



---

HERIKA FABÍOLA BARROS DE SOUZA OLIVEIRA DO VALLE

**Materiais e metodologias para o ensino de  
História Indígena no ensino fundamental a  
partir das obras de Cristino Wapichana**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
Março/2024

**HERIKA FABÍOLA BARROS DE SOUZA OLIVEIRA DO VALLE**

**MATERIAIS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ Profhistória da Universidade Federal de Roraima, na Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ananda Machado

BOA VISTA, RR  
2024

**HERIKA FABÍOLA BARROS DE SOUZA**

**MATERIAIS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ Profhistória da Universidade Federal de Roraima, na Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, avaliada no dia 25 de março de 2024 pela seguinte banca examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ananda Machado (orientadora)

Prof. Dr. Jocelito Zalla (membro externo)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monalisa Pavone (membro interno)

Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira (suplente interno)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julie Stefane Dorrico Peres (suplente externo)

BOA VISTA, RR  
2024

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para todas as pessoas que direta e indiretamente estiveram comigo nessa caminhada do mestrado, alguns precisarei nominar para ser justa, pois provavelmente sem eles não seria possível a realização de mais um sonho que ora se concretiza.

À querida professora Ananda Machado, que desde o início foi uma parceira no trabalho comigo. Fui imensamente abençoada por tê-la como professora em duas disciplinas no mestrado e minha orientadora, onde foi amiga, conselheira, paciente e atenciosa na produção dessa dissertação. Uma mãezona, dosando com maestria as cobranças e ao mesmo tempo me incentivando a perseverar.

Aos professores do ProfHistória: Alessandra Rufino, Carla Monteiro, Marcella Albaine, Maria Luiza Fernandes, Mariana Pereira, Monalisa Pavone, Marcos Antônio de Oliveira e Raimunda Gomes, com os quais tive o privilégio de trocar ideias, receber conselhos, sugestões de leituras e me fizeram ampliar meus conhecimentos.

Ao professor Raimundo Nonato, atualmente aposentado da UFRR, que após tantas idas e vindas, ajustes, conversas, reuniões e exigências burocráticas conseguiu que o Mestrado Profissional em Ensino de História saísse do papel e contemplasse tantos profissionais egressos e não egressos da instituição, para que fossem beneficiados com a pós-graduação *strictu sensu*.

Aos professores da banca, professora Monalisa Pavone, Professor Jocelito Zalla e Julie Dorrico (Truduá), que nortearam com valiosas contribuições em relação aos referenciais teóricos e sugestões de leitura, suscitando uma escrita na perspectiva decolonial, o que aprimorou a pesquisa.

Aos meus pais, Nivaldo e Iracema, maiores incentivadores e apoiadores dos meus projetos pessoais e profissionais. Provavelmente são os que mais sentem falta da minha presença física, mas sempre compreendem o meu esforço e propósito.

Aos meus irmãos, Elizandra e Fábio, que igualmente aos meus pais sabem o quanto sou desprendida e invisto muito tempo em estudar e aprender continuamente. A eles não posso prometer que talvez brevemente faça doutorado em Ensino de História e me ausentarei mais um pouco.

Ao meu filho Emanuel (in memorian), que sempre fará parte de tudo da minha vida.

À minha tia Leonete e minha prima Naya por terem me ajudado com abraços e palavras de ânimo, bem como os cuidados com minha Pandora quando precisava me ausentar por alguns dias a trabalho ou a estudo. Imensa gratidão.

Aos meus amigos e amigas que me deram alento durante esse processo e sofreram com minha ausência em aniversários, churrascadas, passeios, viagens, até mesmo para um breve cafezinho etc., mas entenderam que o propósito era maior e valia a pena.

Aos meus colegas que formam a segunda turma do Profhistória/UFRR a qual faço parte e cito o nome de cada um: Alexsandra de Oliveira Sousa, Anderson Porto, Andreza Menezes Souza, André Nonato Alves King e Campos, Cleicimar Aniceto de Souza, Denis Renan Nojoza Moura, Francisco de Assis Lopes Gomes, Hudson Rezende de Araújo, Monna Junior Araújo Ribeiro, Karolina Bezerra Kamikawachi, Rosana Silva de Souza, Roysom dos Santos Roth e Saulo José Chaves da Silva. Valeu por todas as experiências, conversas, trocas de ideias e incentivos mútuos que foram imprescindíveis neste período de dois anos.

Ao meu primo e colega de mestrado Anderson Porto, por ter insistido e persistido para que eu não desistisse, passando inúmeras mensagens pelo whatsapp, num momento que estava em conflito comigo mesmo. Gratidão.

À amiga Naiara Moreira, parenta Wapichana que a ancestralidade nos uniu no mestrado, me ajudou na tradução dos textos na língua indígena Wapichana.

Aos colegas que participaram da primeira oficina experimental propositiva dessa pesquisa e que contribuíram de maneira ímpar às outras vindouras: André King Campos, Benone Costa Filho, Francisco Lopes, Júnior Araújo, Mariângela, Nayara Moreira, Sérgio Barbosa e Thiago King.

À professora Tássita Moreira, que nos conhecemos virtualmente há quase três anos por meio da colega historiadora Hsteffany Muniz e, desde então, tenho acompanhado-a nos projetos por ela organizado e mentorado, os quais tem me levado a um processo de desconstrução e de descolonização de práticas educacionais que não contemplam a pluralidade e diversidade existente, especialmente a temática indígena.

Ao Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Roraima - CEFORR, em especial à diretora, professora Stela Damas e à gerente do Núcleo Pedagógico, professora Maristela Pereira, onde atuo profissionalmente como professora formadora e permitiram a realização da segunda oficina propositiva com os professores cursistas do magistério Tamarai.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como ponto de partida a inquietação de como poderia se utilizar cinco obras literárias de Cristino Wapichana, no ensino de História Indígena, tendo então o desafio de apresentar estratégias que incluíssem a Literatura Indígena na produção de materiais com foco no ensino de História Indígena, que pudessem ser usados e disseminados pelos/as professores/as nas turmas do Ensino Fundamental. Para isso, estruturamos a tessitura em cinco partes: Primeira - Memorial, onde faço uma breve apresentação pessoal sobre mim e de como a pesquisa se entrelaça com minha vida pessoal e profissional; Segunda – Introdução, sintetizamos os motivos que nos levaram à pesquisa, apontando os caminhos escolhidos e os principais referenciais teóricos norteadores; Terceira – As relações Interdisciplinares entre a Literatura de Cristino Wapichana e o ensino de História Indígena, onde criamos dois subtópicos: i) A Lei 11.645/08, a Interdisciplinaridade e Interculturalidade e ii) As literaturas indígenas no ensino de História; Quarta – Propostas de inserção das obras de Cristino Wapichana no ensino de História no primeiro ciclo da Educação Básica, apontando além do resumo de cada de obra e quais as temáticas que poderão ser trabalhadas em sala de aula com os estudantes e como elas estão inseridas no Documento Curricular de Roraima – DCRR; Por fim, a quinta e última parte da dissertação, traz as Histórias e as experiências dos professores nas oficinas por nós realizadas a partir das obras de Cristino Wapichana. Apresenta os resultados das oficinas propositivas e da construção do produto. Como produto desenvolvemos um mural virtual (*padlet*) onde nele se contempla registros das oficinas propositivas realizadas, links com biografia e entrevistas de Cristino Wapichana, concedidas a diferentes canais midiáticos; síntese das cinco obras literárias utilizadas; fotografias dos cinco momentos que a oficina propositiva que foi por nós organizada e realizada; vídeos e as atividades propostas pelos professores participantes. Busca-se, por intermédio desse material: a) reflexão sobre as possibilidades de relações entre a Literatura de Cristino Wapichana e o Ensino de História Indígena; b) Análise das obras de Cristino Wapichana com objetivo de inseri-las no ensino de História Indígena; c) As narrativas dos professores participantes em relação à temática indígena a partir das obras literárias de Cristino Wapichana.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Literaturas Indígenas; Cristino Wapichana, Roraima.

## KYWAI MASKAYDAYTKAU

Diura'a kaydinkizei isakadkau na'apdii tyryy kaiwekau bakaiayda'y obra literária Cristino Wapichana idiwey, dunuzuinhau kuty'an idi'a, aiapkary py'y aidkidkau estratégias mydkidi'au Literatura dunuzuinhau idiwey karich tumapkariwei tuminhapkidkinhaa nii dunuzui kuty'au idi'a, tyrya'u nii ikaiwekau na'ik iparibekau tuminhapkidiainhau di'ik/tuminpeinhau kiwini'u Ensino Fundamental idi'a. Yryy id wasaabon wyry'y karich bakaiayda'y idyktinpen idian: kiwini'u- nhykynykariwei kid, na'ian un aidian undayan na'ik na'apdii wyry'y kaydinkizei zamatihan unkaydinkiz di'it; ichamaytan: isakadkau: wakuwadkidian kanum nii watumanyz wyry'y kaydinkizei, aidkidian dynapukid widiaykariwei na'ik imanawynkidia'u referenciais teóricos kaminkeytpa'uraz; idikinha'yan: wyry'y relações interdisciplinares Cristino Wapichana Literatura na'ik kuty'au tuminhapkidkary tym, na'ian watumam diaytam subtópicos: i) Zannai 11.645/08, interdisciplinaridade na'ik bakadinkery kid na'ik, ii) dunuzuinhau Literatura kuty'a'u tuminhapkidkary idi'a; painha'ytanki'i idi'a: di'itinhapkary kid kabutkau na'apdii tyryy Cristino Wapichana karichan mydkau kuty'a'u tuminhapkidkau idi'a kiwini'u educação básica idi'a, aidkidian pawa'a wyry'y kywai maskaydaytkau idi'a kuwadkidia'uraz wyry'y obra na'ik xa'apa'uran temáticas tyrya'unii kaydinkery tuminhapkizei iii tuminpeinhau tym na'ik na'apdii inxakadinpen Documento Curricular Roraimaa idi'au di'a, DCRR; ikatukintinhan di'it, bakaiayda'yinpen na'ik dawy'ytini'u saadkary idi'a na'aka'uraz kuty'ykarynau na'ik kuwada'u na'apdii tuminhapkidiainhau kaydinkiz wyry'y Cristino Wapichana karichan di'ik: aidkidkau kaydinkizei tukun oficinas propositivas na'ik wyry'y produto tumkau. Wyry'y produto nii watum baydap mural Virtual (padlet) na'ian idi'a aidkidkau oficina propositivas tumkariwei, links biografia tyma'u na'ik Cristino Wapichana pixaytkau aidkidkariwei pana'akidia'u canais midiáticos at, kuwada'u wyry'y bakaiayda'y obras literárias kaiwekariwei da'y, bakaiayda'y dikinii idi'an wyry'y xa'apainhapkary oficina propositivas sabakau na'ik itumkau, vídeos na'ik kaydinkizei kid tuminhapkidiainhau kabutnii. Aidiazukau diura'a kaydinkizei idi'an: a) di'itinhapkary wyry'y Cristino Wapichana Literatura chi'ikpan patymaka wyry'y dunuzui kuty'an tuminhapkidkary; b) Cristino Wapichana saadnii di'ichapkary ixa'apnyn kayan imydazukau id dunuzui kuty'an tuminhapkidkary idi'a; c) tuminhapkidiainhau kuwadnii wyry'y dunuzuinhai daya'u Cristino Wapichana Obra Literária di'ik .

**Parakary Imanawynkidia'u:** kuty'a'u tuminhapkidkary, dunuzuinhai literatura kid, Cristino Wapichana.

## RESUMEN

La presente investigación aquí presentada tuvo como punto de partida la preocupación por cómo cinco obra literarias de Cristino Wapichana podrían ser utilizadas en la enseñanza de la Historia Indígena, teniendo el desafío de presentar estrategias que incluyeran la Literatura Indígena en la producción de materiales enfocados a la enseñanza de la Historia Indígena y que pudieran ser utilizado y difundido por los docentes de las clases de Educación Primaria. Para lograrlo, estructuramos el texto en cinco partes: Primero - Memorial, donde hago una breve presentación personal sobre mí y cómo se entrelaza con mi vida profesional; Segundo – Introducción, resumimos los motivos que nos llevaron a la investigación, señalando los caminos elegidos y los principales referentes teóricos orientadores; Tercero – Las relaciones interdisciplinarias entre la literatura de Cristino Wapichana y la enseñanza de la Historia, donde creamos dos subtemas: i) Ley 11.645/08, Interdisciplinariedad e Interculturalidad y ii) Literaturas indígenas en la enseñanza de la Historia; Miércoles – Propuestas para la inclusión de las obras de Cristino Wapichana en la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, señalando además del resumen de qué trata cada obra y qué temas se pueden trabajar en el aula con los estudiantes y cómo están incluidos en el Documento Curricular de Roraima – DCRR; Finalmente, está el quinto y último, que trae las Historias y experiencias de docentes a partir de los trabajos de Cristino Wapichana: resultados de los talleres proposicionales y la construcción del producto. Como producto desarrollamos un muro virtual (padlet) que incluye los talleres propositivos realizados, enlaces con la biografía de Cristino Wapichana y entrevistas realizadas a diferentes medios de comunicación, un resumen de las cinco obras literarias utilizadas, fotografías de los cinco momentos en que se organizó y realizó el taller proposicional, videos y actividades propuestas por los docentes participantes. A través de este material se busca: a) la reflexión sobre las posibilidades de relaciones entre la Literatura de Cristino Wapichana y la Enseñanza de la Historia Indígena; b) Análisis de las obras de Cristino Wapichana con el objetivo de incluirlas en la enseñanza de la Historia Indígena; c) Escuchar las narrativas de los docentes participantes en relación a temas indígenas a partir de la obra literaria de Cristino Wapichana.

**Palabras-clave:** Enseñanza de la Historia, Literaturas Indígenas; Cristino Wapichana; Roraima.

## ABSTRACT

This research had as its starting point the concern about how five literary works by Cristino Wapichana could be used in teaching Indigenous History, having the challenge of presenting strategies that included Indigenous Literature in the production of materials focused on teaching Indigenous History, which could be used and disseminated by teachers in Elementary School classes. To this end, we structured five parts: First - Memorial, where I make a brief personal presentation about myself and how research is intertwined with my professional life; Second – Introduction, we summarize the reasons that led us to the research, pointing out the paths chosen and the main guiding theoretical references; Third – The Interdisciplinary relations between Cristino Wapichana's Literature and the teaching of History, where we created two subtopics: i) Law 11.645/08, Interdisciplinarity and Interculturality and ii) Indigenous literatures in the teaching of History; Wednesday – Proposals for the inclusion of Cristino Wapichana's works in the teaching of History in the Basic Education, pointing out in addition to the summary of what each work is about and which themes can be worked on in the classroom with students and how they are included in the Roraima Curricular Document – DCRR; Finally, there is the fifth and final part of the dissertation, which brings the stories and experiences of the teachers based on the works of Cristino Wapichana: results of the propositional workshops and the construction of the product. As a product, we developed a virtual wall (padlet) which includes the propositional workshops carried out, links with Cristino Wapichana's biography and interviews given to different media channels, a summary of the five literary works used, photographs of the five moments in which the propositional workshop is organized and was carried out, videos and activities proposed by participating teachers. Through this material, the following are sought: a) reflection on the possibilities of relationships between the Literature of Cristino Wapichana and the Teaching of Indigenous History; b) Analysis of the works of Cristino Wapichana with the aim of including them in the teaching of Indigenous History; c) The narratives of the participating teachers in relation to indigenous themes based on the literary works of Cristino Wapichana.

**Keywords:** History Teaching, Indigenous Literatures; Cristino Wapichana; Roraima.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BIS - Batalhão de Infantaria de Selva  
CEFORR - Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Roraima  
CAER - Companhia de Águas e Esgotos de Roraima  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais  
ISA - Instituto Socioambiental  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício  
MIRR - Museu Integrado de Roraima  
SEED/RR - Secretaria Estadual de Educação de Roraima  
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SESI - Serviço Social da Indústria  
UERR - Universidade Estadual de Roraima  
UFRR - Universidade Federal de Roraima

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1 Ku’ukuu (avó) Lêda na colação de grau.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 2 Abano em palha.....</b>	<b>20</b>
<b>Figura 3 Foto Cristino Wapichana.....</b>	<b>21</b>
<b>Figura 4 Foto de um tipiti.....</b>	<b>26</b>
<b>Figura 5 Jamanxim.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 6 Ilustração do uso do jamanxim.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 7 Capa do livro Indígenas em luta pela vida.....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 8 Capa do livro: O cão e o Curumim.....</b>	<b>42</b>
<b>Figura 9 Darruana (Darywin).....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 10 Panelas de barro.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 11 Rede.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 12 Beiju de mandioca.....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 13 Capa do livro: Tomoromu - a árvore do mundo.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 14 Manga.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 15 Buritizeiro.....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 16 Caimbezeiro.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 17 Minha mãe e o chá de boldo.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 18 Capa do livro: A onça e o fogo.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 19 Queimadas em Roraima.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 20 Rio Branco seco.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 21 Onça-pintada.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 22 Capa do livro Sapatos Trocados.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 23 Parixara.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 24 Imagem de Cabaças (Kuruachi).....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 25 Glossário.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 26 Capa do livro A boca da noite .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 27 Monte Roraima.....</b>	<b>65</b>

<b>Figura 28 Maikan Poroto'to.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 29 Jaider Esbell.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 30 Davi Kopenawa.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 31 Nuvem de temáticas.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 32 Texto A oga (parte 1).....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 33 Texto A osga (parte 2).....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 34 Texto A coruja e o pato (parte 1).....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 35 Texto A coruja e o pato (parte 2).....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 36 Tatu trançado (kapaxi).....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 37 Capa de autoria de alguns livros.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 38 Ananda mostrando Marupiarinha.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 39 Roda de conversa (parte 1).....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 40 Roda de conversa (parte 2).....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 41 Diálogo para interface.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 42 Momento criativo e produtivo.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 43 André e Nayara.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 44 Árvore da vida - Carmézia Emiliano.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 45 Atividade anagrama.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 46 Benone e Mariângela.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 47 Cartaz sobre Tempo.....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 48 Júnior e Francisco.....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 49 Relação com a natureza.....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 50 Sérgio e Thiago.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 51 Desenho à mão.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 52 Foto da turma.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 53 Makuxi Panton.....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 54 Temática Indígena na escola .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 55 Cursistas do magistério Tamarai.....</b>	<b>95</b>

<b>Figura 56 Ideias e conversas.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 57 Turma do Tamarai com os palestrantes.....</b>	<b>96</b>
<b>Figura 58 Truduá falando sobre Literaturas Indígenas.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 59 Participação de cursista do Tamarai.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 60 Dança do Parixara no Tamarai.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 61 Dramatização Sapatos Trocados.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 62 Desenho da árvore.....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 63 Card da oficina na UERR.....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 64 Oficina com mestrandos da UERR.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 65 Respostas nos <i>post it</i> .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 66 Reconhecendo escritores indígenas.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 67 Expondo as obras de Cristino na UERR.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 68 Contação de histórias.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 69 Painel do Padlet.....</b>	<b>106</b>

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>15</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2. RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE A LITERATURA DE CRISTINO WAPICHANA E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>26</b>
2.1 A LEI 11.645/08, A INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE.	26
2.2 AS LITERATURAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	37
<b>3. PROPOSTAS DE INSERÇÃO DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>42</b>
3.1 O CÃO E O CURUMIM, MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS .....	42
3.2 TOMOROMU: A ÁRVORE DO MUNDO E AS NARRATIVAS DE ORIGEM ...	46
3.3 A ONÇA E O FOGO: LUTAS HISTÓRICAS DOS POVOS INDÍGENAS EM RORAIMA .....	53
3.4 SAPATOS TROCADOS: OCUPAÇÃO E GRILAGEM DAS TERRAS RORAIMENSES .....	59
3.5. A BOCA DA NOITE E A INFÂNCIA INDÍGENA .....	63
<b>4. HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES A PARTIR DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA: RESULTADOS DAS OFICINAS E DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO .....</b>	<b>68</b>
4.1 PRIMEIRO MOMENTO – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS LITERATURAS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	68
4.2 SEGUNDO MOMENTO – ESCOLHA DO LIVRO PARA LEITURA .....	71
4.3 TERCEIRO MOMENTO – ATO DE CRIAÇÃO E PROPOSIÇÃO .....	75
4.4 QUARTO MOMENTO – COMPARTILHAMENTO DA PESQUISADORA DO QUE CADA OBRA TRAZ EM SEU BOJO E ALGUMAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS .....	76
4.5 DESCRIÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A 1ª OFICINA PROPOSITIVA EXPERIMENTAL .....	79
4.6 OFICINA PROPOSITIVA COM OS DISCENTES DO TAMARAI .....	93
4.7 OFICINA PROPOSITIVA COM OS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERR .....	99
<b>5. PRODUTO: PADLET-MUSEU VIRTUAL .....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>

## MEMORIAL

“Eu tenho um colar de muitas histórias e diferentes etnias”. É a partir dessa frase de Graça Graúna (2016), em Canção Peregrina<sup>1</sup>, que venho me apresentar e trazer os motivos que me despertaram o interesse pela pesquisa ora realizada. Acredito que essa oração de Graúna traduz minha trajetória de vida pessoal e profissional, conforme irão agora saber.

Do lado pessoal, está relacionado à minha ancestralidade, um tópico sensível e complexo, especialmente por se tratar de questões raciais e étnicas. Muitas vezes, a ancestralidade de uma pessoa pode ser uma mistura de diferentes povos e lugares, podendo influenciar a forma como é percebida e identificada em diferentes contextos sociais. Por meio dela, as pessoas têm interesse em descobrir mais sobre suas origens e entender como sua ancestralidade influencia a construção de sua identidade e história pessoal.

Trata-se aqui, especialmente da minha origem indígena da etnia Wapichana pelo lado materno. A pesquisa pôde fortalecer o vínculo com minha ancestralidade, conhecendo a história do meu povo, que por muito tempo ficou velada e, por muitas vezes, até mesmo distorcida. Entretanto, sou filha de Normandia, município localizado ao nordeste de Roraima, distante 180 km da capital Boa Vista, região onde predominantemente vivem os Macuxi.

Minha autoidentificação como indígena foi sendo construída aos poucos, pois diferente do que geralmente acontece quando as características físicas são predominantes e por inúmeros fatores a pessoa nega, com receio de discriminação ou quaisquer outras formas de preconceito. Ou seja, processo de desconstrução, construção e reconstrução identitária e de autoafirmação, sabendo quem sou e porque aqui estou.

Possuir pele e cabelos claros, *a priori*, te coloca fora do grupo de indígenas construído coletivamente no imaginário das pessoas, assim como tantos outros estereótipos criados e perdurados sobre o que é e como vivem os indígenas. Porém, minha árvore genealógica é multiétnica, carecendo ser explicada para compreensão.

Minha mãe conta que minha bisavó falava Wapichana e Macuxi, até ser adotada por um casal de alemães que não tinham filhos, Rosa e Jacob Bamberg, que retiraram seu sobrenome original e impuseram o deles, além de impor a ela o uso da língua portuguesa como uma forma de domínio e colonização. Portanto, minha avó Lêda tinha dois registros:

---

<sup>1</sup>Canção Peregrina [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_7KxrmWwIM](https://www.youtube.com/watch?v=r_7KxrmWwIM)

Leda Ariramba e Lêda Bamberg (um com nome indígena e outro de “branco”). Além disso, ela também festejava duas vezes seu aniversário, o que hoje entendo quão complexo deveria ser para ela essa situação. Portanto, minha avó Lêda, Wapichana da região do rio Uraricoera, é filha de dona Francisca Ariramba, da região das Serras, da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Muitas são as narrativas que minha mãe Iracema conta em relação à minha avó e à minha bisavó. São saberes, vivências e experiências do cotidiano que estão registradas em nossas memórias. De tantas delas, duas me chamam bastante atenção: o conhecimento que minha bisavó tinha de recolher ovos de tartaruga na praia às margens do rio, pois sabia a época certa e se preocupava com a natureza, não podia tirar tudo, mas também não podia voltar sem nada de alimento. Na minha infância, às margens do rio Conceição do Maú, região do Tacutu, comi muito *arubu* (ovo de tartaruga misturado com farinha de mandioca). A segunda narrativa que adoro lembrar é sobre a maneira como minha bisavó Francisca educava as crianças, sem castigos físicos, mas com muito diálogo, contando histórias, isto é, o ensino por meio da oralidade transmitida de geração a geração, que para tudo tinha uma solução. Inclusive minha mãe diz que ela não deixava nem mesmo meu avô Joaquim bater nos ‘curumins’ dela, pois era assim que ela chamava seus netos. Ela não tinha medo das coisas, nem de vaca *braba*, nem de cobra, sabendo se proteger e lidar com o perigo. Ela usava muitos chás, pimentas nos olhos para curar dor de cabeça, dentre outros remédios indígenas que foram sendo passados de geração a geração. É importante ressaltar aqui o papel das mulheres indígenas que, em larga medida, ensinam aos filhos, principalmente às meninas, sobre cultura, línguas, modo de fazer as coisas e agir são dados por elas. Pelo lado materno, tenho ainda meu avô Joaquim, maranhense, negro, imigrante. Ele veio juntamente com familiares e amigos em busca de uma vida melhor.

Minha família paterna é nordestina, de imigrantes que chegaram a Roraima no início da década de 1950 buscando também melhores condições de vida. Meu avô Manoel, conhecido como Seu Afonso, era rio-grandense do norte, descendente de holandês, branco e alto. Minha avó Maria Naíde, era cearense, branca, olhos claros, o que justifica eu ser fisicamente branca, de estatura alta para os padrões roraimenses e ter cabelos claros na infância.

A vida profissional tem me levado, desde a graduação, a um mundo de descobertas, especialmente no entrelaçamento com minha vida pessoal, onde tenho feito vários

questionamentos e obtido muitas respostas que foram pertinentes na minha juventude. Algo identitário, de autoafirmação e indissociável da pessoa que sou no âmbito pessoal e profissional. Uma das minhas realizações foi o dia da minha graduação, no Palácio da Cultura, onde minha avó Lêda Ariramba presenciou tudo. Meus olhos cheios de lágrimas, ainda que um pouco ofuscados pelas lentes dos óculos de grau alto, refletem como eu estava ali naquele espaço, naquele momento, vivendo tudo aquilo. Fui a primeira pessoa da família materna, mulher, indígena, do extremo norte brasileiro, a concluir o ensino superior, e ainda, numa instituição pública federal, privilégio que meus ancestrais não tiveram. Mas foi por intermédio das lutas e resistências deles que cheguei lá e cá. Isso me impele a compartilhar algo, afinal ‘uma imagem que vale mais que mil palavras’.

**Figura 1 – Ku’ukuu (avó) Lêda na colação de grau**



Fonte: Acervo pessoal.

Acredito que minha entrada no curso de Licenciatura Plena em História, na Universidade Federal de Roraima - UFRR, em março de 1999, e a colação de grau no primeiro semestre de 2004 foi crucial para essa caminhada que tenho feito aqui, mas vislumbrando ir sempre além, na condição de eterna aprendiz.

Na época da faculdade, trabalhava na área social, mais precisamente na área da criança e adolescente em situação de vulnerabilidade socioeconômica, inclusive chegando a

colaborar no Abrigo como medida de proteção Pastor Josué, na época localizado no bairro dos Estados. Essa foi uma realidade que me fez ver e viver de perto a diversidade e pluralidade existente no Brasil. E mais, perceber o quanto esses minorizados são inviabilizados.

Enquanto professora de História, vivi experiências ímpares, nas quais as inquietações e os questionamentos foram aflorando cada vez mais em mim, em se tratando da Educação Escolar Indígena. Cito aqui o período de agosto de 2004 a dezembro de 2005, quando atuei como tutora no Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade a distância com professores que exerciam atividades docentes no Ensino Fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Fui tutora de doze professores indígenas, de diferentes comunidades, no município de Normandia, e pude conhecer como funcionava a educação escolar indígena *in loco*, constatando o que Valéria Weigel (2000) aborda em seu livro intitulado **Escolas de brancos em maloka de índio**, sintetizando sua compreensão do sistema educacional vigente.

Acredito que o que expus aqui, remete e, ao mesmo tempo, justifica o motivo que me impulsionou a pesquisar essa temática e propor algo relevante, pois passados vinte anos desde então e atualmente trabalhando na formação continuada de professores no Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Roraima - CEFORR, percebi que os eventos do mundo ocidental, tidos como parte dos conhecimentos universais, são sempre considerados nos livros didáticos e demais materiais disponibilizados sem levar em conta as outras histórias, as outras culturas e os outros povos.

Isso me levou, na prática, a refletir e constatar a necessidade de ensino sobre a temática indígena, uma vez que era (e é) quase inexistente, exceto no mês de abril, mais precisamente no dia 19 de abril, quando é celebrado o Dia dos Povos Indígenas, mas ainda abordada de maneira superficial, distorcida e estereotipada.

Segundo Silva e Costa,

[...] os indígenas desaparecem da história narrada para os períodos posteriores à chegada dos europeus às Américas [...] há esparsas menções ao Maias, Incas e Astecas quando se trata da colonização do Novo Mundo. [...] restam poucas oportunidades para se debater a histórica presença dos índios e suas lutas, de ontem e de hoje nas escolas. (2018, p.116)

Os autores reafirmam o que percebemos e vivenciamos em nossas experiências no ensino de história enquanto professoras de sala de aula na Educação Básica. No entanto usam “índios”, quando já vimos adotando a palavra “indígena” ou preferencialmente o nome de cada povo/etnia. Daniel Munduruku afirma: “Quando uma pessoa me apelida de “índio”, ela está dizendo o que ela acha que eu sou. E naquela palavrinha está escondida uma incompreensão absurda” (2017, p. 27).

Conhecendo a realidade da educação básica no contexto roraimense, comecei a conjecturar como esses desafios eram vividos por outros professores nos mais diferentes lugares, uma vez que nosso país, nossa região, nosso estado são tão plurais e diversos como aqui já mencionado.

Para além de aspectos biológicos, sujeitos sociais e culturalmente diversos, com distintos modos de transmissão de conhecimento, vivem, aprendem e percebem o mundo a partir de seus próprios prismas. A pesquisa pretendeu, portanto, ultrapassar aspectos do ensino socialmente e/ou culturalmente determinados por aqueles que não valorizam ou não reconhecem os saberes ancestrais indígenas.

A educação indígena trabalha com a aprendizagem a partir da experiência (elementos do cotidiano/sensíveis) e das narrativas orais, diferente do que ocorre na escola ocidental, que preconiza a leitura e escrita nesse processo. Buscaremos construir materiais e estratégias metodológicas inspiradas nas possibilidades pedagógicas e de pesquisas indígenas.

Sobre a descolonização das metodologias, Linda Tuhiwai Smith, pesquisadora indígena maori, escreveu:

[...] olhamos o mundo com base nos fundamentos que partem da visão do nosso povo, a maioria dos nossos pesquisadores poderia argumentar que ser maori não nos impede de ser sistemáticos, éticos, “científicos” no modo como abordamos um problema de pesquisa (2018, p. 213).

E, sendo a História um componente curricular holístico no processo de transformações socioeducacionais, é imprescindível que a interligação entre ensino de História Indígena e Literatura Indígena aconteça, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos professores, atores principais para que mudanças ocorram e a inclusão da temática indígena nas escolas deixe de ser vista como utópica.

Muitas vezes os saberes indígenas e nossas formas de pesquisar ficam fora das universidades. Por isso, nossa metodologia busca reafirmar o científico, sistemático e acadêmico do pensamento Wapichana.

Discussões a respeito das dimensões mais abrangentes da investigação científica têm sido preliminarmente empreendidas em domínio da pesquisa. Isso tem sido como aventurar-se em território desconhecido. Pesquisadores maoris têm buscado compreender como e porque a pesquisa tem provocado tanto medo e antagonismo por parte dos povos indígenas. (SMITH, 2018, p. 221).

Portanto, um dos pontos relevantes que inquieta e instiga a pesquisa é o fato de eu ser uma pesquisadora indígena, de haver pouco material sobre o tema e da necessidade urgente do ensino de história criar estratégias que otimizem o aprendizado de história indígena pelos professores no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em História e seu ensino no contexto da Educação Básica, como é aqui o caso, tem-se uma gama de possibilidades e necessidades, inclusive tomamos emprestado a fala do historiador e professor universitário Durval Muniz de Albuquerque (2019), na obra **O Tecelão dos Tempos**, quando ele faz analogia da História a um leque chinês repleto de cores e nuances. Trazemos para o contexto local, lembramos das linhas de palha que dão forma ao abano, um artefato trançado pelos povos Wapichana e Macuxi.

**Figura 2 – Abano em palha**



Fonte: Acervo pessoal da professora Ananda Machado.

A partir dessa gama de possibilidades, esta pesquisa trabalhou o ensino de História Indígena a partir de cinco obras de Cristino Wapichana no Ensino Fundamental, onde se propôs a realizar o estado da arte sobre a interface ensino de História e sua relação com as literaturas indígenas. As obras são: **A Boca da noite** (2016), **A onça e o fogo** (2009), **O cão e o Curumim** (2018), **Sapatos Trocados** (2014) e **Tomoromu: a árvore da vida** (2021).

A escolha das obras deu-se primeiramente pela leitura feita pela autora e que gostou bastante sobretudo desses cinco livros. Percebeu que potencialmente poderia fazer conexões com o ensino de História Indígena, uma vez que o escritor é indígena e as narrativas escritas em gênero literário eram a maneira utilizada para contar as histórias do

seu povo. Outro ponto importante é que as literaturas não são contempladas no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, mas que desejamos um dia poder incluí-las na lista para que outros povos, outras etnias, outras regiões do país possam conhecer

Para tal intuito, buscou-se, por intermédio desse material, os seguintes objetivos específicos: a) reflexão sobre as possibilidades de relações entre a Literatura de Cristino Wapichana e o Ensino de História Indígena; b) Análise das obras de Cristino Wapichana com objetivo de inseri-las no ensino de História Indígena; c) As narrativas dos professores participantes em relação à temática indígena a partir das obras literárias de Cristino Wapichana. Ainda foi realizada uma revisão de literatura sobre como o ensino de História vem contemplando na prática escolar a implementação da Lei 11.645/2008, e também quais estratégias que a História e outras áreas do conhecimento trabalham para a implementação da referida Lei; e quais práticas exitosas de outras áreas de conhecimento podem ser adaptadas para o Ensino de História.

Assim como tivemos a necessidade de fazer uma breve apresentação, em formato de memorial, da minha história pessoal e profissional, percebemos que o mesmo devia acontecer em relação a Cristino Wapichana, contemplando sua história às dos livros literários usados pela propositura didática aqui escrita.

**Figura 3 – Foto Cristino Wapichana**



Fonte: Eduardo Fujise e Gideoni Júnior/Itaú Cultural (2016).

Cristino Pereira dos Santos é Wapichana, tendo acrescentado essa etnia a seu nome próprio, sendo Cristino Wapichana seu nome artístico. Ele nasceu em Boa Vista, Roraima, em julho de 1971. Cristino começou sua trajetória nas artes ainda jovem, como músico e

compositor premiado, sendo posteriormente cineasta, escritor e produtor do Encontro de Escritores e Artistas Indígenas. Wapichana é também contador de histórias e palestrante sobre temáticas indígenas em escolas, universidades e entidades como prefeituras, o Serviço Social do Comércio - SESC e o Serviço Social da Indústria - SESI.

Em 2008, Cristino deixou Roraima para ir morar em São Paulo e trabalhar com Daniel Munduruku, ajudando-o na organização de encontros de escritores e de outros eventos relacionados à literatura indígena. Começa, então, a se envolver com o projeto coletivo idealizado por Daniel Munduruku, que visa incentivar autores indígenas a escreverem suas histórias e as histórias de seus povos.

Autor dos livros **A boca da noite** (2016), **O cão e o curumim** (2018), **A cor do dinheiro da vovó** (2019), **Ceuci, a mãe do pranto** (2019), **A onça e o fogo** (2009), **Sapatos trocados** (2014), **A oncinha Lili** (2014), **Tomoromu: a árvore da vida** (2021), **Chuva gente!** (2021), **Fogo, gente!** (2023), co-autor de **Makunaíma: o mito através do tempo** (2019), além de “Marupiarinha”, capítulo do livro **Os Meninos Maluquinhas** (2021), de autoria de Ziraldo. Todas essas obras literárias são para o público infanto-juvenil e com o objetivo de encantar as crianças com histórias que nascem das culturas indígenas, mas que servem a todas as culturas. Essas obras literárias renderam a ele prêmios e reconhecimentos nacionais e internacionais.

Premiado em 2007 no 4º concurso Tamoio de Literatura da Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil, com **A Onça e o Fogo**; 2014 - Medalha da Paz – Movimento União Cultural; 2015 - Prêmio Litteratudo Monteiro Lobato; 2017 - Terceiro colocado no 59.º Prêmio Jabuti, na categoria Livro infantil, com **A Boca da Noite**; 2018 - Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan também, com **A Boca da Noite**. O referido livro ficou conhecido por ter sido traduzido para o sueco, concorrido e ganhado diversas premiações da literatura; Os livros **Sapatos trocados: Como o tatu ganhou suas grandes garras** e **A Oncinha Lili** foram levados à Feira de Bolonha, na Itália.

Cristino também foi indicado ao Prêmio da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República, em 2008 e 2014, por seu trabalho com as culturas indígenas no Brasil, juntamente com outros importantes indígenas que tem fomentado a produção literária e artística indígena, como por exemplo, Daniel Munduruku e Ailton Krenak. Atuou como assessor na área de Educação para relações sobre os povos indígenas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 2018 e 2020, onde juntamente com Daniel Munduruku

foram responsáveis pela concepção e elaboração de textos do Material **Curriculum da cidade: Povos Indígenas - orientações pedagógicas<sup>2</sup>** (2019).

Desta forma, o autor corrobora com o objetivo a que se propõe esta investigação que é de elaborar material didático e metodologia de ensino de História indígena no Ensino Fundamental I, a partir da literatura de Cristino Wapichana, na qual o autor indígena, se utiliza de sua familiaridade com as palavras para disseminar as histórias dos povos originários, reforçando a importância dessa população para a formação da sociedade brasileira.

A temática em questão está sob dois pilares: uma sobre o ensino de História Indígena a partir das obras do escritor indígena Cristino Wapichana e a outra o ensino de História na interface com outras áreas de conhecimento, o que nos leva a trabalhar na direção de construir materiais e metodologias como possibilidades de ultrapassar determinadas barreiras impostas pela estrutura costumeira dos currículos.

A trajetória da história do Brasil assim como de todo o continente de *Aby Yala<sup>3</sup>*, vem sendo contada pela visão europeia, ou seja, é recente a presença de vozes de indígenas e quilombolas nas narrativas históricas escritas. Desta forma, mais uma vez, tornando evidente a necessidade da desconstrução da narrativa eurocêntrica a qual invisibilizar silencia os povos indígenas e suas cosmovisões e a promoção de ações de valorização das culturas indígenas por meio de metodologias e práticas que permitam aos profissionais da educação, especialmente os professores, expandirem suas perspectivas nesse sentido.

Com inspiração na forma que Cristino Wapichana narra a história do seu povo, da etnia Wapichana, os professores poderão perceber diferentes formas de conceber e de sistematizar a história.

E, por fim, temos Lúcia Sá (2012), na sua obra **Literaturas da floresta<sup>4</sup>**, e Ailton Krenak (2022) em **Futuro Ancestral**, chamam a atenção para a necessidade da mudança de

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>

<sup>3</sup> Continente também conhecido como América, nomeado assim pelos Kuna. O termo vem sendo utilizado por intelectuais que trabalham pela soberania indígena na representação e sistemas literários, tais como Emil' Keme (Maya Kiché/Guatemala)

<sup>4</sup> A primeira parte da obra, intitulada Roraima e os caribes, composta de três capítulos: 1- Textos de Pacaraima; 2- Macunaíma (1928); 3 - O sombrio coração das trevas serviu de aporte teórico para a compreensão da existência das literaturas indígenas, especialmente as orais, forneceu subsídios para compreensão de várias narrativas pan-americanas que circulam livremente por diferentes línguas e nações, inclusive dando exemplo de Makunaíma. Outro ponto a ser destacado são as descobertas arqueológicas que cada vez tem aumentado e assim corroborando com o que já se sabia há tempos: que a cultura humana, nessa região do planeta que estamos, pouco tem a ver com o 'novo mundo'.

paradigmas, onde há compromisso com a revalorização de conhecimentos e práticas não hegemônicas que ficaram invisibilizadas no processo de colonização do pensamento, do conhecimento e das epistemologias no paradigma dominante da sociedade tecno-científica da modernidade ocidental, articulando diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistência.

A linha de pesquisa Saberes históricos em diferentes espaços de memória, a qual está vinculada essa pesquisa, nos estimulou a pensar em materiais e metodologias que possibilitam a construção de diferentes espaços de memória de professores e estudantes de História do Ensino Fundamental I, das redes públicas municipal e estadual, criando alternativas de aprender e ensinar uma parte da História Indígena.

As cinco obras literárias de Cristino Wapichana trazem em seu bojo as memórias, vivências e saberes ancestrais de pertencimento ao povo indígena Wapichana. Há algumas iniciativas de uso das obras de Cristino Wapichana para implementação da lei 11.645/2008, mas nem todas essas práticas estão registradas em livros didáticos ou em materiais disseminados nas escolas, havendo uma necessidade de que se tornem conhecidas, preferencialmente de maneira sistematizada e intencional no processo de decolonialidade, por exemplo.

Assim como Cristino Wapichana, muitos indígenas acumulam conhecimentos só que não os escrevem, guardam em suas memórias e os transmitem apenas pela oralidade. Pois é sabido que, geralmente essas histórias acabam se esvaindo com o passar do tempo se não as minutar de alguma forma. É importante destacar que, culturalmente, os povos originários têm a oralidade como forma de comunicação e a qual transcende a escrita.

Daniel Munduruku também reflete sobre a relação entre memória, passado e presente: “Para nós, o passado é passado. Ele se torna vivo quando dá sentido ao presente, ao que vivemos. É para isso que a gente guarda essa memória” (2020, p. 31).

Ainda de acordo com Munduruku,

A memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela que nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam de tradição [...]. Ela, a memória é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir, [...] lembrar que somos um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade. Essa ideia impede que nos acerquemos da visão egocêntrica e ególatra nutrida pelo ocidente (2017, p. 116).

As falhas de memória, os esquecimentos e as lembranças carregadas de emoção são sempre vinculados a uma consciência que age no presente. Porque a memória organiza os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro. A lembrança não contém a consciência, mas a evidência e manifestação da consciência mesma que experimenta no presente a dimensão de seu passado. (CANDAU, 2018). Candau afirma, ainda, que o trabalho de memória nunca é individual.

A forma de relato, que especifica o ato de rememoração, se ajusta imediatamente às condições coletivas de sua expressão, o sentimento do passado se modifica em função da sociedade. [...] Por isso, é um tecido imemorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade. Quando esse ato de memória, que é a totalização existencial, dispõe de balizas sólidas, aparecem as memórias organizadoras, poderosas, fortes, por vezes monolíticas, que vão reforçar a crença de uma origem ou uma história comum ao grupo. (CANDAU, 2018, p. 77)

Representações estas que percebemos em indivíduos das comunidades indígenas que se puseram a escrever e, autores engajados como estão, passam a incluir suas memórias coletivas em sua literatura. O escritor indígena narra sobre o passado e as alterações que seu povo sofre em função da sociedade.

As concepções de memória, de auto-história e de alteridade, de acordo com a escritora da etnia Macuxi, Dorrico Truduá (2022), configuram elementos fortemente presentes no pensamento indígena na atualidade, uma vez que a literatura pode ser um lugar de memória. Na concepção dela, a memória passa a ser um objeto de poder, o qual busca no passado as respostas no presente perspectivando o futuro.

A escritora Márcia Kambeba se refere ao compartilhamento de memórias desenhadas e expressas como afeto. “A escrita é o desenho da memória, do tempo, da história. Por ela aprendemos, partilhamos saberes, traduzimos sentimentos guardados no coração” (KAMBEBA, 2020, p. 16)

Na obra Futuro Ancestral, Ailton Krenak (2022) reforça essa ideia do valor que tem o passado no futuro. “As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão as portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós” (2022, p. 111).

Mais uma vez fizemos a escolha por usar os conceitos de memórias a partir das perspectivas indígenas de diferentes etnias, enfatizando como a memória do passado na oralidade participa no tempo presente. Outro motivo para essa escolha justifica-se por eu ser

uma indígena e estar nesse percurso da retomada ancestral na identidade pessoal e profissional, convergindo com propósitos do trabalho realizado.

Portanto, caberá ao professor/a e/ou historiador/a, a partir das obras de Cristino Wapichana, suscitar e fazer abordagem sobre o tema que desejar. A partir de um fato histórico, de um evento, de uma reportagem, de um recorte, de um poema, de uma canção, dentre outros materiais, podendo criar e adaptar suas aulas, ou seja, algo propositivo, contemplando a autonomia intelectual docente.

## 2 RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE A LITERATURA DE CRISTINO WAPICHANA E O ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 A LEI 11.645, A INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE

As cinco obras literárias de Cristino Wapichana escolhidas para esse trabalho, estão entrelaçadas numa tríade sobre a efetivação da Lei 11.645/2008 na prática escolar interligada com a Interdisciplinaridade existente a partir das temáticas nelas evocadas, não se restringindo apenas ao componente curricular História e, por fim, a Interculturalidade.

Esse entrelaçamento simbiótico nos remete aos trançados de um tipiti (nizu)<sup>5</sup> produzido pelos povos indígenas, pois no ato de trançar e produzir essa peça, evocam sensações múltiplas, interrelacionando com o processo de se ensinar e aprender, analisar, debater, se manifestar, mostrando a cultura e transmitindo conhecimento às gerações futuras.

**Figura 4 – Foto de um Tipiti**



Fonte: Acervo pessoal.

---

<sup>5</sup> Tipiti é uma espécie de prensa feita em palha usada no processamento dos produtos da maniva (mandioca brava).

A Lei 11.645/2008 dispõe da obrigatoriedade em todo o currículo escolar da inclusão da história, da literatura e das artes indígenas e africanas em todas as escolas do país, sobretudo nos componentes curriculares de História, Artes e Literatura. Ou seja, não exclui de que outras áreas do conhecimento possam abordar em suas aulas, adotando as Etnociências como maneira de reconhecimento e valorização dos saberes e experiências que esses grupos possuem.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, Lei 11.645/08, grifo nosso).

No ponto de vista de Daniel Munduruku (2020), a referida Lei trabalha na contramão do percurso trilhado pelas políticas educacionais que excluíam essa temática do currículo. As instâncias normativas dos sistemas educacionais estabeleceram, desde o período Imperial no Brasil, currículos e temas a serem abordados, funcionando como uma espécie de crivo do que podia ou não ser ensinado. Com isso, vários temas foram cerceados ao longo do tempo, inclusive a temática indígena, frisa-se.

**Figura 5 – Jamanxim**



Fonte: Acervo pessoal.

Desejamos incluir as propostas de Ensino de História Indígena no jamaxim<sup>6</sup>, a partir das obras de Cristino Wapichana para contribuir na implementação da Lei 11.645/2008, interdisciplinarizando História e Literatura.

**Figura 6 – Ilustração do uso do jamanxim**



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/jamanxim-um-balaio>

Como estamos falando de Ensino de História Indígena, trazendo o protagonismo de autores indígenas, com ênfase em Cristino Wapichana e suas respectivas produções escolhidas, nada mais coerente que usar e valorizar referenciais escritos por indígenas de diferentes etnias, os quais têm rompido paradigmas, quebrado o silenciamento forçado de séculos e tornado notório suas produções em diferentes meios sociais por intermédio da literatura. Afinal, o jargão ‘nada sobre nós, sem nós,’ nunca foi tão apropriado.

Sobre essa ideia de dar visibilidade e audibilidade às produções indígenas, Dorrico (2022) conclama:

[...] a tradição da fortuna crítica brasileira é antiga e forte. Agora que poucos de nós vão chegando ao nível de doutorado, nível de excelência da educação brasileira, é que podemos adentrar nessa terra – ainda muito hostil – para contestar o apagamento das nossas origens, a folclorização (diga-se também, a demonização) de nossas espiritualidades (religiões) e **fazer a demanda por nossa autoria e pelo reconhecimento de nosso sistema literário existente há muitos séculos, visível**, no entanto, para a sociedade brasileira há quatro décadas. (DORRICO, 2022, p.129, grifo nosso).

---

<sup>6</sup> Jamanxim é um cesto de palha ou cipó trançado que se adapta às costas, como uma mochila ou bolsa, usada pelos indígenas para carregar/transportar as coisas.

Essa ascensão de autores indígenas em prol de registrar por intermédio da escrita as histórias ouvidas há várias gerações e a visibilidade das obras literárias produzidas, começaram a partir da década de 1970, período este que vários fatores convergiram para tal, mas que, a partir da década de 1990, tem ganhado espaço e aceitação da sociedade brasileira.

Conforme destaca Munduruku (2012):

Atualmente existe uma produção literária que beira uma centena de títulos. São aproximadamente 40 autores – homens e mulheres – que lançam livros com alguma regularidade. Há centenas de ‘**escritores indígenas anônimos**’ que mantêm blogs, sites, perfis nas redes sociais. Há entidades indígenas preocupadas em utilizar a escrita como uma arma capaz de reverter situações de conflito, denunciar abusos internos e externos, mostrando que a literatura – seja ela entendida como se achar melhor. (MUNDURUKU, 2012, p.22, grifo nosso)

Observem o grifo acima propositalmente assinalado, levando às reflexões e inquietudes de quantos personagens foram invisibilizados, versões das histórias na perspectiva de quem foi ultrajado e por séculos silenciadas, fatos invalidados ou ainda velados? Quais os desafios e possibilidades existentes para isso ser superado? Ainda se levará quanto tempo para as vozes da ancestralidade serem ouvidas ou, de fato, (re)conhecidas?

Sobre a estimativa de autores indígenas e as produções literárias feitas por eles, são dados que foram constatados por Roní Lopes Nascimento (2023), em sua dissertação de mestrado, fez mapeamento e uma catalogação da quantidade de escritores indígenas na Literatura brasileira contemporânea, detalhando por região do país, a partir da análise de catálogos das principais editoras comerciais em todo o Brasil, entre 2015-2020, constatando em sua pesquisa os seguintes autores indígenas no gênero literário ficção, o qual Cristino Wapichana foi citado:

os escritores (as) que pertencem à **região Norte** são Aline Ngrenhtabare L. Kayapó, **Cristino Wapichana**, Daniel Munduruku, Edson Kaiapó, Elias Yaguakág, Jaider Esbell, Jaime Diakara, Julie Dorrico, Kamuu Dan Wapichana, Lia Yaguakág, Márcia Kambeba, Rosi Waikhon, Tiago Hakiy, Yaguaré Yamã e Ytanajé Coelho Cardoso. Na **região Nordeste**, tivemos apenas as escritoras Auritha Tabajara e Denizia Cruz Kawany Fulkaxó. Na **região Centro-Oeste**, os escritores: Ariabo Kezo e Estevão Taukane. Na **região Sudeste**, os(as) escritores(as) Aline Rochedo Pachamama, Kanatyro Pataxó, Edson Krenak, Eliane Potiguara e Jera Poty Mirim e, por último, os(as) escritores(as) que pertencem à **região Sul**, Olívio Jekupe e Vângri Kaingâng. (NASCIMENTO, 2023, p.65)

Observemos que alguns nomes como de Davi Kopenawa e Graça Graúna, mesmo sendo reconhecidos como autores indígenas brasileiros e têm feito grandes contribuições, não apareceram na listagem pelo fato de suas obras não estarem classificadas no gênero fictício, recorte feito pela pesquisadora. Entretanto, percebe-se o quanto de autores indígenas existem no Brasil produzindo literaturas indígenas.

Os temas mais recorrentes encontrados nas 42 obras mapeadas, em geral, estão relacionados à cultura e à identidade indígena, ao meio ambiente, aos povos indígenas e à pluralidade e diversidade étnico-cultural. Lembremos que são mais de 307 povos indígenas, cada um com suas histórias, suas lutas, suas línguas, seus costumes etc.

A pesquisa ainda corrobora, segundo Nascimento (2023), ao constatar que existe um número de autores indígenas os quais continuam às margens do reconhecimento de seu valor, sem nenhuma visibilidade. Neste caso, as produções feitas por esses autores indígenas não catalogados pela pesquisa e tampouco suas respectivas obras, podem ter sido feitas por editoras que se abstiveram de responder ao questionário por e-mail, ou não estão no formato *on-line*, disponíveis na internet para leitura.

Um dos fatores que direciona para isso está na própria história do país. Os indígenas brasileiros sempre foram renegados, somente foram considerados cidadãos, portanto detentores de direitos e deveres, com a promulgação da Constituição Federal – CF, em outubro de 1988. Da chegada dos europeus até então, eram tutorados pelo Estado por intermédio de um órgão indigenista pelo fato de serem considerados incapazes.

Sobre essa concessão de cidadania aos povos indígenas, advinda no final da década de 1980, seu termo tem sido questionado, requerendo uma moldagem apropriada às peculiaridades do cidadão brasileiro indígena e do indígena como cidadão brasileiro.

Na concepção de Krenak (2022) o conceito de cidadania que se usa para classificar ou designar uma pessoa como cidadã ou não, vem desde Antiguidade, adotadas pelos gregos e romanos, as duas civilizações consideradas berço do mundo ocidental. Nessa perspectiva ocidentalizada, se refere às pessoas que moram em cidades, núcleos urbanos numa estrutura e funcionamento diferente e complexa de quem mora em outros locais fora dela.

É importante destacar que essa preocupação não é de agora, da atualidade, mas há mais de trinta anos que Krenak (1992), que numa observação perspicaz, fez uma triste constatação de como os homens ‘cidadãos’ e ‘civilizados’ agem diante da natureza, conforme descreve:

Alguns anos atrás, quando eu vi o quanto que a ciência dos brancos estava desenvolvida com seus aviões, máquinas, computadores, mísseis, eu fiquei pouco assustado. Eu comecei a duvidar que a tradição do meu povo, que a memória ancestral do meu povo, pudesse subsistir no mundo dominado pela tecnologia pesada, concreta. E que talvez fosse um povo como uma folha que cai. E que a nossa cultura e os nossos valores fossem muito frágeis para subsistirem no mundo preciso, prático: onde os homens organizam seu poder e submetem a natureza, derrubam as montanhas. Onde um homem olha uma montanha e calcula quantos milhões de toneladas de cassiterita, bauxita, ouro ali pode ter. Enquanto meu pai, meu avô meus primos, olham aquela montanha e vêem o humor da montanha e vê se ela está triste, feliz ou ameaçadora, e fazem cerimônia para montanha, cantam para ela, cantam para o rio ... mas o cientista olha o rio e calcula quantos megawatts ele vai produzir construindo uma hidrelétrica, uma barragem. Nós acampamos no mato, e ficamos esperando o vento nas folhas das árvores, para ver se ela ensina uma cantiga nova, um canto ceremonial novo, se ele ensina, e você ouve, você repete muitas vezes esse canto, até você aprender. E depois você mostra esse canto para os seus parentes, para ver se ele é reconhecido, se ele é verdadeiro. Se ele é verdadeiro ele passa a fazer parte do acervo dos nossos cantos. Mas um engenheiro florestal olha a floresta e calcula quantos milhares de metros cúbicos de madeira ele pode ter. Ali não tem música, a montanha não tem humor, e o rio não tem nome. É tudo coisa. Essa mesma cultura, essa mesma tradição, que transforma a natureza em coisa, transforma os eventos em datas, tem antes e depois. Data tudo, tem velho e tem novo. Velha geralmente é algo que você joga fora, descarta, o novo é algo que você explora, usa. Não há reverência, não existe o sentido das coisas sagradas. Eu fiquei com medo. (KRENAK, 1992, p.3)

Para os povos indígenas, a terra, o espaço, o meio em que vivem espiritual, cultural, tradicional e cíclica, sendo o tempo contado de maneira diferente do relógio, do cronômetro, do calendário judaico-cristão adotado pelo mundo ocidental. São os tempos determinados pela própria natureza. É uma relação de pertencimento, de intimidade, de respeito. A natureza é a mãe que provém e ensina tudo que é necessário aos seus filhos. Portanto, requer cuidados.

Nessa perspectiva de preservação quer da natureza quanto das memórias e dos modos ancestrais de viver, impele Krenak (2022) a acreditar que o termo mais adequado a ser adotado seja o de florestania<sup>7</sup>, por se tratar da vida das pessoas dentro da floresta, das relações com a natureza, das dinâmicas sociais, culturais e históricas, a valorização das comunidades tradicionais que dependem desses recursos, dos direitos e deveres que se deve ter com a biodiversidade existente. Isto é, a cidadania ambiental, a consciência sobre a natureza como fonte vital.

Deste modo, a cidadania seria mais uma estratégia do Estado de exercer poder sobre os povos indígenas, continuando a ‘colonizar’ seu modo de viver numa sociedade

---

<sup>7</sup> Documentário narrado por Ailton Krenak sobre Florestania

<https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/wp-content/uploads/sites/3/2022/12/IC-Cid-Florestania.mp3>

diferente da sua natural. O mesmo Estado que imaginou, compreendeu e categorizou a diferença indígena nos diferentes momentos históricos, criando um sujeito atemporal, artificial e homogêneo.

Os livros didáticos usados por professores e estudantes nas escolas públicas e privadas, de Norte ao Sul, estão como exemplo disso.

Para eles, “tudo índio, tudo parente”, que por um lado, de fora para dentro, interpretam como se todos os indígenas fossem iguais; e de dentro para fora, os povos indígenas se unem para fortalecer a luta contra seus inimigos, mesmo com línguas e culturas diferentes.

De acordo com Daniel Munduruku (2013) a presença de tais preconcepções nos livros didáticos escolares ainda hoje, reforçam estereótipos que produzem efeitos sociais bastante significativos:

Grosso modo, aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando, portanto, seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia (MUNDURUKU, 2013, p.17).

Além dos livros didáticos, outro exemplo que podemos mencionar são os livros literários, comumente usados como paradidáticos nas salas de aulas, inclusive em cursos pré-vestibulares, considerados como clássicos da literatura brasileira, tais como: a Carta de Caminha, Caramuru - a invenção do Brasil, Iracema, o Guarani, Ubirajara, Triste Fim de Policarpo Quaresma e Macunaíma onde romantizam e homogeneizam os indígenas.

Para Dorrico (2022), existe uma necessidade urgente de se discutir sobre essa perpetuação (con)sagrada de autores e obras, pois,

discutir cânones sem levar em conta a história e a construção da fortuna crítica repete a exclusão de séculos passados no presente. O ‘tempo do racismo’ que os escritores brasileiros crivaram no imaginário nacional, não ficou e nem fica congelado no passado, mas avança no tempo, sutil ou descarado sobre nós (DORRICO, 2022, p.114).

Na verdade, os indígenas foram excluídos, dizimados, marginalizados, inferiorizados, estereotipados e escravizados. Sim, escravizados, de diferentes maneiras e em diferentes espaços. A catequização feita pelos jesuítas mostra claramente uma série de imposições no falar, no pensar, no vestir, no fazer e, principalmente, no crer. No Memorial foi colocado que

minha avó Lêda, ao ser adotada pelo casal de alemães, impuseram a ela toda a cultura deles, seus valores, suas crenças. Semelhante ao que ocorreu com centenas de outros indígenas de diferentes etnias, acarretando, um adormecimento coletivo em alguns elementos identitários, como a língua materna indígena, por exemplo.

De 1988 para cá, são um pouco mais de trinta e cinco anos, período em que muitos arranjos precisaram ser feitos e reconfigurados para que o que estava preconizado no papel valesse na prática. A cidadania indígena não foi um presente dado de bom grado, mas conquistada por inúmeras lutas promovidas pelos movimentos, líderes e resistências.

A Lei Federal nº 11.645/2008 está inserida no escopo das ações que o Estado, que, pressionado por movimentos organizados e instituições, tenta assentar no âmbito educacional. Ela é uma legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, tanto da rede pública quanto privada, com objetivo de promover a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural do Brasil (BRASIL, 2008).

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (BRASIL, 2015, p. 8)

O ponto que merece destaque é que a Lei nº 11.645/2008 traz explicitamente o combate ao racismo e à discriminação racial, promovendo o respeito à diversidade cultural. Além disso, busca também valorizar a contribuição histórica, social e cultural dos afro-brasileiros e indígenas para o país, grupos esses que historicamente foram excluídos ou marginalizados, de maneira física ou simbólica nos mais diferentes espaços, mas cabendo a escola, esse desafio de educar para o respeito às diferenças, contra o modelo padronizador, eurocêntrico, universalista e excludente, implantado pelo próprio Estado brasileiro.

A referida lei ainda suscita a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, visando capacitar os professores para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse contexto, é interessante e pertinente o relato que a pesquisadora Dorrico (2022, p.113) faz em relação a essa ausência na academia e a importância que deve ser tratada:

Gostaria de compartilhar um profundo incômodo que me habita. Durante os onze anos de formação acadêmica, da graduação ao doutorado, não participei de nenhum curso de literatura indígena, tampouco tive disciplina, ou cursos de extensão, de modo que tive muita dificuldade para conhecer a literatura indígena, não obstante sua existência de cerca de três décadas. A ausência de disciplinas ou cursos impedem a visibilização dessa literatura de resistência dos povos indígenas. Como não há institucionalmente cadeiras ou currículos direcionados à promoção da literatura indígena, pesquisa-se no Brasil autores brasileiros estes que escrevem obras com referências indígenas, tal como o autor do modernismo brasileiro, Mário de Andrade, é estudado desde uma ótica brasileira e/ou eurocentrada, como se os povos indígenas já se fossem extintos, ou estivessem inacessíveis. (DORRICO, 2022, p.113)

Vemos que a necessidade de formação aos profissionais da educação precisa não apenas acontecer de maneira contínua, isso é indiscutível, porém deveria acontecer anterior a ela, ou seja, na formação inicial. Sobre essa formação do professor, segundo pesquisadora Vera Candau (2014) dar-se pelo fato dele:

Ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’ e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos (...) Uma concepção de professor como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos ampliar horizontes e experiências, dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais a reconhecer os diferentes atores presentes no dia a dia a valorizar diferenças combatendo toda a forma de preconceito e discriminação assim como construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. (CANDAU, 2014, p.41)

Portanto, a necessidade de formação dos professores se dá para apropriarem epistemologicamente e didaticamente da temática, a fim de poderem atuar em salas de aulas de maneira crítica e até mesmo justa. As africanas já ganharam um pouco mais de espaço nas Licenciaturas, cabe agora incluir as indígenas.

De acordo com Alfredo Rolins (2022), professor de História da Rede Estadual de Roraima, em sua dissertação de mestrado e que posteriormente se tornou um livro intitulado ‘Ensino de História e Diferença Cultural’, tensionando saber até que ponto a prática desenvolvida por alguns/as professores/as de História de escolas públicas de Boa Vista, têm contribuído para uma educação intercultural, considerando os pressupostos da Lei n 11.645/08, constatou em sua pesquisa que está muito longe ser implementada na prática.

Os sistemas de ensino de cada estado e município devem elaborar diretrizes e metodologias adequadas para cumprir as determinações da legislação. Através da inclusão desses conteúdos no currículo, espera-se que os estudantes tenham uma formação mais ampla e consciente sobre a história e cultura do Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação de Roraima - SEED/RR, elaborou o Documento Curricular de Roraima - DCRR (2012), o qual pela primeira vez na história, contempla as histórias indígenas, reconhece a pluralidade e diversidade étnica, cultural, social e histórica. Entretanto, existe um caminho a ser percorrido, onde tanto a lei quanto o documento devem ser exercitados no cotidiano escolar, nas salas de aulas, especialmente em História. Porque a partir delas que o documento curricular que não é estático e imutável, poderá ser reajustado para atender as peculiaridades.

A Prefeitura Municipal de Boa Vista, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC não adota o DCRR que contempla todo o Organizador Curricular da Educação Básica, abrangendo todos os segmentos e etapas. Fizeram a opção pelo sistema do Instituto Alfa e Beto - IAB<sup>8</sup> desde o ano de 2013, mas os livros didáticos utilizados seguem as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Nos demais 14 municípios roraimenses, o currículo adotado é o DCRR.

Vale lembrar que cinco anos antes da promulgação da Lei nº 11.645/08, em 2003, havia sido instituída a Lei nº 10.639/03, a qual expressava, inegavelmente, um marco nas discussões sobre a diversidade cultural no Brasil e a necessidade de seu reconhecimento no currículo escolar. Porém, na prática, isso não aconteceu conforme previsto, levando a se questionar se agora, com a existência de outra lei que determinava a inclusão nos currículos escolares os conteúdos referentes à contribuição dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, abrangendo aspectos como a história, a cultura, a identidade, a luta por direitos, a religião, as expressões artísticas, entre outros fosse ter êxito.

---

<sup>8</sup> <https://www.alfaebeto.org.br/> Procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para esclarecer os motivos pelos quais optaram adotar um sistema educacional privado e sem flexibilidade, onde há vários relatos de professores de História que dão aula aos 6º ano, que sentem a diferença quando os estudantes saem da rede municipal e vão para a rede estadual, havendo assim um rompimento não apenas de ciclo, mas de sistema. Como a SMEC não nos atendeu e nem deu retorno às mensagens, perguntamos a alguns professores da rede municipal de Boa Vista e relataram que o programa estruturado é fechado, inflexível. As aulas de História ocorrem apenas uma vez semanalmente. Os livros de História, conforme tivemos acesso em formato de PDF fornecido por um dos professores, estão sendo utilizados os da coleção Ápis, da Editora Ática e não contempla em nenhum deles a História local e/ou as necessidades do tempo presente a serem refletidas, discutidas, trabalhadas em sala.

Nesse contexto tão complexo de como fazer as leis existentes saírem do papel e serem colocadas em práticas torna-se o maior desafio. Desse modo, nessa conjuntura, muitos teóricos apresentam a interdisciplinaridade e interculturalidade como a maneira viável, e significativa, uma vez que a temática sobre os conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e indígena são transversais, isto é, integram diversas disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia, Literatura, Artes, entre outras, além de questões e discussões complexas que afetam o cotidiano das escolas e o trabalhos dos professores, tais como situações étnicas, raciais, de gênero etc.

Na concepção de Edgar Morin (2005), teórico e expoente do movimento da complexidade, comprehende que somente o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode avançar a mudança do pensamento em direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento. Para ele:

[...] A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeita a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conserva a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

O momento de transformar esse pensamento enraizado há séculos é agora, neste momento, nessa conjuntura. A partir de uma lei, a 11.645/08, a qual vem reconhecer séculos de segregação e de homogeneização, inclusive no âmbito da educação escolar, trazendo à luz temáticas que ficaram no obscurantismo, mas agora afloradas, requerendo mudanças paradigmáticas.

Portanto, é mais do que saber, é o saber-fazer na prática, no processo contínuo, mais do que nunca vai necessitar da superação de um modelo fragmentado, onde se tem a especialização do conhecimento compartmentalizada, tendo como base epistemológica a tendência positivista, cujas raízes estão no século XVI, com o advento da ciência moderna.

A interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo, surgido na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências do conhecimento, vem contra esse fracionamento dos saberes, embora saibamos que há uma delimitação do objeto a ser estudado, mas devendo levar em consideração as múltiplas finalidades históricas que a constituem.

A interculturalidade é outro conceito que a lei busca promover, a qual consiste na valorização das diferentes culturas presentes no Brasil, respeitando e valorizando as manifestações culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas, reconhecendo sua importância na construção da identidade brasileira.

Na concepção da pesquisadora Catherine Walsh (2001), a interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. **Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.** Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11, grifo nosso).

Para Candau (2011, p. 241) a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural e onde diferentes grupos sociais conquistam maior presença nos cenários públicos, incluindo a escola.

## 2.2 AS LITERATURAS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de dar continuidade no tópico sobre ‘As literaturas indígenas no ensino de História’, peço novamente permissão para usar o texto na primeira pessoa nos quatro parágrafos a seguir, por razões já ditas que interligam aqui minha história de vida e minha vida como professora de história e pesquisadora.

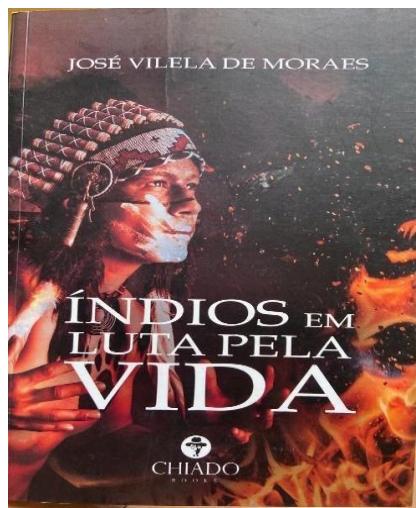
A leitura e o interesse pela Literatura Roraimada se deram com a obra **O guru da floresta** (2013), de José Vilela. Na história, o macaco guariba vermelho nasceu na região Norte do país e viveu diversas injustiças, como acontece com muitos brasileiros. O autor não é indígena, mas mora há mais de 30 anos em Roraima. O autor trouxe e traz no bojo de suas escritas vozes, letras, histórias, personagens, denúncias, fatos que ficaram na penumbra e, em alguns casos, sigilosos. Assuntos ainda considerados sensíveis aos que sempre falaram, mas se ensurdecem.

O sarcasmo e a sátira despertaram imensamente o interesse em conhecer o autor e conversar pessoalmente com ele, sobre ele, suas ideias, seus posicionamentos em relação ao mundo, a vida e saber mais de suas outras obras. Nesse enredo, o colega e professor Benone

Costa, historiador e antropólogo, entrou em contato falando sobre um amigo escritor e se eu tinha interesse em conhecer. Ao falar quem era a pessoa, fiquei surpresa e, ao mesmo tempo, feliz. Assim fomos apresentados e já no mesmo dia combinamos algumas coisas. Inclusive foi Vilela quem me indicou a leitura da crônica **Makunaimã: o mito através do tempo** (2019)<sup>9</sup>, ilustrado por Jaider Esbell<sup>10</sup>. A primeira obra de autoria indígena que eu li.

De todas suas obras, uma em especial foi de longe a mais impactante, **Índios em luta pela vida**<sup>11</sup> (2018), uma versão compacta do livro “Xununu Tamu: uma saga indígena” (1998).

**Figura 7 - Capa do livro Indígenas em luta pela vida**



Fonte: Acervo pessoal.

A obra “Índios em luta pela vida”, ainda que denominada fictícia, é baseada em fatos reais, contando a história de luta dos indígenas da Comunidade Xununu Tamu, na Terra de Makunaima, em defesa dos seus direitos constitucionais. Ou seja, em defesa da demarcação do seu território, do direito de falar sua língua, do direito de caçar e pescar, do direito de ir e vir sem interferência do fazendeiro, do garimpeiro e das polícias constituídas.

<sup>9</sup> Autores: taurepang, Macuxi, Wapichana, Marcelo Ariel, Mário de Andrade, Deborah Goldemberg, Theodor Koch-Grünberg, Iara Rennó.

<sup>10</sup> Jaider e eu fomos colegas de escola na infância e adolescência em Normandia. Em 2014 havia feito um trabalho de visita à exposição autoral denominada “Cabocagem – o homem na paisagem”, realizada no hall do Shopping Pátio Roraima, com 100 alunos do 6º ano do Colégio Militar Estadual Cel. Derly Luiz Vieira Borges.

<sup>11</sup> A Comunidade Xuxunu Tamu, que teve o nome foi substituído pela Igreja Católica Apostólica Romana para Comunidade Santa Cruz, situada no Município de Normandia.

Entretanto, apesar do valor que a obra traz em seu bojo em relação à história local, é importante fazermos algumas considerações observadas na imagem acima (Figura 7), pois, de acordo com Circe Bitencourt (2010), refletir sobre as ilustrações presentes nos livros didáticos é uma questão importante devido ao seu papel no processo pedagógico. A autora também apresenta a importância das análises imagéticas lembrando que essas não devem estar desconexas dos textos, mas sim como um complemento a este.

Nessa perspectiva, a primeira observação se refere ao termo que está no título “índio”, que retrata esses povos de maneira genérica, sem considerar as suas especificidades linguísticas e culturais, reforçando dessa maneira os estereótipos preconceituosos, que geralmente retratam os povos indígenas como selvagens, atrasados e preguiçosos. Enquanto o termo adequado é “indígena”, que significa natural do lugar em que vive. Sendo assim, uma maneira mais respeitosa de se dirigir aos povos originários, entendendo que eles têm culturas e modos de viver variados, e merecem ser reconhecidos também por sua identidade individual. Outro ponto é referente à imagem de um indígena do grupo étnico Apache, sendo um dos povos nativos dos Estados Unidos, ou seja, poderia ter usado a imagem de um índigena da etnia Macuxi, uma vez que a história que ele retrata na obra aborda sobre esse povo e a luta que secularmente existe para sobreviverem, mesmo com diferentes e constantes ataques contra eles.

Apesar dessas considerações, não parei mais apenas nesse universo literário, e tampouco que envolvesse a temática indígena, fui buscando cada vez mais conhecer esses mundos. Inclusive, fizemos uma parceria com o autor e suas obras foram adotadas como paradidáticas nas aulas de História, com enfoque no processo colonizador iniciado no século XVIII, aos estudantes do Ensino Fundamental 2, da rede pública estadual. Ou seja, uma interdisciplinaridade exitosa entre Literatura e História na Educação Básica roraimense. Inclusive o autor Vilela (2018, p. 7) convida a isso quando escreve: “É uma edição feita para ser lida, principalmente, por estudantes do ensino fundamental e médio do nosso Brasil anti-indígena”.

A princípio, o uso de autores não-indígenas escrevendo sobre a temática indígena, ainda que sejam ativistas e se aglutinem na luta pelos direitos dos povos originários, é algo que Munduruku (2010) explica o motivo:

Pela constatação de que os indígenas, apesar do avanço político obtido, não conseguiam ainda falar por si mesmos. Eram sempre representadas por estudiosos, antropólogos e cientistas. Esses parceiros assumiram um papel de paladinos dos

direitos indígenas, mas acabavam tornando-se uma barreira para o aparecimento de vozes narrativas (MUNDURUKU, 2010, p.68-9).

Se por um lado há um reconhecimento pelas atitudes de pessoas que se propuseram a escrever em defesa dos povos indígenas, pois além de José Vilela existem e existiram tantos outros, por outro lado há uma inquietação e ao mesmo tempo questionamento acerca do fato de não ter um indígena convidado para a autoria, uma vez que são os sujeitos protagonistas dessas histórias.

Para a escritora, poeta, ativista, professora Eliane Potiguara (2018) em entrevista<sup>12</sup> sobre as Literaturas Indígenas, afirma que a literatura é uma das formas de expressão cultural produzidas pelos povos indígenas. Mesmo considerada por estudiosos como um fenômeno novo, vem crescendo nos últimos 30 anos. Potiguara ainda destacou em sua fala que o termo literatura indígena foi criado estrategicamente como uma forma de valorizar a cultura indígena, as histórias, as lendas e a ancestralidade. Foi uma forma de luta e de resistência para tirar da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural”.

Na concepção da ativista, educadora, artista e pesquisadora indígena do povo Terena, Naine Terena de Jesus (2022), o advento da literatura indígena foi uma das expressões artísticas que marcou fortemente na última década, mudando inclusive a cena cultural. Ainda destaca que isso é fruto de vários fatores os quais vão além da criatividade, beleza e sofisticação, mas também por desafiar as narrativas e as linguagens hegemônicas. Nelas existem questionamentos, críticas, recontos e evidenciamentos históricos a partir da perspectiva indígena.

Os escritores indígenas em geral, falam de raízes, de ancestralidade, da relação sagrada com a natureza, do respeito para com os anciões e suas experiências, das línguas, culturas, tradições, espiritualidade de seus povos. Exprimem numa linguagem própria e original, fazendo sistemático uso do plural para falar de diversidades étnicas, de seres solidários que repartem o que possuem, de homens que respeitam o território por

---

<sup>12</sup> Link da entrevista alusiva ao Dia 19 de abril, concedida em abril de 2018 para Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eliane-potiguara-fala-sobre-a-literatura-dos-povos-indigenas-no-brasil#:~:text=%E2%80%9C0%20termo%20literatura%20ind%C3%ADgena%20foi,sua%20produ%C3%A7%C3%A3o%20cultural%E2%80%9D%2C%20contextualizou.>

acreditarem que todo e qualquer elemento da natureza possui um espírito, e que os espíritos são diretamente ligados ao mistério da criação.

De acordo com Munduruku (2010) a Literatura indígena é resultado de inúmeras lutas indígenas que convergiam em prol dos povos originários e articulação do Movimento Indígena ocorridas nas décadas anteriores, 1970 e 1980.

Na década de 1980, de maneira muito incipiente e sem muita notoriedade midiática ou expressão editorial pela sociedade brasileira, emerge a literatura indígena contemporânea. Primeiramente com produções coletivas e, posteriormente, na década de 1990, alguns textos autorais foram assinalados. Assim, de maneira gradativa, os indígenas passaram a escrever suas histórias, afirmando assim suas culturas, suas identidades.

Para Dorrico (2022, p.114), o termo 'contemporânea' demarca o tempo de 1990 após a Constituição Federal como a década onde os escritores nativos alcançaram a autoria e mais visibilidade com suas obras editoriais, mas não deixa de reconhecer a existência da literatura originária na oralidade.

Na concepção de Munduruku (2010), sobre a Literatura Indígena Contemporânea explica que:

a Literatura Indígena Contemporânea no Brasil expressa-se tanto em obras de autoria coletiva que surgiram em meados de 1980, quanto em escritos autorais indígenas individuais que aparecem apenas na década de 1990, de forma tímida e vão ganhando forças à medida em que a sociedade brasileira se abre para receber a **memória escrita de nossa gente** (MUNDURUKU, 2010, p.69, grifo nosso).

As literaturas indígenas têm origem na oralidade, nas histórias contadas de geração a geração, ou seja, são milenarmente anteriores à escrita alfabetica. Ou seja, foi uma maneira de deixar registradas de maneira escrita para que indígenas e não-indígenas possam ter conhecimento.

De acordo com Dorrico (2022), sobre a Literatura Indígena Contemporânea, escreve:

Para o leitor que desconhece a Literatura Indígena Contemporânea, esta surge para a sociedade envolvente a partir da década de 1990 após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O advento constitucional permitiu aos sujeitos indígenas o direito à cidadania brasileira tem que para isso os sujeitos nativos precisassem negar sua identidade, podendo legalmente exercer quaisquer ofícios ou ter qualquer contato com a sociedade nacional. (...) Isso naturalmente permitiu que os sujeitos indígenas pudessem ocupar as terras da literatura brasileira, ainda não semeadas por escritores originários que **demandavam protagonismo para afirmar suas identidades de nações e denunciar as políticas de extermínio e o incentivo dela sobre seus corpos e territórios** o regime anterior não permitia simultaneidades (DORRICO, 2022, p.116, grifo nosso).

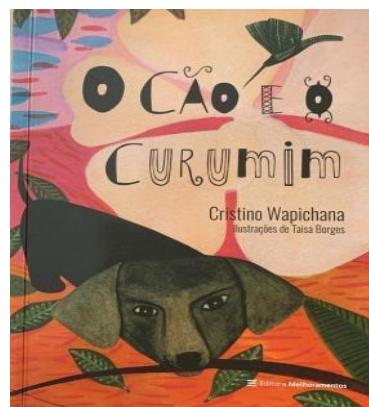
Em resumo, dois pontos merecem destaque em relação às Literaturas Indígenas: Primeiro, elas são classificadas como contemporâneas, pois trazem em seu escopo aspectos do cotidiano, da atualidade perspectivando o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico, criando conexões com a realidade. Segundo, o cuidado em registrar as memórias mantidas pelos anciãos, para que quando morrerem, elas possam ter continuidade, uma vez que a maneira oral de se comunicar veio primeiro que a escrita alfabetica para os povos indígenas. É importante ainda pensar o lugar da oralidade no contexto das informações escritas, pois a oralidade é carregada de gestos, entonação, olhares, do que não é dito, de mistérios e de uma gama de elementos que a escrita não comporta.

### 3 PROPOSTAS DE INSERÇÃO DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As cinco obras literárias de Cristino Wapichana aqui expostas, constituem-se como um importante espaço de reconfiguração, repletas de saberes ancestrais para indígenas e não-indígenas. São narrativas que partilham e aproximam formas de vida e seus conhecimentos implicados e manifestos através de uma cosmogonia própria, conforme veremos a seguir.

#### 3.1 O CÃO E O CURUMIM, MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS

**Figura 8 - Capa do livro: O Cão e o Curumim**



Fonte: Foto da capa do livro pela autora.

A obra **O Cão e o curumim** é encantadora, pois traz como protagonistas dois elementos presentes na infância: um cachorro (ari merak), o qual carinhosa e respeitosamente recebeu o nome de Minhayda'y (amigo) e uma criança (curumim). A amizade deles, que é o cerne da obra, está pautada na lealdade e fidelidade, além de apontar algumas cenas do dia-a-dia do povo Wapichana na comunidade.

O encontro ou contato com o diverso, com suas mitologias, seus sentimentos e suas formas culturais de relação com a natureza e com o outro - animal, vegetal ou do universo espiritual, que a obra apresenta como essencial para se pensar a educação.

A obra está em duas tónicas importantes e bastante sugestivas, intituladas: 'Histórias que moram em mim', na página 6, e a outra 'O sentido da existência está na cor do

'encontro', na página 7, possibilitando que trabalhemos as memórias individuais e coletivas, bem como a questão da genealogia, trazendo a nossa ancestralidade, nossas raízes, heranças físicas e culturais.

As memórias evocadas pelo autor Cristino, em relação às suas experiências vividas com sua avó (ku'ukuu) em vários momentos de sua infância, tais como: o ritual feito junto ao jatobazeiro, onde defumou, cantou, dançou, abraçou e, logo em seguida, a cortou, extraíndo cascas para fazer remédio, características que assinalam a educação para as dinâmicas das relações homem-natureza (humanos, animais, plantas etc). Ensinamentos valiosos envolvidos nas relações sociais, nas atividades do cotidiano, em especial a maneira como esses ensinamentos acontecem, tendo como base a oralidade.

Outro aspecto importante a ser destacado na obra é a inexistência de castigos físicos como punição, mesmo que o fato de tocar fogo seja algo altamente arteiro e perigoso, queimando toda a cobertura feita em palha, como relatado na página 55 da obra, foi numa conversa explicada que tudo se resolveu.

Vovô e vovó estavam lá. Não havia tristeza, desespero ou decepção neles. Sabiam que curumins são arteiros, que o medo e o susto que meu irmão e eu havíamos passado eram mais fortes que qualquer punição. As lembranças que iríamos carregar não nos deixariam mais brincar com fogo perto de cobertura de palhas (WAPICHANA, 2018, p.55).

A narrativa acima descrita apresenta com profundidade e clareza os processos tradicionais de educação indígena, o qual citei lá no Memorial como minha bisavó Francisca era contra meu avô Joaquim bater em seus 'curumins'. Daí a importância da dialogicidade que Paulo Freire (1983) tanto defendia para que houvesse na Educação.

Isso remete também à mim enquanto criança (cunhatã)<sup>13</sup> passando as férias na casa da minha avó Lêda. Ela tinha prazer em fazer as coisas para seus/suas netos/as, principalmente quando todos nós nos reunimos em sua casa e fazíamos a 'festa'. Mesmo morando na cidade, o quintal da casa da vovó era bem grande, na verdade eram dois lotes um ao lado do outro, que foi comprado na época que vieram do interior, justamente para ter espaço para plantar o canteiro de verduras e hortaliças. Tinham algumas árvores frutíferas, inclusive uma mangueira frondosa que existe até hoje. Além das mangas, fornecia sombra durante o dia e também se amarrava a rede para dormir.

---

<sup>13</sup> Cunhatã é o feminino de curumim

Certa vez, eu distraidamente ao ajudá-la no preparo do nosso lanche da tarde, coloquei sal no leite. Semelhante ao que ocorreu com os avós de Cristino e seu irmão em suas peripécias, ela falou assim: “- Tudo bem, minha filha, isso às vezes acontece”. Mas eu fiquei com muito medo de levar bronca, apanhar ou ficar de castigo e comecei a chorar. Ela então, mais uma vez falou: “- Não se preocupe, amanhã de manhã farei mingau de arroz para a gente comer e vou usar esse leite que você colocou sal”, separando numa vasilha e guardando na geladeira. Ou seja, rapidamente encontrou uma solução para se fazer com o leite salgado e sem ser punitiva comigo.

Quantas histórias moram dentro de nós ocorridas na nossa infância? Como era ou é nossa relação com nossos avós? Temos ou tivemos um amigo animal? Se fossemos escrever uma obra literária como fez Cristino, qual título e temática usaria? Acreditamos que essas são algumas indagações que podem ser suscitadas e podem ser levadas às salas de aulas pelos professores aos estudantes.

No DCRR, Organizador Curricular do 2º ano, a unidade temática “A comunidade e seus registros”, para trabalhar o objeto de conhecimento formas de registrar e narrar histórias, na mediação da oficina propôs que os participantes escolhessem formas diferentes de narrar as memórias que tem de seus familiares ou com seu cão: pelo desenho, pela pintura, colagem, um áudio ou vídeo gravado.

Na p. 11 o autor descreve alguns objetos que os Wapichana confeccionam, tal como a darruana (bolsa trançada de palha pelos povos Wapichana e Macuxi).

**Figura 9 - Darywin (Darruana)**



Fonte: Acervo professora Ananda.

Na p. 12 o maruai (resina de árvore) e a panela de barro. Em se tratando da panela de barro, pode-se abordar em sala as sociedades ceramistas, assim classificadas no período neolítico, com a prática da agricultura e a necessidade de armazenamento dos cultivos, além de preparar a comida.

**Figura 10 - Panelas de barro**



Fonte: Acervo pessoal.

Na p. 19 o arumã (palha usada no trançado Wapichana); na p. 44 o parakari (bebida de mandioca fermentada). Nas p. 58 e 59 há a imagem de redes e na p. 93 ela é mencionada como ‘canoa aconchegante’.

**Figura 11 - Rede**



Fonte: acervo pessoal.

Na p. 81 há a ilustração de uma cuia. Esses elementos são usados pelo povo e marcam sua identidade cultural. Ainda é importante destacar que nas aulas com os estudantes, orientamos ser feita uma oficina para confecção de cuias em cerâmicas ou com massa de modelar, onde provavelmente levaria em torno de 4 horas. O ponto de partida seria mostrar a fruta cuia, a qual é serrada e extraída dela todo o interior, deixando-a oca.

Na p. 92 ele cita dois ingredientes quase que imprescindíveis na culinária indígena: a farinha amarela e o beiju<sup>14</sup>.

**Figura 12 - Beiju de mandioca**



Fonte: acervo pessoal.

---

<sup>14</sup> Beiju é também conhecido como bejú ou biju, feito através da fécula, amido extraído da raiz. Rala a mandioca, espume no tipiti ou prensa, peneira em uma peneira grossa e colocada a massa no forno meio quente, em modelo quadrado ou redondo.

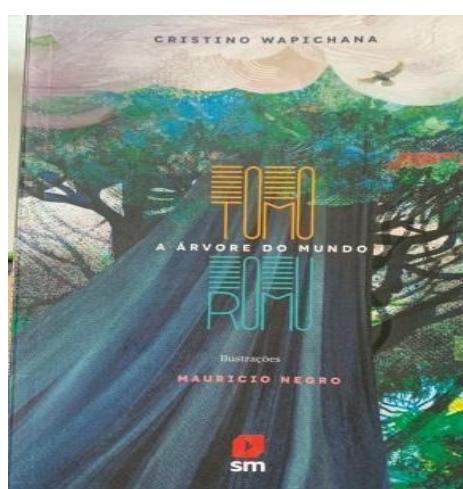
Ainda no DCRR, 2º ano, na unidade “As formas de registrar as experiências da comunidade”, tomando como fonte os objetos mencionados no livro e alguns listados acima, na mediação da oficina foi sugerido que em sala de aula com os estudantes, fosse feita a escolha de um dos objetos descritos no livro e criassem uma cena teatral com ele, especialmente cenas do cotidiano.

Uma observação importante para lembrar aos estudantes é sobre a chegada do cachorro trazida pelo colonizador, assim como outros animais. Ele não é originário dessas terras. Ainda é possível refletir sobre o conceito de criança através da história e em diferentes culturas.

### 3.2 TOMOROMU: A ÁRVORE DO MUNDO E AS NARRATIVAS DE ORIGEM

A obra “Tomoromuru: a árvore do mundo” aborda uma forma diferente da usualmente conhecida sobre a história do povo Wapichana e do território que atualmente é chamado de Roraima, temos aí uma relação temporal com o passado (o antigamente) e a criação de animais e plantas, especialmente a grande árvore do mundo que empresta o nome ao título: Tomoromu.

**Figura 13 - Capa da obra Tomoromu: a árvore do mundo**



Fonte: acervo pessoal.

Pelo enredo apresentado no título e capa, percebe-se a profundidade e pluralidade de assuntos. Despertam algumas reflexões em relação às narrativas de origem do mundo, bem como as memórias orais sempre presentes em se tratando de literaturas indígenas. Detalharemos como e quais assuntos ou temas podem e devem ser explorados em sala de aula a partir dessa literatura tão rica.

Nas p.7, p. 39 e p. 41 falam sobre a criação do mundo feita por Tuminkery (O Criador). Observe que existe uma similaridade e ao mesmo tempo uma diferença ao se abordar como pessoas, plantas e animais surgiram na Terra.

Diferentemente do livro de Gênesis, por exemplo, que trata da criação do mundo pela perspectiva judaico-cristã, em que Deus é o criador, nessa narrativa Wapichana e em outras da cultura indígena, a divindade está presente entre o encantado (puri) e os animais (WAPICHANA, 2021, p.41).

Na p. 9 temos o tempo dividido em dia e noite, o que sugerimos trabalhar o Sol (Kamuu) e a Lua (Kayz) como elementos da natureza que servem para marcar o tempo, inclusive as estações. Destaca-se aqui que a contagem do tempo feita pelos indígenas, diferente da ocidentalizada. O calendário sóciocultural que cada comunidade possui ou ainda, a não atividade de pesca no período da piracema, época que os peixes estão se reproduzindo.

As p. 8, 14,15 e 18 são ilustrações representando a fauna e flora típicas do Brasil e da região Norte do país. Na p. 19 é citado o nome de algumas frutas dadas pela Tomoromu, tais como abacaxi, murici, buriti, cupuaçu, manga, caju, goiaba, banana, melancia entre outras.

**Figura 14 - Manga (Manguruu)**



Fonte: acervo pessoal.

Na p. 42 há algo que nos chama bastante atenção, podendo ser feita com os estudantes ao se falar da diversidade das frutas, frutos, sementes e raízes que nossa região e

país possuem escrevendo assim: “Quem já comeu uma fruta tirada diretamente do pé sabe a experiência sensorial que isso gera. São aromas, texturas e sabores que se misturam, encantam nossos sentidos e nos conectam à terra e à sua fecundidade”. (WAPICHANA, 2021, p.42)

Outro ponto importante apresentado no livro é a natureza, com destaque para as árvores, as quais têm vários sentidos, tais como: preservação, fonte de alimentos por meio das frutas, da medicina ancestral, das mudanças das paisagem etc. Inclusive, um ponto que se percebe claramente é o entrelaçamento das narrativas escritas por Cristino Wapichana e faz conexão com suas outras obras, algumas trabalhadas aqui nesta dissertação e outras não.

Existe explicitamente uma relação íntima entre o homem e o animal. Na obra ‘O Cão e o Curumim’, há um convívio amistoso entre a criança e seu cachorro. No caso da obra Tomoromu será o velho/ancião e o cutia-macho. Outra semelhança encontrada e descrita anteriormente, é o jatobazeiro como a árvore sagrada, local onde sua avó fez um ritual pedindo permissão para usá-la. No caso da obra ‘Tomoromu’, o autor não atribuiu um nome, o que nos deixou livres para imaginar e até mesmo dar sugestões sobre essa árvore-mãe de todas. Trouxemos aqui como exemplos duas árvores que podem ser a Tomoromu: o buritizeiro<sup>15</sup> e o caimbezeiro<sup>16</sup>, são árvores comuns no nosso estado, na nossa região amazônica, podendo ser exploradas por diferentes perspectivas interdisciplinares.

**Figura 15 - Buritizeiro**

---

<sup>15</sup> O Buriti (*Mauritia Flexuosa*) é uma espécie de palmeira de origem amazônica, também conhecida pelos nomes de buriti-do-brejo, carandá-guaçu, carandaí-guaçu, coqueiro-buriti, itá, palmeira-dos-brejos, buritizeiro, meriti, miriti, muriti, muritim e muruti.

<sup>16</sup> O caimbezeiro é uma planta dilleniaceae da Amazônia (*Curatella americana*), de pequeno porte, de madeira incorruptível, usada em cavernas de canoas; casca rica em tanino; folhas ásperas, usadas como lixa, e frutos que dão uma tinta. O mesmo que cajueiro-bravo.



Fonte: Acervo pessoal.

O buritizeiro fornece o buriti que faz a bebida, que se toma geralmente acrescentado de farinha de mandioca. O buriti é um bioativo natural rico em betacaroteno e oferece boas doses de vitamina C, que são fundamentais para o sistema imunológico. O óleo do buriti é usado no tratamento de pele danificada, como feridas, queimaduras, cicatrizes e cortes. Previne os danos causados pelos radicais livres. É usado para curar doenças de pele como eczema e psoríase. Suas propriedades anti-inflamatórias ajudam a impulsionar o bem-estar como um todo. A palha do buritizeiro serve como cobertura para boa parte das habitações nas comunidades e para confecção das saias de Parichara, da darruana e de outras artes.

**Figura 16 - Caimbezeiro**



Fonte: Acervo pessoal.

O caimbezeiro<sup>17</sup>, é amplamente utilizado na medicina indígena e popular. A infusão de suas folhas e hastes é usada contra artrite, diabetes e hipertensão arterial, enquanto sua casca é utilizada para lavar cortes e para tratar câncer, anemia e inflamações. Suas flores são indicadas contra tosse, bronquite e gripe, enquanto sua fruta é útil apenas para pintar animais. O látex de sua casca é usado contra enxaqueca, sinusite e dor de cabeça enquanto a raiz desta planta é usada contra a dor pulmonar. Possui ação anti-hipertensiva, anti-inflamatórias e analgésicas em sua casca. Possui também potencial antibacteriano e anti-fúngicas do extrato da casca do caule.

Nas p. 20 e 21, assinala o surgimento de duas pessoas estrangeiras, que passado algum período conhecendo a dinâmica do lugar e ganhando a confiança de todos, de maneira persuasiva e sorrateira tentavam convencer a derrubada da Grande Árvore, a Tomoromu. O que foi um ato desastroso, terrível, dando início ao desequilíbrio natural.

Passados alguns dias, Duid e seu amigo foram até Tomoromu, cada qual com seu machado de pedras. Foi Duid o primeiro a imolar a grande árvore com sua ferramenta, encorajando os demais. Espalhados ao redor do imenso tronco, cada um desferiu seus golpes. Foram dias e noites de suplício para Tomoromu. Os sons das machadadas ecoaram tristeza pelas matas. Cada talho sangrou e enfraqueceu Tomoromu. Mesmo sob agressão, a mãe de todas as árvores continuou a oferecer aquelas frutas doces, caídas de seus galhos. Os golpes desferidos faziam soar cantos aterrorizantes, que se prolongaram por várias luas. Enquanto a mãe de todas as árvores agonizava, seus gemidos eram ouvidos ao longe. Os estalidos compassados do tronco de Tomoromu prenunciaram o inevitável destino. (WAPICHANA, 202, p.21).

Nas p. 22 e 23, há ilustrações dos seguintes animais: agonizando, gritando desesperados pelos duros e cortantes golpes que a Tomoromu estava levando. Os animais são macaco, tucano, tamanduá, jacaré, capivara e gavião-rei. Na p. 24, vamos ter o Kamuu (Sol), aqui na obra ele é uma entidade, onde foi ferido por um dos imensos galhos da Tomoromu quando foi cortada, arrastando-o para as profundezas do rio Orinoco, deixando o mundo em total escuridão.

Nas p. 25 e 28, fala da tristeza e preocupação sem terem o Sol para iluminar. O resgate não foi fácil, alguns personagens precisaram agir rápido para que as brasas não apagassem de vez. Após algumas tentativas, conseguiram encontrar e resgatar. As pequenas

---

<sup>17</sup> Na obra ‘A onça e o fogo’, Cristino explica de maneira simples e prática sobre o pé de caimbé (caimbezeiro). “É uma árvore de médio porte típica dos campos gerais de Roraima. Suas folhas são extremamente ásperas e seu caule é protegido por uma casca grossa resistente ao fogo. Os indígenas também utilizam suas folhas para lavar utensílios domésticos, para tingir e como remédio” (WAPICHANA, 2009, p.42).

e frágeis formigas, em união e com muita força de vontade, conseguiram arrastar Kamuu das mais profundas águas do rio.

Na p. 33, informa sobre a fonte da história recontada em sua versão. “Existe outra versão desta história, na qual Makunaima e seu irmão Gizé é que derrubaram a mãe de todas as árvores. A versão que escrevi ouvi de um pajé Wapichana em 2005”. Essa é uma maneira bastante comum na literatura indígena, ou seja, no final do texto, os autores referenciam o povo de onde veio aquela história. No caso de narrativas de origem como esta, elas nascem de contos transmitidos oralmente. Isso reforça que não há homogeneidade entre os povos indígenas, embora seja possível observar semelhanças culturais e de práticas cotidianas.

Na página 41, fala que foi por meio desta ação gananciosa e desrespeitosa com a árvore, a qual foi violentamente cortada e derrubada, levando ao surgimento do Monte Roraima e tudo que está perto dele.

Interessante essa relação estabelecida entre o povo Wapichana com a natureza, bastante diferente de outros povos. Há plantas que poderíamos chamar de encantadas, pois são tratadas como pessoas, bem diferente do milho transgênico, que parece não ter espírito.

Minha mãe Iracema é uma mulher de fibra, guerreira, conselheira, sempre com palavras de esperança, de encorajamento e com profundo conhecimento das plantas. Ela tem um olhar perspicaz sobre as coisas e pessoas. A intuição dela funciona como um radar altamente assertivo. Minha avó Lêda e bisavó Francisca foram seus referenciais femininos que a forjaram assim, e, na medida do possível, tenta deixar isso registrado também em seus três filhos, principalmente no cuidado com os animais, pois abomina maus-tratos e as plantas, tanto as do jardim que ornamentam sua casa, quanto as da sua horta/pomar, possuindo cultivos variados: jerimum, macaxeira, maxixe, banana, ata, limão, alguns tipos de pimentas<sup>18</sup>, jabuticaba, graviola, goiaba, abacate, hortelã, manjericão, crajiru, capim-santo etc. Todos eles têm uma funcionalidade tanto para ingestão como alimento e/ou medicamento.

---

<sup>18</sup> As pimentas ardidas podem ser comidas in natura ou feitas jiquitaia. Jiquitaia, também conhecida como jiquitaya, jektaia e juquirai, é o nome dado para a mistura formada por pimentas, secas e moídas, e sal. É altamente picante, possui um aroma e sabor intensos e seu consumo é muito associado a peixes e carnes. Para ser produzida, podem ser utilizadas até 78 variedades de pimentas do gênero *Capsicum* e que são, normalmente, das espécies *C. chinense*, *C. frutescens* L, *C. annuum* L e *C. baccatum* L. Assim, devido a possibilidade de serem feitas várias misturas, cada jiquitaia possui características próprias e específicas de cada produtor.

Crescemos ouvindo mamãe falar sobre o poder curativo das plantas e tomando chás diversos, mas o boldo<sup>19</sup> era o campeão. Se tínhamos dores na cabeça, se havíamos comido algo, se apresentássemos alguma queixa, lá vinha minha mãe trazendo em suas mãos algumas folhas de boldo. Acredito que para ela o boldo seja sua Tomoromu, sua planta da vida e/ou que dar vida, sua planta-mãe.

Após adulta, deixei de considerar trágico, passei a ver isso algo cômico. Inclusive me levou a comemorar um de seus aniversários com a temática ‘chá de boldo’, o que arrancou muitos sorrisos de todos (as).

**Figura 17 - Minha mãe e o chá de boldo**



Fonte: Acervo pessoal.

No DCRR 4º ano, o eixo temático “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”; o objeto de conhecimento: a ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço; traz duas habilidades apresentadas para serem trabalhadas. Uma será na perspectiva da memória das árvores que são derrubadas e plantadas. E a outra habilidade é observar como a presença de uma árvore interfere na paisagem e temperatura da cidade, do bairro ou da comunidade.

**Observações complementares:** Nas aulas com estudantes, poderá ser feito um plantio de árvores. A turma tem a possibilidade de construir sua árvore genealógica. Outra atividade

---

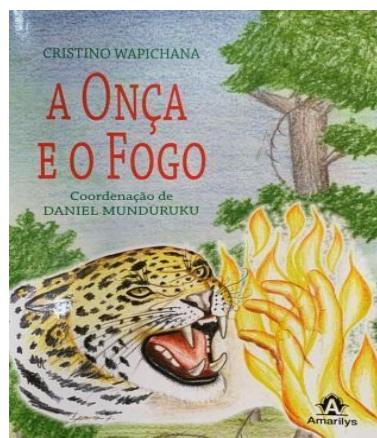
<sup>19</sup> Boldo - O nome científico é *Peumus boldus*, melhora o processo de digestão, pois tem efeito sobre a vesícula biliar e aumenta as secreções gástricas. Além disso, o boldo auxilia no tratamento de cólicas gastrointestinais, azias, gastrites e colites (inflamações no cólon).

possível é elaborar uma listagem das árvores conhecidas pelos estudantes e as frutas que cada um deles já comeu.

### 3.3 A ONÇA E O FOGO: LUTAS HISTÓRICAS DOS POVOS INDÍGENAS EM RORAIMA

A obra **A Onça e o Fogo**, foi premiada em 2007 no 4º concurso Tamoio de Literatura da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, trazendo em seu bojo um aspecto de força e de luta tendo como os personagens principais a Onça (*baidukury*) e o Fogo (*tikez*). Inicialmente a onça como os demais animais são apresentados como seres antropomórficos, isto é, possuem comportamentos e habilidades humanas. Neste caso, a Onça tem predominância do comportamento animal. Porém, após uma noite de festa e ela ter consumido excessivamente *parakari*, desencadeou a natureza presunçosa e agressiva, o que a levou a ‘brincar’ literalmente com fogo, e sair queimada, ou melhor, pintada.

**Figura 18 - Capa do Livro A Onça e o Fogo**



Fonte: fotografia da capa do livro pela autora.

Como vida e criação estão presentes em outras obras de Cristino aqui apresentadas, percebemos mais uma vez um paralelo entre algumas delas, seja pelo tema ou abordagem, nesse caso, por exemplo, tem-se o trançado com a obra **Tomoromu** em relação à natureza e os cuidados que se deve ter com a mãe-terra, porque as consequências são incalculáveis para a coletividade. E com a obra **Sapatos Trocados**, no que tange como era no início, as festas alegres, com bastante comidas, bebidas, danças, cantos e a natureza como cenário.

Em Roraima isso é algo constante, pois historicamente os povos indígenas lutam arduamente pela preservação de seu território, da natureza e todos os anos, no mesmo período (meses de janeiro a março), são acometidas queimadas desordenadas, levando à fauna e a flora ao desespero, pois inúmeros animais e plantas são consumidas pelo fogo, algumas até ameaçadas de extinção; a poluição do ar com o cheiro de fumaça que se torna incontrolável, além da percepção que se tem sobre as mudanças climáticas que tem assolado tantos lugares.

De acordo com os dados do Programa de Queimadas do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE, divulgados pela CNN Brasil<sup>20</sup>, o estado de Roraima registrou em fevereiro de 2024, o número de 2.057 focos de queimadas, correspondendo a 45% de todos os focos detectados em todo o Brasil, que teve 4.568.

**Figura 19 - Queimadas em Roraima**



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br>

Outro fato preocupante é em relação a escassez de água na região amazônica, considerada o coração do mundo, mas que, em novembro de 2023, fez todos os municípios amazonenses entrarem em estado de emergência devido aos prejuízos causados pela seca, afetando cerca de 600 mil pessoas. O rio Negro, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, literalmente secou a fonte e viu toneladas de peixes mortos. Embarcações naufragadas, fumaça oriunda das queimadas ilegais e a secura impulsionada pelo fenômeno

---

<sup>20</sup>

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/roraima-tem-45-do-total-de-focos-de-queimadas-do-pais-em-fevereiro-diz-inpe/>

climático El Niño, pelas mudanças do clima e pelas ações do ser humano contra a natureza e a si mesmo.

No artigo<sup>21</sup> intitulado ‘2023: o ano em Amazônia secou’, escrito por Juliana Radler, articuladora do Instituto Socioambiental - ISA, em Manaus, e Vanda Witoto, liderança indígena, elas abordam sobre essa situação catastrófica, que requer medidas e mudanças estruturais no modo de pensar e agir quando se trata da preservação da biodiversidade e do ecossistema.

O mundo precisa reconhecer, o Estado brasileiro precisa reconhecer, os poderes políticos precisam reconhecer e a sociedade **precisa reconhecer a importância dos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas. É necessário o reconhecimento do modo de vida destes povos para a sustentabilidade do ecossistema.** O reconhecimento dos territórios indígenas como o princípio essencial para o enfrentamento das mudanças climáticas. **A ciência em diálogo com os saberes dos povos indígenas do mundo** são centrais para a resolução dos problemas globais que vivenciamos. (ISA, 2023, grifo nosso)

A situação agora em 2024 atinge o estado de Roraima, no extremo norte brasileiro, vizinho do Amazonas. O rio Branco<sup>22</sup>, o principal do estado e que abastece a cidade de Boa Vista, capital do do estado, atingiu o nível de – 0,13 metros, segundo a Companhia de Águas e Esgotos de Roraima - CAER. Além das intensas queimadas, o estado passa por um período de forte estiagem.

**Figura 20 - Rio Branco seco**



Fonte: <https://roraimaemfoco.com>

---

<sup>21</sup> <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/2023-o-ano-em-que-amazonia-secou>

<sup>22</sup> O contraste é percebido no vídeo <https://youtu.be/WTZUFq7WVu0?feature=shared>, onde retrata o rio Branco tão cheio, chegando a transbordar.

Na reportagem do dia 24 de fevereiro, no G1 notícia<sup>23</sup>, foi publicada a matéria sobre a situação que Roraima se encontra em relação ao foco de calor, de fogo e falta de água. Os três fatores juntos, fizeram com que o governador Antônio Denarium, atualmente no Partido Progressista, eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal - PSL e reeleito em 2022, assinasse um Decreto emergencial, uma vez que foi o estado brasileiro que mais registrou focos de calor em 2024, de acordo com o INPE. Nove municípios tiveram a situação de emergência reconhecida pelo Governo Federal por causa da seca severa que atinge o estado, um dos períodos de estiagem mais severos dos últimos 17 anos. São os municípios de Amajari, Alto Alegre, Cantá, Caracaraí, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima e Uiramutã.

Foi considerado o parecer da Defesa Civil que cita escassez de água e incêndios florestais que atingem os municípios, trazendo diversos impactos negativos para Roraima, como: escassez de água, prejuízos à agricultura e pecuária, incêndios florestais e problemas de saúde (respiratórios em decorrência das intensas fumaças).

Na p. 4 de **A Onça e o Fogo**, o autor narra como tudo era no início dos tempos. A união entre as criaturas da Terra, a convivência harmoniosa entre todos, quer sejam animais, quer sejam humanos. Na p. 5 há uma ilustração da página anterior, trazendo alguns elementos da natureza, conhecidos da região do lavrado (cerrado) roraimense, tais como o tamanduá, araras, tucanos, buritizeiros, alguns arbustos, canoa, rio, serras e um indígenas com arco e flecha, possivelmente caçando.

Nas p. 7 e 9, tem ilustrações referentes à festa na qual toda a bicharada estava reunida comendo e divertindo-se à vontade, sem nenhuma cerimônia. Na p. 8 fala sobre a bebida indígena parakari, sendo ela fermentada e feita de mandioca, servida em cuias grandes e coletivamente todos bebem enquanto se conversa sobre o cotidiano. Foi a partir desse momento que a Onça começou a beber e não quis mais parar, mesmo quando a festa já estava por finalizar.

Como a Onça é uma das protagonistas nessa narrativa, achamos justo que ela não seja apenas vista como a ‘vilã’ da história. Certamente ela aprendeu a lição e não brincou mais com o fogo, conforme está na p.54. Mas será que o fogo e outras ações humanas não

---

<sup>23</sup>

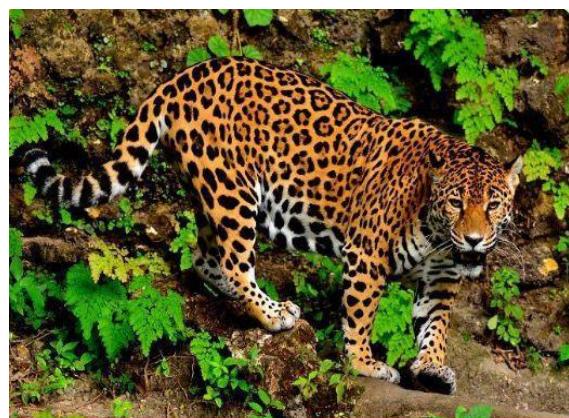
<https://g1.globo.com/google/amp/jornal-nacional/noticia/2024/02/24/roraima-decreta-emergencia-em-nove-municipios-devido-a-estiagem-e-incendios.ghtml>

têm interferido na vida dela? Qual a situação da formosa Onça-pintada, um dos símbolos da fauna brasileira?

A onça é o maior felino do continente americano. Espécie emblemática das matas brasileiras, permeando o imaginário de muitas pessoas, mas que infelizmente sua população tem sido diminuída em razão de vários fatores: desmatamento, queimadas desordenadas, caça predatória, caça às presas silvestres que são fonte de alimentação para ela (catetos, capivaras, queixadas, veados e tatus), quando diminui o número desses animais silvestres, altera a ordem da cadeia alimentar e consequente afeta o ecossistema. No Brasil, ela praticamente já desapareceu da maior parte das regiões nordeste, sudeste e sul, ficando apenas o norte e centro-oeste.

Um fato importante que merece ser destacado é que a sua presença em um território indica qualidade ou não daquele meio-ambiente, ou seja, a ocorrência dela assinala boas condições que permitam sua sobrevivência.

**Figura 21 - Onça-pintada**



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Tu7q7pxGVBq5BvDQ9>

No DCRR 3º ano, o eixo temático “A noção de espaço público e privado”, o objeto de conhecimento ‘A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental’, pode-se trabalhar a importância da conservação ambiental, tanto nos espaços públicos quanto nos privados, compreendendo que cada uma pessoa é protagonista e responsável em cada espaço que esteja.

Atividades sugeridas são de escuta dos relatos que porventura eles tenham sobre o fogo. Indagando se já ouviram falar em queimadas nas florestas, nos lavrados, uma casa ou carro pegou fogo, se eles já tiveram alguma experiência não tão boa com o fogo, por descuido ou acidente.

Pode-se aqui falar sobre a descoberta e uso do fogo ainda no período Paleolítico e o quanto isso modificou naquela época a vida das pessoas, pois puderam se aquecer nas noites frias, afugentar os animais ferozes, cozinhar os alimentos e iluminar as noites escuras. Elaborar acordo do que pode ou não pode ser feito com fogo. É importante também aqui abordar sobre a técnica de coivara, utilizada na agricultura de subsistência ou familiar, em comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e caiçaras (litoral). A coivara consiste na derrubada de uma árvore de floresta primária ou de capoeira alta que, em seguida, é deixada para secar e depois queimada. Nessas clareiras são plantadas roças por um período de três anos. Posteriormente são gradativamente deixadas de lado.

E ainda, nessa perspectiva, nomeá-los como bombeiros civis mirins e convidar o Corpo de Bombeiros para palestras sobre os cuidados que se deve ter nos diferentes espaços.

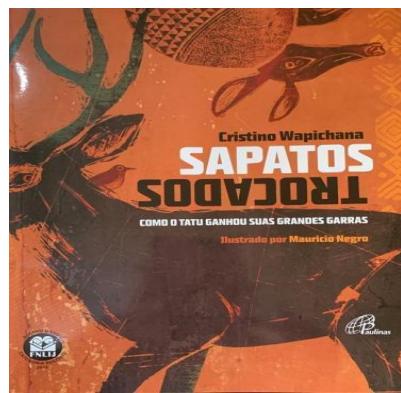
Sugerimos também como atividade, visita guiada ao Bosque dos Papagaios e/ou ao zoológico do Batalhão de Infantaria de Selva - BIS, para conhecer algumas espécies de animais que estão lá por intermédio de resgate, algumas inclusive na iminência de serem extintas. Assistir a documentários sobre preservação dos animais da fauna brasileira que estão ameaçados de extinção.

### 3.4 SAPATOS TROCADOS: OCUPAÇÃO E GRILAGEM DAS TERRAS RORAIMENSES

**Sapatos trocados** apresenta a troca de papéis ou funções entre dois personagens, Kapaxi (o tatu) e Aro (veado), onde de maneira ‘accidental’ numa festa, o tatu ficou sem

aquilo que lhe pertencia desde o princípio. Além da perda do seu presente dado por Tuminkery (o criador de todas as coisas), Kapaxi precisou sofrer com as humilhações perante os outros e das narrativas ou versões sobre este evento que se perpetua até os dias atuais, ainda tendo que criar estratégias para sobreviver. Isso evidencia a analogia da ocupação e grilagem das terras roraimenses, onde os povos originários foram usurpados de seus territórios e nessa lutas, existem muitos conflitos étnicos, religiosos, culturais, políticos, econômicos, sociais etc.

**Figura 22 - Capa do Livro Sapatos Trocados**



Fonte: fotografia da capa do livro pela autora.

A questão de invasões e grilagens de terras, demarcações em ilhas ou contínuas, tem sido um dos grandes problemas que aflige aos povos originários, uma vez que por interesses econômicos e financeiros, iniciados desde 1500 com a chegada dos europeus, o modo de subsistência para viver foi levada abruptamente à produção e extração de monocultura agroexportadora, a exemplo do pau-brasil, seguido do açúcar, mineração, escravização e assim por diante.

Nesse contexto, é importante esclarecer a importância do território para os povos indígenas, que se torna primordial por ser nele que se encontram os saberes para transformar os conhecimentos na prática cotidiana do bem viver. O bem viver consiste em um conceito oriundo dos povos indígenas e sinaliza a ética da suficiência não somente para o indivíduo, mas para o coletivo. Tem sido expandido por Ailton Krenak na obra *Futuro Ancestral*.

Nas p. 6 e p. 13, a obra descreve como era a vida harmônica e a relação com a natureza no tempo em que os ancestrais eram vivos. O respeito e o valor aos anciãos é muito

sério, pois são eles quem detêm os conhecimentos sobre os fatos, sobre as rezas, sobre as plantas que curam as doenças, sobre o período de pescar, de caçar, de plantar, de colher, das festas e tantas outras coisas.

Após o jantar, que acontecia assim que o sol se despedisse, havia um momento especial. Os mais velhos, como num passe de mágica, se transformaram em excelentes contadores de histórias e todo mundo corria para ouvir. Eram histórias de aventura, suspense e até de terror. Nessa hora, os pequeninos grudam nas mães e ficavam com os olhos arregalados. No final, todos riam a valer comentando as caras e bocas dos narradores. (WAPICHANA, 2014, p.13).

Na p. 6 e 7, fala da festa *kayz waywepen* (da lua cheia) que o Jabuti (Wyrad) resolveu fazer uma para celebrar a vida das pessoas que estavam doentes e agora se encontravam curadas. Todos os animais da floresta sempre eram convidados. Kapaxi, por ser muito veloz, era o mensageiro encarregado de comunicar a todos da festa, um por um.

Ao se falar em festa indígenas, remetemos logo ao Parixara, a qual a palavra agradecimento a descreve, pois os cantos e danças são orações que imprimem gratidão à terra, aos alimentos, aos animais, à natureza, à união, à ancestralidade, bem como também representa lutas e resistências.

**Figura 23 - Parixara**



Fonte: Jordana Cavalcante/ Blog JôViajou.

De acordo com a pesquisadora Ananda Machado, professora da Universidade Federal de Roraima, coordenadora do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Indígenas de Roraima em uma entrevista<sup>24</sup> concedida à Rádio Brasil de Fato, ela explica sobre o Parixara.

<sup>24</sup>

<https://www.brasildefato.com.br/2021/01/29/gratidao-uniao-e-ancestralidade-conheca-os-cantos-e-dancas-parixara-de-roraima>

O Parixara se tornou um nome genérico para muitas **músicas e danças, tanto Makuxi como Wapichana, que são praticadas há séculos por esses povos**. Eu falo há séculos porque a gente tem referências e a gente tem uma memória ancestral dessas práticas. Entre os Makuxi, por exemplo, há também os Tukui, os Marapa, os Areruia, os Eremukon, os Simidin.[...] ela (a origem) é imemorial, porque essas músicas **sempre tiveram a função de unir as pessoas** entre elas e também **entre o ambiente, os elementos da natureza**. Essas músicas **têm ligações com as histórias de cada um desses povos, tem a ver com as orações**, enfim, então tudo é interligado. Com a **capacidade de se comunicar com as plantas, com os animais e com os outros seres** que povoam os territórios Makuxi e Wapichana. [...] **Passa de avô para neto, de pai pra filho, enfim, entre as mulheres também esses conhecimentos vão sendo repassados**. A partir dos anos 1987, foram criados os Centros Regionais na Malacacheta e no Maturuca para valorizar as próprias culturas. E aí também essas práticas passaram a ser ensinadas nessas localidades, em casa e nas escolas indígenas. Às vezes **ensinam a confeccionar os instrumentos, a vestimenta, as pinturas corporais**. Então junto desse canto e dessa dança vêm tudo isso. [...] Eu lembro de **um movimento indígena** que fizeram na praça quando queriam negar a eles o direito de ter as suas especificidades garantidas na Secretaria de Educação, **quem é que fechava a rua? O Parixara**. Quem é que tava lá na frente? Então é uma prática que além de ter essa força de ligação com o que nós **não-indígenas chamamos de sagrado**, mas cada língua tem os seus nomes também para explicar esses sentidos, **é um elemento de luta, é um elemento de identidade** (Entrevista concedida no dia 29 de janeiro de 2021, grifo nosso)

Na p. 7, cita o *parakari*, que é uma bebida feita de mandioca e o *kuruachi*, uma cabaça ou cuité. Nas p. 8 e 9, alguns animais da fauna brasileira são citados, tais como araras, bicho-preguiça e veado.

**Figura 24 - Imagem de Cabaças (kuruachi)**



Fonte: <https://alinemendes.com.br/blog/como-preparar-uma-cabaca-dourada>

Na p. 10, temos uma ilustração de um jabuti querendo correr veloz o tanto que Kapaxi corria que levantava poeira, causando diversão aos pequeninos. Na p.10 aparecem outros elementos, como céu, estrelas e passarinhos. Ainda cita o galo cantando logo cedo pela manhã, antes mesmo do sol (*kamuu*) aparecer. Ele é uma espécie de despertador e seu cacarejo alto e estridente acorda a todos. A p. 14 traz a ilustração do galo.

Nas p. 15 e 16, a disputa surge entre Kapaxi e Aro, após muita insistência de Kapaxi aos parentes. Os dois atletas combinaram de competir após a festa que aconteceria à noite. Afinal, era a festa da lua cheia (*kyz waywepen*). Na p. 19, há um trecho muito importante a ser destacado que o Jabuti, como anfitrião da festa, fez:

- Meus parentes, sejam bem-vindos! Tuminkery está alegre conosco, porque **temos cuidado da nossa mãe terra, das nossas irmãs árvores! Por isso, não tem faltado nada!** Nossos filhos crescem saudáveis e são fortes...Nossa comida é farta. Estamos celebrando a vida que ele nos deu e, por isso, vamos festejar com toda a gratidão e alegria. (WAPICHANA, 2014, p.19, grifo nosso).

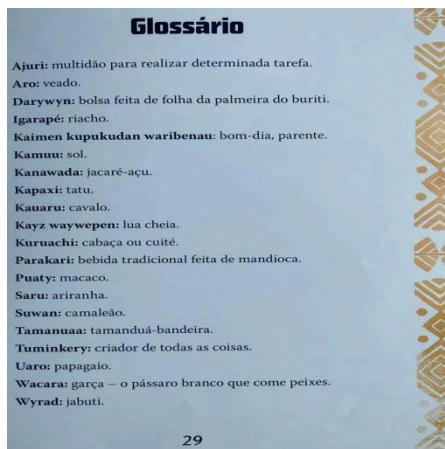
Observem que no livro “Tomoromu: a árvore do mundo”, apresentado ainda pouco, aborda justamente esse bom cuidado que se deve ter com a mãe terra. Ela é a provedora de tudo. Mais uma vez as obras de Cristino e o que ela tem no cerne, se entrelaçam, pois são as narrativas do próprio povo Wapichana sendo ensinada aos indígenas e não indígenas.

Na p. 22, temos mais uma ilustração, desta vez os personagens protagonistas dessa história: Kapaxi (tatu) e Aro (veado). Nas p. 23 e 24, é a corrida que toma corpo e a euforia de quem iria ganhar o duelo.

Na p. 25, temos outra ilustração, dessa vez Kapaxi atravessando o rio e fazendo pose para a torcida. Nas p. 26 e 27, acontece o que ninguém esperava: Aro, surpreendentemente começa a realizar as provas de maneira muito veloz, impressionando a todos e deixando Kapaxi preocupado, pois mesmo que se esforçasse, não conseguia acompanhar seu adversário na disputa. Aro, correu tanto que sumiu entre as árvores e as serras.

Na p. 29, tem disponibilizado um glossário das palavras destacadas no texto e escritas em Wapichana, o que poderá também servir de atividade para os estudantes confeccionarem os seus e de outros termos em sala de aula ou em suas moradias, junto aos seus familiares e/ou vizinhos, recortando e colando imagens ou fazendo desenhos livres dos objetos, dos animais, das plantas.

#### **Figura 25 - Glossário Wapichana**



Fonte: autora.

Inclusive o glossário poderá ser multilíngue, uma vez que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>25</sup> (2022), Roraima é o quinto estado com maior número de residentes indígenas, tendo em maior proporção dessa população entre o seu total de habitantes o equivalente a 15,29%. Ressaltamos ainda a pluralidade étnica dos povos indígenas em território roraimense, onde oficialmente são 13 etnias<sup>26</sup>, além dos migrantes venezuelanos, onde tem indígenas (Taurepang/Pemon, Warao e Eñepa) e os não-indígenas.

No DCRR referente ao componente curricular História, do 5º ano, há a unidade temática Povos e culturas; meu lugar no mundo e meu grupo social; Objeto do conhecimento é Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; apresentam duas habilidades para se trabalhar: a de perceber as formas de explorações considerando os povos indígenas locais, suas contribuições para a cultura roraimense e suas lutas por reconhecimento do território e a outra compreender como conquista histórica os diferentes movimentos de luta e de reivindicação pela garantia dos direitos sociais.

A mediação da oficina poderá ilustrar com o uso de mapas o processo de invasão, a modificação do ambiente, das paisagens, a extinção ou ameaça de alguns animais e a troca da floresta pela destruição com desmatamento e poluição sonora. A inserção de novos hábitos alimentares, de vestimentas, uso de calçados, de celebrar, de festejar.

<sup>25</sup>

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>

<sup>26</sup> <https://povosindigenasrr.uerr.edu.br/>

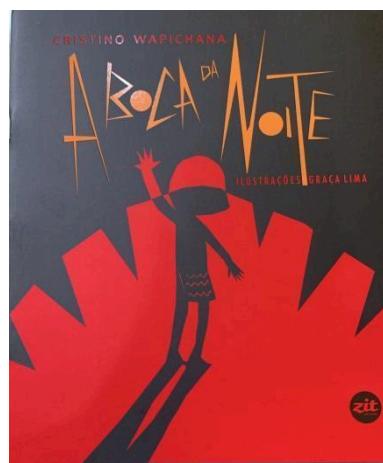
Observações complementares: o nome capataz teve seu sentido trocado porque antigamente significava ser o algoz dos escravos e nas comunidades indígenas hoje é a figura de quem trabalha com o tuxaua (líder máximo da comunidade indígena).

### 3.5 A BOCA DA NOITE E A INFÂNCIA INDÍGENA

A obra **A Boca da Noite**, ficou conhecida por ter sido traduzida para o sueco, concorrido e ganhado diversas premiações da literatura, em 2017 - Terceiro colocado no 59.º Prêmio Jabuti - categoria Livro infantil e em 2018 - Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan.

A partir deste trabalho ora apresentado, apontamos o local de pertencimento dos professores e estudantes, pois a narrativa acontece na aldeia/maloca/comunidade. As narrativas do cotidiano do povo Wapichana contadas pelo pai aos filhos, instigam a curiosidade e os cinco sentidos humanos, tendo como ponto central a descrição de como era a boca da noite<sup>27</sup>. As duas crianças, *Dum (marimbondo)* e *Kupay (peixe)*, são os personagens protagonistas, dotados de espírito investigativo e imaginativo começam a indagar sobre a materialidade e imaterialidade das coisas a partir da boca.

**Figura 26 -Capa do livro A Boca da Noite**



Fonte: fotografia da capa do livro pela autora.

<sup>27</sup> A expressão “boca da noite”, é a visão que se tem do céu durante ou pouco após o entardecer, geralmente o sol fica com uma coloração laranja tenso. Um momento de transição onde ainda está pouco claro e no meio do céu já é escuro e as estrelas aparecendo. A impressão que se dá é que a noite chegando está engolindo o dia.

No Documento Curricular de Roraima - DCRR, no organizador curricular do 1º ano há a unidade temática “Mundo pessoal: meu lugar no mundo”, que tem como objeto de conhecimento as fases da vida e a ideia de temporalidade.

A partir do livro *A boca da noite* estimulamos as memórias de infância dos professores e para os alunos será possível trabalhar as memórias mais recentes. Sobre memória, o autor na p. 6 já inicia a obra falando sobre ela, escrevendo:

Ao sr. Vítor Pereira, meu pai e de mais doze irmãs. Hoje já não vê mais o Sol, nem a Lua ou a cor das cores. Sua memória viajou para um lugar distante, mas sabemos o quanto mágicos e importantes foram seus ensinamentos. (WAPICHANA, 2016, p.6)

Lembrando que nossas memórias armazenam informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas, relacionando fortemente à aprendizagem que é a obtenção de novas informações, gerando conhecimentos.

Na p. 7, há uma imagem das crianças correndo embaixo das árvores. A mediação da oficina pergunta: vocês já brincaram nas árvores ou de corrida? Que memórias vocês têm desses momentos de brincar e subir em árvores? Na p. 8, há uma cena de *Dun* e *Kupay* bem no alto de uma laje de pedra, onde avistaram o pôr do sol e o rio. Você já subiu uma laje, um monte ou uma serra? Tem lembranças de assistir ao sol sumindo dentro do rio?

Na p. 10, aparece o desenho circular formado pelas casas que formam a comunidade de *Dun* e *Kupay*. A mediação da oficina pode perguntar quem já foi a uma comunidade indígena? Como ela está organizada? Caso ainda não tenha ido, como é a organização do seu bairro, da sua cidade? Mora na zona urbana ou rural? Convergindo assim com o que está no DCRR, o qual há o objeto de conhecimento: as diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.

Na p. 13, *Dun* aparece dentro do rio, brincando com água. Quem já tomou banho de rio? Lembram de histórias interessantes relacionadas a essas experiências? Na p. 14, vemos os curumins *Dun* e *Kupai* fazendo peraltice e desobedecendo às ordens do pai de terem subido a laje até a parte mais para ver o pôr-do-sol de maneira diferente, pois o sol ao tocar o rio ficava com cor de fogo, encantando aos olhares atentos. O problema é que eles estavam desacompanhados de uma pessoa adulta e o pior poderia ter acontecido.

Aqui em Roraima é muito comum ter morros, serras ou pedras que são subidas ou escaladas pelas pessoas. O Monte Roraima, apesar do grau de dificuldade de acesso, sua

beleza exuberante e enigmática, faz com que centenas de pessoas subam até a morada de Makunaíma. Inclusive foi aqui abordado na obra Tomoromu:a árvore do mundo, de acordo com a narrativa ouvida por Cristino, sobre o evento ocorrido e que deu origem ao lugar.

**Figura 27 - Monte Roraima**



Foto: Jader Souza - Galeria da Assembleia Legislativa de Roraima.

Esse quadro pintado pelo artista indígena Augusto Cardoso<sup>28</sup> retrata o enigmático Monte Roraima, na tríplice fronteira, evocando memórias e histórias das origens.

Outros exemplos que podemos citar de admirar não apenas o entardecer, mas também o amanhecer olhando do alto, temos na sede do município de Mucajá, uma pedra que se transforma anualmente no palco da encenação da Paixão de Cristo. O lugar ainda tem outras finalidades, tais como algumas pessoas sobem para orarem e outras para atividades físicas ou práticas esportivas radicais. A pedra “a mão de Deus”<sup>29</sup>, localizada em Tepequém, município de Amajari, é outro lugar que tem sido bastante visitado pelas pessoas e o cenário para registros imagéticos (fotos e vídeos) e postados nas redes sociais. O perigo de viver uma experiência diferente de ver além do horizonte, faz lembrar bastante dos irmãos Dun e Kupai ao deitarem na ponta da laje e apreciarem do topo da laje toda a aldeia em que moram.

<sup>28</sup>

<https://al.rr.leg.br/espaco-cultural-maria-luiza-vieira-campos/mostra-especial-in-memoriam-augusto-cardoso/>

<sup>29</sup>

<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/10/22/pedra-mao-de-deus-no-tepequem-corre-risco-de-desabamento-e-defesa-civil-recomenda-interdicao.ghtml>

Na p.14, Kupay fica fazendo uma série de perguntas para si sobre o Sol e sua interação com o rio: será que ele dorme dentro do rio? Como o sol consegue respirar, não fica sem fôlego dentro d'água? Segundo ele, sua cabeça ficava estourando como pipoca de tantos pensamentos. Na p.16, tem uma imagem de um curumim carregando água nas cabaças. Também descreve que os irmãos chegam em casa e recebem a punição do pai por terem ido à laje sem permissão e desacompanhados. A pena recebida por eles foi de um carregar água por três dias e o outro de ajudar a roça por uma semana. Durante o período do castigo, somente brincaram nos banhos.

Na p.18, a expressão ‘boca da noite’ é suscitada pelo pai, despertando a curiosidade e os sentidos dos curumins, levando a imaginarem como era o corpo da noite, pois se tem boca, teria que ter cabeça, nariz, orelha, braços, pernas, mãos e pés e demais membros. Na p. 19, os curumins estão deitados em suas redes, pois é onde geralmente se dormem nas comunidades e a curiosidade de Kupai só aumentava sobre a boca da noite. Mas Dum, seu irmão, preferiu o silêncio e disse para dormirem. Estava tão ansioso com tudo que havia acontecido, que suas ações do dia fizeram sonhar com várias coisas, inclusive com uma boca gigante que tinha dentes pontudos enormes.

Na p. 22, o pesadelo fez com ele acordasse gritando e chamando por sua mãe, que o acalmou e fez com que voltasse a dormir sem medo. Na p. 23, figura a ilustração da mãe de Kupai acalentando após o terrível pesadelo. Na p. 28, Kupai perturba o pai sobre como era a boca da noite, que responde assim na p. 34:

- Boca da noite é quando o sol de despede e a noite vai tomado seu lugar no mundo. A boca da noite é muito importante para a gente descansar, sonhar. Ela reúne a família para jantar e depois todos dormem juntos e a noite deixa o céu cheinho de estrelas. (...) Filho, céu é uam coisa, a boca da noite é outra. **O que importa é que existem dois mundos: o mundo do dia e o mundo da noite, e o que divide um mundo do outro é a boca da noite. É a boca da noite que ajuda a manter o equilíbrio da vida na Terra e de todos os viventes. Nós trabalhamos durante o dia e, depois da boca da noite, dormimos sossegados dentro dela.**(WAPICHANA, 2016, p.34)

Essa explicação dada pelo pai remete ao conceito de Bem Viver abordada por Krenak (2020), onde a dinâmica do trabalho e do tempo são distintos do mundo ocidentalizado, que na ‘modernidade’ não pára, precisam produzir todas as horas do dia, como se fossem máquinas, se sobrecarregando de atividades e quase sempre sem tempo para viver momentos com sua família, como fazer as refeições juntos, por exemplo.

#### **4. HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES A PARTIR DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA: RESULTADOS DAS OFICINAS E DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO**

A construção do produto se deu no planejamento e a partir dos resultados de três oficinas propositivas, sendo que a primeira foi realizada com caráter experimental e se deu com 10 mestrandos do Profhistória/UFRR, na disciplina Ensino de História Indígena, ministrada pela professora Ananda Machado, no primeiro semestre de 2023. A segunda foi com 51 (cinquenta e um) alunos cursistas do Magistério Indígena Tamarai, ofertado pelo Centro de Formação de Profissionais em Educação de Roraima - CEFORR, em agosto de 2023. E a terceira com 08 (oito) mestrandos em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR, em setembro de 2023, perfazendo um total de 69 (sessenta e nove) professores participantes.

A Oficina Propositiva está organizada em quatro momentos, conforme elencado e descritos a seguir:

##### **4.1 PRIMEIRO MOMENTO – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS LITERATURAS E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Esse foi o momento que direcionou a dinâmica das Oficinas Propositivas, pois a partir das respostas obtidas encontramos um melhor direcionamento do trabalho planejado, fazendo levantamento sobre a percepção dos professores em relação ao conceito que havia

quanto a Literatura, Literatura Indígena e sua interface com ensino de História através de um questionário composto por oito questões norteadoras. As respostas obtidas serviram de parâmetro para saber o nível historiográfico e literário que cada professor/a participante possuía naquele momento. Ver perguntas norteadoras no apêndice A.

Indagamos se a turma tinha ciência da existência de autores indígenas roraimenses e suas respectivas obras literárias. Sondamos sobre o que pensavam da possibilidade de realizar uma aula interdisciplinar entre História e Literatura Indígena. Indicamos relacionar as obras literárias de Cristino Wapichana com os objetos de conhecimento (conteúdos) de História de Roraima, no Ensino Fundamental 1, de acordo com o Documento Curricular de Roraima - DCRR.

Neste momento, constatou-se, nas três oficinas, quando se perguntava sobre Literatura, sem especificar se brasileiro, se indígena ou se internacional, nomes considerados clássicos apareceram: Monteiro Lobato, Machado de Assis, Jorge Amado, Clarice Lispector e alguns outros com menor número de incidências nas respostas.

Porém, percebeu o desconhecimento parcial deles em relação à Literatura Indígena brasileira e respectivas obras escritas pelos autores indígenas que eles citaram. Os nomes de autores foram: Ailton Krenak, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Jaider Esbell, Joseca Yanomami<sup>30</sup>, Julie Truduá, Olívio Jecupé.

As obras que citaram algumas vezes fizeram correspondência ao escritor e em outras não e vice-versa. Mas organizamos por obra, escritor e número de vezes que apareceram nas respostas: O terreiro de Makunaima (de Jaider Esbell - 3 vezes); A queda do céu (Davi Kopenawa - 2 vezes); Coisas de índio (Daniel Munduruku - 1vez); A vida não é útil (Ailton Krenak - 1vez).

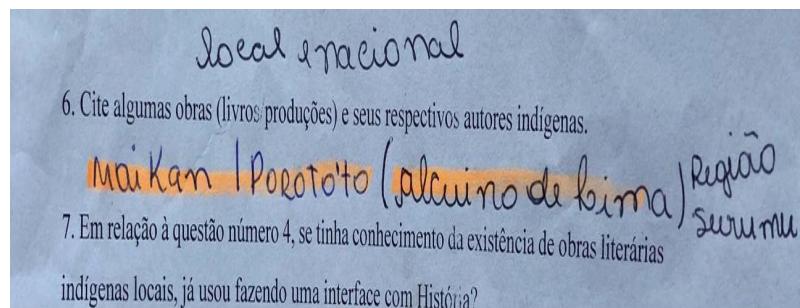
Ainda foram mencionadas pelos professores cursistas do Tamarai, quatro obras e seus escritores, mesmo que retratando sobre histórias sobre Roraima, não são escritores indígenas, como foi o caso de Odara Rufino (com o conto poético Rede do sonho<sup>31</sup>); Marcela Marques Monteiro (Inia: uma aventura amazônica), José Vilela (A luta pela vida) e a obra Makuxi Panton<sup>32</sup>: história da raposa, da rolinha e da coruja, onde estava escrito “Maika/Poroto’tó”

---

<sup>30</sup> <https://youtu.be/ZXTirywCztY?feature=shared>

<sup>31</sup> <http://arteleituras.blogspot.com/2019/09/rede-do-sonho-poemas-odara-rufino.html?m=1>

<sup>32</sup> [https://arteleituras.blogspot.com/2019/02/makuxi-panton-historia-da-raposa-da\\_28.html?m=1](https://arteleituras.blogspot.com/2019/02/makuxi-panton-historia-da-raposa-da_28.html?m=1)

**Figura 28 - Maikan/Poroto'to**

Fonte: acervo pessoal.

Por número de vezes citados, Jaider Esbell, Davi Kopenawa e Daniel Munduruku foram os mais lembrados. Atribuimos que os dois primeiros sejam pela proximidade, sendo que o primeiro era roraimense, da etnia Macuxi e o segundo líder do povo Yanomami. E, o terceiro, Daniel, sendo o expoente da organização do movimento pela literatura indígena contemporânea no Brasil.

**Figura 29 - Jaider Esbell**

Fonte: <https://images.app.goo.gl/nyvyjDTPP331uyKn6>

É importante destacar que na segunda oficina, com mestrandos em Educação pela UERR, foi evidenciado um número maior de conhecimento sobre Literatura, Literatura Indígena e as interfaces que poderiam ser feitas em sala de aula tanto em História como com outras áreas, a partir das obras literárias de Cristino Wapichana e ou de tantos outros autores indígenas do que ocorreu na primeira oficina. Isso chamou atenção e buscamos saber a formação deles: 3 eram professores de Letras com habilitação em Literatura, 2 pedagogos que trabalham com contação de histórias, 1 Filósofo da etnia Wapichana.

**Figura 30 - Davi Kopenawa**



Fonte: <https://f.i.uol.com.br/fotografia>

Enquanto na terceira oficina propositiva, contamos com a participação de 51 professores intérpretes de língua indígena Wapichana, Macuxi e Taurepang, que cursam o magistério Tamari<sup>33</sup>, ofertado pelo Centro de Formação de Profissionais em Educação de Roraima - CEFORR.

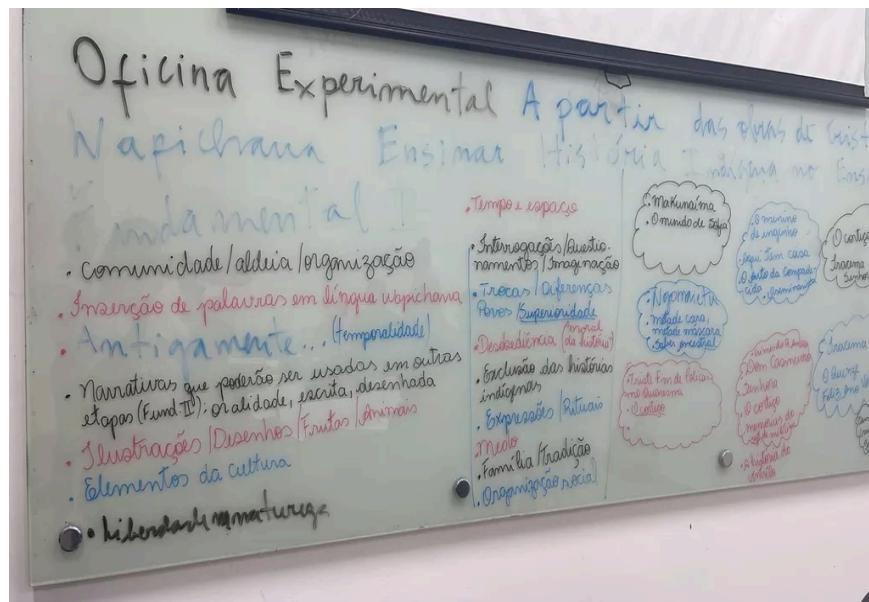
#### 4.2 SEGUNDO MOMENTO – ESCOLHA DO LIVRO PARA LEITURA

Em dupla, fizeram a escolha de qual dos cinco livros queriam fazer leitura, assim puderam fazer apontamentos dos pontos mais relevantes e /ou pertinentes encontrados na obra selecionada e lida com essa finalidade. Suscitarão uma gama de temas para discussão e proposição de aulas de História. As temáticas foram bastante variadas, tais como: Meio Ambiente (preservação, fauna, flora, liberdade na natureza), Temporalidades e espacialidades (antigamente, natureza comunidade/aldeia), Cultura (trocas, diferenças, ‘superioridade’, palavras na língua Wapichana, rituais, exclusão das histórias indígenas), Sociedade (organização social, comunidade/aldeia, organização, família, tradições) as quais se tornaram palavras-chaves e foram escritas no quadro branco, como nuvens de palavras, conforme figura a seguir.

**Figura 31 - Nuvens de Temáticas**

---

<sup>33</sup> Tamarai é uma palavra na língua indígena Macuxi que significa flechas certeiras ou que acertam o alvo.

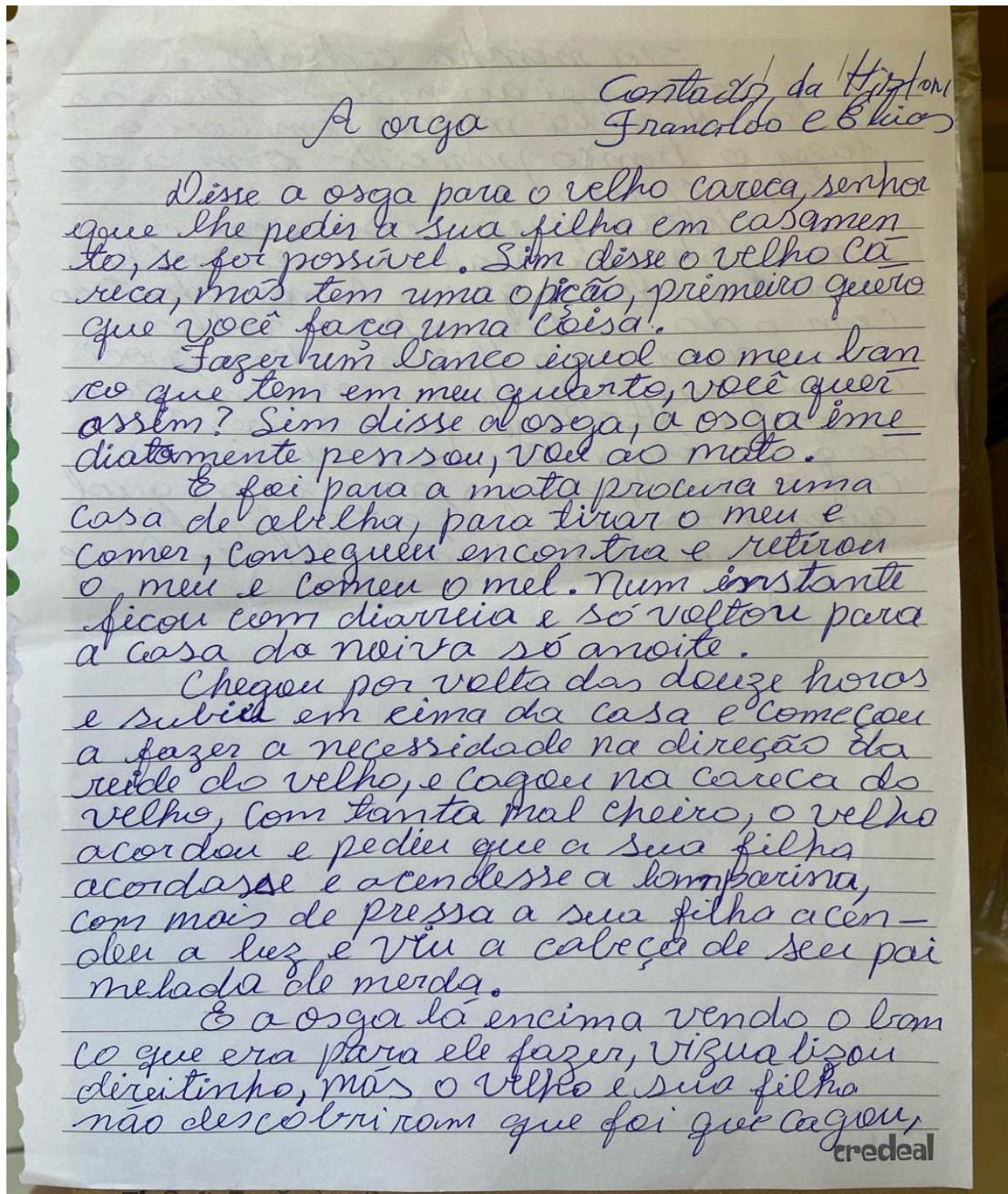


Fonte: Acervo pessoal Ananda Machado.

É importante destacar que, na segunda oficina realizada com os professores cursistas do magistério Tamarai, houve indicação de outras fontes/textos que estão em prelo, o que foi bastante enriquecedor para nossa pesquisa e para nosso produto, uma vez que, a partir da apresentação do que estávamos propondo e da valorização, precisávamos dar aos escritores indígenas com ênfase nos daqui de Roraima.

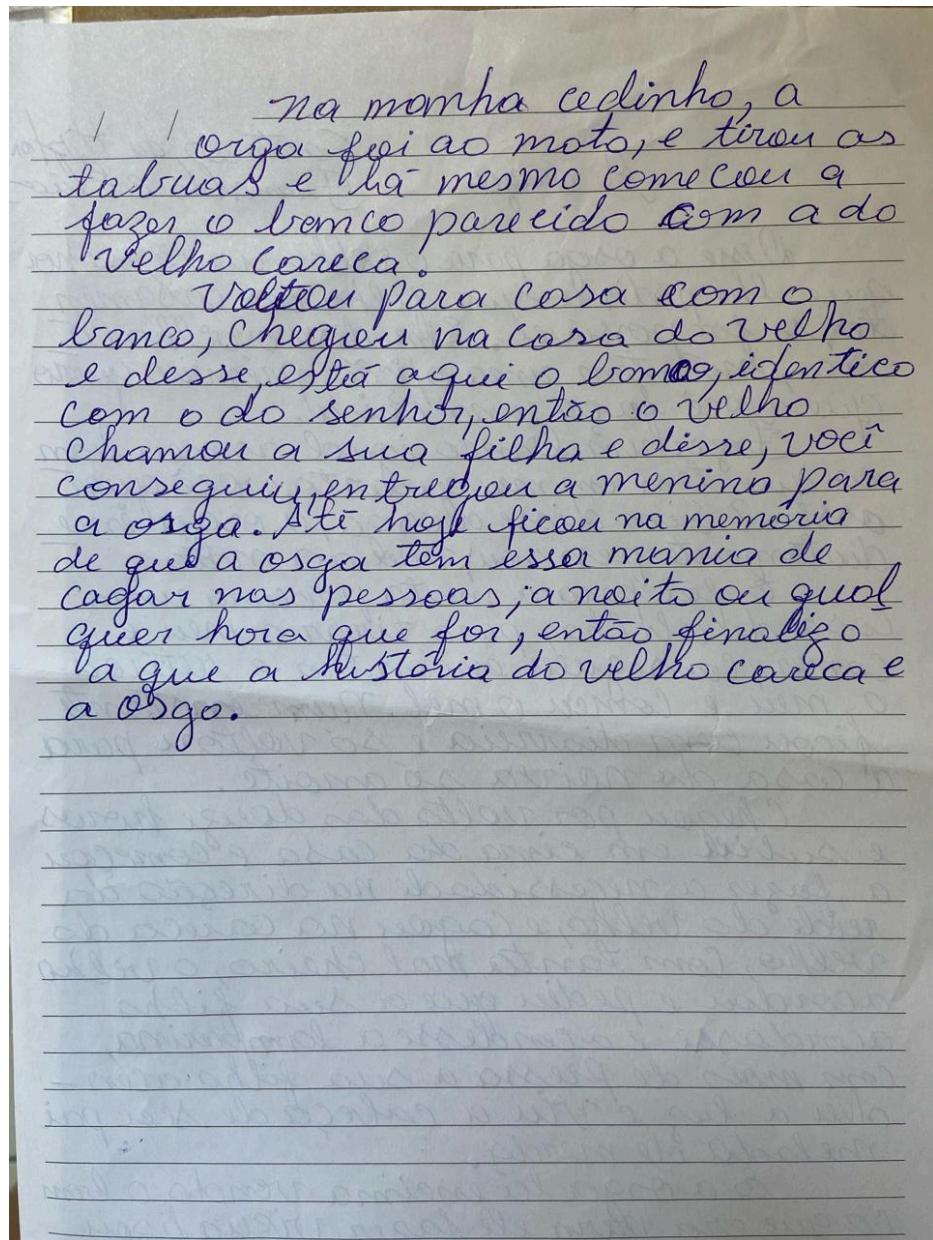
Alguns professores começaram a contar algumas narrativas que ouviram quando crianças de seus ancestrais e que eles também repassaram aos seus filhos. Os textos são: A osga e A coruja e o pato. No texto 'A osga', um professor cursista depois a leu toda em língua Macuxi. Lamentamos porque no momento da leitura feita, um helicóptero sobrevoou muito baixo e o barulho não permitiu a gravação ficar audível.

**Figura 32 - Texto A Osga (Parte 1)**



Fonte: Acervo pessoal

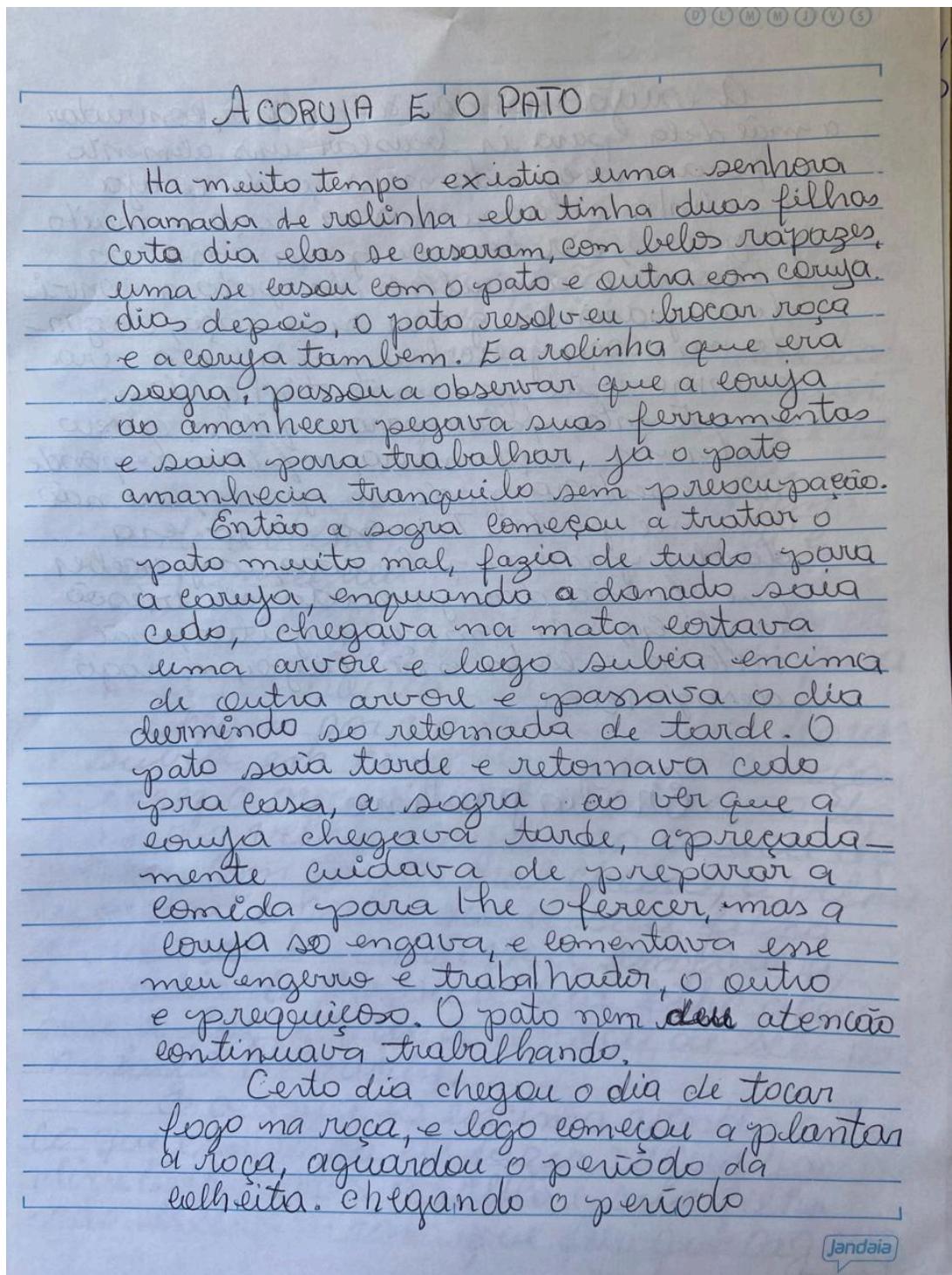
Figura 33 - Texto A Osga (Parte 2)



Fonte: Acervo pessoal.

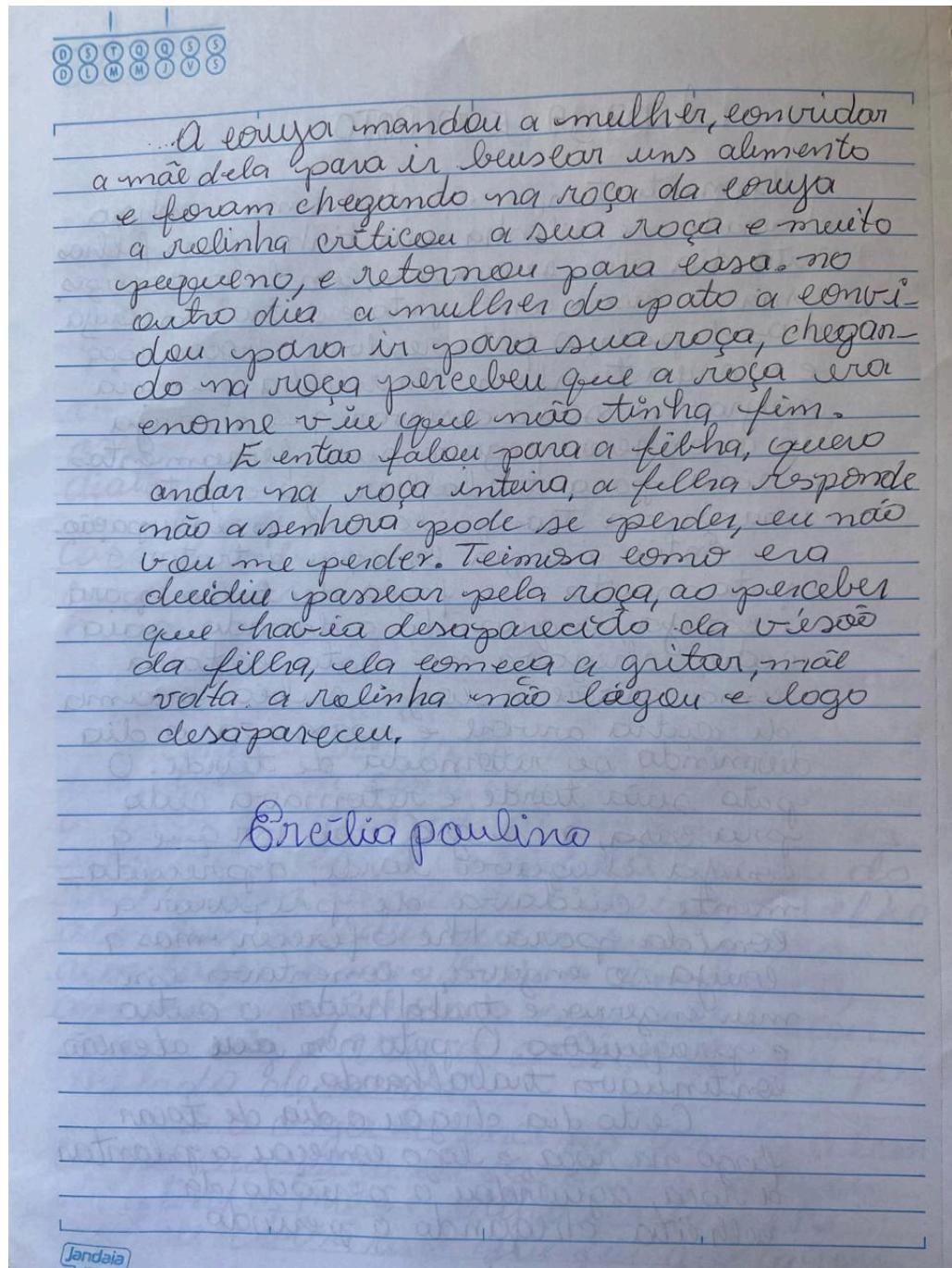
Observem que mais uma vez temos encontrado nas narrativas elementos da natureza. Os personagens quase sempre são os animais.

**Figura 34 - Texto A coruja e o pato (Parte 1)**



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 35 - Texto A coruja e o pato (Parte 2)



Fonte: Acervo pessoal.

#### 4.3 TERCEIRO MOMENTO – ATO DE CRIAÇÃO E PROPOSIÇÃO

Aqui os professores precisavam se valer de toda inspiração de criatividade e ludicidade para darem conta do desafio enquanto professores de História, como eles imaginam uma aula fazendo interface entre Literatura Indígena e História.

Alguns objetos da cultura material do povo indígena, tais como a bolsa darruana, rede de dormir, beiju de mandioca, cuia, o tatu trançado (kapaxi). eram citados e/ou destacados nas narrativas de Cristino Wapichana, foram levados para a oficina propositiva como forma de inspiração e até mesmo explicação do que era e como se utilizava. Em alguns casos, até mesmo como sugestão que poderá ser feito da mesma maneira com os estudantes.

O Kapaxi (tatu), personagem central da obra Sapatos Trocados, ganhou a cena e os olhares dos professores participantes, todos ficaram encantados. E comentamos que se nós adultos havíamos ficado assim, com as crianças na sala não seria diferente. Seria algo bastante atrativo e lúdico, prendendo facilmente atenção deles para a narrativa.

**Figura 36 - Tatu trançado (Kapaxi)**



Fonte: Acervo pessoal da professora Ananda Machado.

Cada dupla de participantes escolheu a forma como melhor expressasse: pela poesia, teatro, música, contação de história, desenhos, memes, pinturas, pinturas corporais, fotografias, fotomontagens, jogos, *podcast*, dentre outras possibilidades. Ou seja, percebemos um número variado de estratégias metodológicas as quais já são utilizadas em outros contextos no processo educacional. Aqui a oficina não era para eles, mas com eles. Isto é, estimulando o protagonismo docente.

Após cada apresentação feita pelas duplas, os colegas comentavam, sugeriam outras atividades complementares ou ainda, como aquele tema/conteúdo abordando interligava com o deles, demonstrando claramente uma interdisciplinaridade e interculturalidade.

#### 4.4 QUARTO MOMENTO – COMPARTILHAMENTO DA PESQUISADORA DO QUE CADA OBRA TRAZ EM SEU BOJO E ALGUMAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A autora compartilha suas proposituras, inclusive relacionando-as com o Documento Curricular de Roraima - DCRR - Fundamental 1, fazendo contraponto do que no momento anterior havia sido apresentado pelos professores participantes como palavras-chaves. Aqui é se fazendo valer das prerrogativas legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, Lei 11.645/08 e as alternativas para se trabalhar o ensino de História fazendo interface com as Literaturas Indígenas.

**QUADRO 1 - O Ensino de História com interface na Literatura**

LIVRO	ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
A Boca da Noite	1º	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<p>* As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)</p> <p>* As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.</p>	<p>(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e /ou de sua comunidade.</p> <p>(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade, entendendo seu protagonismo cultural e social além do contexto onde está inserido.</p>

O Cão e o Curumim	<b>2o</b>	<p>*A comunidade e seus registros</p> <p>*As formas de registrar as experiências da comunidade</p>	<p>*Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)</p> <p>*As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p>	<p>(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.</p> <p>(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes como suporte à produção de memória para compreender sua própria história, de grupos sociais e da comunidade em que vive.</p> <p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetem à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são socialmente substituídos, evidenciando a influência da tecnologia no cotidiano das pessoas.</p>
A Onça e o Fogo	<b>3o</b>	A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	<p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p>
Tomoromu: a árvore do mundo	<b>4o</b>	<p>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</p>	<p>* A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e o espaço.</p> <p>* O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.</p>	<p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p>

Sapatos trocados	<b>5o</b>	Povos e culturas; meu lugar no mundo e meu grupo social	* O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.  *Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado e suas formas de exploração, considerando os povos indígenas locais, suas contribuições para cultura roraimense e suas lutas por reconhecimento e território.  (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica resultante de diferentes movimentos de luta e de reivindicação pela garantia dos direitos sociais.
------------------	-----------	---	---	--

Fonte: a autora a partir do Organizador Curricular de História - Fundamental 1 e das cinco obras literárias de Cristino Wapichana

#### 4.5 DESCRIÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A 1<sup>a</sup> OFICINA PROPOSITIVA EXPERIMENTAL

A 1<sup>a</sup> Oficina Propositiva foi de caráter experimental, realizada no dia 08 de maio de 2023, com 10 mestrandos do Profhistória/UFRR, na disciplina Ensino de História Indígena, na qual também fui discente, ministrada pela professora Ananda Machado.

Por serem colegas do curso, com aula uma vez na semana, e por serem cinco livros os selecionados para a pesquisa, optamos por organizar o trabalho em dupla, e cada dupla teve 15 dias para leitura e, posteriormente, demos os apontamentos pertinentes ao que queríamos e como precisávamos encaminhar.

No dia da oficina experimental, além dos cinco livros: Sapatos Trocados, Tomoromu – a árvore do mundo, A Boca da Noite, O Cão e o Curumim, a Onça e o Fogo que fazem parte desta pesquisa de mestrado profissional, foram mostrados outros do mesmo autor Cristino Wapichana: Marupiarinha; A Oncinha Lili; Ceuci, a mãe do pranto; A cor do dinheiro da vovó; Chuva, gente! e Fogo, gente!

**Figura 37 - Capas de alguns livros de autoria do Cristino Wapichana**



Fonte: acervo pessoal

Enquanto mostramos os livros, aproveitamos para apresentar o autor e algumas características de cada uma das obras. Na figura abaixo, a professora Ananda mostra o Marupiarinha, capítulo do livro ‘Os Meninos Maluquinhos’.

**Figura 38 - Ananda mostrando Marupiarinha**



Fonte: acervo pessoal.

Logo em seguida, antes deles apresentarem uns aos outros o que tinham lido e quais as impressões que tiveram, pedimos que respondessem a um questionário com oito perguntas para verificação do teor historiográfico e dos temas que poderiam trabalhar em sala de aula, fazendo interface com os conteúdos de História.

**Figura 39 - Roda de conversa (parte 1)**



Fonte: acervo pessoal

Em síntese, indagamos se tinham conhecimento da existência de autores indígenas, incluindo roraimenses e suas respectivas obras literárias. Sondamos sobre o que pensavam da possibilidade de realizar uma aula interdisciplinar entre História e Literatura Indígena. Indicamos relacionar as obras literárias de Cristino Wapichana com os objetos de conhecimento (conteúdos) de História de Roraima, no Ensino Fundamental 1, de acordo com o Documento Curricular de Roraima - DCRR.

Constatou-se que, ao se perguntar sobre Literatura, sem especificar se brasileiro, se indígena ou se internacional, nomes considerados clássicos ou canônicos apareceram: Monteiro Lobato, Machado de Assis, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Clarice Lispector e alguns outros. Porém, percebemos o desconhecimento parcial deles em relação à Literatura Indígena brasileira e respectivas obras escritas por autores indígenas, exceto foram citados os nomes de Davi Kopenawa e Jaider Esbell, porém apenas um professor citou a obra “A queda do céu” (2010), os demais não souberam dizer nenhuma obra deles ou de outra autoria indígena.

Cada dupla contou a história para a turma, uma vez que uns desconheciam os livros dos outros. Dentro do que leram e entenderam, escolheram um tema/assunto da História para trabalhar a partir do livro. Indicaram temas como Meio Ambiente (preservação da Fauna e flora roraimense; Paisagens; poluição dos rios com a garimpagem ilegal, desmatamento desordenado; queimadas descontroladas etc.); Tempo e espaço (diferentes

percepções); Narrativas de origem (árvores do conhecimento, dos saberes, das fontes); Histórias biográficas; História oral; O Movimento Indigenista organizado com a questão do Marco temporal. E por fim, foi aplicada a 1ª Oficina Propositiva Experimental com a turma.

**Figura 40 - Roda de conversa (parte 2)**



Fonte: acervo pessoal.

Esse foi um momento no qual cada um dos professores participantes comentaram sobre o que leram, entenderam da obra, quais os personagens que estão presentes e os protagonistas. Aqui também eles destacaram alguns trechos com os quais eles conseguiram estabelecer conexão dentre os conteúdos de História, também mostrando algumas ilustrações, o que posteriormente foi detalhado no decorrer das apresentações das duplas e as atividades por eles propostas.

Após esse momento de roda de conversa, no qual houve compartilhamento das leituras, seguimos para o momento criativo e produtivo das atividades, aqui cada dupla planejava a atividade que iriam propor aos outros, a partir da leitura da obra selecionada.

**Figura 41 - Diálogo para a interface**



Fonte: acervo pessoal.

A dupla Júnior Paricarana e Francisco estavam concentrados, dialogando como a história em quadrinhos (HQ), da Turma da Mônica, poderia ser adaptada e ser utilizada como uma atividade onde se abordasse ou extraísse dela, um fato ou conteúdo histórico. Afinal, o objetivo da oficina era justamente conseguir fazer a interface da Literatura com ensino de História.

**Figura 42 - Momento criativo e produtivo**



Fonte: acervo pessoal.

Aqui estavam na condição de estudantes, colocando na prática o que eles sabem na teoria. Foi um momento de criação coletiva, uma vez que uns ajudavam aos outros dando ideias, sugerindo algo que pudesse ser válido a partir do que já havia sido conversado até aquele momento da oficina, inclusive tentando encaixar nas atividades os objetos que haviam sido levados com esse propósito.

#### **4.5.1 Propostas de atividades apresentadas pelas duplas de acordo com o livro lido:**

4.5.1.1 Livro “Tomoromu; a árvore da vida” - dupla André e Nayara - usaram um aplicativo para criar palavras-anagramas.

**Figura 43 - André e Nayara**



Fonte: Acervo professora Ananda Machado.

Abordaram sobre elementos da geografia local, mas que marcam ou simbolizam importantes fatos históricos roraimenses. É importante destacar que cada palavra, quer de pessoas ou de objetos, tem um significado para o povo Wapichana. Nesse sentido, a dupla de professores trouxe também isso, a partir da própria história trazida em Tomoromu para explicar a origem do exuberante Monte Roraima, local onde cada povo tem sua narrativa sobre ele.

Da mesma maneira que tem para Árvore do mundo ou Árvore da vida. Para o povo Macuxi, a Tomoromu é chamada de Wazaká, ela ainda desconhecida de todos, por isso Macunaíma e seus irmãos estavam passando fome.

Essa história da Wazaká que a artista plástica Carmézia Emiliano exprime na sua tela acima com muita propriedade os elementos que tem nela, foi contada a mim por ela mesmo quando eu era criança em Normandia, nossa terra natal. Na varanda da casa onde até hoje moram meus pais, era comum ela passar vindo da Comunidade Indígena do Matiri, onde morava e parar lá em casa, ‘pegar um fôlego’, tomar água, oferecer farinha de mandioca, goma seca, jiquitaia e muitas vezes conversar. Isso é uma prática muito comum.

Assim, certa vez, mamãe estava preparando salada de frutas para o lanche da tarde e ela mais seus filhos pequenos e seu companheiro Léo Malabarista, artista circense, contou sobre a origem das frutas. Criança curiosa e atenta aos detalhes, gravei tudo.

**Figura 44 Árvore da vida - Carmézia Emiliano**



Fonte: <https://www.artequaqueacontece.com.br/>

Quando li a obra literária Tomoromu, vivi um djavu, mas esse sendo real. Porque as histórias tinham muitas semelhanças. Em síntese, narra que Makunaíma e seus irmãos passavam muita fome até descobrirem a Wazaká. Ela era uma árvore gigante, que chegava até tocar os céus e tinha os mais diversos frutos, todos saídos dela. Em determinado momento, um deles não se contenta apenas com os alimentos que caem maduros no chão e, em sua ganância, decide cortar a árvore. O toco que sobra, seria o Monte Roraima, e a copa caída para o Norte, para o lado da Venezuela, justificaria a diversidade de frutas silvestres da região.

Como atividade proposta, criaram um jogo de anagramas com 12 (doze) palavras na língua Wapichana que foram extraídas do texto – O jogo apresentado pela dupla de professores está disponível <https://wordwall.net/resource/56246335> o qual poderá ser usado e adaptado por outros professores e estudantes.

A plataforma wordwall é um site educacional utilizado para criar táticas educativas em formato de jogos educacionais, possui uma interface idêntica ao modelo dos jogos

tradicionais e serve para fazer uma avaliação do conteúdo ministrado, compondo diversas atividades interativas e educativas criadas por outros usuários.

**Figura 45 - Atividade anagrama**



Fonte: acervo pessoal.

É importante destacar que a professora Nayara é indígena da etnia Wapichana, a mesma do autor das obras Cristina, por ser falante da língua indígena Wapichana, contribuiu para que o momento tivesse se tornado muito enriquecedor e igualmente divertido. Usando o jogo para aprender a língua indígena Wapichana, assim como ocorre com as metodologias usadas para se ensinar e aprender outras línguas, tais como inglês, espanhol, francês, alemão.

Nesse momento de compartilhamento das propostas, outros colegas também davam sugestões de outras atividades, sendo assim, outros colegas/outras duplas propuseram a construção de um glossário a partir do jogo e com ajuda do dicionário Wapichana<sup>34</sup>.

4.5.1.2 - Livro “O cão e o curumim” – dupla Benone e Mariângela – Produziram um poema<sup>35</sup> denominado Soneto Arteiro e um cartaz sobre “Tempo”.

<sup>34</sup>

<https://antigo.ufrr.br/editora/index.php/editais/category/40-editais?download=394:dicionariowapichana-ebook>

<sup>35</sup>

O poema Soneto Arteiro está disponível no padlet e <https://youtube.com/shorts/FC0VqYiYdzs?feature=shared>

No primeiro momento, como introdução do que iriam abordar a partir da obra escolhida, Benone leu um poema de sua autoria, denominado Soneto Arteiro, onde se apresentam palavras-chaves que servem de hipertexto para trabalhar sobre Temporalidade e Espacialidade geo-histórica de Roraima.

### **Soneto arteiro**

*Li Cristino Wapichana, gostei.  
Não ambientei Makunaima noutra paragem.  
Uma terra das águas suas narrativas.*  
Autoria Prof. Benone Costa Filho

A primeira palavra traz um tônus de referência ao próprio escritor Cristino Wapichana e a leitura feita da obra, evidenciando que a maneira descritiva não deixa nada a desejar em relação a outras obras literárias consideradas clássicas, inclusive aqui citadas no momento.

Outra palavra que mereceu destaque foi Makunaíma, contrapondo-se ao personagem considerado mítico e romantizado criado por Mário de Andrade quase um século atrás, no movimento de identidade nacional e brasiliade. Aqui se trata de um ambiente extremamente conflituoso onde Koch-Grünberg coletou relatos indígenas sobre Makunaima a partir de um contexto político-contemporâneo, no qual as histórias desse local foram por séculos silenciadas.

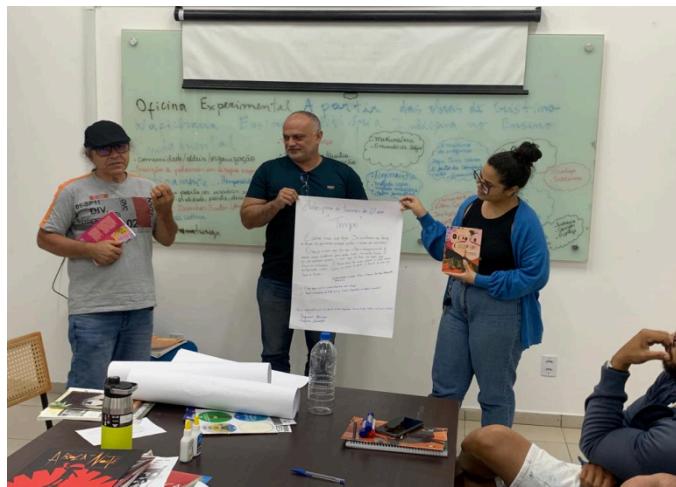
Segundo Dorrico (2022), sobre essa discussão acerca de Makunaíma expõe que “Macunaíma de Mário é mais um caso de apropriação e folclorização das narrativas indígenas em detrimento de um projeto cultural nacional”. E completa:

O Makunaimã, Makunaimî, Makunaima ou Macunaima que conhecemos tem origem Karib e Aruak, pelo menos, com localização na tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela, distanciando-se, portanto, das culturas de tronco Tupi. Mas já sabemos que a homogeneização, a mistura indiferenciada é um projeto nacionalista de Mário, que mistura entidades hegemônicas. (DORRICO, 2022, p. 126)

No trecho que se refere à "terras das águas", está atribuindo ao significado de Guyana, país vizinho que faz fronteira com o Brasil e/ou ainda, mais provavelmente pela localização do Planalto das Guianas, que se situa ao norte do continente Sul-Americano e se distribui entre Brasil, Guiana Francesa, Suriname, Guiana Inglesa e parte da Venezuela. No Brasil, se localiza na região norte, nos estados do Amazonas, norte do Pará, praticamente todo estado de Roraima e parte ocidental do Amapá.

Após esse momento, a dupla trouxe um cartaz que escolheram abordar sobre “Tempo”, como conteúdo histórico e fazendo interface com a obra literária lida.

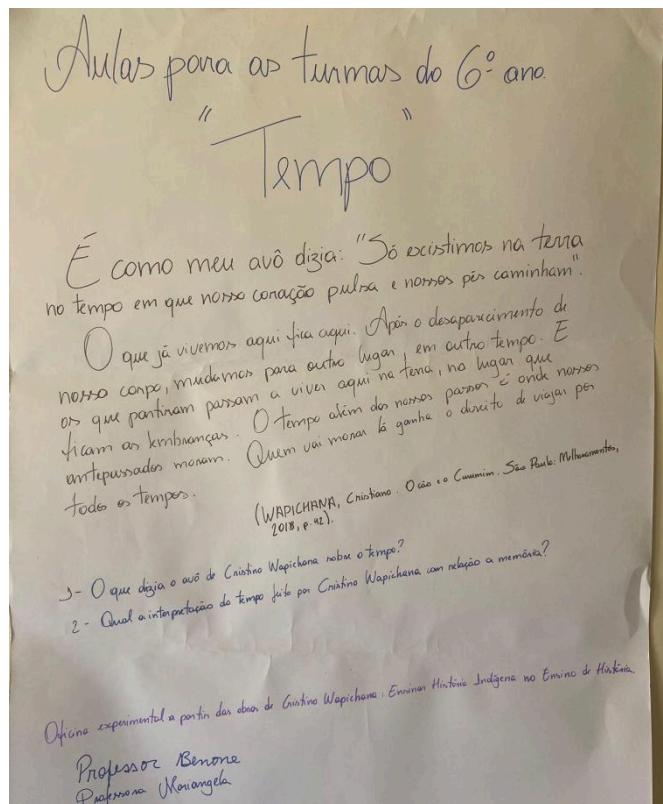
**Figura 46 - Benone e Mariângela**



Fonte: acervo pessoal.

Trouxeram a questão do tempo em diferentes perspectivas, especialmente tempo cronológico e tempo histórico; o tempo cronológico é definido como o tempo no qual se desenrolam as atividades humanas, como nascimento, crescimento, ir à escola, às festas, etc.; enquanto o tempo histórico são os acontecimentos que marcam um povo, uma nação, ou às vezes, a humanidade. Ainda abordaram o conceito e aplicabilidade da diacronia e, sincronia dentro de um contexto para melhor compreensão.

**Figura 47 - Cartaz sobre Tempo**

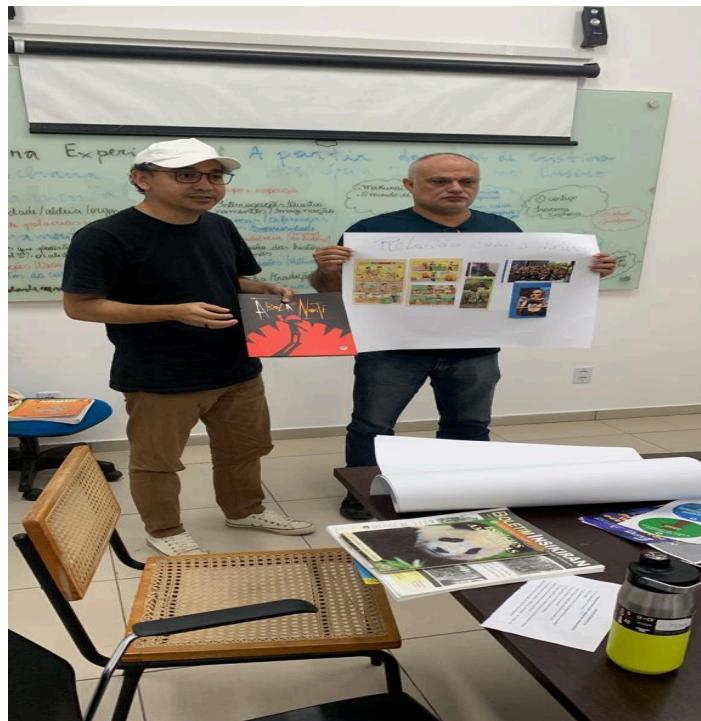


Fonte: acervo pessoal

Observem que retiram do texto um trecho, encontrado na página 42, e fazem duas perguntas que remetem ao tempo e espaço, trazendo algumas reflexões, inclusive sobre a memória que são gravadas e posteriormente podendo ser evocadas, como na atividade proposta, a qual certamente cada estudante responderia de maneira ímpar, pois são suas experiências pessoais e intransponíveis.

4.5.1.3 Livro “A boca da Noite” – dupla Francisco e Júnior – (re)Construíram uma história a partir de recorte e cola.

**Figura 48 - Júnior e Francisco**



Fonte: acervo pessoal

A dupla fez uma reconstrução ou uma releitura a partir do recorte e colagem de vários trechos do livro. Explicaram que a relação com a natureza está na forma como cada pessoa, em diferentes lugares e situações, interagem com ela, como aconteceu com os protagonistas da obra, Dum e Kupai, que cada elemento da natureza que estavam presentes na vida cotidiana deles, começou a ser questionada e tentam encontrar respostas para perguntas: o que será que acontece quando o sol mergulha no rio? Será que ele toma banho antes de dormir? Como será a boca da noite? Essas foram algumas das inquietações que levaram os dois irmãos indígenas a viver aventuras perigosas na mata.

A interface que fizeram entre a obra **A boca da noite** e o ensino de História foi sobre a relação entre as histórias de família, de comunidade, entendendo o protagonismo cultural e social dentro de um contexto que esteja inserido.

**Figura 49 - Relação com a natureza**



Fonte: acervo pessoal

No primeiro, foi usando recortes de uma História em quadrinhos da Turma da Mônica, nele a personagem da Magali estava com sua família na praia, tomando banho e se divertindo. A cena é uma analogia ao que Dun e Kupai viveram na narrativa, sendo que o cenário deles foi num rio e estavam sozinhos, sem a supervisão de um adulto, o que essa desobediência acarretou em punição dada pelo pai a eles.

Em outro recorte trouxeram a relação entre mãe e o filhote elefante, assinalando o convívio familiar, os cuidados e os sentimentos envolvidos, da mesma maneira que o pai de Dum e Kupai tinha em relação a eles, tentando protegê-los de coisas ruins que poderiam acontecer, pois na natureza também existem e acontecem coisas que podem machucar.

Sobre desobediência, temos duas imagens que remetem ou se configuram como tal. É interessante se trazer o conceito sobre desobediência, uma vez que nem sempre ela é algo negativo. A desobediência civil, por exemplo, consiste numa conduta consciente, voluntária, pública e pacífica, nela pessoas exprimem em protesto no não acatamento de atos jurídicos das autoridades públicas. Ao longo da história, vamos ter pessoas que marcaram por protestar ou resistir sem ato de violência, como Mahatma Ghandi.

4.5.1.4 Livro "Sapatos Trocados" - Tiago e Sérgio – A dupla resolveu ilustrar com desenho na cartolina a saga do tatu Kapaxi que teve seu calçado trocado com veado Aru.

O assunto que eles trouxeram para ser trabalhado usando essa proposta de atividade foi a diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas, isto é, não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, feia ou bonita, o que existe e precisa é de respeito. Os personagens representados por animais são diferentes, mas igualmente importantes, pois possuem uma função na natureza que somente eles podem fazer.

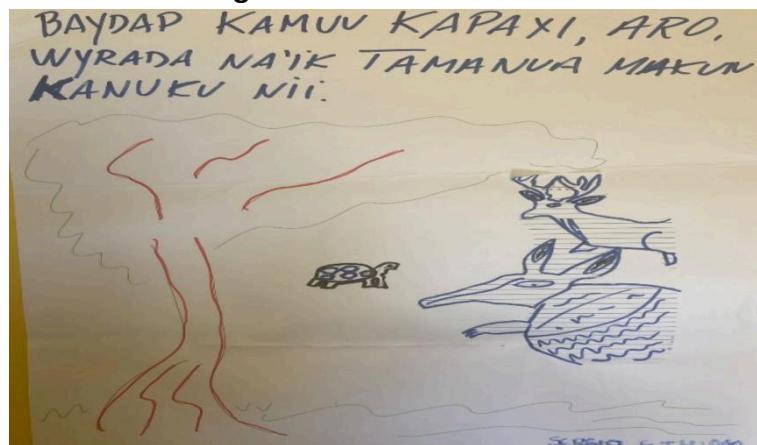
**Figura 50 - Sérgio e Thiago**



Fonte: acervo pessoal.

A atividade proposta pela dupla Sérgio e Tiago foi bastante interessante, aguçando a imaginação e instigando a criatividade para produção de narrativas orais ou escritas. No cartaz está escrito em língua Wapichana: “Um dia o tatu, o veado, o jabuti e o tamanduá foram para a mata.”, a partir daí a atividade consistia em dar continuidade a história, podendo ser feita uma releitura de Sapatos Trocados; ou onde pudesse inserir outros personagens, humanos ou animais, os quais estranhos à floresta e que por incidente pararam lá, naquele ambiente; ou ainda, se outro objeto além dos sapatos fosse também mágico, será que mudaria tanto o enredo quanto a moral da história? São inúmeras possibilidades que poderão ser suscitadas.

**Figura 51 -Desenho à mão**



Fonte: acervo pessoal.

O objetivo da atividade que eles trouxeram foi de ouvir várias versões da história para que não se tome uma única versão como verdade absoluta e despreze as outras sem o direito de conhecê-las. Conforme fala Chimamanda Ngozie Adichie, é o perigo da história única, porque nos ensina que é isso acaba se tornando uma estratégia poderosa de domínio, porque as histórias únicas costumam surgir como versões contadas por quem exerce superioridade sobre outro.

Após as apresentações feitas pelas duplas, mediante tudo que haviam compartilhado e proposto, foi mostrado o que podemos trabalhar fazendo a conexão com cada obra e Documento Curricular de Roraima para o ensino de História.

**Figura 52 - Foto da turma**



Fonte: acervo pessoal.

De maneira processual e gradativa, construímos juntos algumas reflexões históricas, direcionadas com sentido prático e significativo no processo de ensinar e aprender História Indígena.

#### 4.6 OFICINA PROPOSITIVA COM OS DISCENTES DO TAMARAI

A segunda Oficina Propositiva foi realizada com 51 professores cursistas do Magistério Tamarai e aconteceu no período de 7 a 19 de agosto de 2023 com três encontros: dias 9/8, 16/8 e 19/8/2023. O primeiro no dia 9/8, quarta-feira pela manhã, na aula da professora Meyre Ferreira Lemos, onde conversamos com as turmas A e B, sobre a nossa intenção de realizar uma oficina propositiva com eles, usando obras literárias do escritor indígena Cristino Wapichana para o ensino de História, e que ela (a oficina) fazia parte da proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA que eu estava estudando na Universidade Federal de Roraima, sob a orientação da professora Ananda Machado.

Logo após todos concordarem, sem nenhuma objeção, foi entregue a eles o questionário com as 08 (oito) questões norteadoras, que está no Apêndice A. Utilizamos as mesmas perguntas feitas aos professores na primeira oficina. Em seguida, apresentei a biografia do escritor Cristino Wapichana e uma síntese de suas cinco obras que usamos para a finalidade explicada anteriormente.

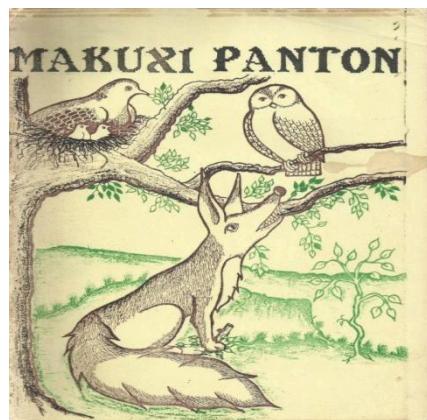
Em relação à pergunta se tinham conhecimento sobre a existência de Literaturas Indígenas e se sim, deveriam mencionar o nome do escritor indígena e suas respectivas

obras, houve a constatação do que havia ocorrido na oficina anterior, poucos souberam citar o nome de escritores indígenas. Algumas vezes citaram os nomes de escritores e não de suas obras e em outro momento citaram obras e não o autor. Os nomes que foram citados nessa segunda oficina foram: Cristino Wapichana, mas muitos escreveram que estavam conhecendo naquele momento; Davi Kopenawa, dois ainda o colocaram como líder do povo Yanomami; Jaider Esbell; Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

Em relação às obras de escritores indígenas que eles conheciam, como já falado anteriormente, houve a menção de *Maikan Poroto'to*, instigando procurar saber o seu significado, o qual é “Raposa e coruja”. Mas observei que existiam mais duas informações: Alcuíno Lima e região Surumu. Mais uma vez precisei saber se era o nome do autor da narrativa e o local que essa pessoa morava ou de onde era essa narrativa. Assim que conseguir contato com o discente, esclarecerei.

Encontrei algumas narrativas orais que estão sendo registradas pela escrita alfabética, como maneira de guardar essas memórias. A obra se chama ‘Makuxi Panton: a história da raposa, da rolinha e da coruja’<sup>36</sup>, a narração é feita por três indígenas das comunidades de Cantagalo, Raposa e Karupá, tendo a Diocese de Roraima como organizadora do livro, sendo este seu quarto volume.

**Figura 53 - Makuxi Panton**



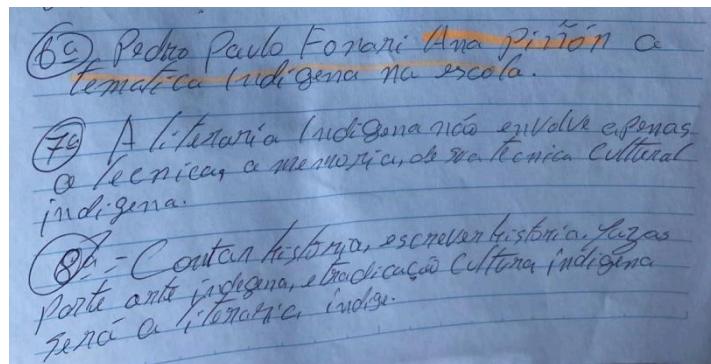
Fonte: <https://arteleituras.blogspot.com/>

E ainda teve um caso que citaram o livro de Ana Pinõn e Pedro Paulo Funari, **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. Apesar de não ser o objetivo

<sup>36</sup> [https://arteleituras.blogspot.com/2019/02/makuxi-panton-historia-da-raposa-da\\_28.html?m=1](https://arteleituras.blogspot.com/2019/02/makuxi-panton-historia-da-raposa-da_28.html?m=1)

proposto da oficina e nem da pesquisa em si, consideramos relevante terem mencionado pelo teor que se tem no escopo. Ou seja, há uma necessidade de materiais para abordar o Ensino de História Indígena, especialmente se for produzido com eles.

**Figura 54 -Temática Indígena na escola**



Fonte: acervo pessoal.

A partir daquele momento, solicitamos a formação de duplas para que pudessem ler, conversassem entre si, trocassem ideias, anotassem os pontos/assuntos relevantes que encontrassem e daí elaborassem uma atividade para o ensino de História a ser apresentado no dia 16/08, ou seja, teriam uma semana para se planejar.

**Figura 55 - Cursistas do Magistério Tamari**



Fonte: acervo pessoal.

Assim como na Primeira Oficina Propositiva, foi levado a eles também alguns objetos da cultura e materiais para que pudessem usar, caso necessário, como cartolinhas, lápis de

cor, hidrocor, tesoura, cola, revistas, histórias em quadrinhos. No decorrer da semana, vimos a movimentação das duplas conversando sobre os livros. Algumas duplas que haviam pegado a mesma obra para ser lida, se juntavam com as outras para compartilhar as percepções que tinham tido e também trocando ideias do que poderia ser feito como atividade.

**Figura 56 Ideias e conversas**



Fonte: acervo pessoal.

O segundo encontro foi dia 16/8, conforme acordado, mas não houve apresentação dos trabalhos. Aliás, a aula foi mais que especial, melhor do que se tivesse sido planejada. A professora Catarina Padilha, formadora do CEFORR e ministrando aulas no Magistério Tamarai, na disciplina Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena e também professora da Licenciatura Intercultural INSIKIRAN/UFRR, conseguiu o ônibus da instituição para que todos pudessem ir, assistir, participar da V Semana dos Povos Indígenas da UFRR, juntamente com a celebração da Década Internacional das Línguas Indígenas, realizados no Auditório Alexandre Borges.

**Figura 57 - Turma do Tamarai com os palestrantes**



Fonte: acervo da professora Catarina Padilha.

A noite foi memorável, muito gostosa de se ver e de se ouvir. As falas foram todas bastante pertinentes, pois tudo aquilo era resultado de lutas e resistência iniciadas há algumas décadas e que tem ganhado força à medida que alguns espaços começaram a ser ocupados pelos indígenas. Portanto, precisava ter continuidade e avançar. Inclusive uma fala que chamou atenção foi o chamamento para que o uso das línguas indígenas seja efetivada e praticada nos corredores da Universidade Federal de Roraima.

Outro momento importante do evento foi a fala da professora e pesquisadora Truduá Dorrico, que colaborou com nossa pesquisa e também esclareceu aos cursistas do magistério Tamarai o conceito sobre Literaturas Indígenas, como e porquê usá-las e também mostrou algumas das produções escritas em diferentes gêneros feitas por mulheres indígenas de diversas etnias por todo o país.

**Figura 58 - Truduá falando sobre Literaturas Indígenas**



Fonte: acervo pessoal.

Alguns de nossos professores do Tamarai também fizeram suas falas, relatando como é ser professor de língua indígena nas escolas e a árdua trajetória para se ter nas prerrogativas legais esse reconhecimento, uma vez que muitas línguas possuem poucos falantes, pois historicamente a imposição da Língua Portuguesa como oficial, fez com que algumas gerações ficassem privadas de aprender.

**Figura 59 - Participação de cursista do Tamarai**



Fonte: Acervo pessoal.

O terceiro e último encontro foi no dia 19/08, data que se deu o encerramento do Magistério Tamarai e as apresentações foram feitas na quadra esportiva com todos os alunos cursistas e professores das disciplinas, inclusive com apresentação de Parixara.

**Figura 60 - Dança Parixara no Tamarai**



Fonte: acervo pessoal.

As cursistas Maria Rose Miguel e Maria Santíssima, da turma B, fizeram uma dramatização a partir da obra Sapatos Trocados. Foi um espetáculo. Porém, devido às apresentações terem sido feitas num espaço aberto, achamos mais viável elas se apresentarem novamente na sala, onde elas perguntaram se podiam gravar, o que foi permitido. Link do vídeo, disponível <https://youtu.be/494735NCJTU?feature=shared>.

**Figura 61 - Dramatização Sapatos Trocados**

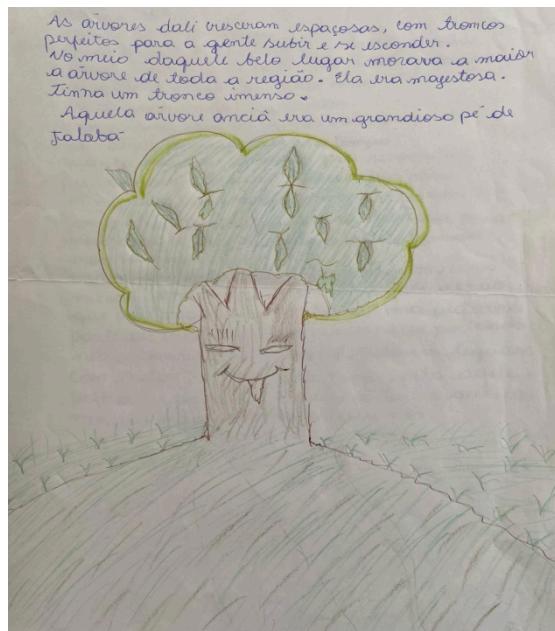


Fonte: Acervo pessoal.

A participação delas e a preocupação em apresentar novamente e gravar um vídeo foi algo muito positivo e construtivo uma vez deixou contente, é um material que poderá servir de inspiração a outros professores, independente da obra literária.

E, por fim, apareceram alguns desenhos interessantes, mas um me chamou atenção, falava sobre a obra Tomoromu: a árvore do mundo.

**Figura 62 - Desenho da árvore**



Fonte acervo pessoal.

Indaguei a ela o motivo dela ter feito esse desenho da árvore, se era apenas pela obra lida ou se havia algo mais. Ela me respondeu que, para o povo Macuxi ao qual ela pertencia, essa árvore era a Wazaká, narrando tudo como já vimos anteriormente na primeira oficina. Ainda disse que as plantações e colheitas acontecem de acordo com as fases da lua, não pode ser antes e nem depois. Inclusive me disse que eles fazem uma experiência para saber se o inverno naquele ano será chuvoso ou não. Mais uma vez eles nos dando aula de saberes ancestrais.

#### 4.7 OFICINA PROPOSITIVA COM OS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERR

A terceira e última oficina que compõem a pesquisa se deu nos dias 21 e 22 de setembro de 2023, no 4 Encontro de Discentes de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Roraima - UERR, na oficina intitulada ‘As literaturas indígenas no ensino de História’, que contou com a participação de oito professores.

**Figura 63 - Card da oficina na UERR**



Fonte: acervo pessoal.

O primeiro momento foi de apresentação de todos, cada um dizendo seu nome, formação, local de trabalho etc. Também teve apresentação do objetivo da oficina e que ela fazia parte da minha pesquisa do mestrado profissional em Ensino de História pelo Profhistória/UFRR e desde já agradecia a inscrição. Ainda foi perguntado o que os levou a se inscreverem naquela oficina e com aquela temática.

**Figura 64 - Oficina com mestrandos da UERR**

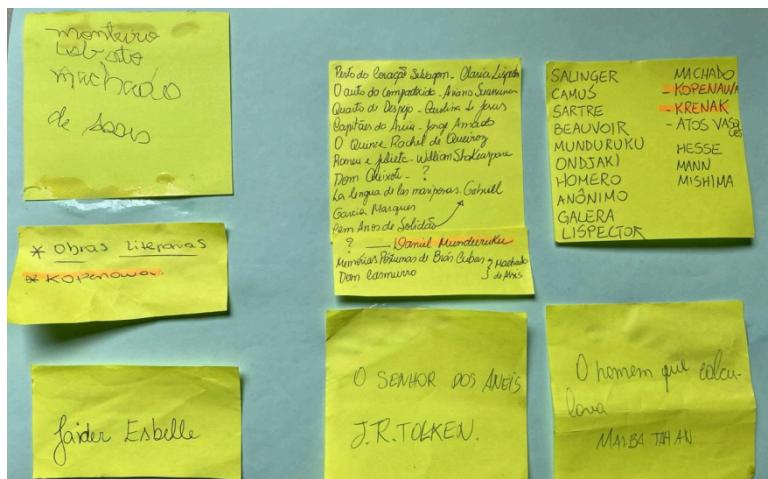


Fonte: acervo pessoal.

Não foi aplicado o questionário com oito questões a eles. As questões foram em forma de slides projetados na parede e todos responderam num *pos it* e foram até o quadro a fim de fixarem suas respostas, as quais foram lidas uma por uma em voz alta, objetivando que todos participassem de maneira interativa.

Novamente vemos repetir o resultado da primeira e segunda oficina em relação ao desconhecimento deles em relação aos escritores indígenas e suas obras. O que constatamos dos nomes de Davi Kopenawa (2 vezes); Daniel Munduruku (2 vezes), Ailton Krenak (1 vez) e Jaider Esbell (1 vez).

**Figura 65 - Respostas nos post it**



Fonte: acervo pessoal.

Dando continuidade à oficina, eles haviam citado no papel o nome de 4 escritores indígenas, o que ficaram surpresos quando disse a eles que havia mais de 40 escritores indígenas produzindo atualmente Literatura Indígena Contemporânea no Brasil.

Além de, com base no que havia tido como resposta de 59 participantes anteriormente, teria certeza que eles provavelmente citariam um dos nomes clássicos, o que unanimemente sorriram ao confirmar.

Para aguçar ainda mais, foi colocado outro slide no qual pedia que identificassem os escritores que estavam na tela. Inclusive disse que estranhava não ter aparecido nenhuma mulher como escritora, somente homens. Será que as mulheres estavam excluídas desse processo? O ar de suspense pairou e ficaram curiosos se perguntando, ao mesmo tempo que começaram a dizer que conheciam ou tinham ouvido falar.

**Figura 66 - (Re)conhecendo escritores indígenas**



Fonte: acervo pessoal.

Foram apresentados à imagem com oito escritores indígenas, sendo eles: Auritha Tabajara, Daniel Munduruku, Julie Truduá, Ailton Krenak, Jaider Esbell, Sonia Guajajara, Cristino Wapichana e Davi Kopenawa. A atividade consistia em eles escreverem o nome deles no post it e colocasse embaixo da figura que estava projetada na parede.

O resultado foi que apenas dois professores acertaram parcialmente: um acertou três escritores - Krenak, Munduruku e Kopenawa; um outro professor acertou a Sônia Guajajara. Mas ele disse que a reconhecia como ministra dos Povos Indígenas e que recentemente tinha assistido a uma entrevista que ela havia concedido sobre o Marco Temporal.

A partir daí foram apresentadas a biografia de Cristino Wapichana e as cinco obras selecionadas para a oficina e pesquisa, simultaneamente. Foi dado uma síntese do que seria encontrado em cada uma das leituras.

**Figura 67 - Expondo as obras de Cristino na UERR**



Fonte: acervo pessoal.

Como estavam em número de oito participantes e havia cinco obras, três ficariam em dupla e um ficaria sozinho. O que prontamente um professor que é contador de histórias infantis e trabalha com Ensino Infantil e Fundamental 1, disse que não se importaria em ler e apresentar sozinho.

**Figura 68 - Contação de histórias**



Fonte: acervo pessoal.

Ele escolheu e leu “A boca da noite”, porque, segundo ele, se via mais o irmão dele quando eram crianças e moravam no interior do estado do Pará, vivendo grandes e perigosas travessuras que Dun e Kupai tinham vivenciado ali naquela narrativa. Ressaltou a memória que se tinha sobre a família e as histórias que eram contadas antes de dormir, algumas alegres e outras bastante assustadoras.

Desse modo, foram finalizadas as oficinas propositivas a que se destinou parte desta pesquisa e os momentos marcantes estarão disponíveis no padlet para visitas, com anseio que realmente seja um espaço de interação e compartilhamento de materiais para

promoção dos escritores indígenas, especialmente quando se consegue fazer interface com ensino de História.

## 5 PRODUTO: PADLET-MUSEU VIRTUAL

Nosso produto educacional é um Padlet (museu virtual), onde sons, imagens e *links* estão inseridos, inclusive os documentários e entrevistas concedidas pelo escritor Cristino Wapichana que estão disponíveis nas mídias<sup>37</sup> e os comentários e contribuições dos professores visitantes.

Nele contém a sequência de oficinas didático-metodológicas sobre o uso das cinco obras de Cristino Wapichana feitas com e para professores de História do Ensino Fundamental 1, podendo ser usado por professores de outros componentes curriculares, também demais estudantes e curiosos pela temática.

É importante aqui abordarmos sobre os museus e seu papel no processo educacional, tomando como base a Lei 11904/09 que institui o Estatuto do Museu.

Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

---

<sup>37</sup> Entrevista com o escritor indígena Cristiano Wapichana - Bienal 2022: <https://youtu.be/2VznkPiVPFY> ; *Makunaicontos é um grupo de contadores de histórias formado por Cristino Wapichana e outros (as)*. <https://www.sescsp.org.br/programacao/sapatos-trocados-4/> ; Culturas Indígenas (2016) <https://youtu.be/Gyk4D91hZbE>; Roraima Brasil: <https://fb.watch/kvk7CMp9QY/?mibextid=v7YzmG>; Encontro com o autor (2021): <https://youtu.be/-8cmbFzA0IM>; Makunaima ontem e hoje: <https://www.youtube.com/live/qqLbLS4C1mY?feature=share>

Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o **trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades.**

Art. 2º São princípios fundamentais dos museus:

- I – a valorização da dignidade humana;
- II – a promoção da cidadania;
- III – o cumprimento da função social;
- IV – a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental;**
- V – a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural;**
- VI – o intercâmbio institucional.**

Parágrafo único. A aplicação deste artigo está vinculada aos princípios basilares do Plano Nacional de Cultura e do regime de proteção e valorização do patrimônio cultural. (BRASIL, 2009, grifo nosso)<sup>38</sup>

É interessante observarmos que os princípios fundamentais dos museus convergem com a proposta da pesquisa e seu respectivo produto, pois geralmente temos em mente que o museu seja um espaço com coisas relacionadas a um passado remoto, sem muitas vezes uma interação, uma explicação. Porém, em tempos do técnico-digital, o próprio conceito vem se reconfigurando, se tornando cada vez mais virtual e permitindo que um número maior de visitantes aumentem, bem como as interações com comentários e sugestões. Acredito que seja um espaço mais acessível a lugares distantes geograficamente e caros, o que tornaria inviável para uma rede pública patrocinar, como por exemplo, ir ao Museu do Louvre, em Paris, França.

Como professora da Educação Básica, no extremo norte brasileiro, onde não temos um museu, pois o único que tínhamos, o Museu Integrado de Roraima - MIRR foi posto ao chão, fui impelida a fazer uso dos ambientes virtuais com finalidade de ensinar e aprender História de maneira mais lúdica, interativa, protagonista.

No período da pandemia da Covid-19, inspirada no Museu da Pessoa<sup>39</sup> e no Museu do Amanhã, na cidade do Rio de Janeiro, juntei o conceito de museu e de tecnologia digital e usei o Padlet com meus estudantes do Fundamental II, para termos registro e acompanhamento das produções feitas num período tão adverso, de maneira repentina e abrupta tivemos que nos reinventar. O que agora apresento como uma possibilidade

<sup>38</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm)

<sup>39</sup> <https://museudapessoa.org/>

metodológica de construção contínua de produções das obras de Cristino Wapichana e como podemos fazer interface no ensino de História Indígena.

O produto pode ser encontrado em:  
<https://padlet.com/herikafbsov/materiais-e-metodologias-para-ensino-de-hist-ria-ind-gena-a--1btk7kej85o99ws6>, conforme figura a seguir.

**Figura 69 -Painel do padlet**

The screenshot shows a Padlet board with a light green background. At the top, there's a header with the title in bold capital letters: "MATERIAIS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DAS OBRAS DE CRISTINO WAPICHANA". Below the title, a note from "Herika Barros de Souza Oliveira do Valle" is visible. The board contains several pinned notes:

- "As cinco obras de Cristino Wapichana usadas na pesquisa" (+)
- "Algumas entrevistas concedidas por Cristino Wapichana" (+)
- "Fotos da oficina experimental na disciplina de Ensino de História Indígena, do PROFHISTÓRIA, no dia 8/5/2023" (+)
- "O resumo da obra faz uma relação temporal com o passado (o antiguamente) e a conversa com os escritores Déborah Goldemberg e Cristino Wapichana." (+)

On the right side, there's a sidebar with various icons for user interaction and a purple circular button with a plus sign. The bottom right corner of the board has a large purple circle with a white plus sign.

Fonte: acervo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a utilização de cinco obras literárias de Cristino Wapichana, no ensino de História Indígena, tendo então o desafio de apresentar estratégias que incluíssem a Literatura Indígena na produção de materiais com foco no ensino de História Indígena, que pudessem ser usados e disseminados pelos/as professores/as nas turmas do Ensino Fundamental I, reconhecemos a necessidade de estruturar didática e metodologicamente, para que de fato houvesse a interdisciplinaridade, o que, de acordo com as narrativas e produções apresentadas pelos professores participantes das oficinas propositivas, aconteceu de maneira satisfatória.

A princípio, a hipótese que tínhamos era a falta de materiais literários escritos por indígenas, o que constatamos atualmente a existência de dezenas de escritores indígenas que produzem obras de diferentes gêneros literários, tanto em âmbito local, nacional e internacional. Além das obras escritas que ainda estão em prelo e gradativamente estão sendo publicadas pelas editoras. Mas as mídias sociais (Youtube, plataformas digitais na distribuição de podcasts, Instagram, Blogger e tantos outros) têm sido ferramentas estratégicas na produção e divulgação dos trabalhos feitos por indígenas em diferentes áreas. E esses materiais podem servir de fontes para se trabalhar não somente História, mas outras áreas do conhecimento.

Com esse intuito, primeiramente houve uma retrospectiva em formato de memorial entrelaçando minha vida pessoal e profissional, a qual me direcionou para uma retomada pela ancestralidade indígena do povo Wapichana. Acredito que isso é inenarrável. Trouxe à memória a história de séculos de lutas, resistências, silenciamentos e de invisibilidade que todos os meus ancestrais viveram até aqui. As conquistas até aqui precisam de continuidade e eu, na condição de mulher, nortista, amazônica, Wapichana, preciso ser e fazer enquanto professora de História.

Logo em seguida, assim como houve esse entrelaçamento entre minha vida pessoal e profissional, buscou-se a reflexão sobre as possibilidades de relacionamento bem sucedido entre a Literatura de Cristino Wapichana e o Ensino de História Indígena.

Ao realizar a análise das obras de Cristino Wapichana com objetivo de inseri-las no ensino de História Indígena, nos deparamos com uma diversidade de possibilidades temáticas articuladas ao DCRR. E, como o escritor continua escrevendo, no último livro que

Cristino Wapichana lançou, **Fogo, gente!** (2023), o autor personifica o fogo enquanto pessoa e aprofunda de modo sensível nossas relações com ele.

As narrativas dos professores que participaram das oficinas foram interessantíssimas e evidenciaram o quanto essa literatura encantou os professores de história, dentre outros que trabalham com as diversas disciplinas. A maioria conheceu pela primeira vez Cristino Wapichana e é provável que sigam lendo autores indígenas e criando aulas de história indígena incluindo materiais de autoria Wapichana, Macuxi, Taurepang, dentre outros povos.

Houve interesse por parte de muitos professores para que eu realize essa oficina propositiva mais vezes, apresentando outros escritores indígenas e que possa fazer interface com o ensino de História, especialmente a Indígena, nossa temática da pesquisa. Ainda é interessante destacar que a terceira oficina foi fruto da primeira Oficina Propositiva, pois, como multiplicadores, os professores participantes comentaram com outras pessoas e que consideramos de muita relevância realizá-la, uma vez que os professores participantes seriam outros. Também existiria a quarta oficina propositiva a convite do Centro de Memória e Cultura do Tribunal de Justiça do Estado de Roraima, em celebração ao aniversário da referida instituição, a qual aconteceria dia 01 de março de 2024, ficando inviável realizá-la e tê-la como mostra da pesquisa. Porém, será em outro momento, ou seja, tendo mais um espaço de fomento e propagação das obras literárias de Cristino Wapichana, bem como a valorização do multiartista roraimense o qual ainda é desconhecido por tantas pessoas, mesmo que seja reconhecido e premiado nacional e internacionalmente por suas produções que contam a história do seu povo, do seu estado, sob outra perspectiva e de maneira leve e descontraída.

Por fim, como os materiais estão disponíveis no Museu virtual (padlet), acreditamos que seja mais uma forma de conectar saberes, compartilhar informações, produzir conhecimentos a partir das sugestões de leitura, links de entrevistas, documentários etc., isto é, subsidiando a pesquisa de professores, estudantes e interessados na temática indígena, em especial na literatura de Cristino Wapichana.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de Teoria da História. São Paulo, Intermeios, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil.** História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **População Indígena Brasileira.** s/a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> Acesso em: 20 dez. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº14/2015. **Diretrizes operacionais para implantação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica,** em decorrência da Lei nº11645/2008. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11904/09**, de 14 de janeiro de 2009. Estatuto de Museus. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº11.645/08**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7 Letras , 2011.
- \_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).
- DORRICO, Julie. **A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimâ na literatura indígena contemporânea.** Revista do Centro de Pesquisa e Formação, São Paulo, n. 14, p. 112-131. Disponível em:

<https://www.sescsp.org.br/revista-do-centro-de-pesquisa-e-formacao-no-14-dossie-diversos-22/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Literatura infanto-juvenil: Ouvir a diferença.** 2020. Quatro cinco um. Disponível em:  
<https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/literatura-infantjuvenil/ouvir-a-diferenca>. Acesso em: 02 fev. 2023.

\_\_\_\_\_; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. **A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia.** In: \_\_\_\_ (Orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020

\_\_\_\_\_. **Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária.** In. DORRICO, Julie et al (Orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIOROTTI, Antônio Devair. **Taren, eren e panton: poeticidade oral Macuxi.** 2018. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/fzmLm7XjJsvFCzNRYcHgxdD/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAÚNA, Graça. **Canção peregrina.**

Disponível [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_7KxrmWwIM](https://www.youtube.com/watch?v=r_7KxrmWwIM). Acesso em 20 set. 2023

\_\_\_\_\_. **Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto.** Educação & Linguagem, v. 15, n. 25, 266-276, jan-jun, 2012, Disponível em: <https://www.metodista.br/.revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/viewFile/3357/3078> Acesso em: 23 jun. 2023

GUAJAJARA, Sônia. **Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade.** In. CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação Contra Barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Prólogo de Fernando Haddad. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

JESUS, Naine Terena. **Manifestações estéticas indígenas: pensar o fazer arte indígena no Brasil.** Revista Estado Da Arte, 2022, 3(2), 457–463. <https://doi.org/10.14393/EdA-v3-n2-2022-66614>

KAMBEBA, Márcia Wayna . **O lugar do saber.** Série Saberes Tradicionais – Vol. 1. Casa Leiria. São Leopoldo/RS. 2020

\_\_\_\_\_. **Literatura indígena: da oralidade à memória escrita.** In: DORRICO, Julie et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea. Criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <http://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 5 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020. Disponível em <https://casamontealegre.com.br/o-bem-viver-e-a-cultura/> acesso em 26 mar. 2024

\_\_\_\_\_. **Antes, o mundo não existia**. In NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e história**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Sulina, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. Lorena/SP, Uk'a Editorial, 2020.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena/SP, UK'A Editorial, 2017

\_\_\_\_\_. COHN, Sérgio (orgs). **Daniel Munduruku**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. (Coleção Tembetá).

\_\_\_\_\_. **Um dia na aldeia, uma história Munduruku**. Ilustração de Maurício Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **O caráter educativo do movimento indígena brasileira**. São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

NASCIMENTO, Roní Lopes. **Mapeamento de escritores indígenas na literatura brasileira contemporânea (2015-2020)**. Porto Nacional, TO, 2023.(107p)

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Editora Vozes, 2007.

ROLINS, Alfredo. **Ensino de História e Diferença cultural: o/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural**. Curitiba, CRV, 2022.

RORAIMA. Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima. **Documento Curricular de Roraima**. Boa Vista, 2012.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da floresta: Textos amazônicos e cultura latino-americana**, Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012.

SÃO PAULO (SP), **Curriculum da cidade: Povos Indígenas - orientações pedagógicas**, 2019.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 edição, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba, Ed. UFPR, 2018

SOUZA, S. C.; PATROCÍNIO I. J. L. **Literatura indígena infanto-juvenil: “A Boca da Noite” de Cristino Wapichana como contribuição de ensino na escola para a Educação Fundamental II.** Ipê Roxo. Jardim, ano 1, n 1, p. 84-97, jul-dez, 2019. Link <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/download/3430/2995>. Acesso em 13/05/2023.

TAUREPANG; MACUXI; WAPICHANA; ARIEL, M.; ANDRADE, M.; GOLDEMBERG, D.; KOCH-GRÜNBERG, T.; RENNÓ, I. **Makunaimã: o mito através do tempo.** Ilustração Jaider Esbell. São Paulo: Elefante. 2019.

UFMG COMUNICAÇÃO. **Eliane Potiguara fala sobre a literatura dos povos indígenas no Brasil.**

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eliane-potiguara-fala-sobre-a-literatura-dos-povos-indigenas-no-brasil#:~:text=%E2%80%9C%20termo%20literatura%20ind%C3%ADgena%20foi,sua%20produ%C3%A7%C3%A3o%20cultural%E2%80%9D%2C%20contextualizou>. 2018. Acesso em: 15 jan 2023.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministério de Educación, 2001. Mimeografado.

WAPICHANA, Cristina. **Por que escrevo? – relato de um escritor indígena.** In: DORRICO, Julie et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea. Criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <http://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 5 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **A boca da noite.** Ilustrações Graça Lima. Rio de Janeiro, ZIT, 2016.

\_\_\_\_\_. **A onça e o fogo.** Ilustrações Helton Faustino. São Paulo, Amarilys, 2009.

\_\_\_\_\_. **O cão e o curumim.** Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sapatos trocados.** Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Paulinas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tomoromu: A árvore do mundo.** São Paulo: Edições SM, 2021.

\_\_\_\_\_. **Chuva, gente!** Ilustrações; Graça Lima. São Paulo, Leiturinha, 2021.

\_\_\_\_\_. **Fogo, gente!** Ilustrações; Graça Lima. São Paulo, Leiturinha, 2023.

WEIGEL, Valéria. **Escolas de branco em malokas de índio.** Manaus, EDUA, 2000.

## APÊNDICE A

**Perguntas norteadoras para analisar a percepção dos professores sobre professores em relação à Literatura, Literatura Indígena e sua interface com ensino de História, partindo delas as três oficinas.**

1. Você conhece alguma obra literária?
2. Se sim, quais?
3. Como professor de História, já utilizou alguma obra literária em suas aulas?
4. O que pensa sobre a possibilidade de realizar uma aula interdisciplinar entre História e Literatura Indígena?
5. Quais são as obras literárias de autoria indígena que você conhece? Você tem ciência da existência de autores indígenas roraimenses?
6. Você já usou alguma obra de autoria indígena fazendo uma interface com o Ensino de História?
7. De maneira geral, quais conteúdos (objetos do conhecimento) você acredita que poderia trabalhar em sala de aula a partir das obras de Cristino Wapichana?
8. Como considera possível relacionar as obras literárias de Cristino Wapichana com os conteúdos de História de Roraima no Ensino Fundamental 1?