

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES
DE PARINTINS LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

DAIANA TAVARES DOS SANTOS

**CONHECENDO A HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DA LITERATURA
INDÍGENA**

Parintins - Am
2021

DAIANA TAVARES DOS SANTOS

**CONHECENDO A HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DA LITERATURA
INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação em Pedagogia, pela Universidade do
Estado do Amazonas apresentado como exigência
parcial para obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Parintins - AM
2021


DAIANA TAVARES DOS SANTOS

**CONHECENDO A HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVES DA LITERATURA
INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação em Pedagogia, pela Universidade do
Estado do Amazonas apresentado como exigência
parcial para obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em: 23/07/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Msc. Delma Pacheco Sicsú
Universidade do Estado do Amazonas



Profª. Msc. Francisca Keila de Freitas Amoedo
Universidade do Estado do Amazonas



Prof. Msc. Franklin Roosevelt Martins de Castro
Universidade do Estado do Amazonas

AGRADECIMENTO

Agradeço meus pais Ana Ingracia e Raimundo Santarém, que me deram todo amor e acolhimento para que eu pudesse terminar essa caminhada, aos meus irmãos que sempre agrediram em mim, a minha orientadora pelos ensinamentos, paciência e compreensão e as minhas amigas Sabrina, Ana Paula e Lírian pelo apoio e encorajamento.

*“Meus pés percorrem serras,
montanhas, florestas e rios que geraram
nossos antepassados. Meus olhos percorrem
olhos de parentes desamparados da própria
da própria história devido a morte ou silêncio
de nossos velhos. Apalpei a terra estéril e a
árvore seca pela raiz, fraca em um poente que
cobria a vida com um tom pálido. Era a alma
do mundo dizendo que havia terminado e que,
naquele instante, da soma das sabedorias das
antigas tribos que o poente insistia em
iluminar, mesmo que palidamente, uma nova
tribo amanheceria como Sol. Para isso, as
raízes teriam que ser resgatadas, a terra
precisaria ser recuperada e revitalizada. Foi
assim que um menino buscou um guerreiro
que buscou um clã que buscou o coração. E
todos se puseram a trabalhar para trazer a
milênar sabedoria para as novas gerações,
trazer e vota a ciência sagrada enquanto
essência, para que seu aroma ampare e
permeie como bálsamo os corações e as
mentes das futuras gerações”.*

(JECUPÉ, 2020)

RESUMO

O presente trabalho busca apontar novas possibilidades para o estudo da história e cultura indígena na educação, procurando romper com a reprodução da imagem de um indígena cheio de estereótipos e preconceitos, que a escola ainda insiste em reproduzir. Pensando nisso, apresentamos a Literatura Indígena como fonte de conhecimento confiável para um estudo da temática mais respeitosa. Nesse sentido este trabalho vem questionar, como a História do Brasil pode ser trabalhada por meio da literatura indígena, analisando como a temática vem sendo abordada em uma escola municipal em Parintins/Am. Procurando em especial mostrar por meio da pesquisa a necessidade de estudar a literatura indígena em qualquer fase do ensino, dando destaque as aulas de história, analisando a presença dos povos indígenas no conteúdo História do Brasil.

Palavras-chave: Literatura Indígena, História e cultura Indígena, História do Brasil.

ABSTRACT

The present work seeks to point out new possibilities for the study of indigenous history and culture in education, seeking to break with the reproduction of the image of an indigenous person full of stereotypes and prejudices, which the school still insists on reproducing. With this in mind, we present Indigenous Literature as a reliable source of knowledge for a more respectful study of the subject. In this sense, this work comes to question, how the History of Brazil can be worked through the indigenous literature, analyzing how the theme has been approached in a municipal school in Parintins/Am. Looking in particular to show through research the need to study indigenous literature at any stage of education, highlighting history classes, analyzing the presence of indigenous peoples in the History of Brazil content.

Keywords: Indigenous Literature, Indigenous History and Culture, History of Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O modo de vida do indígena	44
Figura 2 - O indígena guerreiro	45
Figura 3 - Vivencia em um contexto mais urbano.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1 Direito a leitura.....	11
1.2 Literatura Indígena	12
1.3 A Literatura como Reafirmação Cultural e a Importância da sua Presença	17
em Sala de Aula	17
1.4 O Ensino de História nos Anos Iniciais	20
1.5 Historiografias, o Ensino e os Povos Indígenas.....	23
1.6 História do Brasil e o Pensamento Indígena	28
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO	32
2.1 Enfoque da Pesquisa: Problema, Hipóteses, Objetivos.....	32
2.2 Natureza e Métodos da Pesquisa.....	34
2.3 Universo e Amostra da Pesquisa e Instrumentos de Coleta de Dados.....	37
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
3.1. Apresentação e Interpretação Análise dos Dados Coletados	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Em março de 2008, foi sancionada a lei que tornou obrigatório tanto em escolas públicas quanto em privadas, a inclusão de conteúdos de história e cultura das populações afrobrasileira e africana e das populações indígenas para alunos de Ensino Fundamental e Médio. Assim este trabalho vem discutir a literatura indígena como uma possibilidade para o cumprimento da lei, procurando promover de forma respeitosa a diversidade e a valorização das contribuições das diferentes etnias para a construção da identidade nacional.

Sabemos que existem versões de uma mesma história, mas uma voz ou outra é esquecida. Seguindo esse pensamento, surgiu o interesse pela multiplicidade de versões sobre a história do Brasil, especialmente a contada pelos povos indígenas. Questiona-se se tal assunto é discutido, trabalhado ou apresentado para os alunos no seu cotidiano escolar. E se é apresentada, de que forma e em que perspectiva.

A literatura indígena sempre foi tratada sobre o olhar de um escritor não indígena, e isso se percebe tanto na História, Literatura, Geografia e em todas as áreas do conhecimento. O indígena tem sempre a sua voz silenciada. Nesse sentido este trabalho vem questionar, como a História do Brasil pode ser trabalhada por meio da literatura indígena, analisando como a temática vem sendo abordada em uma escola municipal em Parintins/Am. Procurando em especial mostrar por meio da pesquisa a necessidade de estudar a literatura indígena em qualquer fase do ensino, dando destaque as aulas de história, analisando a presença dos povos indígenas no conteúdo História do Brasil.

Tendo como apoio teórico os estudos realizados por Silva e Costa (2018), que juntos procuram apresentar o estudo da cultura e história indígena na educação básica, oferecendo condições para que seja trabalhada em sala de aula, livres de preconceitos. Também nós apoiamos em Ruiz (2013) com suas reflexões em relação ao conhecimento histórico, e a busca para uma nova metodologia para o estudo da história. Trazemos o escritor Daniel Munduruku (2009) que com a literatura indígena fornece um rico material para que o educador possa combater em sala de aula o preconceito contra esses povos.

Assim durante a pesquisa levantou-se as hipóteses que levam a falta de um estudo mais significativo sobre a temática em sala de aula, como a falta de fonte sobre o assunto que seja confiável, onde o assunto não seja fragmenta ou então livre de estereótipos e preconceitos, e também falta de importância dada ao conhecimento histórico, sendo negligenciado muitas vezes. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa buscou, compreender como a História do Brasil

pode ser trabalhada por meio da literatura indígena, como uma maneira de reconhecer a presença indígena na história e revelar o seu protagonismo. Para isso, como objetivos específicos, procurou primeiro identificar o que a literatura indígena diz a respeito da história do Brasil. Então conhecer como as crianças compreendem a presença do indígena na história do Brasil. E por último verificar como é desenvolvida a metodologia do professor para trabalhar a história do Brasil.

Para obter os dados referentes ao objeto do estudo, foram realizados procedimentos através da pesquisa exploratória direta e indireta extensivas; sendo realizado uma pesquisa remota com a apresenta de um texto escrito por um autor indígenas buscando ter um contato mais direto, e em seguida aplicando um questionário com os educandos e com o educador da turma.

Para tanto, o trabalho está estruturado especificamente em três capítulos: o primeiro capítulo diz respeito às considerações metodológicas, englobando os seguintes subtópicos: enfoque da pesquisa: problema, hipóteses e objetivos; natureza e métodos da pesquisa; universo e amostra da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

O segundo capítulo trata do referencial Teórico Monográfico acerca do tema em questão inter-relacionados aos seguintes subtópicos: 2.1 Direito a literatura; 2.2 Literatura Indígena; 2.3 A literatura como Reafirmação Cultural e a Importância a sua Presença em sala de aula; 2.4 O Ensino de História; 2.5 Historiografia o Ensino e os Povos Indígenas; 2.5 História do Brasil e o Pensamento Indígena.

Na sequência, o terceiro capítulo corresponde à apresentação, interpretação e análise de dados, destacando, a prática de ensino que envolve a temática indígena relacionada com o ensino da história do Brasil, o entendimento que as crianças possuem sobre os povos indígenas, e a importância da inclusão da literatura indígena como fonte de produção de conhecimento histórico.

Busca-se neste estudo, apontar a literatura indígena como fonte de construção de conhecimento. E apesar da pesquisa ser realizada na área da educação, ela não se restringe apenas a sala de aula, vai além, pois propõem uma tomada de consciência da importância, influências e contribuições que os povos indígenas tiveram e ainda têm na construção da identidade da população brasileira. Acredita-se que esta pesquisa possa servir como fonte ou suporte para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que desejam trabalhar a história indígena em sala de aula apesar dos recursos e materiais didáticos limitados. Também

se acredita que a presente proposta é uma oportunidade de compreender a multiplicidade da história, provocando nos interlocutores discussões em torno de questões étnicas-raciais.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Direito a leitura

Literatura, criação humana, manifestação que se expressa em forma de poesia, texto ou prosa, ficção ou real, com toque romântico ou dramático, ela se faz presente no cotidiano de qualquer pessoa, sociedade e cultura. Para uns perigosa e até mesmo proibida, para outros fonte de libertação, de revolucionária a opressora. Tem o seu papel na formação do homem, ela é expressão individual ou de um grupo, sendo forma e fonte de conhecimento.

Em seu livro Antônio Candido questiona se a literatura seria considerada um direito, “Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (1995, p.172). Mas o que seria esse indispensável? Sabe-se que seria o direito à moradia, comida, educação, saúde e lazer. Mas a literatura está incluída no que é considerado indispensável?

Antônio Cândido apresenta em seu livro o ponto de vista do sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Foseph Lebret que faz uma distinção entre “bens incompreensíveis” o que não se pode faltar a ninguém, o que é considerado indispensável, e os “bens compreensíveis” no caso os considerados dispensáveis. “A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo.” (1995, p.174). Se ao pôr a literatura em balanço, ela será considerada indispensável.

Sendo ela um modo de manifestação universal, qualquer sociedade e individuo se apropria dela para expressar seus pensamentos, sentimentos ou ideias, é usada como manifestação cultural e de poder, e para Antônio Candido (1995, p. 174) não há povo, sociedade ou época que não se manifeste através dela:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Sendo assim ela é mais que direito, pois faz parte de nós, tornando-se indispensável, está em nosso dia a dia, a maneira de se passar uma história ou informação adiante, é através do ato

de escrever que a história se faz. Possui influência na formação da personalidade, do pensamento crítico e até mesmo do não crítico, chegando a ser considerada de risco. “No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (CANDIDO, p. 176). Tornando o acesso a ela um tanto difícil, e no campo escolar que deveria ser o lugar de principal fonte de acesso se torna escassa e desestimulante pois é vista apenas como fins educacionais com textos maçantes, passando a ser algo obrigatória e não de prazer ou como formação do pensamento crítico ou autônomo.

No contexto da BNCC a leitura é tomada em seu sentido mais amplo, “Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (BRASIL, p. 73). Tratando a prática da leitura para uma compreensão mais crítica e de reflexão, que ao ler um texto o estudante sinta-se provocado a procurar mais e não ficar apenas nas primeiras impressões, que ele procure verificar as informações, outras fontes e pontos de vistas.

As produções literárias de alguma forma satisfazem as necessidades básicas do ser humano, enriquecendo nossas percepções e ampliando nossa visão do mundo, através da incorporação do que é lido (CANDIDO, 1995). E isso ocorre em todos os campos da literatura, e, portanto, sendo usada de várias forma, como bandeira de luta por exemplo. Ela passa ter uma função militante e engajada em expressar a falta de algum direito esquecido, ou de dar voz a um povo que é impedido de se expressar, como é o caso dos indígenas. “Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (CANDIDO, 1995, p. 181).

1.2 Literatura Indígena

Ao buscar novos caminhos de luta e manifestação cultural, os povos indígenas passam a se apropriar da escrita do colonizador como uma das principais ferramentas de luta para a manutenção e valorização de sua cultura e história, sendo possível então registrar conhecimentos que antes eram transmitidos apenas pela oralidade, e agora tem a escrita como uma das suas principais aliada, ela que carrega consigo a história, memória e resistência de múltiplos povos. Essas narrativas tem em seu íntimo o objetivo de dialogar com o seu leitor por meio de uma contra-narrativa que desmistifica a identidade atribuídas a esses povos.

Thiél afirma que a arte de narrar histórias está entrelaçada à própria história humana.

“Indispensável à construção de grupos sociais, narrativas de tradição oral, escrita e performática representam práticas de tessitura de imaginários, manutenção de saberes ancestrais, expressão artística, criação e legitimação de identidades” (2006, p. 193). E é nisso que a literatura indígena se apoia, as narrativas indígenas são acima de tudo um ato de resistência e luta, ela ocupa espaços vazios deixado pelas narrativas do europeu, as narrativas indígenas confrontam a representação do índio na leitura feita no discurso do colonizador, o silenciamento e a subalternização de povos milenares.

Mas os povos indígenas vêm lutando contra esse silenciamento e a escritora indígena Graça Graúna (2013) afirma que essa luta pelo direito a palavra tanto escrita quanto oral configura um processo de “(trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re)afirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização” (2013, p. 54-55), que segunda a autora ainda hoje tiram a paz que essas sociedades tanto desejam.

Mas para começar a falar de literatura indígena é necessário começar com o significado dos termos ‘indígena’, ‘indigenista’ e ‘indianista’. Começamos pelo termo indianista, que está referindo-se “[...] à produção literária de escritores não-índios de tradição ocidental do período romântico brasileiro, período voltado para a construção de uma identidade nacional” (THIÉL E QUIRINO 2011, p. 6635). Período esse responsável por criar uma concepção genérica do indígena, que ainda é usada na formação de várias gerações, tendo José de Alencar como um dos seus principais representantes.

Já as obras indigenistas são entendidas como transcultural e segundo Thiél e Quirino são “[...] produzidas a partir de uma perspectiva ocidental, e caracterizada como escrita ou traduzida pelo outro (não-índio), para quem o mundo indígena é referente e o índio é informante, mas não agente da narrativa” (2011, p. 6635). Esses textos são dirigidos ao não indígena e pretendem informar sobre um universo distante do leitor.

As autoras ainda falam sobre o termo indígena, que são obras literárias produzidas pelos próprios indígenas, em que são usados meios e códigos que não são seus. Nestes textos, os indígenas deixam de ter suas histórias narradas e escritas por outra pessoa, e passam a ser o autor de suas próprias narrativas, agora na condição de sujeito da enunciação do seu próprio discurso, apresentando assim uma nova maneira de conhecer os povos originários. “A escrita desenvolvida por escritores indígenas brasileiros propõe uma revisão da história oficial do Brasil e a inclusão da perspectiva de comunidades consideradas periféricas frente à cultura

hegemônica nacional” (THIÉL E QUIRINO 2011, p. 6635). Literatura essa chamada ainda vista com estranheza, por quem tem suas visões presas a literariedade canônica ocidental.

Essa produção textual que teve o seu desabrochar no final do século XX vem ganhando forças como um movimento não apenas de empoderamento indígena, mas, literário, político e cultural. E mesmo que essa literatura seja construída paralelamente às ocidentais, não possuem a mesma visibilidade e até mesmo a mesma importância.

Ao fazer um estudo da propriedade intelectual indígena contemporânea Graúna (2013), diz que existem aspectos a serem compreendidos, e um aspecto é a definição e o conceito de Literatura que está sujeita a polêmicas, pois segundo ela “[...]são os desentendimentos que geram e determinam a noção de literatura” (2013, p. 55). A autora ainda complementa com as observações de Massaud Moisés que a escolha do critério para defini-la depende de cada um. E sendo assim as definições e conceitos de Literatura Indígenas passam pela questão do reconhecimento, “[...]no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação (GRAÚNA, 2013, p. 55)”.

Thiél (2006) explica a desvalorização dessa literatura, que ocorre por não haver uma linhagem de estudo teórico, como a da tradição europeia, e isso pode acontecer pela folclorização dessas textualidades e outro ponto seria a dedicação que a crítica literária e a academia têm por muitas vezes a valorizar obras que correspondem aos moldes do cânone ocidental. Segundo Kroeber (1981, p. 9, apud THIÉL, 2006, p.192) “As literaturas indígenas faltam a riqueza de estudos prévios que envolvem as obras ocidentais. É nossa erudição, não a literatura indígena, que é ‘primitiva’ ou subdesenvolvida” (tradução da autora).

Um outro critério que leva a essa falta de reconhecimento com a literatura escrita por indígenas é a ideologia da colonização e da civilidade onde o:

[...]predomínio da leitura e tradução da identidade indígena na literatura pelos olhos do outro, branco/ocidental/europeu que, ao longo de cinco séculos de dominação da América, construiu uma representação etnocêntrica do índio que ainda hoje preenche o imaginário ocidental (THIÉL, 2006, p. 3).

E é por meio dessas e outras afirmações que a literatura indígena surge, não se apoiando em critérios que a anulam, mas ela vem abrindo o caminho para o seu reconhecimento com regras próprias:

originalidade, resgate das ancestralidades, denúncia do morticínio cultural e humano de povos inteiros, pro movido pelo colonizador, que sobrevive ou entra em cena

atualmente, com a ação dos grandes fazendeiros e “donos” de extensas terras; terras essas que nunca foram pagas e sim tomadas/roubadas das nações indígenas (SILVA, p.38)

Mas o cenário se transformou com o passar do tempo e os textos escritos por autores indígenas vêm ganhando visibilidade, agora sendo percebido pelas culturas dominantes “[...] como agente produtor de literatura inserida no espaço mercadológico ocidental, mas com características próprias de cada comunidade ancestral” (THIÉL 2006, p. 193). Um outro ponto que faz com que a procura pelas obras de caráter indígena crescesse no Brasil foi a aprovação da lei 11. 654/2008. Isso faz com que o governo procure por essas obras, destinando para os professores e para as crianças como materiais didáticos. As editoras vendo surgir um novo público interessado por essas obras, vê a possibilidade de um novo mercado, faz com que cresça o interesse por novos autores e assim mais publicações. E a produção literária indígenas crescesse e ganha espaço.

Procurando compreender em qual universo a escrita indígena está inserido, para assim poder ser incluída na escola. Thiél e Quirino fazem uma síntese sobre o assunto (2011, p. 6634):

[...]Considerada extraocidental – por estar à margem da poética de tradição europeia, de ideologia dominante – a produção literária indígena é geralmente associada à etnopoética, denominação que não implica ser esta literatura precária ou menor, pois todas as poéticas podem ser consideradas etnopoética, já que concebidas e configuradas de acordado com perspectivas étnicas e normas próprias a cada cultura produtora de textualidade.

E assim esses povos vêm narrando suas histórias, utilizando-se de recursos discursivos pertencentes a poética ocidental, desenvolvidas pelo próprio indígena com a finalidade de manifestar a sua visão do mundo e identidade.

E mesmo com a falta de reconhecimento da sociedade letrada, as vozes indígenas não ficaram caladas. Assim, visando a construção de um mundo onde a literatura tem o seu lugar reservado, os textos escritos pelos indígenas procuram aborda uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária, e que deve assim ser confrontado com os textos não indígenas por se tratar de uma questão muito delicada para os autores indígenas. (GRAÚNA 2013).

Para Wapichana a literatura indígena marca um tipo de literatura por ter uma linguagem própria e por ter espiritualidade presente em suas linhas é possível reconhecer quando uma literatura é escrita por um indígena e um não indígena, pois traz de dentro o conhecimento

dessas sociedades indígenas. “[...] É pra conhecimento da sociedade brasileira e quem sabe uma aproximação de fato de respeito com essas nações primárias” (2018, p.77).

A escritora indígena Márcia Kambeba esclarece a existência da literatura indígena, que na procura de manter sua cultura viva, procurou-se conhecer e se apropriar do conhecimento vinda das Universidades para fazer dos conhecimentos adquiridos lá ferramenta de registro e informação. Os escritores indígenas,

Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (KAMBEBA, 2018, p. 40).

Para a autora, a escrita indígena tem o seu peso ancestral por carregar a história, identidades e espiritualidade de um povo, palavras cheias de simbologias e referências adquiridas na convivência com os mais velhos, repassados pela oralidade.

Para Daniel Munduruku, a escrita é uma técnica e para utilizá-la a favor dos indígenas é preciso dominá-la com perfeição. A escrita é técnica que não é uma negação do ser indígena, mas é “afirmação de competência”, onde se demonstra a capacidade de “transformar sua memória em identidade” (2018, p. 83). Para Munduruku o papel da literatura é ser a portadora de notícia do (re)encontro, ela não anula a memória ao “acrescentar ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral” (2018, p. 83), mas fazendo da escrita uma forma de manter a memória viva.

Hakiy escritor Sateré nos fala o papel primordial do contador de história, sempre sendo o centro das atenções por ser o portador do conhecimento, onde sua missão é transmitir para as gerações o legado cultural dos ancestrais. “[...] Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismo de transmissão” (HAKIY 2018, p. 38). E é nesse ponto que a literatura indígena faz o seu papel, sendo mecanismo de transmissão de saberes ancestrais que antes eram feitos apenas pela tradição oral. Com a escrita esses saberes podem chegar àqueles que não vivem em uma aldeia. Esse saber se expande assim para fora das aldeias e pode chegar às salas de aula.

O escritor indígena continua sendo o contador de história, que narra as lutas e resistências, as figuras lendárias, rituais ou ritos de passagem, tudo por meio de histórias contadas em uma roda de conversa e agora também presente em folhas de papel.

1.3 A Literatura como Reafirmação Cultural e a Importância da sua Presença em Sala de Aula

A literatura indígena passa a ser o meio de reafirmação do indígena na história do Brasil, forma de sobrevivência de um povo e sua cultura, de um modo de ser e de viver que também faz parte de nós e que não merece ser esquecido com o passar do tempo, especialmente nos dias atuais em que os povos indígenas perdem suas casas e vêm sendo calados à força. Mas ainda assim há uma luta constante para que a história e a memória dos povos indígenas ecoem e sejam reconhecidas.

Em suas narrativas os povos indígenas procuram divulgar a cultura indígena e o histórico opressivo vivido por eles, como afirma o escritor indígena Davi Kopenawa:

Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir (2015, p. 76).

A escrita torna-se ferramenta para a sua autoafirmação, autoexpressão e resistência. A literatura indígena brasileira está interligada com os movimentos indígenas, apropriando-se da escrita do colonizador para mostrar a presença do indígena na história brasileira, fazendo assim a junção da língua materna, das histórias e saberes ancestrais, para a construção de uma literatura rica e superar o rótulo de selvagem preguiçoso imposto sobre ele e se mostrar em seu protagonismo e como parte importante na construção da história.

Os povos indígenas possuem um acervo oral grandioso e muitas gerações podem se valer da literatura para traduzir essas histórias para o papel, em um registro muito importante, para que assim possa gerar uma reflexão sobre as memórias indígenas, uma forma de deixarem uma marca no mundo (KRENAK, 2010), não sendo apenas um simples ato de contar uma história, mas uma forma de manter viva a cultura indígena.

Para Graça Graúna (2013, p. 15), a literatura indígena não se limita a conceitos ou gêneros. Desta forma, ela afirma que:

[...] a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma

minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

A literatura indígena é arte, política e resistência cultural de um povo que por meio dela se faz presente em um país que faz questão de esquecer-los. Para autora a literatura indígena contemporânea é um dos instrumentos para uma reflexão crítica das ações cometidas pelos colonizadores, “[...]a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo” (GRAÚNA 2012, p. 275).

Para Daniel Munduruku (2018), a literatura é uma forma de alcançar um público mais jovem, uma nova geração, pois segundo ele o adulto “é muito cabeça dura” os preconceitos e concepções de um indígena muitas vezes selvagem, preguiçoso, rude, incapaz de produzir cultura está enraizado, é muito difícil a mudança de tal pensamento, mas se deseja a mudança, “Escrever para crianças é uma estratégia de atingir a mente em formação dessas pessoas que não fazem acepção de pessoas ou ideias. Este é o motivo básico que nos impulsiona a direcionar para as crianças e os jovens”. Assim sendo, a literatura indígena pode muito bem ser usada em sala de aula como ferramenta para mudar a visão preconceituosa que se tem sobre os povos originários.

Kambeba (2018) nos fala sobre a existência dos escritores indígenas que se fazem presente para dar continuidade de um legado, “[...] para que lembrem que a cultura é um tesouro que não se pode deixar roubar ou perder... que sintam que são responsáveis por seu território sagrado e que esse território está em si e não fora, dentro da alma ” (2018, p. 44).

Para o escritor indígena Cristino Wapichana (2018), escrever não é apenas para ele, mas também para seu povo; é em primeiro lugar autoestima, pois não é mais o outro escrevendo por eles, agora são eles escrevendo suas próprias vivências e espiritualidade, sobre os seus jeitos de viver e ver o mundo. É uma forma de documentar e deixar para as gerações suas histórias de vida, para que elas não se percam com a partida dos mais velhos. E assim a literatura indígena se faz importante não apenas para autoestima do povo que a escreve, mas também para que a sociedade brasileira tenha a oportunidade de conhecer esses povos.

E é pensando nisso e em outros aspectos que apontamos a presença da Literatura Indígena na escola como necessária, e isso ocorre por seu caráter de movimento tanto literária quanto político na busca de afirmação cultural, dando a possibilidade ao educando de ter em mãos um material que o permita pensar na existência da grande variedade de povos indígenas presentes no Brasil, e quantos mais já viveram por aqui, aprendendo que eles não são iguais

entre si, não pertencem a mesma etnia, não falam a mesma língua, não possuem as mesmas tradições e vivem em lugares diferentes. E acima de tudo a literatura indígena se faz importante por ser portadora da voz indígena, por ser um instrumento de afirmação e resistência dos povos originários.

Ao analisar obras da literatura infantil e infanto-juvenil que chega as escolas principalmente as obras destruídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola. Bonin (2009) notou alguns aspectos na escrita de autores indígenas que tornam suas obras relevantes para o estudo da temática em sala de aula. Um deles é a preocupação em situar as histórias em seu contexto original, com a passagem de trecho de “[...] caráter informativo e pedagógico, sendo entremeados por notas explicativas, informações sobre os sujeitos envolvidos nas tramas, sobre a etnia, a língua, a localização geográfica, aspectos da vida daquele povo” (2009, p. 105), levando o estudante por meio da leitura a visitar esses povos sem sair de sala de aula.

Um outro aspecto presente em obras de escritores indígena seria a preocupação com a descrição detalhada do local onde a história acontece, e também com a tradução de alguns termos. Em alguns livros é possível encontrar no final um glossário conceituando palavras usadas para nomear animais, objetos e expressões, além de imagens que ilustram o lugar, os animais e o próprio indígena, estratégias utilizadas para otimização da leitura, e conferir para a construção de significado (Bonin, 2009).

A nota de apresentação presentes nessas obras é a forma do escritor afirmar o seu lugar enquanto narrador de uma cultura, onde é dado destaque ao seu povo de origem, e sua localidade, a sua intenção com a história como o de compartilhar memórias de infância, histórias contadas pelos mais velhos, acontecimentos vivenciados no cotidiano da vida indígena, para lembrar que quem conta a história é um indígena, e ao ler a criança deve parte desse conto (Bonin 2009).

O uso dessas obras é importante, mas antes de se fazerem presente em sala é necessário que o educador faça um estudo sobre a localização cultural dos textos utilizados, pois deve ser feito de forma respeitosa e responsável, pois se estará construindo juntamente com os educandos um conhecimento sobre esses povos, podendo transforma a forma como esses povos são vistos, ou acabar por reproduzir a imagens estereotipada.

A importância da literatura escrita pelos indígenas para a sociedade, é que com ela é possível conhecer a diversidade e assim se obter um novo olhar sobre as sociedades indígenas, “[...] o Brasil tem 305 povos oficiais, que falam 274 línguas, a partir dessa literatura, se começa a entender essa diversidade” (WAPICHANA 2018, p. 76). E nada melhor do que começar a

construção desse novo olhar nas salas de aulas, fazendo a troca da imagem do “índio” pela realidade do que foi e é a vida dos povos indígenas.

Kambeba afirma que a literatura indígena tem contribuído para a construção de conhecimentos na formação de crianças nas escolas municipais e estaduais localizadas na cidade, pois segundo a autora ela contribui em um nível de saber que tanto as escolas como também as universidades não tem como conhecer “[...] por exemplo, o tempo do rio, conhecimento essenciais para caminhar na mata fechada, saberes de cura espiritual e físico, culinária específica indígena” (2018, p. 41). Mostrando que é preciso que mais livros de escritos por autores de sangue indígena estejam presentes nas escolas.

A prática da escrita contribui para que os povos indígenas possam escrever suas narrativas, as transformem em livros que possam chegar em salas de aulas, dando a possibilidade para crianças que não vivem em uma aldeia, de conhecer e se aprofundar sobre os povos indígenas, suas histórias de vida, luta e resistência, afinal quem pode saber mais sobre a vivência na aldeia do que o próprio indígena?

1.4 O Ensino de História nos Anos Iniciais

O ensino de história deve ser visto em seu sentido mais amplo e não mais como ainda vem sendo reproduzido por muitos estudantes quando se é questionado o que é história ou o que se estuda e se ensina na disciplina história, ela é descrita como um conhecimento de mera repetição e decoração de datas e eventos. Como nos explica Gil e Almeida (2012):

A aula de História é lugar para construir hipóteses, suposições, discutir modos como outras sociedades resolveram os desafios de seu tempo. A História também tem compromisso com a formação cidadão, quando aponta caminhos para compreender que a sociedade é formada por grupos diferentes, que devem ser respeitados e compreendidos historicamente (Gil e Almeida, 2012, p. 27)

Pensar não mais como apenas mais uma disciplina no currículo escolar, mas como fonte de construção de mentes questionadoras do que é considerado pronto e acabado, no que é dito como verdade; mentes que pensam nos caminhos que podem percorrer e não apenas no ponto final. Para Fonseca (2009):

A História busca compreender a diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como constante processo de transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto

da ação dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos sociais e sociedades nos diversos tempos e espaços (Fonseca, 2009, p. 51)

A história não é mais possível de ser vista de maneira linear. Então o ensino desta também não, mas sim em constante processo de atualização, repensando o ensino, trazendo novos pontos de vista de um mesmo acontecimento “[...]a visão linear da história, portadora de uma certa ideia de progresso, se dissolveu a partir do momento que em que se impôs o reconhecimento da multiplicidade de culturas, e do fato destas elaborarem ‘genealogias’ diferentes” (ZAMBONI E BERGAMASCHI, 2009 p. 2).

O ensino de história atua como principal intermediador dos estudos da diversidade cultural “O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (BNCC, 2018, p. 397). Disciplina de fundamental importância, pois instiga o estudante a pensar sobre os processos que levam a construção da história de um povo. A fazer uma análise de um mesmo fato ou acontecimento de diferentes perspectivas.

Que o conhecimento histórico seja usado como ferramenta para que os estudantes possam refletir sobre o que aconteceu no seu passado e relacionar com o seu presente, estimular a observação da realidade a partir do que foi refletido com a intensão de:

[...]incentivar o aluno a aprender história produzindo-a, ou seja, construindo e sistematizando o conhecimento; levantando as suas próprias hipóteses, pesquisando informações, confrontando-as, dialogando com os amigos, produzindo seu próprio texto ou outra forma de expressão (PAIVA, 2012, p. 14)

Aprendendo a reconhecer a existências de outras culturas, religiões e concepções de mundo, refletindo sobre as diversidades e assim construindo um sujeito que sabe se posicionar criticamente e que respeita a cultura do outro, que veja o outro e a si a mesmo como sujeitos que fazem e produzem história.

Ruiz faz uma reflexão sobre as novas formas de abordagem do ensino de história, sobre qual o melhor modelo para ser adotado enquanto professor de História, apresentado três modelos existente que segundo Hartog não dariam mais conta da História, que seriam eles: “a história “mestre da vida”, voltada para o passado; a história teológica, voltada para o futuro, e a história do presente, situada no hoje, aqui e agora” (p. 76). Assim não falando mais do futuro, descartando as teorias deterministas que visão a História de forma linear com um

desenvolvimento gradual progressista, e nem no passado, mas sim percebendo a existência de vários pontos de vista de uma história que convergem.

Seguindo esse pensamento qual seria o melhor modelo para a História? Ruiz (2013) traz os princípios de Hartog, reorganizando assim a maneira de ensinar e estudar a História: “1. edificar o próprio ponto de vista tão implicitamente quanto possível; e 2. realizar sempre uma abordagem comparativa.” (p. 77). Ruiz ainda ressalta que ensinar a edificar o próprio pensamento significa,

[...] ensinar a construir conceitos e aplica-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas diferentes culturas e diante dos mais variados problemas. (2013, p. 78)

Aprendendo a construir o próprio pensamento e não apenas analisar o que está pronto, mas aprender a construir, comparando situações, fatos, acontecimentos e falas. E que certos pontos ainda são importantes como e no porquê de determinado ponto, em como se chegou em determinado momento histórico, é importante, mas não mais suficiente Ruiz (2013).

Em relação a seleção de conteúdo, Bezerra (2013) os conteúdos curriculares são considerados o meio pelo qual os estudantes adquirem a capacidades que irão auxiliá-lo a produzir bens culturais, econômicos e sócias, “[...]os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico.” (2013, p. 39).

Bezerra (2013) ainda apresenta cuidados que devem em relação a apresentação dos conteúdos, um deles é o envolvimento do estudante com o objeto de estudo trabalhado, por meio uma exposição linear, seguindo uma sequência, que entende o estudante como receptáculo de ensinamentos, onde são trabalhados textos detalhados e testes para fixação e compreensão dos conteúdos e não existe uma preocupação com o desenvolvimento de habilidade ou competência.

Uma outra proposta procura envolver o estudante “por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno...pensando sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo.” (BEZERRA, 2013, p. 41). Onde a preocupação não seria diretamente com a quantidade, ou se

ficara lacunas ou com a sequência, mas com “o que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.” (BEZERRA, 2013, p. 41).

O ensino História tem em sua essência esse caráter investigativo, que não deveria se perder por ser considerada apenas como mais uma disciplina do currículo escolar que pode ser descartada e que deveria dá o seu espaço para outras disciplinas consideradas mais necessárias. Pois o ensino de história possibilita que o educando seja capaz de perceber esse movimento do tempo e das relações humanas que acusa constantes transformações, e assim compreender o por que elas ocorrem.

1.5 Historiografias, o Ensino e os Povos Indígenas

Procura-se neste tópico tecer uma nova análise sobre o ensino de história refletindo sobre os processos de rememoração de grupos até então silenciados, dando assim a devida importância para grupos étnicos que antes eram esquecidos ou então diminuídos.

Para isso é importante destacar a lei que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas nas escolas. A referida lei afeta as propostas de ensino, pois promove a notoriedade dos povos indígenas para que suas histórias se façam presentes ao se estudar a história do Brasil.

Com a aprovação e publicação da Lei N° 11.645, 10 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições de ensino, conteúdo obrigatório no currículo oficial da rede de ensino:

[...]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, pertinente a história do Brasil.

Estudando os aspectos de cada uma das culturas que fizeram parte da formação da população e da cultura brasileira, o estudante passa a ter consciência da sua formação cultural o que pode contribuir para a construção da sua própria identidade, ao inclui-lo nas discussões étnico-raciais para que ele possa ter um posicionamento autônomo diante dessas discussões que surgem no cotidiano escolar.

Silva e Costa (2018) fazem uma breve análise da lei e apontam seu aspectos positivos, que no caso seriam as inúmeras possibilidades de se educar o não índio, seguindo o que as

autoras ressaltam em seus livros o ideal das “culturas pela paz”, destacando a transversalização dos conteúdos, na busca de compreender as inúmeras contribuições das sociedades originárias para a história do Brasil, um caminho que foge da folclorização dos conteúdos e que contribui para se modificar a forma como os povos indígenas são vistos pela sociedade nacional.

A BNCC entende que a inclusão dos temas obrigatórios devem ultrapassar a dimensão retórica e defendê-los como “artífices da própria história do Brasil”, que o estudo desses povos possibilita compreender a alteridade da sociedade brasileira, o que é próprio dela, levando os estudantes a “[...]perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber” (2018, p 401).

Com a implementação da lei um novo desafio foi apresentado a educação, pois ao mesmo tempo que ela obriga “[...]alterar a perspectiva que permeou a produção da memória histórica elaborada na escola”, referindo-se a matriz europeia que deixa de ser soberana, para dar abertura a perspectivas que antes eram esquecidas ou desvalorizadas. E também impõe “[...]a busca pela qualificação profissional” que se dividem em duas dimensões, uma “o domínio dos conteúdos relacionados a temática” e outro “a aquisição de competências e habilidades no trato com a diversidade, de modo que satisfaça o *espírito* da legislação” (Coelho 2013, p.66). Preocupando-se com uma educação que se compromete com o respeito a diferença, mas que também se preocupa com a qualificação do educador, que disponibilize a ele essa busca pela qualificação.

E assim proporcionando repensar o ensino de forma diferenciada, a repensar a maneira que está sendo trabalhada temáticas como a dos povos indígenas, favorecendo a construção de um diálogo étnico-cultural respeitoso que busque o reconhecimento desses povos, nas suas singularidades, nos seus modos de viver, em seus saberes e conhecimentos e sua história (ZAMBONI e BERGAMASCHI. 2009).

Mesmo com a política educacional implementada, os povos indígenas não têm o seu lugar na memória alterado. Segundo Coelho, isso ocorre por dois fatores: “a) o desconhecimento da história indígena; b) a permanência de preconceitos na abordagem da temática em sala de aula.” (2013, p.66 a 67). Segundo ele esses dois pontos remetem a um problema, a formação de professores em história, onde a preocupação está mais na historiografia do que em desenvolver o ofício do professor. Aqui ele se refere especificamente ao curso de História, mas que pode se aplicar aos demais cursos de licenciatura.

E se pararmos para refletir de onde surgem as informações distorcidas que envolve a pessoa indígena? Silva e Costa (2018) procuram responder essa pergunta partindo do começo, com a chegada dos portugueses a partir da colonização, de onde foi gerada uma concepção padronizada, “[...] que reproduziam opiniões demasiadamente simplificadas e falsos juízos a respeito dos indígenas” (p. 17). A cartografia portuguesa trazia imagens dos indígenas procurando reproduzir a imagem do homem selvagem, a iconografia europeia o classificava se não como “selvagem”, ou então como “bárbaro” ou como “antropófago”, as cartas escritas pelos Jesuítas também reforçavam essas ideias que os indígenas eram homens bárbaros e selvagem, tudo para justificar a dominação europeia das terras e dos povos do Novo Mundo, tanto no âmbito econômico, espiritual e cultural.

Zamboni e Bergamaschi (2009) fazem uma pequena reflexão acerca da contribuição da História para concepções de índio, subjacentes tanto na produção historiográfica quanto no ensino de história, a começar pelo Império onde a imagem do indígena foi vinculado a símbolo nacional, pois D. Pedro II tinha a intenção de "organizar moralmente a nacionalidade", com o objetivo de alinhar o Brasil com as demais nações, “destacando uma memória e uma cultura nacional, baseada no exotismo de um país tropical” (2009 p. 4), tornando o índio o mais novo e legítimo representante da cultura. No século XIX, como as informações sobre esses povos eram poucas os encarregados de falar sobre eles ficou a cargo dos escritores, especificamente da literatura romântica “exaltando um indígena heróico, de espírito indomável, modelo de honra a ser seguido, sacrificado em nome da civilização” (2009 p. 4).

Na passagem do Império para a República instala-se sobre os povos indígenas o silêncio, e assim a imagem do indígena muda de acordo com os interesses e contexto vivenciado, como afirma Lima (1995). O indígena é para a coroa portuguesa um cristão em potencial, com ações planejada na cristianização dos povos indígenas. No século XIX, é trabalhada a civilização do indígena para que ele possa fazer parte da monarquia, como súdito do Imperador. No século XX ele é idealizado como cidadão nacional, mas submetido ao poder tutelar.

Outro fator responsável pela reprodução da imagem distorcida dos povos indígenas é a forma como eles vêm sendo representados nos livros didáticos, pois ele é de fundamental importância para o sistema educacional por ser ele usado como a base para os conteúdos que são abordados em sala de aula, sendo material de apoio e muitas vezes a única fonte de conteúdo para o professor.

Assim a educação básica se torna um dos principais difusores do senso comum a respeito dos povos indígenas. Segundo Silva e Costa (2018), os livros didáticos ainda insistem

em retratar esses povos de forma folclórica e como figuras que existiram no passado. É importante frisar que boa parte dessas pessoas não têm acesso a informações e a resultados das pesquisas acadêmicas, então o que se aprende na escola fica e é reproduzido, não importa o caráter do que é aprendido.

Munduruku (2009, p. 21) contribui com essa afirmação, dizendo que os manuais didáticos costumam reforçar a reprodução da visão distorcida dos índios, “[...] os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre eles os quais Tupã”. Ele ainda afirma que esse tipo de informação gera sentimentos equivocados e então atitudes discriminatórias, sendo que é dessa forma que o conteúdo sobre os indígenas é trabalhado nas escolas, principalmente nos anos iniciais, onde se começa a conhecer sobre um mundo fora de casa, sobre o outro e nós mesmos. Então a escola não está isenta de formar indivíduos preconceituosos cheio de imagens distorcidas em relação a outras culturas. O autor também fala sobre a escola, pois se ela tivesse referências positivas sobre determinada cultura ou povo, então desenvolveríamos ideias positivas, mas que se ao contrário logicamente desenvolveríamos uma ideia negativa “[...]na formação dessas imagens, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele será o mediador desse conhecimento” (MUNDURUKU, 2009, p. 22), então voltamos para um ponto citado anterior, o livro didático, pois ele hoje é o principal material que o professor tem como apoio para as aulas.

Coelho (2013) faz uma reflexão acerca da literatura didática em história, incluindo as análises feitas nos livros didáticos que abarcam a inclusão de outras perspectivas. Nas suas conclusões relativas feitas a partir de análises de livros consumidos entre 1992 e 2005 no município de Belém, no Pará. Os livros incorporavam de forma diferente a temática indígena, seguindo “os parâmetros determinados para a disciplina e com as diretrizes definidas para a literatura didática, pelo Programa Nacional Do Livro Didático” (2013, p75), presença essa que não significa uma mudança no estudo dos povos originários, pois “os povos indígenas permanecem como atores coadjuvantes, confinados à condição de vítimas do processo histórico” (203, p.75).

Na busca de conhecer a forma em que os povos indígenas são incorporados nos livros didáticos, Coelho (2013) notou uma inflexão em relação aos conteúdos direcionados a eles, notou-se uma abertura no espaço destinados a temática e que mesmo sofrendo essa alteração importante, algumas dimensões permaneceram inalteradas como as características destinada aos indígenas.

Primeiro os indígenas são caracterizados como ingênuos, quando se fala nos períodos antes da conquista “as sociedades indígenas são caracterizadas como livres de violência e de qualquer vício comparado aos introduzidos pelos europeus a partir da Conquista” (COELHO 2013, p.77). Segundo como vítimas, depois dos primeiros contatos com os europeus, “as narrativas encaminham a versão de que o árduo trabalho indígena de extração do pau-brasil era recompensado com contas, penas e tintas (frequentemente classificados de bugigangas)” (Ibidem 2013, p.78). Reproduzindo a ideia de que os povos indígenas eram ignorantes e não sabiam do valor do que estavam negociando, por algo considerado inferior. Por outro lado, os europeus são considerados espertos por se aproveitar da ingenuidade indígena.

Uma outra característica das narrativas didáticas é a história acaba por ser atribuída ao ocidente, pois os europeus são dados como os protagonistas solitários dos processos históricos.

[...]As ações indígenas a que os livros dão destaque não participam da construção da sociedade brasileira, ao contrário, opõem-se a ela e reiteram a condição dos povos indígenas, como o Outro que não participa da trajetória comum que conformou a sociedade nacional” (COELHO 2013, p. 80)

E assim o conhecimento sobre essas populações indígenas é repassado por uma única abordagem, a de que nos nativos dessa terra eram seres desprovidos de qualquer conhecimento, ou crença. E essa verdade máxima é usada para justificar as ações “civilizatórias” do europeu, descartando qualquer contribuição que esses povos tenham para a história.

Há, pois um conjunto de ações pensadas que levam a grande parte da população não indígenas a ter então uma visão totalmente equivocada dos povos indígenas, o índio guerreiro, o índio preguiçoso, o índio selvagem, o índio que vive na floresta com o seu arco e flecha caçando para sua sobrevivência. Mas o que não é dito nos livros didáticos é sobre o impacto que a chegada dos colonos portugueses têm na vida desses povos. Daniel Munduruku faz questão de dizer que a chegada dos colonizadores e dos Jesuítas “[...] marca também o início da expropriação oficial do conhecimento ancestral” (2012, p. 25), indo muito além da terra, muito mais fundo, atingindo suas raízes ancestrais, sua espiritualidade.

A promulgação da lei 11.645/08 nos permite fazer análises sobre a forma em que os conteúdos são dispostos em sala de aula, e principalmente sobre o papel que a escola vem desenvolvendo no decorrer dos anos como reproduzir e reforçar certas ideias equivocadas e discriminatórias sobre povos, culturas e sociedades diferentes das ditas superiores. Com debates sobre a referida lei “[...] podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos

equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal)” (SILVA e COSTA, 2018, p. 93).

Kayapó e Brito (2014) apontam a responsabilidade que as escolas e os seus currículos têm ao contribuir para a ação genocida do Estado quando pratica o silenciamento desses povos quando ao ensinar sobre a temática indígena condena esses povos ao passado da História nacional e quando trata suas tradições como folclore. Para os povos indígenas a escola é uma das responsáveis por criar e difundir a ideia do índio genérico, pois ele é apresentado para as crianças não indígenas carregado de estereótipos sobre tudo na data comemorativa no dia 19 de abril, propondo que essas ideias sejam questionadas, para que assim elas possam ser repensadas.

1.6 História do Brasil e o Pensamento Indígena

Ao chegarem no Novo Mundo os portugueses se deparam não apenas com novas terras a serem exploradas, mas também com um homem que devia ser observado, um novo material de estudo aos olhos do colonizador, assim como a natureza do lugar. E aqui vamos analisar essas primeiras ações e observações feitas em relação aos nativos da terra.

22 de abril de 1500 se tornou o ponto inicial da história do Brasil, que é narrado de maneira épica. Um novo mundo havia sido descoberto, num ritmo de aventura, exploração e conquista. É essa a imagem que fica em nossa memória, pois esse cenário é repassado ano após ano em sala de aula, ensinado como um momento de triunfo, afinal o Brasil havia sido descoberto.

Terra à vista, frase que anunciava o novo mundo, frase que acarreta consigo muitos significados, tanto para quem chega, como porto seguro por exemplo, e para o outro, para quem já ocupava a terra, invasão (ORLANDI, 2008, p.17). Então aqui o simples ato de chegar já possui duas visões e sentimentos totalmente diferentes em quem chegou e em quem já estava aqui.

Parte-se primeiro de quem chega, de quem diz que viu a terra pela primeira vez, e aqui segundo Orlandi a frase terra à vista, tem um sentido de apropriação e ganha estatuto de existência. “O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente a sua posse” (ORLANDI, 2008, p. 17). Portanto, para o europeu terra à vista seria uma exclamação que dá início ao processo de descoberta e apropriação.

Por sua vez, Daniel Munduruku apresenta um outro sentido para o “descobrimento”, o de negar a história dos nativos da terra:

O termo “descobrimento” relaciona-se com a Europa e com todas as razões da colonização. Guarda silêncio sobre os fatores que levaram a Europa a explorar o Novo Mundo. Silencia a respeito dos conflitos entre portugueses e nativos e dos objetivos da colonização, baseados na expropriação territorial, na escravização e na destribalização (MUNDURUKU, 2009, p. 24).

Para Munduruku, o uso do termo torna as coisas mais cômodas como, classificar os índios como ferozes e inimigo e deixar de falar dos atos de resistências dos povos originários, dos desmandos que Portugal teve em relação ao indígena e do etnocídio que praticou e, ao fato de que, ao serem mencionados nos livros didáticos, os povos originários são descritos como menores, ausente da história. (Munduruku 2009). Nessa perspectiva do colonizador a história passa a acontecer a partir do momento em que o novo é avistado e o que havia antes disso passa a não existir.

Em um dos seus livros o escritor indígena ainda relata que para os povos originários viver uma vida digna desde a chegada dos europeus não é fácil, que desde “[...]dessa época a compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido relatada a um patamar pouco dignificante” (MUNDURUKU, 2012, p. 23). Assim, a história oficial narrada do ponto de vista do europeu se reproduziu de tal forma que tudo que era dito por ele se tornava verdade. As sociedades aqui existentes passaram a ser todas designadas por uma única palavra, ‘índio’, e a carregar toda a carga pejorativa que vinha junto com ela.

Thiél reforça essa ideia afirmando que “No período colonial, a tradução do índio pelo europeu e para o europeu não só está circunscrita à visão de mundo própria da época, mas, principalmente, à relação de poder imposta no contato com o americano.” (2006 p. 61). O poder se dá primeiramente pelo discurso e a descrição se torna uma forma de domínio e o mais forte se sobressai sobre o mais fraco. Encontra-se aí uma maneira de justificar ações mais firmes de dominação.

Um outro modo de dominação seria pela nomeação, segundo Thiél (2006). O europeu sendo dono de uma terra selvagem que ainda não era cultivada de acordo com os parâmetros europeus, a legítima como sua. “Enquanto agente da cultura, o colonizador legitima sua conquista da América e do americano ao nomear o continente e o nativo, ou seja, lavrá-los metaforicamente” (2006, p. 65), portanto o ato de nomear confere ao colonizador autoridade.

E assim o colonizador europeu cria o “índio”, tendo como ponto inicial um equívoco geográfico e uma prática de generalização e homogeneização. Assim observa Hansen (1998: 351-352, apud THIÉL, 2006, p.192):

Obviamente, não havia ‘índio’ nem ‘índios’ nas terras invadidas pelos portugueses, mas povos nômades, não cristãos e sem Estado. No contato, repito, os missionários e os cronistas do século XVI classificam a pluralidade desses povos como ‘índios’ e, simultaneamente, produzem uma essência, ‘o índio’, que definem como alma selvagem ou animal sem alma naturalmente subordinados às instituições. Quando classificam o novo objeto com as metáforas ‘animal’, ‘gentio’, ‘selvagem’ e ‘bárbaro’, também evidenciam a positividade prescritiva da universalidade de ‘não-índio’, ou seja, o ‘civilizado’, branco, católico, de preferência fidalgo e letrado.

O nativo se torna uma massa a ser modelada conforme a vontade do seu colonizador. Assim com a finalidade de conquistar o seu espírito e ação nasce a necessidade da pacificação, já que ele já estava domesticado pelo nome. “A pacificação, necessária para a realização dos projetos de grupos específicos de colonizadores, envolve estratégias militares, conversão, reeducação ou exclusão. De qualquer forma, pacificar o índio significa controlá-lo sócio-política e psicologicamente” (THIÉL, 2006, p. 67). O nativo era vestido de tudo que o pudesse torná-lo menor como um ser sem crença, sem conhecimento, sem cultura ou qualquer estrutura organizacional e isso era usado como uma espécie de autorização ou justificativa para a implantação de medidas escravistas, de domesticação e até mesmo de extermínio.

Então momento histórico marca para os povos indígenas o início da “expropriação oficial do conhecimento ancestral”, onde de um lado havia o colonizar português “trazendo o poder de matar em nome do rei” e do outro havia o converso, um “[...] obrigava os porcos a produzirem riquezas para o rei, que eles não queriam, e, de outro, o detentor de uma fé destrutiva. Acima dos dois pairava a lei, redigida do outro lado do oceano” (MUNDURUKU, 2012, p. 25).

Esse contato resulta no silenciamento dos povos indígenas, um meio de submissão tão eficaz e devastador quanto a violência física e verbal. O silenciamento criado pelo contato cultural entre indígenas e brancos produzido pelo Estado, recai mais sobre a existência do sujeito índio como se pode ver nas palavras de Orlandi: “E, quando digo Estado, digo o Estado brasileiro branco. Estado esse que silencia a existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira” (2008, p. 66). O índio passa ser peça excluído e deixado no passado, tornando-se uma figura folclórica apagada da construção da identidade nacional.

Esse apagamento tem como contribuição a relação de três elementos, a ciência, a política social e a religião que articuladas, cada uma a seu modo, contribuíram para que o apagamento pudesse acontecer. Para ORLANDI (2008, p. 67),

A ciência, a política social e a religião se apresentam como três modos de domesticar a diferença: a primeira pelo conhecimento, a segunda pela mediação e a terceira pela salvação (catequese). As três contribuem para que, de algum modo, se apague a identidade do índio enquanto cultura diferente e constitutiva da identidade nacional. A ciência torna o índio observável, compreensível, e sua cultura, legível; o indigenismo o torna administrável; a catequese o torna assimilável. Diríamos, pois, que a compreensão amansa o conceito índio, a pacificação amansa o índio como corpo e a conversão amansa o índio como espírito, como alma.

Assim o que é considerado diferente se dilui, sendo absorvido por uma sociedade excludente, que propositalmente como diz o escritor Daniel Munduruku (2012) orquestrou de maneira perversa a imagem estereotipada que o indígena é vestido, a humanidade de sua visão de mundo é retirada, e ele é posto como “[...]empecilho para o desenvolvimento proposto pelo Estado brasileiro e que passava pelo extermínio – depois assimilação e integração – das suas diferenças culturais e espirituais” (2012, p. 16).

Como observamos anteriormente “o olhar do colonizador inclui ou exclui o sujeito colonial e sua tradução constitui estratégia de definição identitária perante um centro de poder para o qual o nativo se localiza em uma situação de subserviência ou inferioridade.” (THIÉL, 2006, p 61). Assim o colonizador observador escreve sobre o outro, mas o descreve fazendo leituras equivocadas, mal compreendidas, informando sobre a sua existência sem o compreender em sua totalidade. E essa forma de olhar para o diferente continua enraizado em nós, pois a forma de ver o outro se tornou um exercício quase que egocêntrico, visto que fomos, de certo modo, educados assim, a ver o diferente sempre como algo menor.

Com essa pequena análise pode se perceber que o indígena desde o primeiro momento foi classificado em uma categoria menor, podendo ser integrado, domesticado e até mesmo exterminada da sociedade nacional, isso ia depender do papel que ele iria desenvolver, e isso, dependeria da época e do contexto da história nacional. Adjetivos negativos como, preguiçoso, selvagem, bárbaro, atrasado que empobreciam a imagem do índio foram sendo aos poucos desmentidas do imaginário brasileiro, dando margem para uma imagem mais próxima de realidade. Sendo resultados dos movimentos de luta protagonizados pelos próprios indígenas.

O Movimento Indígena é essa demonstração de força, que trouxe um novo olhar à sociedade das culturas indígenas brasileiras. Daniel Munduruku ainda afirma que esse movimento faz com que as populações indígenas estabeleçam “[...]um novo paradigma na

relação entre si e a sua consciência social, ao se perceberem sujeitos de direitos procurando romper com o estereótipo do índio genérico” (2012, p. 202), ao mesmo tempo em que montavam uma linha de resistência contra o seu extermínio.

O escritor indígena Edson Kayapó aponta que é aí que está a importância que tem a literatura indígena e os escritores indígenas em ação, “desmontando preconceitos históricos arraigados na mentalidade nacional. Tal literatura é uma maneira de revisar a história nacional e afirmar a diversidade dos nossos povos” (2016, p. 32).

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Enfoque da Pesquisa: Problema, Hipóteses, Objetivos

Ao participar do programa residência pedagógica, no período de 18 meses, em uma escola pública no município de Parintins, pode por meio de observações, notar a falta de preocupação em relação ao conteúdo ensinado na disciplina de história, especificamente o conteúdo história do Brasil e a falta do trato com a temática indígena em sala de aula, sendo que é vista apenas em alguns momentos específicos, como em datas comemorativas, mas sempre de forma muito simplória. Foi observado também que o uso de textos presentes nos livros didáticos voltados para a temática indígenas é apenas uma ferramenta sem nenhum significado mais profundo, pois é apenas lido e reproduzido no caderno com a única finalidade de exercitar a gramática e mesmo assim não é demonstrado nenhum ganho por parte dos educandos.

Ao realizar algumas leituras sobre o assunto, notou-se que mesmo com a aprovação da lei N° 11.645/2008 que obriga o estudo da temática da História Afro-brasileiro e Indígena, ela ainda é desconhecida por muitos educadores e os que têm algum conhecimento dizem que é muito pouco tanto sobre a lei quanto sobre a temática em questão, o que resulta em uma inexistência de práticas pedagógicas que proporcione atividades frequentes sobre o assunto.

Isso gera uma reprodução equivocada da imagem dos povos originários na história brasileira como figuras do passado presentes apenas no período da colonização, postos no lugar de vítima, do guerreiro que teve que morrer por sua terra, ou então do selvagem ingênuo que trocou suas riquezas por bugigangas, tornando-se mais uma figura do folclore brasileiro. Resulta disso tudo a falta da valorização e reconhecimento dos diferentes grupos que contribuíram para a construção de identidade nacional, e da promoção do respeito a diversidade cultural. Diante

desse contexto questiona-se: Por que não usar fontes de conhecimentos nas escolas sobre esses povos fornecidas por eles próprios?

Detectado o problema, deu-se início a fase considerada crucial da pesquisa, a sua formulação. Para Cervo, o problema “é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução” (1996, p. 66). Então aqui se originou o pensamento, que seria encontra as razões para a existência desse problema e a sua solução, procurando obter o máximo de informação possível sobre o assunto, buscando compreendê-lo da forma mais aprofundada possível, mantendo-se assim longe de conclusões ou suposições que simplifiquem o problema em questão.

Sabendo que existem versões sobre uma mesma história, surgiu o interesse pela multiplicidade de versões sobre a história do Brasil, especialmente a contada pelos povos indígenas. Pensando nesse sentido, chegou-se as seguintes perguntas: Como a história do Brasil pode ser trabalhado por meio da literatura indígena? Se a temática indígena é trabalhada ou apresentada para os alunos no seu cotidiano escolar? E se é apresentada, de que forma e em que perspectiva?

O passo seguinte após a colocação de um problema seria apresentar as possíveis e provisórias explicações para a existência desse problema. “Constituindo-se a hipótese uma suposta, provável e provisória resposta a um problema, cuja adequação (comprovação = sustentabilidade ou validade) será verificada através da pesquisa” (LAKATOS E MARCONI 2003, p. 126).

A primeira seria a falta de contado que os educadores têm com outras fontes de conhecimento, presos muitas vezes ao livro didático e acaba por não sair à procura de novos caminhos que contribua na construção dos conhecimentos dos seus educandos, justificando pela sua falta de tempo, que acaba por gera um ensino fragmentado e repetitivo.

Uma outra hipótese seria a fragmentação dos conteúdos encontrados no livro didático, sendo que esse é considerado um dos apoios para as aulas, principalmente para conteúdo nos quais o educador possui pouco ou nada de conhecimento do assunto em questão, e aqui em destaque o estudo da cultura e história dos povos indígenas, que o conteúdo dispostos muitas vezes é distante da realidade vivenciada por esses povos, apresentando-os como povos do passado, citados exclusivamente no período da colonização.

Um outro ponto seria a desvalorização que é dado ao conhecimento histórico nas series iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente as aulas de história, onde o tempo destinado as aulas são o mínimo possível, e quando as aulas acontecem são utilizadas informações prontas

que vem no livro didático, então o conteúdo é apresentado sem nenhuma análise ou reflexão, dessa forma o ensino de história perde o seu sentido.

A partir desse ponto determinamos nossos objetivos. Para Lakatos e Marconi, o objetivo “Está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”. Já os objetivos específicos “apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares” (2003, p. 219). Por esta razão propõe-se como objetivo geral deste trabalho compreender como a História do Brasil pode ser trabalhada por meio da literatura indígena, apontando o estudo da literatura indígena como necessária no meio escolar, recurso importante na promoção ao respeito à diversidade e a valorização dos povos indígenas para a construção da identidade cultural, além da valorização de produções literárias de diferentes tradições e visões de mundo.

Como objetivos específicos procura-se primeiramente identificar o que a literatura indígena diz a respeito da história do Brasil, para apresentar outro caminho, em segundo procurar conhecer como é desenvolvida a metodologia do educador para trabalhar tal temática, como também verificar como as crianças compreendem a presença do indígena na história do Brasil.

2.2 Natureza e Métodos da Pesquisa

O presente estudo busca apontar o uso da literatura indígena como fonte de construção de conhecimento, mostrando, por meio dela, a necessidade de estudar a literatura indígena em qualquer fase do ensino, dando destaque as aulas de história, analisando a presença dos povos indígenas no conteúdo História do Brasil e a partir de então introduzir a discussão do uso da literatura indígena em outras disciplinas do currículo escolar. A pesquisa foi limitada a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Parintins.

O estudo é de natureza qualitativa e segundo Gatti e André (2010), ao se realizar um estudo dessa natureza faz-se um mergulho em interações situacionais em busca da produção e na procura de sentidos e da construção de significados nos quais são alimentos para o nosso conhecimento. A perceptiva qualitativa se preocupa com “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO 1994, p. 21), trabalha com um universo de significados, o que corresponde ao universo mais profundo das relações.

Nas perspectivas de Denzin e Lincoln (2006, p. 17), ela posiciona o pesquisador no mundo que se compõem da prática interpretativa e de materiais que tornam o mundo visível, “que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem”. Ou seja, preocupam-se com o universo de significados existentes, aprofundando-se nas relações humanas, no estudo das relações sociais.

A pesquisa foi desenvolvida pela necessidade de se entender as dinâmicas das aulas, principalmente as aulas que têm como tema a história dos povos indígenas, as formas que a temática é apresentada e a fonte de conteúdo, por ser um conteúdo curricular que contribui para formação do um sujeito crítico. Assim, este trabalho foi desenvolvido tendo como preocupação refletir, pensar e analisar a realidade no qual estava sendo realizada a pesquisa.

Como método de abordagem a pesquisa lança-se mão da dialética, por ser um método de investigação que procura ir a fundo da realidade investigada, na busca de transformá-la. A dialética enquanto um método de análise, consiste em investigar as leis que regem os fenômenos sociais, suas formas e relação. “[...] Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Borges e Dalberio (2007) ao realizar uma pesquisa sob a ótica do método dialético é revelar a historicidade do fenômeno e de suas relações, procurando situar o problema dentro de um contexto, enquanto aponta as contradições dentre os fenômenos que está se investigando.

Foi realizado uma pesquisa do tipo bibliográfico, com base em materiais já elaborados como livros e artigos científicos. Para Gil (2002, p. 45) a pesquisa bibliográfica torna-se vantajosa pois “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, uma das maneiras para se ter conhecimento de fatos passados que são essenciais para a construção da pesquisa. As principais fontes foram obras de autores indígenas, pesquisas voltadas para temática, a BNCC e artigos científicos tendo como temática a literatura indígena em sala de aula e o ensino de história.

Foi utilizado como método de procedimento o método comparativo, “Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo.” (GIL, 2008, p. 16-17). Com o intuito de verificar semelhanças e analisar as divergências, entre a história contada pelos povos indígenas e os colonizadores, foi realizada consulta em livros de escritores indígenas que registram as histórias ancestrais e suas visões de mundo, narrativas que contam a chegada do

colonizador e os impactos causados nas comunidades indígenas, em comparação com os escritos dos primeiros viajantes e missionários. Analisou-se a imagem criada pelo colonizador sobre os povos indígenas e em contrapartida o que os indígenas dizem sobre os seus métodos de “civilização”.

No segundo momento foi realizado uma coleta de dados e por conta da pandemia causada pelo novo Coronavírus a pesquisa foi realizada de maneira remota através do grupo da turma no aplicativo de troca de mensagens WhatsApp com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na periferia do município Parintins. A pesquisa em questão foi para descobrir como e quais formas e em que perspectiva o conteúdo História do Brasil é trabalhado e se a literatura indígena é usada como fonte de construção de conhecimento.

E para adquirir essas informações foi utilizado como instrumento de coleta de dados questionários que segundo Martins Junior é utilizado para se “obter dados de um grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, indivíduos ou grupo” (2015, p. 235). O questionário direcionado para os educadores foi de perguntas abertas, pois solicitou-se que a opinião fosse emitida pelas próprias palavras dos sujeitos pesquisados. Para os educandos foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, fixas e preestabelecidas.

Importante frisar que antes da aplicação dos questionários, foi realizado uma pesquisa de maneira remota sobre as narrativas indígenas. O plano A seria ir até a escola observar as aulas, manter um contato direto com os educandos e educadores, mas como o momento pede cuidado e as aulas estão acontecendo de maneira remota por meio de grupos no WhatsApp.

A pesquisa ocorreu de forma remota, a forma encontra para ter esse contato as crianças e o seu educador. Primeiramente com questionamentos feitos por áudios, funcionando uma espécie de sondagem para ter a ideia inicial do que os educandos tem sobre o que seria o índio. Também foi apresentado um pequeno vídeo que exibiu uma perspectiva mais realista do modo de vida dos povos originários, e por último foi apresentado um texto tirado do livro do escritor indígena Kaká Werá Jecupé que tem como título “O que é índio” e para encerrar foi aberto um momento para que os educandos colocassem suas impressões sobre o texto e o vídeo apresentado para se evidenciar a criticidade dos educandos sobre o conteúdo apresentado. Para finalizar foi apresentado as crianças o livro *Coisas de índio: versão infantil* do escritor Daniel Munduruku, material usado para esclarecer dúvidas curiosidades. No grupo da turma foi aberto perguntas novamente, depois foi apresentado um material mais atualizado para o estudo desses

povos como as diferentes formas que uma aldeia pode ter, como a formato em que a casa é construída muda conforme a etnia, a variedade existente de línguas, a alimentação, a importância da música e da dança para esses povos e o amor pela terra e o conhecimento que ele adquire com ela.

A partir dos resultados obtidos foi realizada uma análise com o propósito de evidenciar e concretizar o que foi exposto na teoria, relacionando-a com a prática. A análise dos resultados será realizada de maneira qualitativa que segundo Martins Junior a análise qualitativa consiste em buscar “a compreensão particular daquilo que se está investigando, não se preocupando com generalizações, princípios e leis” (2015, p. 138).

2.3 Universo e Amostra da Pesquisa e Instrumentos de Coleta de Dados

Após a elaboração do projeto de pesquisa, realizou-se o levantamento de literatura direcionado pela professora-orientadora que ocorreu entre os meses de junho de 2020 (dois mil e vinte) com uma pequena pausa por conta de imprevistos pessoais e teve o seu retorno em abril de 2021 (dois mil e vinte um). Segundo o cronograma, o início da aplicação dos procedimentos de coleta foi programado para o mês de maio de 2020 (dois mil e vinte), o que não pôde ser realizado devido a paralisação das aulas por causa pela pandemia do Novo Coronavírus e retorno foi no mês de junho de 2021 (dois mil e vinte e um), de maneira remota.

Para se colher as informações necessárias trabalhou-se em uma escola da rede pública no município de Parintins. Na escola trabalhada foram aplicados os instrumentos de coletas de dados em apenas uma turma de 5º ano, que possui um total de 34 alunos, onde aproximadamente quinze a vinte alunos interagem assiduamente no grupo de estudo da turma. Este foi o universo pesquisado. Sobre este procedimento Lakatos define universo como “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (2002, p. 41).

Devido à impossibilidade de fazer um levantamento do todo, investigou-se uma parte desse universo, pois a pandemia impossibilitou ir até a sala de aula e ter esse contato direto com as crianças, recorrendo ao grupo de estudo da turma que acontece pelo WhatsApp .Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram um (1) educador que atua na turma na qual foi realizada a

pesquisa, onde ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e com os discentes do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo universo foi de doze (12).

Considerando que a pesquisa foi de forma qualitativa e quantitativa, segundo Andrade & Mesquita conclui que:

[...] é praticamente impossível estudar uma população inteira, o todo do universo dos elementos, escolhe-se determinada quantidade de uma classe para objeto de estudo. Os sujeitos de uma pesquisa será, ou seja, os elementos que serão investigados, compõem uma amostra da população ou o universo. (2003, p.46).

Ao estabelecer contato com o educador, ele permitiu que se realizasse a observação do grupo da turma por uma semana para acompanhar a dinâmica das aulas que acontecem de maneira remota, na tentativa de construir esse contato mais direto com os educandos. A aplicação de questionários foi direcionada para os estudantes contendo oito perguntas, e o direcionado aos educadores contendo onze perguntas. Os questionários foram aplicados na primeira semana do mês junho, de maneira remota no 7 de junho com a finalidade de obtenção de dados referentes ao trabalho de pesquisa. Em seguida se deu início a análise e discussão dos dados. Estas foram as fases da atividade científica e os procedimentos de coletas realizados durante todo o período da pesquisa monográfica

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Apresentação e Interpretação Análise dos Dados Coletados

Para o desenvolvimento deste trabalho tornou-se necessária a aplicação de instrumentos de coletas de dados para se obter as informações sobre o tema. Pensando no ensino da história e cultura indígena, procurou realizar uma pesquisa remota em uma escola municipal na cidade de Parintins no interior do Amazonas, com a intenção de conhecer como está sendo trabalhada a temática indígenas, foi aplicado questionários para entender a forma que a temática é entendida e trabalhada pelo educador e, por extensão, entendida também pelos educandos. Em seguida houve a seleção de algumas perguntas do questionário para serem analisadas e discutidas no que diz respeito às hipóteses levantadas sobre o tema em questão e os dados coletados. Os primeiros resultados apresentados correspondem à oficina aplicada em uma turma

de 5º ano, com o objetivo de manter esse diálogo direto com o educando sobre a temática em questão.

Primeiramente vamos falar sobre a experiência vivida no momento inicial da pesquisa, que ocorreu com uma conversa amistosa no grupo, onde foram feitas perguntas simples, como uma espécie de sondagem, com o objetivo de descobrir qual era a imagem que as crianças possuíam sobre os indígenas, ou seja o seu conhecimento prévio, o que estava em sua memória, pois o educador da turma relatou que havia trabalhado recentemente a temática na turma, especificamente no Dia do índio, então foram feitas perguntas como: “*o quem são os indígenas?*”, “*sabem onde vivem?*” e “*como vivem?*”, as perguntas foram respondidas por meio de áudio e outras por texto, as respostas variavam pouco mas caminhavam para o mesmo sentido, respostas como: “*uma pessoa que vive na floresta*”, que “*eles vivem de pescas e caças*”, “*os índios são pescadores é caçador residente no meio da floresta amazônica*”, “*os índios são pescadores, caçadores, moram em ocas e vivem na floresta amazônica*”, “*eles vivem caça e pesca eles moram na floresta amazônica eles também sobrevive de artesanato e plantas medicinais etc.*”.

Então nesse primeiro momento se confirma parte da nossa ideia que é essa forte presença da concepção de índio genérico, que só vive em meio a floresta, caçando e pescando, que tem uma relação idílica com a natureza. Aquela imagem ainda descrita lá nos primeiros contatos ainda persiste na ideia das crianças, conseqüentemente no ensino e na consciência dos pais que provavelmente ajudaram as crianças a responderem esses primeiros questionamentos, pois o filho usa o celular dos pais para fazer parte desses grupos de aula. Trazendo novamente as reflexões de Silva e Costa (2018), afirmam que essas ideias ainda persistem, pois o material usado para trabalhar esses conhecimentos ainda “[...]insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente, ao passado” (2018, p. 19). Então a ideia que essas crianças estão aprendendo a construir sobre esses povos é uma ideia que seus pais já possuem, assim uma vai reforçando a outra.

Para confrontar esses pensamentos foi usado o texto ‘O que é índio’ retirado do livro do escritor indígena Kaká Werá Jecupé, para socializar o texto foi utilizado imagens que representavam a chegada, a relação que o indígena possui com a natureza, em um contexto mais atual, como máscara como proteção para a covid, em protestos para a demarcação de terra, o indígena na sala de aula, a escola na aldeia.

Ao abrir espaço para refletir e discutir sobre o texto, partindo do ponto inicial onde o autor fala sobre o termo ‘índio’, que o indígena, não se chamava e nem se chama de índio, que

eles não são o que essa palavra representa. O grupo foi aberto novamente para o diálogo, para saber o que eles achavam sobre o texto até ali, por que deram esse nome ‘índio’, e como eles achavam que seria a melhor forma de denominá-los.

As respostas variavam em que achavam o texto como, legal e diferente, em relação a segunda pergunta, muitas crianças responderam não saber o porquê desse nome, duas crianças por meio de áudio responderam que: *“porque os viajantes achavam que aqui era a índia, eu acho”, “errarão o caminho e chegaram até aqui, eles chamaram o índio de índio porque pensaram que tinham chegado na índio”*. Então se perguntou como eles achavam que o índio deveria ser nomeado, as respostas variavam entre não saber, uns diziam que pelo nome, ou pelo que eles quisessem ser chamados. Aqui abro um espaço para uma memória pessoal, que vejo que é a mesma que essas crianças possuem, a lembrança de que grandes navios feitos de madeira chegaram nas praias brasileiras pensando está chegando nas índias, lugar ao qual eu não sabia o que era nem onde era, e então confundiram as pessoas que estão aqui achando que tinham chegado ao seu destino desejado chamando esses habitantes de índio. Percebemos que o enredo usado para se ensinar é o mesmo.

Para esclarecer esses pontos, partimos do termo ‘índio’, e sobre as palavras mais adequadas para substituí-la, como, povo, nação, etnia, ou o nome do povo que se deseja se falar, ou quando não se sabe, usar a palavra indígena. Procurou-se fazer uma reflexão sobre esse momento, sobre a importância da palavra para esses povos, procurando fazer um exercício de reflexão histórica, debatendo sobre os nomes que são dadas as pessoas. Trabalhando o termo “índio” como esse fruto de um erro histórico, que faz com que a diversidade sociocultural das sociedades indígenas não receba o devido reconhecimento, por essa forma incorreta de categorizar de forma homogênea e folclórica do ser “índio” (SILVA e COSTA, 2018).

Ao explorar o texto a partir de imagens usadas para facilitar a contextualização, e apresentar o modo de vida mais próximo da realidade desses povos e questionar os alunos sobre que pensavam, uma frase chamou a atenção: *“essas são imagens de um índio moderno”* frase que se referia a uma imagem que mostrava o indígena em contexto urbano com celular, televisão e com roupas. O aluno ainda afirmou que o: *“[...]índio de verdade vive na floresta, caça e pesca, não tem celular e nada dessas coisas”*. Observamos na fala do aluno que ainda se predomina uma visão estereotipada sobre o indígena, uma ideia da existência do indígena de verdade e indígena de mentira, tendo como base um formato de vida no qual o indígena já viveu em um comparativo com a forma como ele vive hoje. Mas nota-se esse pensamento de que

“índio de verdade não existe mais”, ou se não se enquadra no fenótipo criado do é um indígena, ele se torna um “índio moderno”, ou seu sangue não é mais puro. E isso se repete, pois, a essa ideia de indígena está cristalizada em nossos pensamentos. Foi dado um conceito do que seria um indígena, podendo ter duas vertentes, a romântica de índio que vive uma vida boa no meio da floresta, a outra é a selvagem, o preguiçoso, não gosta de trabalhar porque tem a vida fácil.

Bergamaschi e Gomes (2012) dizem que as sociedades não-indígenas possuem uma concepção do indígena ainda presa ao passado, sem compreender a existência de uma dinâmica cultural natural existente em qualquer sociedade, onde ocorre a incorporação de elementos culturais de uma outra sociedade na qual se tenha contato, mas isso não faz com que o indígena perca a sua identidade e nem deixe de se identificar como indígena. Aqui se pontua a importância e a necessidade de que as escolas “[...] não-indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivas, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até então” (BERGAMASCHI. GOMES, 2012, p. 55).

Pensando em uma maneira de trabalhar essa ideia de “índio de verdade”, podemos partir de questionamentos, como culturas milenares poderia continuar exibindo comportamentos ou elementos de sua cultura de tempos remotos, ter essa ideia, de que esses povos pararam no tempo é desconsiderar toda trajetória dos indígenas. Silva e Costa (2018, p. 22) sugere que seja indagado: “se aos não índios é dado o direito de mudar, de se adequar a diferentes temporalidades sociais, por que apenas os indígenas deveriam permanecer para sempre no passado?”. O indígena não deixa de ser indígena por conta de um diploma, ou um bem material, ou por não mais morar em sua comunidade, ele carrega sua essência.

Uma segunda ideia que se mostrou necessário a ser confrontada na oficina foi a ideia de que ‘índio só vive na floresta amazônica’. Assim, foram apresentados dois mapas, um exibiu como estão distribuídos os povos indígenas no território nacional. O segundo mapa continha as étnicas presentes em cada região do país, apresentando a diversidade étnica presente no Brasil. Sobre isso se afirmou que com a ajuda do recurso visual ficou mais prático de esclarecer do porquê do termo sociedades indígenas ou então povos indígenas, ao se abrir o grupo novamente para interação aos educandos mostram compreender a diversidade étnica e sua existência em todo o território de maneira mais prática. Esclarecendo a importância de que cada grupo seja conhecido como coletividades específicas e não mais como um conjunto de “índios”, sendo percebidos em suas singularidades, mantendo o desejo de ser conhecidos e reconhecidos pelo nome do seu povo (SILVA E COSTA, 2018).

Para finalizar foi apresentado as crianças o livro *Coisas de índio: versão infantil* do escritor Daniel Munduruku, material usado para esclarecer dúvidas e curiosidades, o grupo da turma foi aberto para perguntas novamente. Aqui se mostrou muito importante o uso de um material feito especialmente para o público infantil, nesse momento foi respondido curiosidades básicas, como por exemplo os diferentes tipos de casa, os diferentes modos que uma aldeia pode ser organizada, como o livro traz essas imagens em forma de ilustração isso chamou bastante a atenção dos educandos que participaram, o que irei destacar mais a frente, mas se refletiu no desenho de algumas crianças ao retratarem como eles imaginam que os povos indígenas vivem, de uma certa forma a ideia inicial de que todo indígena vivem em uma oca começou a ser alterada. E é esse o objetivo do escritor indígena ao prepara uma obra especialmente para o público infantil, além de apresentar um material atualizado, é falar diretamente com esse público mais jovem, sobre a existência de outros modos de se viver, mas que isso não significa que são melhores ou piores, são apenas diferentes (MUNDURUKU, 2019).

Com relação ao questionário aplicado o final da oficina, que tinha o objetivo de procurar entender como os educandos percebiam os povos indígenas e se tinham algum conhecimento da existência da literatura produzida por eles. Ao se perguntar se já havia lido ou ouviu alguma história indígena a maioria dos alunos, cujo índice corresponde a setenta por cento, responderam que não. Já o segundo questionamento se trava de uma pergunta mais direta sobre o tema se eles já haviam lido algum livro escrito por algum autor indígena e a resposta também foi negativa, agora com oitenta por cento afirmando que não, mas os que haviam marcado sim não sabia dizer o nome do autor ou a história.

Quanto a pergunta qual a frequência que você costuma ouvir falar sobre os povos indígenas, todas as alternativas foram marcadas, sendo que vinte por cento marcaram nunca ter ouvido, trinta por cento marcou raramente, vinte por cento marcou ocasionalmente e trinta por cento marcaram que sempre. Contribuindo para a ideia que a presença da temática indígena não é feita de maneira frequente, nos levando a concluir que é feita em alguns períodos do ano letivo, tendo a sua atenção maior no dia 19 de abril.

E tentativa de descobrir qual era esse ambiente em que essas crianças tinham acesso à informação sobre os povos indígenas, a resposta já não foi tão equilibrada, com um por cento marcando que era no jornal, dois por cento dizendo ser em casa e setenta por cento marcado ser na escola. Aqui se nota que mesmo passando um tempo maior em casa ao lado dos pais por conta da pandemia, o conhecimento que o educando possui sobre esses povos vem do ambiente escolar, aqui voltamos para uma pergunta inicial, qual a perspectiva que a escola vem

trabalhando esses conhecimentos? Com base na interação inicial e no diálogo que foi construído durante a oficina se conclui que ainda é em uma perspectiva genérica, pertencentes a um tempo passado, e cheia de estereótipos. E sobre essa questão Daniel Munduruku afirma que é na escola que adquirimos referências positivas ou negativas sobre outras culturas, então a perspectiva que temos hoje é de uma visão simplória, “[...] considerando-os povos sem história, sem escrita, negando *portanto* seus traços culturais” (2009, p.23, grifo do autor).

Quando foi questionado sobre a contribuição para a nossa cultura e se os povos indígenas faziam parte da história do Brasil a resposta foi unânime para os dois questionamentos, sendo que cem por cento marcou sim, quando questionado se eles sabiam dizer quais eram essas contribuições, no primeiro momento ninguém se manifestou, dizendo não saber responder, chegando a sugerir que *deve ser pouca professora, não me lembro de nada agora*, até que uma criança se manifestou com uma mensagem dizendo que havíamos herdado *o hábito de tomar benção, andar descalço e tomar banho*, uma outra respondeu *comidas e as danças* e as outras crianças se manifestaram concordando com essas duas respostas.

Expressando aquilo que normalmente é falado quando se comemora o dia do índio, onde é feita aquela mesa que fica exposta no pátio da escola com as comidas típicas dos povos indígenas e o que herdamos e alguns pequenos hábitos, e então o entendimento do que temos desses povos acaba aí. Mas como povos tão grandiosos, que elaboraram sociedades, tecnologias e cosmologias a partir desse contato mais íntimo com a natureza poderia apenas ter contribuído com alguns tipos de pratos e alguns hábitos, sendo resultado da falta de profundidade ao se estudar sobre esses povos. Silva e Costa sugere partir do texto da lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, fala sobre:

buscar a compreensão das contribuições das diferentes populações indígenas ao longo do tempo “nas áreas social, econômica e política, pertencentes a história do Brasil”. Com isso escapa-se da folclorização dos assuntos relacionados à temática indígena, incluindo aspectos diversos, históricos e culturais, que caracterizam/caracterizam a formação da população brasileira (SILVA E COSTA, 2018, p. 91)

Contribuindo com esse pensamento Kayapó e Brito (2014), afirmando que é comum nas escolas falar, sobre as heranças culturais, as contribuições que os povos indígenas tem para a formação da sociedade, quando o assunto é abordado, é sempre de maneira simples, sempre fazendo um destaque de aspectos superficiais da cultura desses povos.

E por último foi pedido para que fosse feito um desenho de como eles imaginavam que os povos indígenas vivem hoje. Nos desenhos os indígenas ainda eram representados como nas imagens que normalmente são apresentados nos livros didáticos,

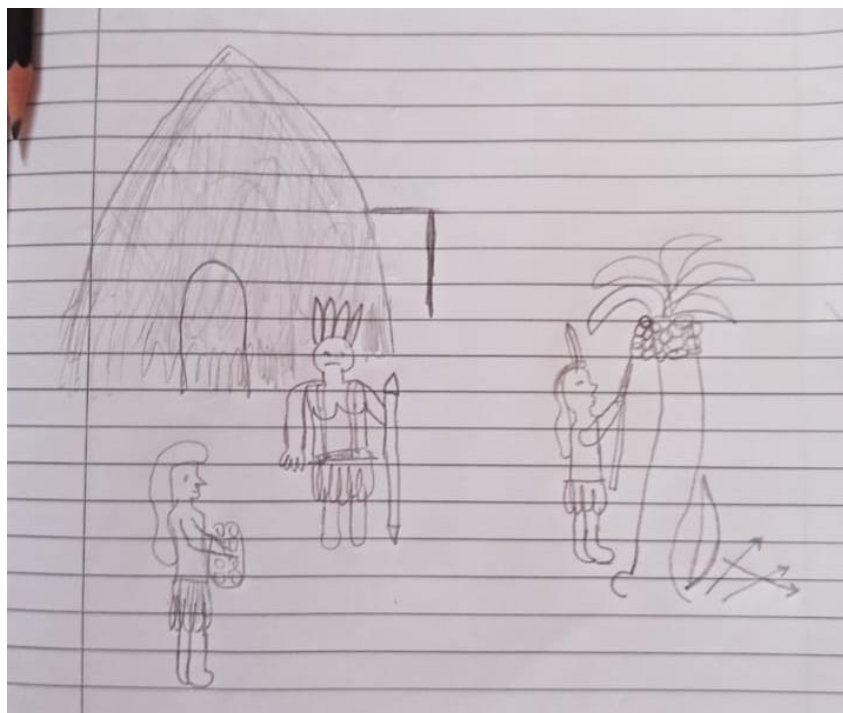
Figura 1 - O modo de vida do indígena



Fonte: Questionário aplicado aos alunos, 2021

Aqui podemos ver um desenho que retrata a ideia de um estilo de vida nos modos do passado, uma imagem que remate aos anos de colonização, outros desenhos como esse acima, também expressam essa ideia de uma relação romântica com a natureza, em uns cercados de pássaro, em outros em meio a árvores e animais, em contato com o rio e ao lado de sua casa em meio a floresta. O desenho acima, ele foi selecionado pela estica de o desenho lembrar os desenhos animados que são feitos ao retratar os indígenas presente na televisão, principalmente desenhos norte-americanos. A criança sempre tem como referência aquilo que ele ver em seu dia a dia, o que aprece com maior frequência se torna imagem que ela reproduz.

Figura 2 - O indígena guerreiro



Fonte: Questionário aplicado aos alunos, 2021

A figura 2 representa uma outra ideia bem recorrente nos desenhos, o índio guerreiro, o índio caçador, portando arco e flexa em meio a árvores. Que se relaciona com a outra imagem criada desses povos, que oscila principalmente em duas direções, uma é a romântica, homens belos e fortes, essa relação idílica com a natureza que foi criada pela literatura no século XVII. A outra seria, do índio guerreiro, o que vive da caça e pesca, as vezes oscilando para uma ideia de índio selvagem, bárbaro, preguiçoso, que tem muitas terras e não faz uso dela. Diferentes imagens que circulam em diferentes ambientes com diferentes intensões, se sabe que essas ideias não são reproduzidas por acaso.

É possível compreender que mesmo tendo contato com uma forma mais realista do modo de vida desses povos, os educandos ainda reproduzem uma imagem do passado, idealizada e cheia de estereótipos, pois os saberes que são selecionados para se trabalhar a temática ainda é ligado ao período da colonização, anulando a pluralidade desses povos, a imagem que a escola ajuda a manter ainda é do indígena preso nesse passado.

Em seu artigo Bergamaschi e Gomes (2012), abordam essa questão, onde a imagem que é construída na infância permanece para o resto da vida, então essa ideia de 'índio' se internaliza e é reproduzida, pois o contato com a temática é escasso, tanto no período de escolarização e quanto na fase adulta, tendo ainda contado com mídias que reproduzem uma imagem não condizente com a realidade que esses povos vivem hoje. E essas ideias erradas sobre esses povos

continuam sendo reproduzidas pelo fato de a história ainda ser contada quase que exclusivamente do ponto de vista europeu, do colonizador.

A pesar da maioria dos desenhos ainda reproduzir a imagem do índio genérico, ou romântico, dois desenhos demonstram que a ideia que todo índio vive em uma oca havia sido modificado, pois um dos desenhos representava uma aldeia organizada de maneira linear, uma das diferentes formas de uma aldeia se organizar, que é apresentada no livro do escritor Daniel Munduruku.

Figura 3 - Vivência em um contexto mais urbano



Fonte: Questionário aplicado aos educandos, 2021

A figura 3 é um outro desenho que chamou a atenção, pois ele contém diferentes tipos de casa, um contexto mais urbano e no centro uma igreja, demonstrando a presença da religião cristã, ao analisar a forma como a igreja foi desenhada podemos afirmar que é uma igreja católica, mostrando a força da igreja nessa comunidade.

Ao ser questionada sobre o desenho a criança disse que o seu tio era casado com uma mulher indígena e que havia visto fotos do lugar quando o seu tio vinha visitá-la, ao se questionar se ela sabia onde ficava a aldeia ou a etnia, ela não soube responder, apenas dizendo “*não sei, só sei que fica no fim do mundo, mas só a mulher dele é índia, meu tio não é não*”, fazendo questão de deixar claro que sua família não é indígena. Aqui chegamos a mesma reflexão que Bergamaschi e Gomes (2012) em seu artigo, que as crianças reconhecem a presença do indígena em locais ou em outros contextos, e que o indígena contemporâneo vive um outro estilo de vida, mas ainda é difícil se desconstruir por completo de uma imagem do passado, pois a educação escolar ajudar a manter a imagem negativa “[...] podemos dizer que, em geral, os saberes selecionados oficialmente nas escolas desconsideram a pluralidade de povos indígenas” (BERGAMASCHI E GOMES, 2012, p. 57), fazendo com que a ideia

pejorativa seja predominante e assim as crianças vejam como algo ruim pensar que eles podem ser confundidos com um indígena.

E aqui se reflete a ideia negativa que uma criança tem sobre a pessoa indígena, ela ainda é considerada menor, então pensar em ter um parentesco de sangue com um indígena causa uma espécie de rejeição. O escritor indígena Daniel Munduruku toca nesse ponto afirmando que isso poderia ser superado fazendo com que os alunos busquem conhecer sua ancestralidade, segundo o escritor “[...]quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outra também” (2009, p.18). Fazendo com que as crianças compreendem essa riqueza existente na sua ancestralidade, o escritor ainda afirma que talvez assim se crie uma nova identidade para o povo brasileiro, e que ao descobrir a sua origem ancestral faça com que supere as ideias negativas instala sobre esses povos nesses quinhentos e tantos anos.

Durante o período de coleta de dados aplicou-se, também, um questionário com o professor da turma com a finalidade de verificar, a forma como ele compreende a literatura indígena e a metodologia que ele utiliza nas aulas sobre história e cultura indígena. Quanto à formação do educador, ele tem formação no normal superior, e atuam a dezoito anos como educador em escolas públicas.

De acordo com as perguntas selecionadas para análise foi observado as respostas dadas pelo professor no que diz respeito às suas práticas de ensino em relação à aplicação de textos literários escrito por autores indígenas e as metodologias usada para trabalhar a temática indígena. Com relação à primeira pergunta a ser observada referente à existência de projetos que incentivasse à leitura, sua resposta foi que: *Em tempos normais sim, na pandemia não*. Ao questionar sobre a participação da família nesse processo de incentivo à leitura, segundo ele: *Como as aulas atualmente são em home office as famílias buscam incentivar a leitura através de áudio*, que as crianças mandam para o educador durante a aula.

Durante as observações das aula que ocorrem grupo da turma pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, foi observado que o educador procura enviar textos em pdf, na maioria das vezes curtos ou então retirados do livro didáticos, em seguida são enviados os áudios com os educandos fazendo a leitura, é realizado uma atividade relacionada com o texto, as vezes retirada do próprio livro, mas não existe um diálogo mais significativo no grupo sobre o texto trabalho no dia, ou algum tipo de reflexão, são apenas enviados por meio de fotos as respostas da atividade do dia como uma forma de confirma a presença e a participação do educando, esse novo modo de ensino cria esse distanciamento, o contato direto e aquela atenção individual que

é dado ao educando quando ele apresenta dúvida que existe em sala de aula parece muito escassa.

Caminhando as perguntas para o foco que é a literatura indígena em sala de aula, foi questionado se o educador conhecia livros de autores indígenas, ele responde *não especificamente*. Demonstrando a falta de conhecimentos sobre essas obras, o que nos leva a entender que elas não se fazem presente no cotidiano da sala de aula, pois mais à frente o educador afirma fazer o uso de textos do seu conhecimento.

Quando questionados sobre a importância de trabalhar a literatura indígena em sala, sua resposta foi que *é importância para valorizar a história e cultura dos povos indígenas, um povo bastante marginalizado pela sociedade*. Então o educador demonstra ter conhecimento sobre um dos aspectos que a tornam importante, mas ao mesmo tempo ele não procura ter um entendimento mais profundo sobre ela.

A utilização dessa literatura traria novos desafios para o educador, mas seriam desafios proveitosos, pois ela tem essa facilidade de estabelecer um diálogo com os demais componentes curriculares, saindo de um conhecimento que tem como base uma histórica única. Silva e Costa apontam essa importância do uso da literatura indígenas como aliada ao estudo da história e cultura dos povos indígenas, pois ela: “Além de diversificar a prática pedagógica, os usos de obras literárias como documentos interdisciplinares introduzem conhecimentos históricos e estimulam em crianças e jovens o gosto e o prazer pela leitura, além de sua valorização” (2018, p. 122). Então se perde a oportunidade de fazer o uso de uma literatura tão rica, pelo simples fato de não conhecer.

Ao questionar como a literatura indígena pode despertar a criatividade e a imaginação dos educandos em sala de aula, *na minha opinião ela busca aguçar a imaginação dos alunos através das suas histórias, lendas, crenças e religiosidade*. Dando uma resposta simples, como ele mesmo não ter um conhecimento específico sobre essas obras, confirmando a ideia anterior que o uso dessa literatura deixa de ser usado pela falta de conhecimento.

A escrita desses povos contém obras que conversam com qualquer aspecto, tanto acadêmico, imaginário, científico, com relatos de histórias de vidas, que versam sobre a mitologia, seus costumes e tradição, escrevendo sobre a vivência na aldeia. Muitos desses livros, principalmente os direcionados para o público infantil contem ilustrações, traços, cores, formas que estão relacionados diretamente com o pensar, o agir, o ser indígena. É um acervo que o educador deveria possuir em mão, aguçar o seu espírito pesquisador, procurando conhecer essas

obras e refletir sobre tal produção e apresentado elas aos seus educandos quando se fizer necessário, como por exemplo ao estudar a temática indígena.

Ao perguntar a opinião do educador sobre a contribuição que os textos escritos por autores indígenas têm para a construção da criticidade na educação, sua resposta foi que *São importantes para adquirir conhecimento e mostrar aos alunos que os povos indígenas tem pessoas que possuem capacidade iguais aos brancos*. O pensamento de que o indígena possui capacidade intelectual inferior ao branco está presente na resposta do educador, comprovando que a ideia de subalternização do indígena continua. O educador provavelmente foi ensinado a ver o indígena alguém que não possui e não tem acesso ao conhecimento e por conta disso são inferiores ao homem branco, visto como o detentor do conhecimento.

Claramente essa ideia está enraizada ao pensamento que se tem sobre esses povos. Kayapó e Brito, afirmam que isso se dá, pois, “A história hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das Histórias dos grupos subalternos” (2014, p. 40). A escola vem reproduzindo essas ideias impostas que desqualificam esses povos, reforçando assim pensamentos preconceituosos sobre esses povos. Os autores ainda ressaltam que, em outros momentos em os povos originários são estudados por outras visões como a romântica e a folclórica “em que os indígenas, são representados como grupos condenados, não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural” (KAYAPÓ E BRITO, 2014, p. 54). Diante desse contexto, é que se defende a literatura como caminho para o rompimento do silenciamento imposto aos povos originários e da quebra de ideias equivocadas que foram construídas sobre eles por séculos.

Ainda sobre a temática indígena foi então questionado como são selecionados os textos usados para se falar sobre ela e quais são os seus objetivos traçados. A resposta do professor foi: *geralmente busco escolher textos curtos e que tenha uma mensagem verdadeira sobre a realidade dos indígenas no brasil*.

Sobre esta necessidade Silva enfatiza a importância de selecionar o material a ser utilizado em sala de aula “o julgamento sobre a qualidade desses materiais, orientando os processos de seleção para o uso objetivo do tempo, impõe-se como uma necessidade concreta e irrefutável” (2002, p. 25). Segundo o professor investigado, ele procura selecionar textos de acordo com a situação e a atividade que ele pretende executar, sendo que o educador, buscando fugir do livro didático, pois segundo ele o conteúdo no livro relacionado a temática está desatualizado.

O educador afirma utilizar textos literários de suas preferências ou textos que julga adequados para o nível de seus educandos, ao apresentar o último texto que havia selecionado para o estudo da temática intitulado “Todo dia é dia do índio”, que foi trabalhado no dia 19 de abril. O texto ainda caiu na ideia de folclorização, fugindo da realidade que esses povos vivem, começando pela ilustração de uma criança vestindo uma tanga, e um cocar segurando na mão direita uma lança. Assim, mesmo que o educador afirme procurar um material mais atualizado, ele ainda acaba reproduzindo involuntariamente o preconceito, pois acredita estar trabalhando a temática indígena de uma forma crítica, mas a ideia contida no texto ainda é a de um índio genérico. O conteúdo escolhido pelo educar não deve, por nenhum momento fugir de sua relevância e de sua especificidade, “devendo ser trabalhado de modo profundo, possibilitando reflexões e aprendizagens por parte dos (as) estudantes” (PÁTARO E PÁTARO, 2014, p. 151).

Ao se estudar cultura indígena, deve se ter cuidado ao abordar sobre esses povos apenas pela via do sofrimento indígena, do extermínio desses povos voltado totalmente para o tempo colonial dando a entender que esses povos não existem mais, e se existe não são mais considerados “índios de verdade”.

Também foi questionado sobre a frequência que a temática indígena se faz presente em sala de aula, para saber se vai além do dia do índio. A resposta do professor foi a seguinte: *Sim. Hoje a proposta curricular já contempla através da BNCC assuntos relacionados aos povos indígenas.* Aqui vemos que ele tem conhecimento sobre um direcionamento que aponte a necessidade da presença da temática indígena no cotidiano escolar, no caso a BNCC que contém propostas pedagógicas que podem complementar o planejamento do educador ao ensino da temática em questão.

A presença dessa temática ser feita de forma constante em sala e não por conta de uma obrigatoriedade definida pela legislação, mas sobretudo por tratar o conhecimento histórico como uma forma de pensar, “uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço” (BNCC, 2018, p. 401), proporcionando um ambiente onde o educando e o educador são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o indígena na história do Brasil, foi questionado se o educador tem o costume de relacionar a história dos povos indígenas com a História do Brasil. A resposta do educador foi a seguinte: *Sim. Temos que desmistificar as mentiras contadas em livros didáticos antigos que deturpavam a história dos povos indígenas.*

Aqui o educador critica o conteúdo referente aos povos indígenas presente no livro didático, afirmando que não são verdades contadas sobre a história, mas mentiras que precisam ser desmascaradas. O educador entende, portanto, que o livro didático contribui para uma ideia errada sobre esses povos, que suas histórias são corrompidas.

Seguindo o entendimento do educador a literatura indígena seria essa ótima fonte de conhecimento, pois essas narrativas tem em seu íntimo o objetivo de dialogar com o seu leitor por meio de uma contra-narrativa que desmistificam a identidade atribuídas a esses povos. As obras escritas por esses autores indígenas, procura problematizar conceitos, desconstruir estereótipos e dar visibilidade aos indígenas na história do Brasil.

Ruiz então fala sobre um novo modo de estudar História baseados em dois princípios, e que se enquadra nessa questão, de incluir a versão dos povos indígenas ao se estudar a história do Brasil, pois já sabemos que existe múltiplos pontos de vista para uma mesma história, sendo assim os princípios são eles “1. edificar o próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível; e 2. realizar sempre uma abordagem comparativa” (p. 77). A literatura indígena nos proporciona isso, pois ela contém em suas linhas essa contra-narrativas, que servem como caminho para que possa se ensinar a edificar o próprio ponto de vista do educando, sendo possível apresentar dois pontos de vista de uma mesma história, buscando construir uma percepção mais abrangente possível, pois se ensina a selecionar, relacionar e interpretar diferentes informações, chegando desse modo a uma maior compreensão dos fatos.

Silva e Costa (2018) afirmam que os educadores devem estar atentos ao se fazer uso da literatura indígena, para não correr o risco de empobrecer o seu uso em sala de aula, para não servir apenas para introdução ou ilustração de um determinado assunto. Ao apresentar essas obras, é necessário sempre as acompanhar informações sobre os povos que a escreveram e fazer uma contextualização prévia. Os textos e livros que são escritos por esses autores contem essas informações, pois eles fazem questão dessa apresentação, de falar diretamente com o seu público leitor.

Quando questionado se ele fazia o uso do livro didático para trabalhar o conteúdo, já que ele entende que os livros antigos continham mentiras sobre os indígenas, sua resposta foi que: *Procuro não fazer mais o uso dele para trabalhar a temática, procuro novas fontes de conhecimento, mais especificamente conteúdos retirados da internet.* Ele admite não ter um conhecimento mais aprofundado no assunto, mas procura trazer coisas novas com base naquilo que conhece.

Assim, foi questionado se na opinião do educador quando trabalhada a temática indígena em sala de aula se ela provoca a curiosidade dos alunos. A resposta foi que: *Sim. O aluno gosta de ser desafiado, gosta de aprender coisas novas, culturas novas.* Em seguida foi questionado se os educandos expressam seu senso crítico após as aulas com a temática indígena. Segundo o professor: *Com certeza. É importante mostrar a realidade para os alunos.*

Partindo da prerrogativa que criança tem essa curiosidade, então porque não explorar o máximo essa curiosidade de conhecer o outro, de conhecer o que é diferente dela, e é claro sempre de maneira respeitosa. Explorando o conteúdo, promovendo uma reflexão, Silva e Costa diz que o passo seguinte ao ser apresentado um texto escrito por um autor indígena seria:

promover a reflexão do que foi lido, estimulando a criatividade e a criticidade, construindo novos conhecimentos, revendo ideias cristalizadas a respeito das presenças indígenas no Brasil e nas Américas, promovendo o respeito por essas presenças e seu valor como patrimônio humano (2018, p. 122 a 123).

Após a realização da oficina foi construído um diálogo com o educador, como uma espécie de feedback. O diálogo girava em torno da ideia de utilizar outras fontes de conhecimentos sobre esses povos que podem promover a presença da temática durante todo o ano letivo, saindo do tradicional 19 de abril e caminhando por todos os dias e meses do ano. O educador afirma:

Admito que a última vez que falei da temática e em sua sala de aula foi no dia do índio. Mas nesse dia procuro não fazer com que as crianças construam cocas com papel ou pitem os rotos com tinta, acredito que essas atividades estejam obsoletas, procuro sempre atualizar minha prática.

O educador demonstra ter essa preocupação com o conteúdo e sua prática, mesmo que ele acabe caindo nessas amarras construídas ao redor da imagem do indígena, reconhece a existência de ideias erradas criadas e reproduzidas sobre esses povos e tem a intensão de trabalhar contra elas, pois compreende a necessidade de procurar outras fontes de conhecimento além do livro didático.

Ao final da conversa, junto com o educador se chegou a ideia de desconstruir essas práticas equivocadas, começando pela data que todos conhecem e é motivo de comemoração em muitas escolas, o dia do índio 19 de abril, pois existem outras datas que são marcos para a história indígena, como por exemplo 9 de agosto que é o dia internacional dos Povos Indígenas, ou o dia 30 de julho dia da Liberação Indígena, que o dia comemorado para lembrar que os indígenas já foram escravizados na América Portuguesa. A desconstrução da ideia de uma data,

falando aqui do dia 19 de abril seria segundo Silva e Costa (2018), uma ajuda na reflexão sobre a história dos indígenas, a relação dolorosa que existe com a história do Brasil, e a situação que se encontram hoje, ir além de estereótipos.

Crianças e jovens em fase escolar podem aprender muito mais do que associar os povos indígenas à utilização de penas de aves em cocares, de tangas ou à nudez: é possível aprender a reconhecer a diferença, conhecendo-a, respeitando-a e valorizando-a como um valioso patrimônio cultural (SILVA E COSTA, 2018, p. 82)

Caminhamos para construir essa nova direção, uma nova postura pedagógica em relação ao estudo da história e cultura dos povos indígenas, Kayapó e Brito afirmam que a escola tem esse poder e deve exercer um olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: “através de outra ética e de outra lógica. É simples! Basta compreendermos que a nação Brasileira não é uma unidade homogênea, e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização cultural” (2014, p. 55). E para é preciso que o educador mobilize dentro de si o anseio pela pesquisa e que isso possa ser refletido em sua sala de aula e então na escola inteira.

Em uma perspectiva dialética se percebeu ao tomar as respostas das crianças juntamente com a do educador da turma, algumas reflexões, uma delas é que o pensamento que diminui povos indígenas pela reprodução erradas de um viver milenar. Os educandos não compreendem a importância do indígena para a construção da história do Brasil e muito menos para a cultura, acreditando que se existe é pouco como apenas simples costumes e pequenos gestos. É triste pensar que se deixa de exaltar um modo de vida tão bonito e plural porque não se procura conhecê-lo melhor por ter a visão bloqueado por estereótipos cheios de preconceitos.

Uma outra reflexão seria com o modo em que a temática indígena chega ao educando em sala de aula, a seleção do material usado para se trabalhar a temática, em qual perspectiva esses povos são apresentados nesses materiais? Com base nos desenhos e nas respostas dos educandos não é muito diferente da que se via quando criança quando para buscar na memória, é um conhecimento que apenas vem se reproduzindo por anos, são os mesmos desenhos, as mesmas respostas e as mesmas ideias, o conhecimento sobre esses povos não se renovou, são ideias velhas que continuam ecoando no tempo.

E uma última reflexão seria essa falta de valorização do conhecimento histórico, com a falta de cuidado em se pesquisa, de se chegar em uma fonte de conhecimento confiável, rica, que faça com que a aula do educador seja interessante, produtiva, na qual o educando se sinta parte da produção de conhecimento, buscando um método que faça com que o educando analise,

reflita e chega a uma conclusão, para que esse conhecimento possa se tornar significativo. Mas para isso se tem que sair do confortável livro didático e do material pronto que encontramos na internet, e começar a planejar, a pesquisar. Reforçando mais uma vez que, a literatura indígena é essa ótima fonte de conhecimento, a partir das leituras, e da realização da pesquisa isso se tornou mais claro, ela é capaz de promover a percepção da pluralidade cultural brasileira, e é claro a valorização de diferentes produções literaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou através do tema: “Conhecendo a História do Brasil através da Literatura Indígena”, a realidade de se trabalhar a temática indígena em sala de aula, principalmente referente ao conteúdo história do Brasil em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Parintins. Diante das observações e resultados analisados fica evidente que sua prática não é bem desenvolvida, e isso ocorre muitas vezes pela falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em questão, e principalmente pela ideia que se tem sobre a cultura e história indígenas em ser carregada de preconceitos e estereótipos, então sendo posta em segundo plano e não se fazendo presente no cotidiano escolar.

Os objetivos do trabalho foram atingidos através das pesquisas e de muitas leituras, foi possível encontrar uma metodologia que nos permita compreender como a História do Brasil pode ser trabalhada por meio da literatura indígena, seria trabalhá-la no seu aspecto de contranarrativa ou contra memória, apresentando diferentes fatos, diferentes pontos de vistas para o educando, com o propósito que ele seja capaz de fazer uma análise comparativa e edificar o seu ponto de vista e conhecimento.

E um outro meio de se alcançar os objetivos desejados foi por meio de questionários e da realização de uma oficina, procuramos conhecer como as crianças compreendem a presença do indígena na história do Brasil, concluindo que a criança vê o indígena como uma figura fora da sua realidade, ela é capaz de conhecê-lo por sua essência, mas existe uma amara muito forte em relação ao pensamento folclórico, ou genérico e pejorativo, que gera um bloqueio. Mas que ao ser trabalhado para superar essa invisibilidade indígena se pode chegar a um ensino mais respeitoso sobre esses povos, mas para isso a temática deve ser incluída no cotidiano escolar e ser vista como necessária.

Ao fazer a verificação de como é desenvolvida a metodologia do educador para trabalhar a história do Brasil relacionada com os povos indígenas, também por meio de questionário, em relação a metodologia do educador, chegou-se à conclusão que não é feito um aprofundamento significativo ao ensinar sobre a temática, pois ao pesquisar conteúdos não se procura fontes confiáveis, mas isso é gerada pela falta de conhecimento por parte do educador, ele ensina com

base no que ele sabe e esse conhecimento tem como base ideias equivocada sobre esses povos. Ficando mais claro a importância do educador viabilizar que o seu educando tenha contato com diferentes literaturas, para a promoção de um leitor competente, ficar preso a textos curtos e rasos não desenvolvem um conhecimento mais significativo sobre nenhum conteúdo.

O trabalho realizado buscou compreender as razões que impedem a inserção da literatura indígena como fonte de conhecimento no cotidiano escolar para o estudo desses povos que por vezes são esquecido ao se estudar a história do Brasil, e de acordo com as hipóteses levantadas e observadas no ambiente escolar verificou-se que inevitavelmente, o processo para que se estude a temática indígena de maneira mais adequada possível esbarra em algumas limitações, tais como: a fragmentação dos conteúdos encontrados no livro didático, ao qual o educar diz não fazer mais o uso pelas informações equivocadas presentes no livro, um outro ponto seria a desvalorização que é dado ao conhecimento histórico nas series iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente as aulas de história; e por último a falta de contato que os educadores têm com outras fontes de conhecimento, ou se realiza é uma pesquisa limitada, com um conteúdo que acaba reafirmando ideias erradas sobre esses povos. Enfim, uma série de eventos negativos que acabam tornando inexistente a presença da literatura indígena e o trato com a temática indígena de maneira mais realista em sala de aula.

É possível desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade em relação a temática indígena, basta ter vontade e paciência para buscar um conhecimento mais significativo, existe inúmeras fontes de conhecimento, o foco aqui é a literatura indígena, mas temos músicas, o cinema, existe uma variedade de filmes, series e documentários produzidas pelo indígena disponível em várias plataformas digitais, como também sites, blocos e muitos mantem de maneira atualiza canis no YouTube que podem servir como meio para introduzir discussões mais profunda sobre a história e a realidade desses povos.

Ao desenvolver a pesquisa ficou claro a necessidade de uma continuidade sobre o estudo do assunto em questão, que fazer presente o estudo da história e cultura indígenas nas escolas não seja um ponto de parada, mas o seu impulso de partida, para que ela possa ganhar força e espaço tanto dentro como fora das salas de aula, e não permaneça apenas nos currículos escolares. Ainda a muito trabalho a ser feito para que a temática chega nas escolas livres de amarras, livre de estereótipos, preconceitos e ideias falsas que vem sendo alimentas por anos.

Este trabalho se torna relevante por procurar não apenas apontar um caminho para que a lei seja posta em pratica, mas principalmente apresentar a literatura indígena como fonte de construção de conhecimento sobre a temática indígena livre de amarras, pois ela trabalha o

respeito, o reconhecimento do protagonismo indígena e a valorização da história e cultura de muitos povos. Este trabalho procura ser a seta que aponta para uma prática respeitosa, e para uma fonte confiável pois é um conteúdo fornecido pelos próprios indígenas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação/** Maria Margarida de Andrade – 6ª Ed. – São Paulo Atlas, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. GOMES, Luana Barth. **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/ Abr 2012.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: Leandro Karnal (org.). **História na sala de aula: conceitos práticos e propostas.** – 6. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2013.

BONIN, Lara Tatiana. **Cenas da vida Indígena na Literatura que chega às escolas.** Série- Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 97109, jan/jun. 2009.

BORGES, Maria Célia. DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação.** IN: Revista Iberoamericano de Educación, n.º 43/5 – 25 de julho de 2007.

BRASIL. Decreto n. 11.645, 10 de março de 2008. Institui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura e História Indígena nas Instituições de Ensino, Brasília, DF, mar 2008.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 3ª edição, São Paulo, Duas Cidades, 1995.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica.** 4º ed. São Paulo: Markron Books, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Moura Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: Marcos Silva (org.). **História: Que ensino é esse?.** – Campinas, SP: Papirus, 2013.

Contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no ensino de história. Revista Cocar. Belém/Pará. Vol 8, n. 16, p. 151-162 ago-dez 2014.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete. André, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Wivian Weller, Nicolle Pfaff, (organizadores). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Wivian Weller, Nicolle Pfaff, (organizadores). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas Pedagógicas em História**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

_____. **Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto**. Educação & Linguagem. Impresso:1415-9902 • ISSN eletrônico: 2176-1043 2012.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAYAPÓ, Edson. Brito, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso?. Mneme – revista de humanidades ISSN 1518-3394. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Indígenas.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

KRENAK, Aílton. **Produção Cultura Brasil**. 2010. São Paulo. Entrevista concedida a Sergio Cohn.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIMA, A. C. S. **Um grande cervo de paz: poder tutelar, indianidade e formação Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, RJ, 1995.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalho de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular – **Ensino Fundamental / Língua Portuguesa**. Brasília: Mec/Seb, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular – **Ensino Fundamental / História**. Brasília: Mec/Seb, 2018.

MIRAYO, Maria Cecilia de Souza. Ciências, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecilia de Souza Mirayo (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNDURUCKU, Daniel. **Palavras ancestrais**. 2018. RevistaTrip, IN: uol.br/trip. Entrevista concedida a Jr. Bellé.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisa de Índio: versão infantil**. – 3. Ed. Ver. Atual. – São Paulo : Callis, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. – 2.ed. – São Paulo : Global, 2009.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista - Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. PÁTARO, Ricardo Fernandes. **Estratégia de Projetos e Contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no ensino de história**. Revista Cocar. Belém/Pará, vol 8. n. 16, p. 151-162 | ago-dez 2014.

PRODUÇÃO CULTURAL NO BRASIL. IN: www.teses.usp.br. São Paulo, 2010.

RUIZ, Rafael. Novas formas de aborda o ensino de história. In: Leandro Karnal (org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. – 6. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Claudionor Renato da. **Literatura indígena na educação infantil**: uma proposta curricular, a partir da 11.645/08, nos cursos de pedagogia, disponível: Esta é a versão em HTML do arquivo <http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wp-content/uploads/2016/02/36literatura.pdf>.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura**. São Paulo: ALB, 2002.

SILVA, Gionavi Josè da. COASTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. – 1 .ed. – Belo Horizonte : Autentica Editora, 2018.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele Silenciosa, Pele Sonora**: a construção da identidade indígena brasileira e Norte-Americana na literatura. 2006 f. Tese (Doutorado em Literatura e Construção da Alteridade) - Estudos Literários, Universidade Federal do Paraná. 2006.

THIÉL, Janice Cristine. QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A Literatura Indígena Na Escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, I SEMINARIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná – Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história**: memória, movimento e educação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. do 17º COLE, Campinas, SP,; ALB, 2009.