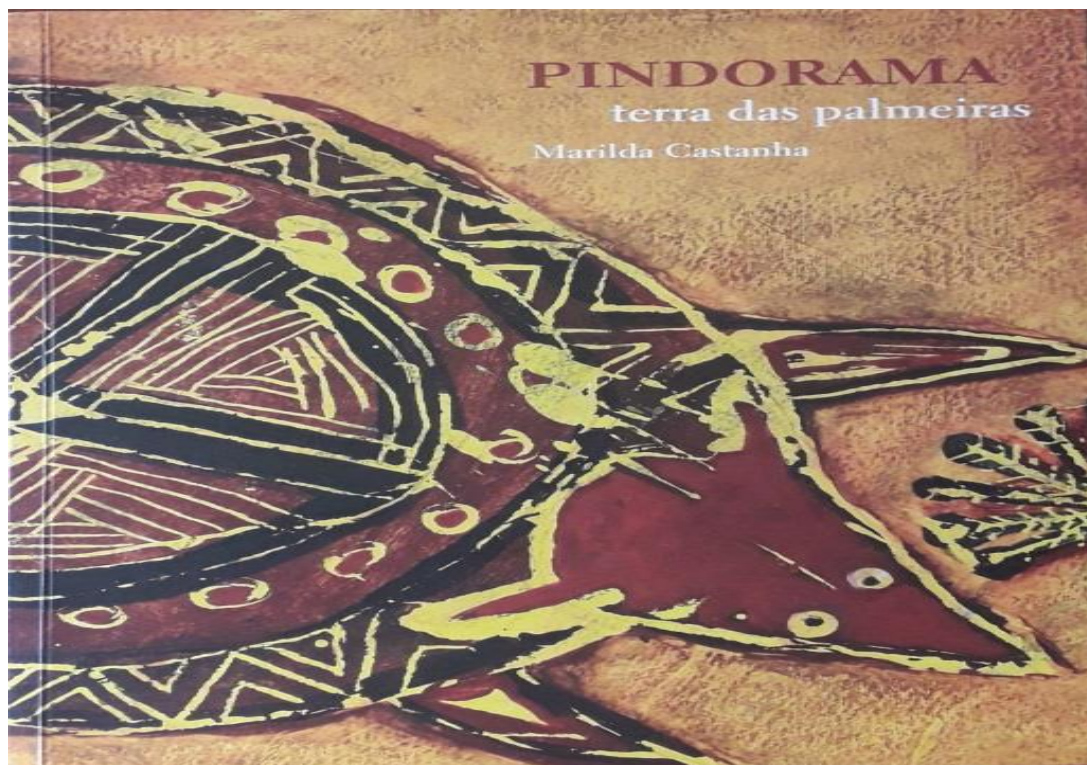
3. Outras possibilidades

A seguir, apresentamos duas outras propostas de sequências didáticas elaboradas a partir dos livros *Pindorama. Terra das Palmeiras* (2007) e *Histórias de índio* (2016). A escolha destas obras se justifica por serem publicações bastante presentes nas escolas, compondo acervos de bibliotecas e de salas de leituras. Sendo assim, considerando a realidade de carência de materiais didáticos em grande parte das escolas públicas de nosso país, estas obras literárias auxiliam a desenvolver, junto a estudantes, habilidades investigativas e críticas, uma vez que se contrapõem aos discursos que compõem livros didáticos que, comumente, reproduzem um senso comum igualmente vinculado pelos veículos midiáticos e também por agentes públicos e órgãos estatais.

As sequências didáticas elaboradas procuram atender às orientações dispostas na BNCC. A sugestão de trabalho com o livro de Marilda Castanha está referenciada no conteúdo programático do 6º ano, que procura analisar os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. Já o trabalho com o livro de Daniel Munduruku segue as orientações programáticas voltadas para o 9º ano. Contudo, mais do que determinar uma única forma de utilizar a literatura nas aulas de História, interessa-nos apresentar possibilidades alternativas para fazer com que as histórias e as culturas indígenas sejam ensinadas através de suas próprias vozes.

3.1. *Pindorama. Terra das Palmeiras*, de Marilda Castanha (2007)

Figura 6: Capa do livro *Pindorama. Terra das Palmeiras*. .



Fonte: Acervo pessoal.

Sobre a autora: Marilda Castanha é natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. Formada em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), torna-se ilustradora, publicando seu primeiro livro sem texto, *Pula gato!*, em 1992. Com *Pindorama, Terra das Palmeiras*, ganha os seguintes prêmios: Prêmio Melhor Ilustração da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (Brasil, 1999); Prêmio Jabuti de Ilustração (Brasil, 2000); Orix Graphique Octogne (França, 2000); e Prêmio Runner-Up (Noma, UNESCO, Japão, 2000).

Resumo: Ainda que não seja de autoria indígena, o livro de Marilda Castanha (escrito em 2007) aborda a questão indígena de maneira complexa e diversificada, diferenciando-se dos textos utilizados pela maioria dos livros didáticos de História que atualmente circulam nas salas de aula. A autora procura, através de narrativas que relatam o cotidiano de diferentes culturas indígenas, dar visibilidade às histórias de conflitos físicos e simbólicos vividos pelos povos originais ao longo de séculos. Visando levar o leitor a conhecer a cultura e o modo de vida de diferentes povos

originários do Brasil, o volume aqui apresentado pode ser dividido em três momentos principais: a narrativa literária intitulada *Pindorama. Terra das Palmeiras*, em que é problematizada a necessidade de respeito à diversidade indígena; *De olho na História. Ontem e hoje*, excerto em que se faz uma retrospectiva sobre a História da ocupação do território nacional; e *A História deste Livro*, texto no qual a autora desvela os motivos, os objetivos e os caminhos trilhados para a elaboração e confecção do volume.

A primeira parte do livro inicia-se com a explicação sobre o significado da palavra “pindorama”, termo de origem tupi que quer dizer “terra das palmeiras”, forma como os povos ando-peruanos denominavam o território que hoje em dia chamamos de Brasil. Através de seu texto, a autora apresenta as diferentes maneiras com as quais os povos indígenas produzem conhecimento; estabelecem a divisão de trabalho nas aldeias; experimentam a relação com seus mitos e com sua espiritualidade; organizam suas moradias; expressam-se através da pintura, da escrita e da oralidade; e estruturam as relações “comerciais” de troca (a *moitará*) de suas produções materiais (utensílios domésticos; ferramentas de trabalho, utensílios de caça, de pesca, de produção de alimentos.)

A narrativa construída por Marilda Castanha ressalta as peculiaridades dos povos indígenas ao apresentar as diferenças existentes entre as moradias de povos que vivem em deslocamento constante e as daqueles que estabelecem uma moradia mais permanente. Por isto, são descritas as distinções entre a organização das aldeias dos Krahó – que constroem uma grande maloca, ou casas individuais em formato de círculo –, e a forma de morar dos Xavantes, que constroem seus abrigos em formato de meia-lua. A diversidade indígena também aparece no livro quando são apresentados os valores espirituais experimentados de forma diferenciada pelos diversos grupos. Para os Krenak, os *Marét* são espíritos parecidos com os índios, vivem no céu e os protegem nas caçadas e com as plantações. Já para o povo Ticuna, os espíritos dos ventos, das árvores ou das tempestades não devem ser desrespeitados e, a cada festa, é preciso lembrar dos cuidados que todos devem ter com os espíritos bons e os maus das florestas; bem como com as árvores, as nascentes e as cachoeiras, lugares considerados sagrados. A autora ainda aponta os diferentes e importantes significados das pinturas corporais, ressaltando o valor cultural e identitário das línguas faladas por cada povo,

vistas como formas de “continuar um pensamento” a ser levado a toda a aldeia e a ser perpetuado ao longo do tempo através da memória da oralidade.

A segunda parte do livro, *De olho na História. Ontem, hoje*, consiste em um breve relato da História dos povos indígenas no território brasileiro. A autora mostra que pesquisas arqueológicas – feitas através de análises de ossadas; de pinturas rupestres; e do estudo de vestígios como os de carvão, por exemplo –, apontam para a possibilidade de presença humana no continente há mais de quarenta e oito mil anos. Ao (re)contar como os povos indígenas relacionaram-se com os europeus a partir de 1500; percebemos que os costumes, os modos de ser, de falar e de se “vestir” utilizados pelos diferentes povos que já viviam em “Pindorama” provocaram uma enorme curiosidade investigativa naqueles que vieram “de fora”. Todo este percurso pode ser comprovado pelas muitas exposições de peças da cultura material indígena organizadas em cidades europeias; ou pelas expedições “naturalistas” que envolveram a presença de pintores, de aquarelistas, de botânicos e de biólogos que vieram ao Brasil realizar estudos e pesquisas ao longo dos três últimos séculos.

Contudo, a relação entre os povos originários e os europeus não se restringiu à meras trocas culturais. As violências físicas e simbólicas, a dominação/escravização de corpos e a invasão de territórios são as principais marcas que a colonização deixou nas histórias de nossas sociedades autóctones. Os aldeamentos e a catequese impulsionados pelas missões religiosas inibiram e extinguiram diversos costumes e línguas faladas pelos indígenas. As chamadas *guerras justas* e a disseminação de doenças – como o sarampo, a catapora, a varíola, a coqueluche e a gripe – foram responsáveis pela fome, escravização e dizimação de milhares de indígenas.

As marcas da violência colonial também podem ser identificadas na recente história indígena. A autora aponta que ainda no século XX, (mesmo após a Constituição de 1988 que garantiu os direitos de ser, de falar e de agir, bem como a demarcação das terras indígenas), diversos povos sofrem com o esbulho territorial, com o preconceito, com a discriminação e com todo tipo de violência física impetrados por parte de agentes do Estado, ou por particulares, sejam estes garimpeiros, madeireiros ou fazendeiros. No entanto, graças à resistência indígena, pode-se comemorar algumas conquistas como a do aumento nos índices de crescimento populacional indígena, ocorrido na década de

1990; bem como a da implantação de escolas, cujo programa é elaborado a partir das necessidades e das experiências dos próprios povos indígenas.

A terceira parte, *A História deste Livro*, recupera a trajetória trilhada por Marilda Castanha para a elaboração do livro. Com o objetivo de produzir imagens que combinassem diferentes aspectos das culturas indígenas para uma exposição que aconteceria em Sármede (cidade do norte da Itália, no ano de 1998); a autora iniciou um trabalho de análise bibliográfica e de consulta a especialistas. Assim, foi possível identificar a grande diversidade que marca a vida e as culturas indígenas no Brasil, presente não só nas aldeias e nas florestas, mas também nas periferias dos centros urbanos. Como resultado obtido – para além do conhecimento compartilhado em forma de texto –, as ilustrações que compõe o livro revelam muitos aspectos da realidade indígena, expressa em suas moradias, pinturas, saberes e rituais.

Por tudo isto, a leitura de *Pindorama. Terra das Palmeiras* constitui-se como importante ferramenta de formação docente, uma vez que proporciona trazer, para o trabalho em sala de aula, a discussão sobre a diversidade e a atualidade da questão indígena, fatores muitas vezes ignorados pelos materiais didáticos tradicionais. Além disto, a linguagem de fácil acesso e o apelo lúdico provocado pela ilustração também possibilitam a realização de um trabalho direto e frutífero com estudantes do segundo segmento do ensino fundamental.

Sugestão de atividade

Série: 6º Ano;

Unidade temática: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;

Objetos de conhecimento: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais;

Habilidades: (EF06HI08). Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos Astecas, Maias e Incas; bem como dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Encaminhamento: A unidade temática estabelecida pela BNCC procura contrapor os processos históricos e as características fundamentais das chamadas civilizações da antiguidade clássica, sendo as mais priorizadas o Egito antigo, a Grécia antiga e Roma antiga, com as diferentes estruturas societárias encontradas no continente americano, principalmente, Astecas, Incas, Maias e os diferentes povos originários que habitam o território brasileiro. É necessária a atenção para, ao contrapormos os diferentes modelos de sociedade, não se incorrer em discursos que estabeleçam algum grau de hierarquias entre eles. As diferentes formas de viver e de se relacionar com o território devem ser compreendidas a partir de suas dinâmicas específicas de produção material, de organização política e de expressão cultural.

Ao priorizarmos o objeto de conhecimento como sendo *os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais*, encontramos no livro de Marilda Castanha uma ferramenta importante para superarmos as narrativas presentes em livros didáticos que, em geral, apresentam visões generalizantes. Assim, como forma de desenvolver, junto aos estudantes, a habilidade de identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos indígenas das diversas regiões brasileiras, elaborou-se uma sugestão de atividade didática a ser aplicada em turmas de 6º ano do ensino fundamental.

Primeiro passo:

A primeira etapa consiste em estabelecer o contato dos estudantes com o livro de Marilda Castanha. É importante que se consiga identificar o tema principal; destacar as referências culturais indígenas; decodificar o significado das ilustrações; e mapear como a obra está dividida. Estabelecido o primeiro contato, o docente deve encaminhar uma discussão com a turma a fim de elencar as informações e conhecimentos apreendidos pelos estudantes ao longo de suas vidas escolares para contrapô-los à leitura do livro.

Para iniciar a discussão com a turma, sugere-se a análise de uma das ilustrações que compõem o livro. Abaixo reproduz-se a ilustração referente ao momento em são explicados os significados e os usos das pinturas corporais como formas de expressão e de comunicação:

Figura 7: Pintura, Escrita



Fonte: Retirada do site marildacastanhailustradora.blogspot.com³³

Ao solicitar aos estudantes que analisem a imagem, o docente poderá levantar algumas questões como:

- O que é possível identificar?;
- O que significam esses desenhos?;
- Vocês acham que todos os indígenas usam as mesmas pinturas?;
- Existem momentos específicos para realizá-las?;
- Como fazem as pinturas e quais materiais utilizam?

Após ouvir as repostas, é possível iniciar a segunda etapa da atividade.

Segundo Passo:

³³ Disponível em: [<http://marildacastanhailustradora.blogspot.com/2011/10/ilustracoes-do-livro-pindorama-terra.html>]. Consultado em: agosto de 2022.

Na etapa seguinte, o docente deve realizar uma leitura coletiva como forma de envolver a turma no processo de identificação das informações socioculturais mais relevantes, dando atenção a temas postos em destaque pela própria narrativa. São eles: o saber indígena; seus mitos e espiritualidade; formas de viver e de morar; formas de produção – caça, pesca, coleta –; a relação dos indígenas com a arte e com linguagem; questões de identidade e de diversidade; importância da resistência cultural.

Como forma de aferir o quanto os estudantes estão envolvidos nesta etapa; sugere-se que o docente auxilie a turma na elaboração de uma tabela na lousa, onde os próprios discentes escrevam as palavras que mais chamaram a sua atenção durante a leitura. Apresentamos a seguir uma sugestão para a confecção da tabela:

Temas:	Saber Indígena	Espiritualidade	Formas de Vida	Formas de Produção	Arte/Linguagem	Identidade/Diversidade	Formas de Resistência
Palavras:							

Terceiro passo:

Após concluídas as primeiras etapas, é possível confrontarmos os conhecimentos que os estudantes já possuíam com as novas informações apresentadas pelo livro. Para atingir este objetivo, os educadores e as educadoras devem provocar alguns questionamentos que auxiliem a turma a identificar os preconceitos e os estereótipos presentes em materiais didáticos tradicionais (livros, apostilas, etc.) e no que se costumou chamar de senso comum. As questões a serem levantadas pelos docentes podem ser:

1. Como se estabelecem as relações entre as diferentes faixas etárias em grande parte das aldeias indígenas?;
2. Todos os povos indígenas têm a mesma explicação para origem da vida e do mundo?;
3. Como é a moradia dos indígenas? São todas iguais?;

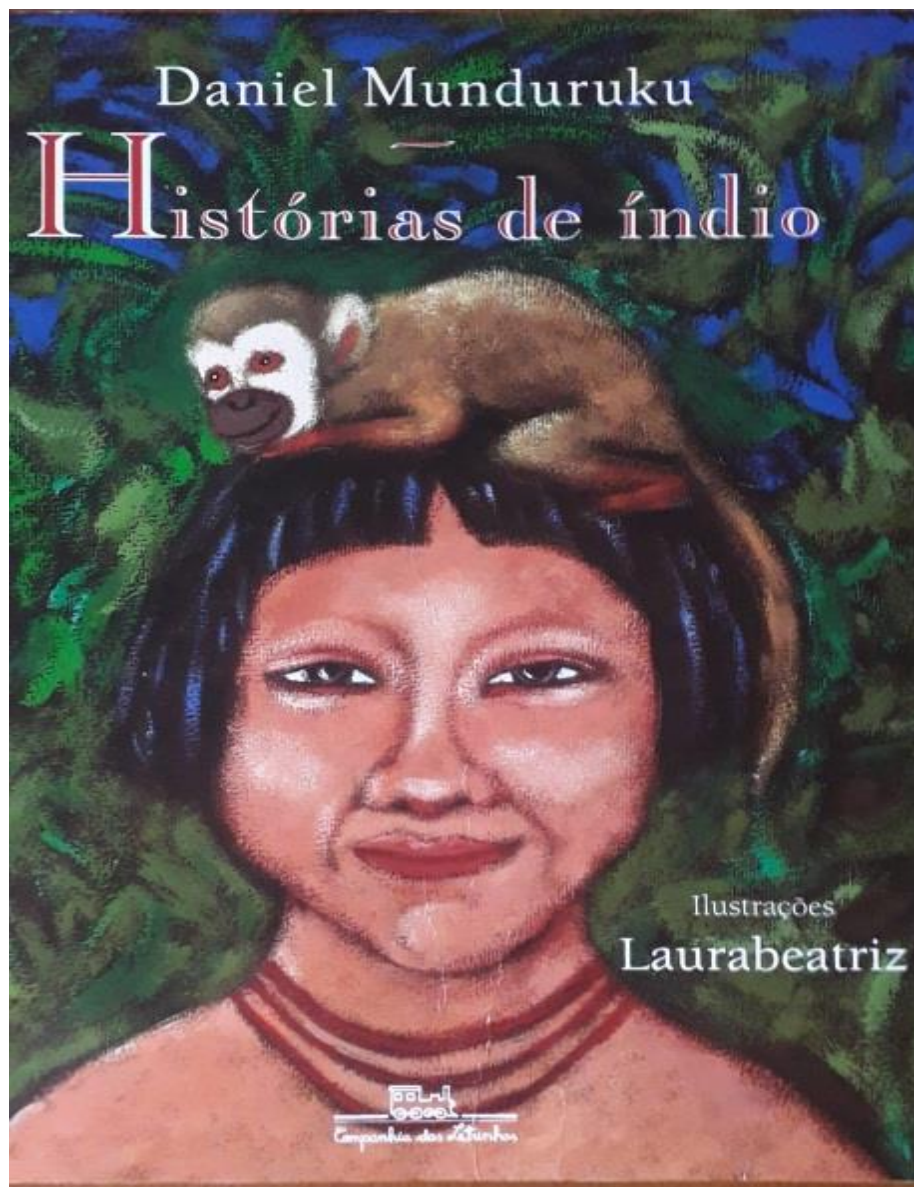
4. A forma como os povos indígenas conseguem seus alimentos acontece da mesma forma como fazemos para nos alimentarmos nos centros urbanos?;
5. O que são os chamados “alimentos da alma”?;
6. Como os diferentes povos indígenas se expressam?;
7. Todos os indígenas falam tupi?;
8. Os indígenas estabelecem relações de trocas de suas produções materiais? Como isto acontece?

Organizando conhecimentos:

Para sistematizar os conhecimentos apreendidos e compartilhá-los com o restante da comunidade escolar, sugere-se que os estudantes realizem uma atividade prática. Organizados em grupos, os estudantes devem escolher um dos temas abordados e preparar material para uma exposição. Confecção de cartazes; produção de maquetes; reprodução de pinturas indígenas e averiguação de seus variados significados; além da criação de esquetes que exponham as relações de aprendizagem, de troca e de produção material são algumas das propostas possíveis.

3.2. *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku (2016)

Figura 815: Capa do livro *Histórias de índio*



Fonte: Acervo pessoal.

Sobre o autor: Daniel Munduruku é natural de Belém, Pará e possui uma vasta formação acadêmica: Graduação em Filosofia; Licenciatura em História e Psicologia; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com mais de cinquenta livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, é ganhador de diversos prêmios, como Prêmio Jabuti CBL – Câmara Brasileira do Livro (2004 e 2017); Prêmio da Academia Brasileira de Letras (2010) – ABL; Prêmio Érico

Vanucci Mendes – CNPq; Prêmio para a Promoção da Tolerância e da Não Violência – UNESCO; Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural, em 2018. Foi cofundador da primeira livraria *online* especializada em livros de autores indígenas e promove há dezoito anos, o Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro, em parceria com a FNLIJ.

Resumo: O livro de Daniel Munduruku, *Histórias de índio* (2016) cria a possibilidade de se conhecer as especificidades do povo munduruku, assim como algumas outras nações indígenas que habitam o território brasileiro. A obra apresenta uma linguagem simples e o uso de elementos lúdicos: as ilustrações de Laurabeatriz; a valorização de personagens que representam crianças indígenas; e as fotos de aldeias mundurukus. Está dividido em três partes: na primeira, é apresentado o conto “O menino que não sabia sonhar”; na segunda parte, através de crônicas e de depoimentos do autor recuperam-se experiências da vida fora da aldeia; e, por fim, são fornecidas informações gerais sobre os diferentes povos indígenas.

O conto “O menino que não sabia sonhar” narra a história de Kaxi, um garoto munduruku especial, por ter sido escolhido pelo *pajé* para ser o seu sucessor. Ao longo de todo o conto, são apresentados elementos da vida e da cultura mundurucu, expressos pelos rituais de nomeação, pelos ritos religiosos e pelos de iniciação à vida adulta. Além disto, é possível conhecer um pouco do conhecimento produzido pelos mundurukus, seja na produção de artesanato, no trabalho nas roças, ou no saber sobre as propriedades medicinais de algumas plantas.

A questão principal do conto é a iniciação de Kaxi na arte da *pajelança*. Em sua cultura, o *pajé* é o chefe religioso que preside os rituais mais importantes, ele é a figura responsável pela conexão com os espíritos dos antepassados, o guardião de uma cultura que atravessou séculos, passada de geração a geração. O *pajé* cura e cuida de seu povo com a sabedoria dos anciãos. Através da interpretação dos sonhos, o *pajé* é capaz de guiar o seu o povo e protegê-lo. Kaxi, o menino escolhido, passa a acompanhar o *pajé* em todos os seus afazeres, aprendendo coisas novas todos os dias.

Contudo, o maior temor de Kaxi estava na sua incapacidade de sonhar. Na cultura munduruku, sonhar é a mais antiga forma de aprendizado, pois é pelo sonho que os indígenas se transformam em seres da natureza conseguindo ver mais adiante, forma

de viajar para longe e de conhecer os perigos que os rodeiam, afinal, “sonhar não é um privilégio, é uma necessidade”. Deste modo, Karu Bempô, o *pajé* da aldeia, realizou um ritual para ensinar seu discípulo a sonhar. Durante o ritual de iniciação à maioria (quando meninos de 12 anos deveriam ir à mata sozinhos e voltar com uma caça grande, capaz de alimentar a aldeia, provando assim sua coragem e bravura), Kaxi sonhou pela primeira vez e teve visões que mostravam as consequências geradas pelo contato com os não indígenas. A destruição das árvores; a poluição dos rios; a proibição de costumes e de crenças diante da imposição do cristianismo; e a perda de terras estavam entre as consequências vislumbradas pelas visões do jovem *pajé*. A partir de então, com estas terríveis imagens gravadas na memória, Kaxi sente-se capaz de cumprir a sua missão na mata, responsabilizando-se pela perpetuação da cultura e pela sobrevivência de seu povo.

Na segunda parte do livro, Daniel Munduruku, através de depoimentos e de crônicas, procura desconstruir estereótipos e preconceitos, ao relatar situações e experiências vividas ao morar na cidade. Os temas abordados nesta parte são o a definição de ser índio; o questionamento sobre a possibilidade de indígenas viverem nas cidades; a validação do modo de ser indígena; assim como o sentimento de pertencimento dos povos indígenas, integrantes do *presente* de uma História nacional, igualmente inscritos física e culturalmente no território brasileiro. As situações narradas abrem a possibilidade de os leitores questionarem não só os tradicionais discursos representativos imputados às populações indígenas, como também as concepções identitárias construídas pelo “branco”, quase sempre sem muito cuidado e senso crítico.

A terceira parte da obra faz uma espécie de apresentação dos povos indígenas do Brasil. Nesta seção, a diferenciação entre as nações indígenas é percebida através da classificação dos troncos linguísticos (Tupi, Jê, Karib e Aruak). A questão da diversidade cultural também fica evidente quando o autor descreve as diferentes formas de construção de habitações; de organização de trabalho; de expressão de “mitos”; de produção artística; de exercício de espiritualidade; e de organização sócio familiar. A leitura deste texto possibilita o conhecimento da importância dos chefes religiosos e das organizações políticas de indígenas que garantem a sobrevivência das aldeias; a preservação dos modos de viver; além de serem responsáveis pela articulação de pautas reivindicatórias comuns. É importante ressaltar que toda esta riqueza e diversidade

cultural encontram-se ameaçadas, pois, apesar da Constituição Federal aprovada em 1988, muitos são os invasores interessados na exploração econômica dos recursos naturais dos territórios indígenas, sejam as madeiras, as mineradoras, ou os posseiros, para só citar alguns.

Com isso, *Histórias de índio* pode ser compreendido como um valioso instrumento para, em sala de aula, desconstruir-se estereótipos tradicionalmente reproduzidos por materiais didáticos, por veículos de comunicação de massa, ou por variadas formas de expressão artística. Através da própria voz indígena, o livro de Daniel Munduruku consegue pôr em destaque diferentes formas de ser; de se relacionar com o tempo, com a natureza e, ainda, com o sobrenatural. O “valor didático” deste livro é o de conseguir, com sucesso, estabelecer um diálogo com os leitores não indígenas. Conhecer o que é o universo indígena através do discurso do próprio indígena possibilita ao leitor comum a ruptura com concepções que revestiram as representações dos indígenas, de perto marcadas por um ideário ligado a um passado distante e assinalado pelo exótico e pelo selvagem. Por isto, na maioria das vezes, os indígenas são vistos como desconfortável obstáculo ao “necessário” desenvolvimento econômico do país que, na verdade, nunca soube valorizar a existência indígena.

Sugestão de atividade:

Série: 9º ano

Unidade temática: A História recente.

Objetos de conhecimento: As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Habilidades: (EF09HI36). Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, visando ao combate de qualquer forma de preconceito e de violência.

Encaminhamento: A orientação curricular disposta na BNCC norteia o trabalho com 9º ano do Ensino Fundamental a discutir questões pertinentes à História do tempo presente. Na unidade temática *A História recente*, a proposta de discussão de alguns

temas ajuda a compreender os fatores que contribuíram para as transformações da sociedade contemporânea; bem como favorece a identificação da emergência de diferentes matrizes identitárias. O fim da Guerra Fria; o processo de mundialização econômica; os processos de descolonização na África e na Ásia; as experiências ditatoriais na América Latina e seus movimentos de resistência são alguns dos processos históricos que permitem identificar a existência de expressiva parcela da população mundial que não se identifica, ou se sente incluída pela “narrativa” una, inscrita pelo progresso histórico, e centrada em uma perspectiva europeia de desenvolvimento.

Para que possamos desenvolver uma educação que objetive a superação de preconceitos e favoreça o convívio democrático, torna-se fundamental que professoras e professores façam com que as diferentes vozes e formas de se relacionar com o passado sejam ouvidas também nas salas de aula. Ao procurar trabalhar *as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional*, é preciso que os estudantes tenham conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica em que estas populações estão inseridas. Assim, o livro *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku firma-se como uma competente ferramenta capaz de possibilitar aos estudantes formas de identificação com a questão indígena, ao promover a discussão sobre a diversidade identitária e seus reais significados históricos no início do século XXI.

A divisão do livro em três seções principais possibilita a estudantes e a docentes a apreensão de informações relevantes sobre os munduruku e outros povos indígenas, através de três diferentes estilos de texto. Na primeira seção, o conto “O menino que não sabia sonhar” mostra, através da história de Kaxi, alguns dos rituais sagrados; bem como aspectos variados do modo de vida indígena: o manuseio de produtos da natureza, de produção de artesanato e de preparação da terra para o cultivo. É possível conhecer também os costumes sócio culturais, através da reprodução das conversas dos homens da tribo, realizadas ao final de cada dia; do cotidiano feminino e a sua relação “medicinal” com a natureza, exemplificada na colheita de plantas curativas; e ainda através das brincadeiras entre as crianças recriadas no livro. A segunda seção é composta por crônicas que narram algumas experiências vividas pelo autor em seu contato com a sociedade não indígena. Os textos abordam questões que discutem a

construção de estereótipos e a propagação de preconceitos; problematiza a relação que alguns indígenas estabelecem com a religião cristã; e compara as diferentes formas de aprendizagens. Já a terceira seção, é formada por um texto que disponibiliza variadas informações sobre os povos indígenas do Brasil. Dentre as questões apresentadas, destaca-se a violência presente nas ameaças a que os diferentes povos indígenas estão submetidos no Brasil e as suas formas de resistência.

A seguir, apresenta-se uma proposta de atividade didática que utiliza o livro de Daniel Munduruku, a ser desenvolvida em três etapas. A primeira etapa consiste no contato com a publicação; atividade de leitura; e agrupamento da turma em três grupos. A segunda etapa propõe o desenvolvimento de trabalhos que visem organizar os conhecimentos e estabelecer um diálogo entre a realidade indígena e a comunidade escolar. Cada um dos três grupos produzirá trabalhos diferentes direcionados a cada uma das três seções que compõem o livro. A terceira etapa prevê a apresentação de trabalhos elaborados pelos estudantes a serem disponibilizados a todo o corpo discente da instituição através de atividade expositiva.

Primeiro Passo:

Por se tratar de um livro que apresenta uma parte textual relativamente densa, sugere-se que os docentes orientem de perto a leitura dos estudantes para que eles possam, com maior agilidade, identificar os elementos constituintes das identidades indígenas. Tais elementos estão presentes ao longo de todo o texto e podem ser elencados a partir das seguintes ponderações:

- Quais são os costumes indígenas presentes no livro?;
- Como os indígenas organizam e dividem o trabalho em suas comunidades?;
- Os indígenas falam apenas uma língua?;
- Como as crianças fazem para aprender o modo de ser de seu povo?;
- Como são e como fazem suas moradias?;
- Como os diferentes povos indígenas fazem para proteger suas culturas?;

- Como se relacionam com os não indígenas?;
- Existe alguma organização que reúna diferentes povos?;
- O que ameaça os povos indígenas?

Após o debate destas questões (e de outras que por ventura surjam durante a conversa com a turma), o docente deve propor a divisão da turma em três grupos que trabalharão, cada um, com uma seção do livro. A depender da quantidade de estudantes que compõem a turma, estes grupos podem ser subdivididos em outros menores, compreendendo no máximo cinco pessoas, para que se garanta o envolvimento discente na execução prática da atividade.

Segundo Passo:

Estabelecidos os grupos, os docentes devem organizar a segunda etapa da sequência didática distribuindo os alunos de maneira a garantir a execução das diferentes tarefas. O grupo que optou por trabalhar com o conto “O menino que não sabia sonhar” deve procurar por informações que caracterizem a cultura indígena como um todo e, em particular, a munduruku. A proposta é a de elaboração de cartazes confeccionados a partir dos seguintes temas: “rituais sagrados e pajelança”; “trabalho e conhecimentos”; “ameaças e resistências”. A seguir relaciona-se algumas das informações que devem constar nos trabalhos:

- **Rituais e pajelança:** O conto apresenta três rituais: o da nomeação; o ritual de iniciação à pajelança; e o ritual da maioridade. Além destes rituais, são referidos também os rituais de cura de doenças graves; de ritos de purificação; e as cerimônias de casamento e de enterro dos mortos. É possível identificar também a importância do *pajé* como figura de liderança nos rituais que marcam etapas importantes da vida dos membros da aldeia, sendo ele considerado um elo entre as gerações, ao mesmo tempo em que figura como responsável pela perpetuação do modo de vida munduruku. Os estudantes devem procurar descrever estes rituais, ressaltando a sua relevância para a constituição da identidade de um povo indígena;

- **Trabalho e conhecimento:** Ao narrar a vida de Kaxi, o conto evidencia algumas características do modo de vida munduruku. O trabalho está dividido principalmente entre os homens, responsáveis pela caça, pesca, coivara e pela confecção de arcos e flechas; e as mulheres que cuidam da roça e das tarefas domésticas. É possível também conhecer algumas das particularidades da alimentação indígena, baseada na caça e na pesca e complementada pelo consumo de vegetais como a *musukta* (mandioca), *wexik'a* (batata-doce), *cará*, *kagã* (cana), e de carne oriunda de pequenas criações (de galinhas). O conhecimento, produzido e transmitido através de muitas gerações, inscreve-se na utilização de certos materiais (embira, bambu e palhas) e na manutenção de técnicas tradicionais, usadas na confecção dos *ictus* (vasos); na forma de plantio e de colheita de alguns vegetais; e ainda no uso de determinadas plantas para a cura de doenças específicas.
- **Ameaças e resistência:** A relação entre indígenas e os *pariwat* (homem branco) está presente no conto e evidencia os prejuízos e as ameaças a que os povos originários estão submetidos. Quando Kaxi participa das conversas entre os homens da aldeia toma conhecimento de que as terras de seu povo e a de outros parentes indígenas são cobiçadas por possuírem riquezas. Em outro trecho, denuncia-se as ameaças que atacam à sobrevivência dos indígenas, já que, no sonho de Kaxi, o menino – transcendido de seu corpo humano e transformando em espírito/animal da floresta –, consegue experimentar o sofrimento da natureza, provocado pela destruição da mata e pela poluição dos rios. O sonho de Kaxi também denuncia o quanto o contato com os brancos pode provocar a negação dos costumes e das crenças originais; além de ser capaz de gerar conflitos entre irmãos, causados pela ganância financeira que valoriza o dinheiro e explora a invasão de terras indígenas. Deste modo, as possibilidades de resistência só se concretizariam graças ao contato com “pessoas que eram amigas dos indígenas e que os defendiam com palavras”, ressaltando-se ainda a importância de afirmação do modo de ser indígena e da necessidade de transmissibilidade dos valores às gerações mais novas.

Os trabalhos produzidos pelos estudantes devem atentar para a pluralidade e para a diversidade identitária que caracteriza a sociedade brasileira. Ao conhecer e

estabelecer contato com diferentes hábitos; visões de mundo; e formas de se relacionar com o meio ambiente, abre-se a possibilidade de desnaturalizarmos modos de vida hegemônicos. Este movimento é fundamental para o reconhecimento do outro, para a compreensão de suas demandas e para a ampliação do exercício da cidadania de todos os brasileiros.

A segunda seção do livro é dedicada às crônicas que contam as experiências do autor em sua vida fora da aldeia, dentro do espaço urbano e no convívio com os não indígenas. Os episódios narrados revelam que a falta de conhecimento é um dos motivos centrais para a construção de estereótipos e para a reprodução de preconceitos. Os temas abordados nas crônicas versam sobre a definição do que é ser indígena na atualidade; as questões de origens; a relação com o cristianismo; a forma de aprendizagem dos indígenas; e a problematização de alguns hábitos relacionados à cultura “não branca”.

Assim, o trabalho a ser desenvolvido pelos estudantes a partir desta seção tem como objetivo provocar a reflexão crítica da comunidade escolar sobre os conhecimentos produzidos pelo considerado “senso comum”. Para tanto, sugerimos a divisão do trabalho em duas etapas. Na primeira etapa, os estudantes devem realizar uma consulta à comunidade escolar para compreender o que se conhece sobre a questão indígena no Brasil. Esta consulta pode ser realizada através de entrevistas que priorizem representantes de todos os segmentos da comunidade (docentes, trabalhadores administrativos, estudantes de séries variadas e responsáveis). A seguir sugerimos algumas perguntas para compor as entrevistas:

- O que é um indígena para você?
- Onde vivem os indígenas?
- Você sabia que existem centenas de povos indígenas diferentes vivendo no Brasil atualmente?
- Você reconhece influências das culturas indígenas em seu cotidiano? Em caso afirmativo, quais seriam elas?

Após o levantamento de dados, os estudantes conseguirão elencar quais informações realmente condizem com a realidade dos povos indígenas e quais são resultados da reprodução de preconceitos. A partir destas constatações, sugere-se que os

estudantes elaborem pequenos roteiros de esquetes nos quais consigam “desconstruir” as representações indígenas oriundas do preconceito e da ignorância.

A terceira seção do livro traz informações gerais sobre as populações indígenas do Brasil e possibilita aos estudantes a organização de material de divulgação que vise à denúncia das principais ameaças à sobrevivência da diversidade cultural indígena. O texto desempenha a função de “relato histórico” ao enumerar os principais “invasores” que colocam em risco a posse de territórios pelos indígenas, através da promoção do desequilíbrio ambiental oriundo da exploração depredatória da floresta. Estes “invasores” na contemporaneidade se podem personificar nas madeireiras; nas mineradoras; nos garimpos; no alargamento da malha rodoviária que gera o aumento do número de “posseiros” ilegais, e nas hidrelétricas que, na maioria dos casos, são construídas graças às iniciativas estatais. Neste momento, os docentes devem orientar os estudantes a produzirem uma revista, em formato digital e/ou impresso, que reúna informações sobre quem são os agentes/empreendimentos que ameaçam as terras indígenas, expulsando comunidades tradicionais e colocando em risco a biodiversidade do território nacional ³⁴. Estas ações predatórias e irresponsáveis devem ser contrapostas às conquistas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, documento que garantiu a emancipação indígena e que determinou a demarcação de todas as áreas indígenas no prazo máximo de cinco anos após a data de sua publicação.

Terceiro Passo:

Após os trabalhos estarem concluídos, professores e estudantes devem organizar a terceira etapa que consiste na culminância do projeto. A proposta é que a produção dos estudantes ultrapasse os limites da sala de aula e seja apresentada aos demais membros da comunidade escolar. Assim, os cartazes elaborados devem ser expostos em espaços coletivos da escola como corredores, pátios e áreas de maior circulação. Os esquetes devem ser apresentados nos momentos em que esteja reunido o maior número de estudantes (horários de entrada, de recreio e de saída) e, por fim, a revista produzida


³⁴ A recolha e pesquisa de dados podem ser complementadas e atualizadas através da consulta a sites disponíveis na internet, tais como: [<https://www.socioambiental.org/>]; [<https://cimi.org.br/>]; e [<https://apiboficial.org/>]. Consultados em: agosto de 2022.

deve ser distribuída aos estudantes de todas as séries (em caso de possibilidade de impressão), e/ou publicada nas redes sociais da escola, em uma versão digital.

Retorno Esperado

Acreditamos que ao priorizar as vozes indígenas em detrimento dos discursos inclusos nos materiais didáticos mais tradicionais, problematiza-se a já “histórica” centralidade dada à uma perspectiva eurocêntrica, pautada na ideia de “desenvolvimento humano” e “social”, que majoritariamente pautou o ensino da História ao longo dos séculos. A leitura analítica de produções como *Pindorama. Terra das Palmeiras* e de *Histórias de índio* faz com que nossos estudantes reconheçam a grande diversidade identitária formadora da sociedade brasileira e atentem para o fato de que o convívio entre *todos os brasileiros* nem sempre ocorre (e ocorreu) de forma pacífica, levando – muitas vezes e por muito tempo –, os povos indígenas (igualmente brasileiros) a serem vítimas de violências físicas e culturais, impostas por variadas formas de Estado (Colônia/Império/República) e de poder (estatal ou civil).

4. Anexo

 E. M. JORNALISTA SANDRO MOREYRA		
<i>"Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor."</i> (Paulo Freire)		
Aluno (a):	Nº:	NOTA:
Turma: 6º Ano		
Data:	Professor (a): Ricardo Barros	
FICHA INFORMATIVA LITERATURA INDÍGENA		
TÍTULO:		
AUTOR E ILUSTRADOR:		
QUAL O TEMA DA HISTÓRIA?		
A QUAL POVO INDÍGENA PERTENCE?		
LOCALIZAÇÃO:		
QUAIS AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS FORAM IDENTIFICADAS?		
QUAIS AS PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS FORAM PERCEBIDAS APÓS A LEITURA DO LIVRO?		

5. Referências Bibliográficas:

1. Textos Literários:

CARVALHO, Ana (Adaptação). *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*. Ilustração Mariana Zanetti. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CASTANHA, Marilda. *Pindorama. Terra das Palmeiras*. Ilustração de Marilda Castanha. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

HAKIY, Thiago. “Hariporia, a origem do açaí”. In: NEGRO, Maurício (Org. e Ilustração). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. Ilustração Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2016.

NEGRO, Maurício (Org. e Ilustração). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

POTIGUARA, Eliane. *O Pássaro Encantado*. Ilustração de Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2014.

2. Textos Críticos e Teóricos:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, May 2017. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>]. Consultado em outubro de 2020.

----- *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. “Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970 – 2009)”. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 101-132, 2013. Disponível em: [\[http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520\]](http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520). Consultado em junho 2021.

----- . “Reflexões sobre o ensino de História”. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, aug. 2018. Disponível em: [\[https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt\]](https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt). Consultado em outubro de 2020.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. *Trilhas literárias indígenas para a sala de aula*. 1ª edição. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1985.

CERRI, Luís Fernando. “Recorte e organizações de conteúdos históricos para a educação básica”. **Antíteses**, vol. 2, n. 3, pp. 131-152, jan.-jun. de 2009. Disponível em: [\[http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses\]](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses). Consultado em novembro de 2021.

CESCO, Susana; LIMA, Eli de Fátima Napoleão de. “‘Terra da Promissão’: recolonização e natureza na história amazônica”. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 11 n. 2 (2018): Dossiê Temático: “Amazônia, modernidade e desenvolvimento”. Disponível em: [\[https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/848\]](https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/848). Consultado em maio de 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

“Currículo Carioca. História”, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: [<http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/37187427-f11f-4a95-a818-933866c46923>]. Consultado em janeiro 2021.

FERREIRA, Ângela Ribeiro *et alli* (orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

FRANÇA, Flavio Antônio de Souza. “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: ProffHistória, Escola de História/UNIRIO, 2016.

FREIRE, J. R. B.; MALHEIROS, M. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: EDUERJ, v. 1, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade. “O Indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como a literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008”. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.39, n. 109, p. 321-356, set./dez., 2019.

LOPES, Danielle Bastos. “O movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984 – 1988)”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MATOS, Maria Helena Ortolan. “Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari”. Tese de Doutorado. Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- - - - - . “Tupis, Tapuias E Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo”. Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. UNICAMP, 2001. Disponível em: [<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf>]. Consultado em: junho de 2021.

- - - - - . *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”. São Paulo: Paulinas, 2012.

NICODEMOS, Alessandra. “Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro: entre resistência e prescrição de políticas de currículo”. In: FERREIRA, Ângela Ribeiro *et alli* (orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. “Culturas do passado e eurocentrismo: o périplo de tláloc”. In: AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo. *A História (In) Disciplinada*. Vitória: Milfontes, 2019.

ROCHA, Helenice. “Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História”. 2020. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275 – 301, 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. “A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões”. **Revista Educação**, v. 35 n. 3 (2012): Dossiê - Educação Literária: Políticas Públicas de leitura, leituras e formação de

leitores. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11761]. Consultado em junho de 2021.

SIMÕES Junior, Roberto Carlos. *A nova história indígena e a educação para as relações étnico-raciais: construindo caminhos para sala de aula*. Campinas, SP, 2019.

THIÉL, Janice C. “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu_realidade]. Consultado em janeiro de 2020.

----- . “A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural”. **Literartes**, n. 5, 2016.

3. Outros Links Consultados:

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Disponível em: [https://apiboficial.org/sobre/]. Consultado em março de 2022.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf]. Consultado em agosto 2021.

“Compromisso com os povos indígenas do Brasil”. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/08-compromissocomospovosindigenas.pdf]. Consultado em junho 2021.

Documento Final do “Acampamento Terra Livre 2022”. Disponível em: [https://apiboficial.org/2022/04/14/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/]. Consultado em abril de 2022.

Sobre Eliane Potiguara: Disponível em: [<http://www.elianepotiguara.org.br/>].
Consultado em junho de 2022.