UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ANA KAROLINA MIRANDA DE MOURA

A LITERATURA NATIVA E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS
2021

ANA KAROLINA MIRANDA DE MOURA

A LITERATURA NATIVA E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar, na área de concentração Educação Escolar.

Supervisor/Orientador: RENÊ JOSÉ TRENTIN DA SILVEIRA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA **ANA KAROLINA MIRANDA DE MOURA** E ORIENTADA PELO PROF. DR. **RENÊ JOSÉ TRENTIN DA SILVEIRA**

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M865L

Moura, Ana Karolina Miranda de, 1985-
A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental / Ana Karolina Miranda de Moura. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. 5. Ensino fundamental. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Native literature and teaching of ethnic-racial relations in elementary school
Palavras-chave em inglês:
Literature
Teaching
Ethnic-relations
Race relations
Elementary school
Área de concentração: Educação Escolar
Titulação: Mestra em Educação Escolar
Banca examinadora:
Renê José Trentin Silveira [Orientador]
Wilmar da Rocha D'Angelis
Chantal Victória Medaets
Data de defesa: 26-03-2021
Programa de Pós-Graduação: Educação Escolar

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-8168-0513
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/0116301607070542

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A LITERATURA NATIVA E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora : ANA KAROLINA MIRANDA DE MOURA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. René José Trentin da Silveira
Prof. Dr. Wilmar da Rocha D´Angelis
Profa. Dra. Chantal Victória Medaets

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças indígenas e não indígenas do Brasil com o meu mais sincero desejo de que a educação brasileira seja um lugar de respeito às diversidades e de compreensão das valiosas contribuições das culturas originárias para o atual estágio de evolução em que nos encontramos: em busca de um planeta repleto de Amor, Alegria, Paz, Harmonia e Prosperidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro de jornada Everson de Moura Ferreira, por toda dedicação e amor comigo antes e durante o processo de desenvolvimento e escrita desse trabalho.

Agradeço ao meu orientador Renê José Trentin da Silveira, por praticar os ensinamentos de Paulo Freire em todos os momentos vividos por nós ao longo desse capítulo da minha história: o Mestrado Profissional em Educação Escolar.

Agradeço aos membros da banca de qualificação: o Professor Wilmar da Rocha D´Angelis, pela ampliação de horizontes rumo à descolonização dos meus conceitos acerca dos povos indígenas brasileiros e das narrativas produzidas por eles, e a Profa. Alik Wunder, pela conscientização da necessidade de manter-me no momento presente e enfatizar o papel das mulheres indígenas para almejar uma ecologia de saberes.

Agradeço à minha mãe, Ogeneci Neusa Ribeiro, por nunca permitir que eu esquecesse ou desvalorizasse minhas raízes.

Agradeço às minhas irmãs Ariana Letícia Miranda e Amanda Elise Miranda Nogueira, às minhas sobrinhas Manara Gonzales Miranda, Sara Cristina Gonzales Miranda, Izabela Miranda Nogueira, Rebeca Miranda de Jesus e Eloá Miranda de Jesus, à minha sogra Aparecida Benatti de Moura e à minha cunhada Grazielle de Moura Ferreira, pelo fortalecimento dos laços femininos em tempos tão difíceis.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa, pela escuta generosa e aos colegas da primeira turma de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, pela partilha de tantos instantes de descobertas.

Agradeço aos competentes professores do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, por sonharem e concretizarem esse projeto, em especial à Profa. Coordenadora Nima Imaculada Spigolon.

Aos amigos: Antonia Cyrillo, Giane Machuca Martins, Janaína Tunussi de Oliveira, Thaísa Cristina França, Mariana Leme Soares, José Robson da Silva, Viviane Miranda Lino, Patrícia Scabello, Juliana Bertho, Sandra Prado de Lima, Kaluana Bertolucci Bryan e Wânia Caroline Simões Bento, por me darem a mão e abraçarem minh ‘alma nos meus caminhos em busca da essência ancestral que vive em mim.

Por fim, agradeço a toda a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Júlio de Mesquita Filho”, pela confiança depositada em minha pesquisa para o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas, em especial à Diretora Mylenne Moreira Santos e à Vice-diretora Ana Paula Tuschi. E às queridas e queridos estudantes com quem tive o imenso prazer e o privilégio de desfrutar de um ou mais anos letivos para mais aprender do que ensinar e, claro, às minhas parceiras de sala: Tânia Sousa Cardozo Oliveira, Raquel Fernandes Magalhães, Karina Sílvia Emílio e Danieli Sebastiana Tasca Oliveira, por me permitirem compartilhar com elas e com as crianças minhas imersões na literatura nativa.

RESUMO

Este trabalho visa a discutir, no âmbito do ensino das relações étnico-raciais, o papel desempenhado pela leitura de narrativas indígenas na formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar as práticas pedagógicas com a literatura sobre a cultura indígena, desenvolvidas após a aprovação da Lei Federal 11.645/08, e analisar as possíveis contribuições das narrativas escritas por autores indígenas indicadas para essa faixa etária. Trata-se de pesquisa bibliográfica, que inclui o levantamento e a análise de livros paradidáticos sobre essa temática, listados no PNLD e encontrados no acervo da biblioteca escolar da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" de Campinas/SP. Apresentam-se, também, sugestões didáticas com alguns desses livros, aplicadas, no ciclo II, ao ensino de relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Literatura Nativa, Ensino de relações étnico-raciais, Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research intends to discuss the potential of Native Literature on teaching ethnic-racial relations for children in elementary school. The main purposes are to identify educational practices embracing literature about indigenous cultures after federal law 11.645/08. Another intention is to study the contributions of narratives written by indigenous authors recommended to this age. A bibliographic research counting on a data survey and the analysis of Reading books about this theme -indigenous peoples – listed by PNLD and located in EMEF Júlio de Mesquita Filho ´s library, in Campinas, SP. It´s also presented didactic suggestions with some of these books recommended to the teaching of ethnic-racial relations to children in the end of elementary school.

Key words: Native Literature, Teaching of ethnic-racial relations, Elementary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

I. MINHAS MEMÓRIAS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA E NA PELE....21

II. OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA 35

1. A história dos povos nativos na perspectiva do movimento indígena 36

1.1 Significados da palavra "índio" 38

1.2 Significados da palavra "tribo" 40

1.3 A origem dos indígenas 41

2. Contatos entre os povos nativos brasileiros e os colonizadores 41

3. Extermínio e escravização 44

4. Assimilação ou paradigma integracionista 49

5. A relação com a Igreja Católica 53

5.1 Atuações a favor dos colonizadores 54

5.2 Atuações a favor dos povos indígenas 56

6. A resistência indígena 58

7. Conclusão 61

III - O MOVIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS 65

1. Origens do movimento indígena brasileiro: contexto e objetivos 66

1.1 Rompimento com o regime tutelar 67

1.2 Demarcação das terras indígenas 68

1.3 Políticas públicas e respeito à diversidade: saúde e educação 69

2. Movimento Indígena Brasileiro: projeto, memória, identidade e lideranças 71

3. Assembleias, encontros e mobilizações nacionais 75

4. Serviço de Proteção ao Índio (SPI) 77

5. Fundação Nacional do Índio (FUNAI) 79

6. Principais conquistas do Movimento Indígena 80

6.1 Estatuto do Índio 80

6.2 Constituição de 1988 82

6.3 Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas 85

6.4 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) 87

6.5 Lei 11.645/08 89

7. Conclusão 92

IV - LITERATURA NATIVA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL 94

1. Períodos e vertentes da literatura nativa brasileira 98

2. Características da literatura nativa 99

2.1 Autonomia e protagonismo das crianças 100

2.2 Educação ambiental / Sustentabilidade 102

2.3 Ancestralidade e a importância dos avós na educação das crianças 104

2.4 Orientação por meio dos sonhos 107

3. A presença/ausência de mulheres escritoras indígenas 111

4. Conclusão 110

V -NARRATIVAS COM A TEMÁTICA INDÍGENA DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DA EMEF "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" 114

1. Caracterização da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" e do acervo dos livros de leitura.. 115

2. O papel dos livros escritos por autores indígenas.....119

2.1 *Coisas de índio versão infantil*, de Daniel Munduruku 120

2.2 *Histórias que ouvi e gosto de contar*, de Daniel Munduruku 122

2.3 *Os filhos do sangue do céu e outras histórias indígenas de origem*, de Daniel Munduruku.....124

2.4 *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku 127

2.5 Yaguarãboia: a mulher onça, de Yaguarê Yamã 129

2.6 *Irakisu o menino criador*, de Renê Kithãulu 131

2.7 *A mulher que virou urutau*, de Olívio Jekupé 137

2.8 *Txopai e Itôhã*, de Kanátyo Pataxó 139

2.9 *Um dia na aldeia*, de Daniel Munduruku 141

3. Livros de autores não indígenas 144

3.1 Juntos na aldeia, de Luis Donisete Benzi Grupioni 145

3.2 A árvore do mundo e os feitos de Macunaíma, de Ciça Fittipaldi 145

3.3 *O menino e o jacaré, de Maté* 146

3.4 Outros livros de autores não indígenas 146

4. Conclusão 148

VI - SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM A TEMÁTICA INDÍGENA 153

1. A mulher que virou urutau 154

2. Um dia na aldeia 157

3. Txopai e Itohã 159

4. Conclusão 165

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 172

ANEXOS 182

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a discutir, no âmbito do ensino das relações étnico-raciais, o papel desempenhado pela leitura de narrativas de autores indígenas para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no ciclo II, que corresponde ao 4.º e ao 5.º ano.

Essa escola foi escolhida para a realização da pesquisa por ser meu local de atuação profissional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa desenvolvida no movimento de ação-reflexão-ação, realizado por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Serão examinadas, mais especificamente, as obras que chegaram gratuitamente nas escolas da Rede Municipal de Campinas, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), antes e posteriormente à publicação da Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas brasileiras em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Por fim, pretende-se discutir as possibilidades e o potencial do trabalho pedagógico sobre relações étnico-raciais, em sala de aula, com esse material, nessa faixa escolar.

A metodologia de pesquisa é a abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 13) consideram que, nessa perspectiva, a preocupação não reside em "buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos". Para as autoras, "as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima". Portanto, a pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo a obtenção de dados descritivos, construídos no "contato direto do pesquisador com a situação estudada". Assim, ela "enfatiza mais o processo do que o produto" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Assim, o trabalho foi estruturado em três etapas principais: 1) Pesquisa bibliográfica, relativa à história e à cultura indígenas no Brasil; ao ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na temática indígena; e aos estudos sobre a literatura indígena e suas características; 2) Levantamento de títulos por meio de pesquisa empírica no acervo da biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "Júlio de Mesquita Filho", seguida de análise e apresentação das minhas percepções sobre os livros de leitura encontrados que versam sobre a temática indígena; 3) Proposta e discussão de sugestões didáticas com alguns desses livros paradidáticos que articulem o referencial teórico da pesquisa

e os propósitos da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), como sugestão de trabalho com a temática indígena para o ciclo II do Ensino Fundamental, de maneira interdisciplinar.

O Capítulo I apresenta meu memorial para articular a temática desta dissertação com a minha história de vida desde a infância até os desdobramentos que vivenciei no Mestrado Profissional em Educação Escolar.

No Capítulo II, será traçado um panorama geral sobre a perspectiva do movimento indígena acerca da história dos povos originários. Para tal propósito, serão utilizados os conceitos de hegemonia, ideologia, sociedade civil, Estado integral, guerra de posição, cultura e intelectual orgânico no sentido atribuído a eles por Antônio Gramsci.

A definição de hegemonia, formulada por Gramsci, apresenta-se com grande potencial para o entendimento das relações étnico-raciais contemporâneas no Brasil, uma vez que, para Liguori (2007, p. 210), "o conceito de hegemonia compreende, em geral, o de direção e o de domínio ao mesmo tempo" e é descrito como "categoria interpretativa da história e, portanto, passível de se referir a classes diversas e mesmo a grupos sociais e políticos que agem dentro de uma mesma classe" (LIGUORI, 2007, p. 214). Essa classe busca unificar diferentes "forças políticas e sociais" reunidas por meio de uma concepção de mundo criada e disseminada por ela. Essas forças políticas e sociais residem no Estado e na "sociedade civil". O termo Estado, sob o prisma gramsciano, segundo Liguori (2007, p. 36), "é todo conjunto de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dominante não só justifica e mantém seu domínio, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados". Em relação a esse conceito, Gramsci acrescenta uma dimensão inovadora: a de "Estado integral". Esse acréscimo decorre da percepção de que a classe dominante constitui sua hegemonia através da interação entre a "sociedade política" (que é o Estado no sentido estrito) e a "sociedade civil" (Estado em sentido amplo). Essas duas instâncias, embora distintas, encontram-se dialeticamente interligadas.

Portanto, a "sociedade civil" é uma extensão do Estado em sentido estrito, pois nela estão contidos os aparelhos de hegemonia que são os sindicatos, os meios de comunicação de massa, as escolas, as universidades, as organizações não governamentais e as demais associações e instituições sociais. Para Liguori (2007, p.46), a sociedade civil é a "arena privilegiada" onde acontece a disputa por hegemonia, pelo poder e pelo domínio através da luta de classes. Ele afirma que, para Gramsci, "a história da sociedade civil é a história do domínio de alguns grupos sociais sobre outros, sendo a trama da hegemonia feita sempre também de

subordinação, corrupção, exclusão de poder; é história da luta de classes". (LIGUORI, 2007, p. 46)

O "Estado integral", segundo Gramsci, é o lugar de constante "formação e superação de equilíbrios instáveis" entre as concepções de mundo de um "grupo fundamental" –que pretende manter o poder e o domínio - e as concepções de mundo dos "grupos subordinados" – que aspiram ascender ao poder. Nesses "equilíbrios instáveis", os interesses do grupo dominante sobrepujam os interesses do grupo dominado de maneira preponderante, todavia, não de modo integral.

A escola e o PNLD, como "aparelhos de hegemonia", estão inseridos nesse contexto de "equilíbrios instáveis" bem como os livros de leitura sobre a temática indígena para crianças, o que justifica a utilização das categorias gramscianas "hegemonia", "Estado integral", "Estado", "sociedade civil" na fundamentação teórica dessa pesquisa. Dessa maneira, apresenta-se a seguir uma síntese dessas categorias.

Para Gramsci, política, economia, cultura e sociedade são intrinsecamente ligadas. Em seus estudos, ele se lançou a pensar nas relações de poder existentes nessas esferas, apoiado na teoria marxista. Contudo, agregou inovações a essa teoria que permitem uma visão mais ampla sobre as referidas relações de poder. Em sua obra, desenvolveu conceitos que possibilitam a compreensão da trajetória histórica dos Estados dentro da lógica capitalista, suas contradições e suas lutas de classe.

Esses conceitos constituem parte da fundamentação teórica desta pesquisa, cuja temática é o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da literatura nativa. Sob tal perspectiva, tem como objeto os livros de contos indígenas para crianças escritos por autores nativos e não nativos. Para promover essa articulação, os escritos de Gramsci (2001), Liguori (2007), Perrusi (2015) e Santos (2009), serão utilizados na construção do aporte teórico gramsciano.

Ao contemplar as contradições entre a visão da história oficial sobre os povos originários e a perspectiva do Movimento Indígena brasileiro sobre a própria história, evidencia-se, nos livros de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a reprodução, ora da concepção de mundo colonialista, ora da concepção de mundo constituída pelos povos indígenas.

Essas concepções de mundo, presentes neles, engendradas no interior de cada classe orientam uma "guerra de posição" pela direção e pelo domínio, entre a hegemonia colonialista e

a contra-hegemonia nativa que se manifestam nas obras literárias sobre a temática indígena distribuídas gratuitamente pelo PNLD.

A referida "guerra de posição" é dada principalmente nas esferas cultural e epistemológica. A afirmação étnica e as reivindicações políticas dos povos indígenas demandam algumas concessões por parte do colonialismo hegemônico, para viabilizar a manutenção do domínio deste, sem que seja necessário recorrer o tempo todo à coerção.

Uma dessas concessões foi a sanção da Lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de cultura e história indígenas sob a ótica desses povos nos estabelecimentos de ensino brasileiros. O teor dessa lei influenciou diretamente os critérios dos editais do PNLD quanto ao tratamento da temática indígena nos livros de leitura para crianças a serem distribuídos nas escolas.

Em *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2001, p. 317, grifos do autor) propõe que "as ideologias serão a 'verdadeira' filosofia, já que elas serão as 'vulgarizações' filosóficas que levam as massas à ação concreta, à transformação da realidade".

Na visão gramsciana, a "ideologia" é a concepção de mundo de um determinado grupo dominante ou não. É o princípio que impulsiona a "guerra de posição", por expressar os desejos daquele coletivo, os quais permeiam todas as relações sociais. As ideologias são engendradas a partir da realidade social que se delineia pela estrutura produtiva de determinada sociedade. Conforme Liguori (2007, p. 85), "enquanto são historicamente necessárias, [...] elas organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc".

Segundo Pierrusi (2015, p. 425), para Gramsci a ideologia "é um sistema de relações sociais que se expressa nas experiências e nas lutas de classe". Portanto, estão também associadas à prática e não apenas aos aspectos axiológicos e da linguagem. São "visões práticas de mundo" e se relacionam diretamente com a dominação de classe. Pierrusi (2015, p. 425) ainda acrescenta:

> Se a referência de todas as ideologias é a dominação de classe, as ideologias dominantes e dominadas são estruturadas pela luta de classes; como consequência, as ideologias subalternas são experiências de mundo que se formam em relação à dominação e ao conflito social. São subalternas porque incorporam a dominação na sua sujeição à ideologia dominante. Mas a dominação não é incorporada como um processo de sujeição absoluta. O processo sempre está em aberto.

Gramsci (2001) elucida que as ideias de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, surgidas na Revolução Francesa, circulam nas classes subalternizadas e fomentam a consciência de que esses princípios não correspondem à realidade de todos os grupos sociais existentes. Por isso, "em toda sublevação radical das multidões, de um modo ou de outro, sob formas e ideologias determinadas, foram colocadas estas reivindicações" (GRAMSCI, 2001, p. 205).

Nas obras de autoria nativa, manifesta-se a incorporação, no registro escrito, da concepção de mundo indígena, o que levou os escritores a tomarem contato com os processos editoriais e de negociação do conteúdo sobre a história e a cultura indígenas a ser difundido na "sociedade civil". Esse movimento, se, por um lado, difere da tradição oral consolidada nas culturas originárias, por outro lado, amplia o alcance da divulgação da visão de mundo nativa. Portanto, os povos nativos, a fim de atualizar e manter vivas suas epistemologias, enveredaram pelo universo editorial e literário, incorporando a ideologia dominante na qual a escrita sobrepuja a oralidade. Porém, essa incorporação não se deu de maneira passiva, pois a literatura nativa tem suas características próprias e pretende reconfigurar as ideias colonialistas acerca das populações indígenas. É o que Gramsci (1999, p.312) aponta como uma "ação concreta" que busca a "transformação da realidade" atual dos povos originários no Brasil. Esse movimento demonstra, também, a guerra de posição travada pelos indígenas no interior do aparelho de hegemonia escolar.

Com relação à negociação de conteúdo, os autores nativos, por vezes, precisam suprimir detalhes relevantes de suas narrativas ou até mesmo escrever sobre um tema elencado pela empresa para a qual estão prestando serviços, para se adequarem às normas tidas como "politicamente corretas" ou impostas pelas editoras. Isso para que o produto final seja vendável no mercado literário, por satisfazer às expectativas dos responsáveis pelos jovens e crianças, educadores e programas governamentais de distribuição de livros de leitura.

Cabe discutir também o papel da cultura e dos intelectuais orgânicos na constituição de uma nova hegemonia. Para Santos (2009, p. 150), na visão de Gramsci, o que prevalece na sociedade é a cultura burguesa, transmitida nas escolas tradicionais que foram criadas para a sua propagação, com o intuito de "enquadrar todos os indivíduos nos moldes desta cultura".

Nesse mesmo sentido, Liguori (2007, p. 61) afirma que "a cultura nacional continua a ser elemento fundamental de coesão social e de mediação para o exercício da hegemonia de classe",

mesmo que, com a transformação do capitalismo no sentido globalizante, irrompam novas combinações culturais a partir de um multiculturalismo que abarque a cultura nacional tradicional e as novas comunidades étnico-culturais.

Ao ter em conta essas considerações de Gramsci, apresentadas por Liguori (2007) e Santos (2009) sobre a cultura, é possível introduzir o conceito gramsciano de intelectual orgânico, tal como enunciado por Santos (2009, p. 150), como aquele que se forma dentro da classe à qual pertence, uma vez que "todo grupo social possui um intelectual que juntamente com o partido assume a função de representar sua classe e de conscientizá-la".

Dessa maneira, ainda segundo Santos (2009, p. 151), esses intelectuais empreendem atividades organizativas, ligadas a práticas culturais e educativas com o propósito de viabilizar a manutenção – ou a constituição – da hegemonia da classe à qual representam, através da coesão social. Portanto, "são responsáveis por construir o projeto da sua classe".

Conforme será demonstrado mais adiante, os intelectuais orgânicos da contra-hegemonia indígena são os escritores da literatura nativa analisada na presente pesquisa, além de outros expoentes do pensamento e do Movimento Indígena.

Observa-se, portanto, que as categorias analíticas, elaboradas por Gramsci apresentadas até aqui, revelam-se potentes para nortear as discussões sobre a prática pedagógica diária realizada no chão da escola, particularmente aquela que abrange o ensino de cultura e história indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que tratam da análise da organização política, econômica, cultural e social da qual a educação faz parte.

Ainda no Capítulo II, para fundamentar a perspectiva do movimento indígena, serão utilizadas as seguintes obras: *História da resistência indígena: 500 anos de luta* (2017), de Benedito Prezia; *Outros 500: construindo uma nova história* (2001), organizada pelo CIMI; a tese de doutorado do professor indígena Daniel Munduruku, intitulada *O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990)* (2012); o livro *Mundurukando: sobre vivências, piolhos e afetos* (2017), do mesmo autor; o depoimento do líder do povo indígena Pareci, Daniel Matenho Cabixi, contido na obra *Formando escritores* indígenas (2008), escrita por Wilmar da Rocha D´Angelis; a tese de doutorado de Janice Thiél, intitulada *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (2012); além da obra *Ensino (d)e história indígena* (2015), organizada por Luisa Tombini Wittmann.

Para mais, alguns trechos de documentos oficiais e históricos, bem como depoimentos de lideranças indígenas servirão para ilustrar, confirmar e explicitar as concepções de mundo eurocêntrica e nativa.

No capítulo III serão apresentados os objetivos, o contexto e as principais conquistas do Movimento Indígena brasileiro. Para tal propósito, serão utilizados: a tese de doutorado de Daniel Munduruku, intitulada *O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990)* (2012)*;* o livro de Daniel Munduruku *Mundurukando: sobre vivências, piolhos e afetos* (2017) do mesmo autor; a tese de doutorado de Janice Thiél, *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (2012); a obra *Ensino (d)e história indígena* (2015)*,* organizada por Luisa Tombini Wittmann; o livro *Outros 500: construindo uma nova história* (2001)*,* organizado pelo CIMI; a obra *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* (2013)*,* escrita por Graça Graúna; o livro *O índio que mora na nossa cabeça* (2012)*,* de Spensy Pimentel; os estudos de Boaventura Souza Santos (2007), Santos e Meneses (2010) e Gomes (2012) sobre as "epistemologias do Sul" e a "ecologia de saberes"; além do aporte teórico gramsciano referenciado anteriormente, uma vez que o Movimento Indígena brasileiro surgiu nos anos de 1970 como uma resposta contra-hegemônica politicamente organizada dos povos originários diante do colonialismo hegemônico na sociedade brasileira.

Para Santos (2010, prefácio), o colonialismo consolidou-se também como "uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados". Em relação às epistemologias do Sul, os autores esclarecem:

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes.

A "ecologia de saberes" apresenta-se como alternativa para o reconhecimento das diversas epistemologias existentes que são excluídas e suprimidas do conhecimento humano por serem consideradas inferiores ao conhecimento científico pela ideologia dominante – que, nos estudos de Santos (2010), é chamada de "Norte epistêmico". O caminho traçado na ecologia de saberes é explicitado por Santos (2010, p. 57) nos seguintes termos:

> É próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral.

Em Santos (2004, p. 18), ressalta-se que o aprendizado com o Sul epistêmico só é possível quando há a compreensão de que este é uma resistência às epistemologias do Norte "e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado".

Portanto, as "epistemologias do Sul" e a "ecologia de saberes" podem contribuir para analisar as potencialidades do reconhecimento e da visibilidade dos povos indígenas, dos saberes e da concepção de mundo destes para o enriquecimento do conhecimento brasileiro e mundial. Também apresentam uma perspectiva epistemológica decolonial, evidenciando a relevância da perspectiva de determinadas etnias ou subgrupos inscritos no Movimento Indígena brasileiro na composição dos conteúdos educacionais das escolas brasileiras.

No capítulo IV serão discutidos o surgimento, a viabilização e o desenvolvimento da literatura nativa brasileira e suas características – com base nos estudos de Bonin (2008, 2012), D´Angelis (2012), Graúna (2013), Krenak (2019), Lisbôa (2015), Munduruku (2012) e Thiél (2012), – como um meio de propagação de algumas das visões dos povos originários acerca da história e da cultura indígenas. Cabe destacar que essa literatura é escrita pelos intelectuais orgânicos indígenas da atualidade.

No capítulo V, serão apresentados a EMEF "Júlio de Mesquita Filho" e o acervo de sua biblioteca, particularmente dos livros de leitura sobre a temática indígena levantados na pesquisa e disponíveis para empréstimo aos estudantes.

Na sequência, serão analisadas as obras disponíveis na biblioteca provenientes dos recursos vinculados ao "aparelho de hegemonia" representado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuídas às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Por fim, serão explicitadas resenhas com a análise de algumas dessas obras: *A mulher que virou Urutau* (2014), de Olívio Jekupe; *Txopai e Itôhã* (2000), de Kanátyo Pataxó; *Irakisu o menino criador* (2002), de Renê Kithãulu; *Yaguarãboia: a mulher onça* (2014), de Yaguarê Yamã; *Um dia na aldeia* (2012), *Histórias que eu ouvi e gosto de contar* (2004) , *Os filhos do sangue do céu* (2005), *Kabá Darebu* (2001) e *Coisas de Índio versão infantil* (2003), de Daniel

Munduruku. Pretende-se encontrar, nessas narrativas, elementos relacionados à cultura indígena tais como: a visão holística do mundo; a educação ambiental; a educação das crianças indígenas, entre outros. Para tal propósito, serão utilizados os estudos de Iara Tatiana Bonin, *Literatura Infantil de Autoria Indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos* (2012), os escritos de Luana Barth Gomes e Maria Aparecida Bergamaschi, *A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural* (2012) e o artigo de Nilma Lino Gomes *Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos* (2012), sobre literatura nativa para crianças, além de escritos de Munduruku (2012), Krenak (2019), D´Angelis (2012) e, ainda, conteúdos extraídos de entrevistas divulgadas na mídia em geral, publicações em *sites* e *blogs* pelos próprios intelectuais orgânicos do Movimento Indígena brasileiro e instituições indigenistas.

No capítulo VI, serão dadas sugestões didáticas a partir de três dos livros de narrativas escritas por autores nativos encontrados na biblioteca e recomendados para o trabalho com o ciclo 2 dos anos iniciais do Ensino Fundamental: *A mulher que virou Urutau* (2014), de Olívio Jekupe; *Txopai e Itôhã* (2000), de Kanátyo Pataxó; e *Um dia na aldeia* (2012), de Daniel Munduruku. Almeja-se, ainda, discutir as possíveis contribuições do trabalho pedagógico com tais obras para fomentar a ecologia de saberes.

Ao realizar a análise e a reflexão acerca da história oficial dos povos indígenas brasileiros (visão colonialista) comparada à história dos nativos contada sob a perspectiva do Movimento Indígena brasileiro, objetiva-se responder à questão ética a que se propõe o trabalho: como pode uma educadora, formada segundo a concepção de mundo das epistemologias do norte, educar em uma perspectiva decolonial?

A análise dos livros de narrativas indígenas disponíveis na biblioteca da escola onde atuo me possibilitará auscultar as contribuições que a visão de mundo dos indígenas pode trazer para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange ao respeito às diversidades e às relações entre os seres que habitam o planeta Terra. O exercício de elaboração das sugestões didáticas propiciará a ação-reflexão-ação acerca da temática indígena na escola, movimento que converge para os propósitos do Mestrado profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp.

I. MINHAS MEMÓRIAS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA E NA PELE

Essa história, que se manifesta no presente, iniciou-se em 1994, quando ingressei na terceira série, que atualmente corresponde ao quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de Campinas, gerida por um grupo de freiras.

A mensalidade era exorbitante, principalmente para quem tinha três filhas, porém minha família de origem contava com o auxílio de minha tia avó, que investia juntamente com os meus pais para que eles tivessem condições de nos ofertar um ensino de qualidade e um futuro melhor do que o deles.

Em certa ocasião, a professora de Estudos Sociais, disciplina que atualmente se desdobra em História e Geografia, solicitou que fosse feita uma pesquisa em casa sobre a formação da árvore genealógica de cada um a ser apresentada na aula seguinte. Muito empolgada, comecei a fazer a pesquisa, que era minha tarefa de casa preferida. Conversei pessoalmente com alguns parentes, insisti muito para que minha mãe fizesse algumas ligações interurbanas para que eu pudesse saber mais sobre minhas origens.

Adorei saber que tinha uma bisavó italiana de olhos bem azuis, um bisavô negro e deficiente físico (teve uma das pernas amputadas) que era muito alegre, contava histórias para os netos antes de dormirem, tocava violão. E me encantei por uma tal Maria Olaia, que as tias comentavam que "era uma bugra pega no laço" e que, por essa razão, era minha trisavó. Em relação a essa minha reação, Daniel Munduruku (2018, p. 10) esclarece que:

> Apesar de ser comum esta situação nunca deixo de pensar nela. Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gestar filhos que provavelmente não queria. Penso que a maioria das pessoas não se dá conta de que esta narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas.

Nessa época eu não tinha essa visão, ao contrário, estava muito satisfeita. Sentia-me feliz por ter ascendentes das principais etnias que formavam o povo brasileiro, do jeito que eu havia estudado na escola: cada povo com sua contribuição para que o brasileiro tivesse uma cultura

tão rica e diversa. Também era hábito familiar frequentar as inesquecíveis festas de Cosme e Damião, organizadas pela madrinha da minha mãe, com muitas cores, música animada. Essa madrinha tinha também cocares indígenas em sua casa e colares africanos de contas coloridas.

Quando finalizei o trabalho, imprimi uma capa colorida na impressora que meu pai acabara de comprar. Era uma árvore de copa larga, cheia de ramificações e eu achei que era ideal para apresentar o trabalho. Coloquei o título, meu nome, contornei o desenho e as palavras com cola colorida, furei com o furador a borda das páginas e coloquei um barbante colorido, combinando com a capa para unir as páginas do trabalho. Senti-me orgulhosa com o resultado da pesquisa e, apesar de ser tímida, estava ansiosa para apresentar para os meus colegas de sala. Também fiquei maravilhada com o empenho dos parentes em me ajudar a descobrir minhas origens através das histórias que me contaram.

Fui até a casa da minha tia-avó que custeava meus estudos e mostrei com entusiasmo meu trabalho, como se fosse um ensaio para a apresentação do dia seguinte. Ela ficou muito tensa e me alertou para que eu não fizesse aquilo, para que eu refizesse o trabalho e falasse apenas dos antepassados brancos, europeus. Caso contrário, eu seria motivo de chacotas na escola. Fiquei decepcionada com a atitude dela e pensativa, todavia, logo minha mãe interveio na conversa dizendo: *"Bem, mas a verdadeira origem dela não precisa ser encoberta, escondida. O povo brasileiro é uma mistura dos povos, então, todo mundo é descendente ou de negro, ou de índio. Não há com que se preocupar".*

Senti-me aliviada. Porém continuei pensativa. Por que será que a minha tia estava tão nervosa? Por que ela não achava bom ter descendência negra e indígena? O que será que os europeus e brancos tinham de melhor que os negros e os indígenas? Os portugueses haviam chegado ao Brasil, catequizado os indígenas. Eles aceitaram deixar os portugueses morarem aqui e, no mínimo, isso era uma enorme gentileza. A minha professora não poderia ter se enganado tanto. Não sabia de ninguém que deixava um desconhecido morar junto na mesma casa que a família. E os africanos foram forçados a virem para o Brasil escravizados e demorou uma eternidade para serem libertados. E pelo jeito ninguém havia pedido desculpas para eles. Pensei até que minha tia estava perdendo a lucidez por conta da idade avançada. Para despertar provocações em torno dessa postura de minha tia, Daniel Munduruku (2017, s.p.) alerta para este tipo de pensamento, ainda hoje vigente na sociedade, em uma entrevista - dada a Thaís

Seganfredo - para o *site* nonada em 2017, durante uma palestra na 63.ª Feira do Livro de Porto Alegre:

> Todo brasileiro traz consigo fagulhas, mínimas que sejam, de ancestralidade, seja europeia, indígena ou africana. A ancestralidade está nele. E o brasileiro costuma negar isso, ele, às vezes, supervaloriza a ancestralidade europeia e desvaloriza as outras ancestralidades das quais nós somos formados. Costumo dizer que o Brasil, quando se olha no espelho – e o espelho sempre reflete o passado né, atrás da gente –, ele não gosta do que vê, porque ele enxerga o negro e o indígena lá atrás. Ele não gosta disso, ele quer ver o pouquinho que tem do europeu. Então o brasileiro nunca está aqui, está sempre querendo ser alguém que ele não é e que nunca vai ser, porque a vocação do Brasil é ser ele mesmo. Mas, para isso, ele tem que se aceitar. O Brasil não se aceita, que nem um adolescente que está crescendo e não gosta das espinhas na cara e não percebe que isso pode ser um processo natural que existe por dentro dele, como parte do crescimento. Então o brasileiro precisa aceitar essa herança genética, porque senão ele não se transforma naquilo que ele é.

No outro dia, já na escola, ainda continuava com aquela inquietação. Quando chegou a minha vez, como de costume, senti aquele fervor no rosto e sabia sem olhar no espelho que eu estava com as bochechas vermelhas. Comecei mostrando a capa e depois fui falando dos meus antepassados e das histórias que eu tinha coletado.

Quando eu mencionei minha trisavó indígena e meu bisavô negro, os colegas se entreolharam e caíram na risada. Começaram a me perguntar se eu também sabia fazer macumba e matar as pessoas com arco e flecha. Se a minha tataravó andava nua com os seios balançando. Nas palavras de Thiél (2012, p.20), “rótulos são inventados para construir a alteridade e forçar o outro a se sujeitar àquilo que o centro do poder designa como padrão”. Esse esclarecimento da autora dialoga com Skliar (2003, p. 14) quando ele sugere que: “O outro deve sempre coincidir com o que inventamos e esperamos dele, e, se essa coincidência não ocorre com a frequência que esperamos, a invenção e a espera se tornam mais destrutivas, mais violentas e, finalmente, mais genocidas”.

A professora chamou a atenção de quem estava fazendo as perguntas e tentou explicar que cada povo é importante e especial na formação da nossa cultura. Entretanto, por um bom tempo convivi com este tipo de comentário. Foi nesse momento que eu percebi que a preocupação da minha tia era real. Hoje, quando me lembro dos colegas da terceira série, eu era a criança com a pele mais escura da turma.

Dali por diante, fui educada da maneira tradicional da época, com muito eurocentrismo, muitos estereótipos sobre os indígenas e africanos, ressaltando o caráter primitivo, selvagem,

ingênuo e a vitimização desses povos, além da generosidade que motivou a assinatura da Lei Áurea pelos monarcas portugueses e muitas comemorações do "Dia do Índio" com direito à produção de saias de jornal, colares de macarrão e música da Xuxa *Vamos brincar de índio*. Conforme li nos escritos de Thiél (2012, p. 18, grifo do autor):

> Nomear é prática política que estabelece uma relação de poder. O colonizador inventa o "índio", rotulado por um discurso homogeneizador, que ainda persiste no século XXI. Pelo seu discurso, submete a existência e caracterização do índio a quadros de referência europeus.

Daniel Munduruku (2009, p. 11), ao discorrer sobre sua própria infância, no texto *Raiva de ser índio*, mostra os efeitos maléficos que essas nomeações e estereótipos causam:

> Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo menos isso! Para meu desespero, nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. Quando entrei na escola primária, então, foi um deus-nos-acuda. Todo mundo vivia dizendo: "Olha o índio que chegou à nossa escola". Meus primeiros colegas logo logo se aproveitaram pra me colocar o apelido de **Aritana.** Não precisa me dizer que isso me deixou fulo da vida e foi um dos principais motivos das brigas nessa fase da minha história – e não foram poucas brigas, não. Ao contrário, briguei muito e, é claro, apanhei muito também. E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas só contava a aparência… e não o que eu era e fazia.

Tudo o que era sabedoria, força e beleza foi sendo transformado em fraqueza, inferiorização e esquisitice. Mesmo assim, dentro do meu coração eu percebia que algo estava errado. Sabia por experiência que as ervas medicinais usadas há gerações na família tinham efeito curativo, que nas festas de Cosme e Damião não havia nada de estranho. Era pura alegria com música ao vivo tocada com instrumentos de percussão, iguarias deliciosas e decorada com muitas cores. Entretanto, eu não tinha elementos suficientes para problematizar esse conflito interno. A visão dos indígenas sobre a história nunca apareceu nos meus livros didáticos nem nas minhas aulas. Entretanto, Jecupé (1998, p. 71) já sugerira que não havia uma única forma de se narrar a nossa origem:

> Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do Homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a História, e mesmo a História passou a ser contada sempre do modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos.

No Ensino Médio, li as obras de José de Alencar (*O Guarani*) e de Mário de Andrade (*Macunaíma*) para o vestibular. Peri era um indígena puro de coração, devotado à sua amada Ceci, branca, cujo romance jamais poderia se realizar, pois apesar de ele ter aprendido os valores mais nobres com os brancos, ainda assim era muito inferior para se casar com uma mulher branca. Todavia, era permitido que ele fosse seu servo fiel.

Macunaíma era uma criança preguiçosa, perspicaz e mimada, que viveu a infância em uma aldeia indígena amazônica. Na fase adulta, se torna negro e depois europeu. Força a mulher por quem se apaixona a ter relações sexuais com ele, tem apego às facilidades da vida. Analisamos desde a visão romantizada de Peri até os estereótipos dos indígenas encarnados no protagonista do livro de Mário de Andrade. Fui descobrindo que aquela experiência que vivi na terceira série era fruto de um pensamento que havia sido construído desde a chegada dos portugueses ao Brasil e que sempre houve um movimento intenso para sua manutenção: houve a substituição do "índio histórico" pelo "índio mitológico", uma visão romantizada. (THIÉL, 2012, p. 23).

Na Universidade, no período de 2005 a 2008, as discussões sobre cotas, equalização dos direitos e os conhecimentos adquiridos sobre Filosofia e História da Educação me ajudaram a transpor um pouco os equívocos que foram incutidos em minha contraditória educação escolar, que tanto destoavam de parte da minha educação familiar. Infelizmente, não fui contemplada com disciplinas que abordassem a Lei 11.645/08 nem suas implicações e propostas de ensino de história e cultura indígena, pois ela foi sancionada exatamente no ano em que me formei na graduação.

Após um período turbulento de definição profissional, que me levou a trabalhar na área empresarial com treinamento e desenvolvimento de pessoas, recrutamento e seleção para vagas de emprego, educação profissionalizante em organização não governamental, educação de jovens e adultos em instituição particular, escola de idiomas, me direcionei, com o objetivo de almejar a estabilidade oferecida pelo funcionalismo público, para o ensino regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ingressei na Rede Municipal de Arthur Nogueira, em 2012, passando pela Rede Municipal de Paulínia, entre 2014 e 2015, e finalmente na Rede Municipal

de Campinas, em meados de 2015. Foi aí que me descobri professora-pesquisadora de acordo com o que a graduação havia me proporcionado e fiquei encantada com as possibilidades e a autonomia de trabalho que esse cargo oferece.

Nesse processo, tive contato com diversos materiais didáticos, paradidáticos, cursos de formação continuada que ora apontavam para a superação dos estereótipos e visões eurocêntricas acerca da cultura e história indígenas, ora reproduziam a ideologia dominante consolidada e mantida de inferiorização, depreciação e vitimização das populações indígenas. Também pude observar a maneira dos colegas de trabalhar com a temática e as minhas próprias limitações formativas e interrogações para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Bergamaschi e Gomes (2012, p. 55) elucidam que:

> Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente.

Ouvia conversas como *"Não me venha com essa de mudar meu jeito de ensinar sobre os índios. Na semana de 19 de abril vou pintar o rosto das crianças, fazer um cocar bem bonito. Eles gostam, se divertem e é bem lúdico."* Ou ainda *"Nossa, menina, estou com a matéria toda atrasada. Acho que vou fazer um textinho coletivo bem simples falando sobre a alimentação dos índios e bola pra frente!"*

Eu ficava refletindo – pois isso já sabia que não era correto, que eu não deveria fazer –: qual seria o caminho para não me equivocar nos conceitos e nas práticas. Segundo Santomé (1995, p. 161), "as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõe de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação". Não obstante, ainda não conseguia obter as respostas apenas com os recursos de que dispunha. Arriscava-me a transcender o que já estava posto, contudo, muito insegura e incerta a respeito do que estava fazendo com base em algumas pesquisas na internet e consulta em livros.

No ano de 2016, já em meu local de trabalho atual, recebemos um formador externo contratado pelo Programa Memória e Identidade da Prefeitura Municipal de Campinas (MIPID), para oferecer um curso sobre a Lei 11.639/03 e as possibilidades de práticas pedagógicas com

foco na história e na antropologia das culturas africanas e afro-brasileiras. Um novo mundo se descortinou para mim. Aproveitei muito o curso e consegui colocar o que aprendi para circular na minha sala de aula.

Então, obtive respostas para algumas de minhas perguntas e como, quando se alcança um conhecimento, surgem novos questionamentos, me perguntei como trabalhar corretamente com a cultura e a história indígenas. Envolvida com as propostas de trabalho com africanidade, procurei materiais em consonância com o que eu havia visto no curso.

E para a minha surpresa, dentro de um armário empoeirado, encontrei uma caixa com o título "Brasil Plural", que continha um manual para o professor e alguns contos indígenas e africanos para crianças.

Rapidamente li todo o material e, como havia a demanda de desenvolver um projeto interdisciplinar com foco em história, geografia, ciências e artes para o curso do Pacto pela Alfabetização Nacional na Idade Certa (PNAIC), pude unir o útil ao agradável e formular uma proposta que intitulei *Quem conta um sonho chega até o Congo,* para exercitar o ensino das relações étnico-raciais com minha turma de terceiro ano.

O título foi uma mistura de um dos contos indígenas trabalhados "Um sonho que não parecia sonho", de Daniel Munduruku, o nome de um país africano, a República Democrática do Congo, e uma menção ao ditado popular "quem conta um conto, aumenta um ponto".

Dali em diante surgiram várias oportunidades de cursos, contatos com materiais condizentes com as determinações da Lei 11.645, como o 20.º Congresso de Leitura e Escrita (COLE), realizado a cada dois anos na UNICAMP, em julho, que contou com a presença dos autores indígenas Daniel Munduruku, Olívio Jekupé e o jovem Werá Jeguaka Mirim, além de outras formações com o Programa Memória e Identidade da Prefeitura Municipal de Campinas (MIPID). O projeto foi esboçado, preenchido aula a aula com o que eu pesquisava e aprendia, contando com as participações das crianças e da estagiária da turma. Houve um grande envolvimento de todos, inclusive das professoras de artes e educação física e toda a gestão educacional da unidade. Como produto, a turma escreveu coletivamente um conto para sistematizar o que havia aprendido, apenas com fins didáticos dentro da própria comunidade escolar.

Esse material gerou um livro, acompanhado de um CD, narrados por mim, pela estagiária da turma e pelas crianças para contemplar o caráter e a tradição oral das culturas

indígenas. Além disso, o projeto foi apresentado em três seminários diferentes proporcionados pela rede com a submissão de cinco trabalhos[1]. As crianças tiveram uma manhã de autógrafos tendo sido prestigiadas por todos os professores e colegas do período da manhã, além do grupo gestor.

Meus esforços nesse trabalho foram direcionados para mostrar que os indígenas são populações presentes no Brasil contemporâneo e que as culturas nativas – assim como todas as outras culturas – se atualizam também por meio das novas tecnologias; os indígenas não são selvagens tampouco preguiçosos; existem maneiras adequadas para se referir aos povos originários; as crianças indígenas são educadas para a autonomia.

Nem parecia a mesma turma. No início alguns alunos teciam comentários como*: "os índios não são pessoas de confiança, eles podem te matar com uma flechada"*. No final, expressarem-se na roda de conversa com falas como *"eles são corajosos, nos ensinam a cuidar da natureza, já me sinto um pouco indígena"*.

Entretanto, ainda assim eu sabia que havia uma lacuna em minha formação. Continuei lendo e pesquisando materiais apropriados para uma intervenção pedagógica mais aperfeiçoada sobre a temática. Mais tarde, verifiquei outros pontos a serem melhorados na sistematização em forma de texto dos conteúdos estudados com as crianças, como por exemplo, sempre identificar a etnia que está sendo abordada e aprofundar um pouco mais as características específicas de cada povo.

A motivação para esse estudo só aumentava, à medida que surgiam cada vez mais interrogações, tai como: quais foram as modificações que ocorreram na literatura sobre história e culturas indígenas que chega às escolas da rede municipal de Campinas para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a leitura de narrativas de indígenas pode contribuir para o ensino da história e culturas indígenas? Quais as possíveis implicações da leitura de narrativas de autores(as) nativos(as) indicados para crianças dos anos iniciais do Ensino

---

[1] MOURA, A. K. M.; SOUZA, B. ; LIMA, S.P.; SCABELLO, P. **Quem conta um sonho, chega até o Congo**. 2016.

MOURA, A. K. M.; SCABELLO, P. ; SOUZA, B. **A Aldeia Relógio do Sol e outras histórias**. 2016.

MOURA, A. K. M.; SOUZA, B.; SCABELLO, P**. Geometria topológica e estudo de possibilidades nas estratégias para jogar o jogo da onça**. 2016.

MOURA, A. K. M.; LIMA, S. P. de. **Trabalho com cantinhos temáticos no ensino das relações étnico-raciais**. 2016.

Fundamental escritos por autores indígenas? Como escapar da cilada dos estereótipos e da ideologia dominante, se fui acometida por uma educação colonizadora, mesmo com o estranhamento que isso me causava?

A notícia da abertura das inscrições para o Mestrado Profissional em Educação Escolar na Faculdade de Educação da UNICAMP culminou com o meu desejo de investigar essas questões, unindo, concomitantemente, as contribuições que a formação acadêmica pode prover e as manifestações e a produção de conhecimento no chão da escola, em relação ao ensino das relações étnico-raciais, com foco na temática indígena para o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após o concorrido e longo processo seletivo, finalmente pude ingressar na primeira turma daquele curso.

Meu entusiasmo aumentou ao saber que trabalharia na linha de Filosofia e História da Educação com o Professor Renê Trentin, que já havia ministrado a disciplina Filosofia da Educação para a minha turma de graduação.

Dez anos exatos se passaram desde que me havia graduado em Pedagogia, que coincidem com os dez anos da existência da Lei 11.645/08. Senti-me voltando para casa. No primeiro semestre de aulas, a Faculdade de Educação foi contemplada com a presença do Professor Daniel Munduruku, como professor visitante – recepcionado nas disciplinas da Professora Alik Wunder – que não só ministrou aulas na graduação e pós-graduação como também ofereceu palestras e nos contagiou com sua sabedoria ancestral e assertividade, ao tratar dos equívocos recorrentes cometidos quanto à história e às culturas indígenas, através de sua vasta formação acadêmica, de sua vivência como professor indígena, de suas práticas culturais com histórias, músicas e danças indígenas.

Com uma fala firme, porém sempre no sentido de esclarecer a relevância da equidade, ele afirma: “Não somos donos da teia da vida, mas um de seus fios”. Em seu texto com este título, o autor complementa seu raciocínio, ao afirmar que “foi aí que entendi que a diversidade dos povos, das etnias, das raças, dos pensamentos é imprescindível para colorir a Teia, do mesmo modo que é preciso o sol e a água para dar forma ao arco-íris”.

Recebi indicações de referências bibliográficas recomendadas por Munduruku para ampliar o meu repertório sobre a visão do Movimento Indígena brasileiro, sobre a história e cultura dos povos originários, bem como sobre a literatura nativa para auxiliar na composição da minha dissertação.

Participei de um sarau apresentado por ele, com a presença de grandes artistas indígenas, especialmente: Eliane Potiguara, a grande representante que deu e dá voz à mulher indígena por meio do anúncio da necessidade de uma nova era em que todos os seres humanos se respeitem como tal e da denúncia sobre o extermínio dos povos indígenas e a devastação da natureza que o agronegócio tem causado no Brasil; Cristino Wapichana – escritor premiado e referenciado no catálogo de Bologna pela obra *A boca da noite*, em 2018. O Sarau foi encerrado com um toré, promovido pelos Kariri-Xocó.

O poema, a seguir, escrito por Eliane Potiguara, sob o título *brasil*, explicita o caráter educativo e de resistência que o movimento indígena nos proporciona:

brasil

que faço com a minha cara de índia?

e meus cabelos
e minhas rugas
e minha história
e meus segredos?

que faço com a minha cara de índia?

e meus espíritos
e minha força
e meu tupã
e meus círculos?

que faço com a minha cara de índia?

e meu toré
e meu sagrado
e meus "cabôcos"
e minha terra

que faço com a minha cara de índia ?

e meu sangue
e minha consciência
e minha luta
e nossos filhos?

brasil, o que faço com a minha cara de índia?

não sou violência
ou estupro
eu sou história
eu sou cunhã

barriga brasileira
ventre sagrado
povo brasileiro

ventre que gerou
o povo brasileiro
hoje está só …
a barriga da mãe fecunda
e os cânticos que outrora cantavam
hoje são gritos de guerra
contra o massacre imundo

Nesse mesmo evento, me deleitei com o potencial de atualização dos povos indígenas ao ouvir a cantiga em português cantada e ensinada por uma jovem artista indígena do povo Tabajara: "Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga, não assanha o formigueiro". Eles mantiveram as práticas de cantigas tradicionais mesmo em outra língua!

Também tive contato com o Professor Wilmar da Rocha D´Angelis, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, através da coordenadora do nosso curso, a Professora Nima Spigolon, com o qual pude compreender melhor a estrutura e o funcionamento de uma escola indígena e as implicações de cada tipo de currículo que pode ser implantado nesses espaços de formação. Ao tomar contato com Brighenti (2015, p. 163), surpreendi-me com a descoberta de que esse professor dedicado à causa indígena foi mencionado por um funcionário do Posto Indígena Xapecó, da Funai, em um relatório que visava ao controle estrito do Movimento Indígena na região durante o regime militar:

> [...] Foram acompanhados pelo indivíduo também do Cimi Vilmar da Rocha D´Angelis, elemento este atuante nas lavouras da Diocese, no núcleo Pinhalzinho. Informo ainda que por duas vezes adverti o Bispo Dom José Gomes, sobre Egom, Vilmar e outros elementos do Cimi, que constantemente visitam as lavouras da Diocese e procuram contato com os índios.

Fica evidente, nesse relato, o empenho do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em auxiliar na articulação do Movimento Indígena brasileiro.

Frequentei também o curso Yané Ressewara – o Brasil é indígena, oferecido pela Extecamp aos sábados, coordenado pela Professora Patrícia Regina Vanetti Veiga, doutoranda do nstituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que juntamente com os professores indígenas Miguel Piloto e Maria Bidoca, da etnia Baniwa, nos elucidaram sobre os mais diversos aspectos da cultura indígena. Desde a

cosmogonia indígena amazônica, passando pelo vocabulário que foi influenciado ou importado das línguas indígenas para o português falado no Brasil; a situação atual dos indígenas que vivem no contexto urbano; a visão indígena sobre a nossa cultura, até práticas que podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na sala de aula como, por exemplo, histórias orais e cantigas. Novamente me deparei com a sabedoria ancestral indígena na cantiga que celebra a comunhão do ser humano com a natureza na língua nheengatu:

Iwí se pirá
Ií se ruwí
Iwitú apeyu
Tatá se anga
Êia Êia Êia Êia Êia Êia Ho, Hey!
Êia Êia Êia Êia Êia Êia Ho, Hey!
Se manha asã indé
Se pi taresé
Se manha asendu
Se piyá utuka

Tradução em português:

Terra meu corpo
Água meu sangue
Ar meu sopro
Fogo meu espírito
Êia Êia Êia Êia Êia Êia Ho, Hey!
Êia Êia Êia Êia Êia Êia Ho, Hey!
Mãe eu te sinto
Sob os meus pés
Mãe eu escuto
O meu coração bater

O grupo do curso Yané Resewara foi convidado a visitar a aldeia dos Guarani Mbyá, localizada na cidade de São Paulo, no Pico do Jaraguá. Foi uma experiência relevante para compreender a situação vivida por muitas populações indígenas na atualidade e conhecer a cultura Guarani. Fomos muito bem recebidos pelas lideranças locais que nos apresentaram a estrutura e o funcionamento da comunidade como um todo, sobretudo, da escola e da Opy (Casa de Reza).

Debatemos as condições econômicas e sociais precárias em que eles vivem. Esclarecemos nossas dúvidas sobre essa etnia. Interagimos com as crianças e os adultos que moram ali, em brincadeiras, almoço e compra de artesanatos. No fim da tarde, caminhamos até o

parque estadual do Jaraguá e encerramos o dia com agradecimentos e a comemoração com música e dança do ano novo Guarani que acontece em julho.

Ao vislumbrar tanta riqueza cultural, artistas e escritores tão primorosos, contribuições na medicina, tecnologia e em tantas outras áreas do conhecimento, considero que a tentativa de silenciar as peles tão sonoras de aproximadamente 305 povos, falando em torno de 165 línguas, foi frustrada apesar das investidas colonialistas das Epistemologias do Norte que perduram até os dias atuais. Estas vozes ecoam dentro de nossa própria ancestralidade, e é necessário ampliar a troca de experiências com os povos nativos, reconhecer a importância deles na formação do povo brasileiro e a presença deles na contemporaneidade com igualdade de direitos.

Em julho de 2018, fiz a inscrição no 21.º COLE para apresentar o trabalho desenvolvido a partir do que havia aprendido no 20.º COLE sobre a história e as culturas indígenas e que culminou em um artigo escrito em pareceria com a Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Campinas, Sandra Prado de Lima, para a *Revista Linha Mestra*[2].

Mais uma vez tive a oportunidade de assistir às palestras de Olívio Jekupé, Daniel Munduruku, Cristino Wapichana e participei de uma oficina com Magda Pucci, uma artista que dedica o trabalho a recolher canções de diversos povos e etnias ao redor do mundo e produzi-las para shows e mídias. Nessa ocasião, aprendi práticas com cantigas de alguns povos indígenas e algumas dinâmicas possíveis para a realização com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses momentos têm sido muito significativos e, com certeza, formativos do ponto de vista da multiplicidade que um curso de Mestrado Profissional pode oferecer.

Em setembro de 2018, recebi o convite da Professora Nima Spigolon para participar do *e-book* democrático, gratuito e público *Tambores, urucuns e enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana,* que será publicado pela Editora Barlavento.[3] Escrevi uma resenha do livro que adquiri na visita feita à aldeia dos Guarani Mbyá, escrito por um coletivo de autores indígenas e não indígenas sobre a cultura e a história desse povo.

Descobri que a literatura indígena não se restringe a contos, poesias e crônicas. Ela também é composta por cantos, danças, rezas, contações de história. A esse conjunto formado

---

[2] LIMA, S. P.; MOURA, A. K.M. Contando a cultura indígena através das histórias e dos sentidos. **Revista Linha Mestra**, n. 36, p. 617-619, set./dez.2018.

[3] SPIGOLON, Nima I. *et al*., **Tambores, Urucuns e Enxadas** - práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Ituiutaba: Barlavento, 2019.664 p.

pela tradição oral é dado o nome de oratura. Assim se mostra um instrumento valioso de reapresentação dos povos indígenas para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para além disso, torna-se perceptível o quanto o Mestrado Profissional pode agregar valor na formação do professor-pesquisador e, como consequência desse empoderamento, o aperfeiçoamento das práticas que aumentam a qualidade do ensino para os alunos, principalmente, na dimensão humana, e o enriquecimento que a experiência traz para o grupo docente e para a comunidade escolar em geral.

II. OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA

Os povos indígenas são o arcabouço do povo brasileiro. Nativos do território atualmente denominado Brasil, constituíam, antes da invasão dos portugueses, mais de 1700 etnias, totalizando entre 2,5 e 10 milhões de pessoas. Tal informação é baseada nos levantamentos realizados pelo Conselho Indigenista Missionário[4] (CIMI, 2001) e nos números divulgados no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Na contemporaneidade, conforme dados do IBGE de 2010, existem em território nacional 305 etnias, falando 274 línguas diferentes, sendo que 63,8% dessa população reside em terras indígenas e 36,2% se encontram no meio urbano (IBGE, 2010). Contudo, estudos de linguistas, como os de D´Angelis, consideram existentes na atualidade cerca de 165 línguas diferentes, contrapondo-se aos dados obtidos pelo censo do IBGE, pois afirmam ter havido equívocos conceituais na definição do que é uma língua indígena "viva".

Apesar de uma perceptível diminuição dessas populações, nas últimas décadas os nativos vêm reafirmando sua identidade étnica, em um movimento de crescimento populacional e de visibilidade pela sociedade brasileira.

No presente capítulo serão abordadas as visões trazidas pela história oficial e também pelo movimento indígena sobre as contribuições dos povos originários para a construção da sociedade brasileira.

Não é pretensão desta dissertação sistematizar esse capítulo da história brasileira, mas apenas traçar um panorama geral com recortes de alguns dos fatos mais significativos relacionados à questão indígena.

---

[4] O CIMI é uma instituição da sociedade civil, vinculada à Igreja Católica, que surgiu em 1972, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, como reflexo de uma nova postura da Igreja em relação aos povos indígenas. Atua, sobretudo, na promoção de assembleias entre chefes indígenas, a fim de propiciar "articulação entre aldeias e povos indígenas", como forma de resistência ante a perspectiva de integração nacional, vigente durante o regime militar até 1985, que visava ao apagamento da diversidade cultural do país (CIMI, 2001, p. 246). Sobre o projeto de integração nacional proposto pelos militares aos povos nativos, ver Munduruku (2012) e CIMI (2001).

1. A história dos povos nativos na perspectiva do movimento indígena

Se tomarmos o eurocentrismo como concepção hegemônica, a visão de mundo dos povos originários se apresenta como uma concepção contra-hegemônica ou de luta por uma outra hegemonia.

Em oposição à visão colonizadora, constata-se, no relato de Cabixi (1984 *apud* D´ANGELIS, 2008, p. 45), a investida dos povos nativos contemporâneos para o fomento de um pensamento decolonial na sociedade brasileira, sobretudo no âmbito educacional, para que haja uma revisão dos conceitos acerca dos povos indígenas. Ele diz: "É comum encontrar pessoas que vêem o índio como um ser alienígena. Vi muitas pessoas postarem-se diante de mim, um índio, e ficar horas e horas a olhar-me. Além de me lançarem uma série de perguntas, entre elas, se não existe mais índio brabo".

Essa afirmação contrasta com o significado do verbete "alienígena", conforme encontrado no Dicionário Aulete Digital, e cuja definição é exatamente o antônimo de indígena.[5]

É preciso problematizar o motivo pelo qual Daniel Cabixi é considerado como um alienígena por algumas pessoas e é interrogado sobre vários assuntos, entre eles a existência de "índio brabo" na atualidade.

Como a visão de mundo hegemônica é, até hoje, a eurocêntrica, como descrito por Santos (2010), os sinais das experiências vivenciadas pelos primeiros europeus que habitaram o Brasil ainda estão difusos na cultura brasileira. Por isso, em inúmeras situações as pessoas ainda manifestam em suas atitudes, pressupostos remanescentes da ideia tanto do indígena selvagem quanto do indígena ingênuo.

Esse estranhamento com os povos originários indica o desconhecimento da história do Brasil, que não seja pela versão oficial. Cabixi (1984 *apud* D´ANGELIS, 2008, p. 45), ao refletir sobre essa questão, afirma:

---

[5] Indígena: "que é originário de determinado país, região ou lugar; ABORÍGINE; NATIVO [Antôn.: alienígena]. Cf. http://www.aulete.com.br.

> Penso comigo mesmo: O que estarão eles pensando? Esforço-me para penetrar em seus pensamentos. Afinal, um descendente de índios selvagens, descendente de seres mitológicos, índios, está postado diante deles de calças, camisa e sapatos. Neste momento a imaginação desse povo simples voa pelo mundo da fantasia. Como será que vivem? O que comem? Será que ele pensa igual a nós? Será descendente de comedores de gente? Terá ele provado alguma carne humana? Tem algum sentimento de amor e compaixão? Enfim, percebo que as interpretações e comparações são as mais absurdas possível. E as comparações que nos fazem não passam da categoria de animais exóticos que habitam a selva.

Quando o autor se remete ao sentimento de amor e de compaixão, revela que, de alguma maneira, ainda reverbera o questionamento sobre a humanidade dos povos indígenas, apesar de essa ter sido reconhecida, em 1537, pelo papa Paulo III, na *Bula Sublimis Deus*, ainda que aos nativos tenha sido atribuída uma alma vazia. Diante disso, Cabixi (1984 *apud* D´ANGELIS, 2008, p. 45) descreve a cultura indígena, consoante a sua visão, e propõe uma troca cultural sem unilateralidade:

> Tenho vontade de fazê-los compreender o meu mundo, assim como cheguei a compreender o mundo deles. Gostaria de dizer-lhes que faço parte de uma sociedade que possui normas de vivência harmônica entre os homens e a natureza. Gostaria de dizer-lhes que possuímos nossos valores sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos que adquirimos através dos tempos, de geração em geração. Gostaria de dizer-lhes que formamos um mundo equilibrado e justo de relações humanas. Dizer que, como humanos, somos sujeitos a falhas e erros. Dizer que nossos sentimentos mais íntimos são exteriorizados através da arte, da língua, da nossa religião, das festas acompanhadas de ritos e cerimoniais. Dizer que conseguimos nossa experiência diante da vida e do universo. Dizer que conseguimos chegar num equilibrado mundo prenhe de valores que transmitimos aos nossos filhos, o que, em outras palavras mais compreensíveis, é sinônimo de educação.

Sendo assim, evidencia os valores essenciais da cultura nativa e o modo pelo qual educam as novas gerações. Na sequência, Cabixi (1984 *apud* D´ANGELIS, 2008, p. 46) exprime suas angústias sobre a visão predominante a respeito dos povos originários:

> Gostaria de dizer-lhes também, que tudo isso vem sendo deturpado, desrespeitado e destruído. Dizer que estamos despertando para uma nova realidade. Estamos percebendo que todas as tentativas estão sendo feitas para acabar com nossos princípios já constituídos. Dizer que um dos nossos objetivos fundamentais é levar às nossas comunidades o conhecimento desta realidade nova que nos rodeia. Do interesse em perpetuar nossos valores morais e culturais. Dizer que estamos prontos para receber o que de útil a sociedade dele nos oferece e rechaçar o que de ruim ela nos apresenta. Mas a cegueira etnocêntrica não permite este diálogo franco e sincero.

As angústias do líder Pareci denotam a preocupação com a atualização tanto dos próprios indígenas sobre o trato da questão nativa na contemporaneidade, quanto da sociedade brasileira sobre a realidade nativa. Por fim, ressalta que as distorções sobre a imagem dos povos indígenas devem-se, em grande parte, à generalização e à estereotipação desses, presentes nos livros didáticos que chegam às escolas. Ele diz:

> Como se todo este painel de fatores acima mencionados não fosse suficiente para gerar uma imagem distorcida e errônea com respeito ao índio, encontramos, também aqueles indivíduos que criam a imagem idílica do índio, um ser puro e inocente. Falam que os índios adoram Tupã, a lua Jaci e o sol Coaraci e descrevem a vivência do índio de forma romântica. Esta também é a imagem do índio que se dá aos alunos nas escolas através dos livros didáticos que falam sobre a questão do indígena de forma muito artificial, nunca aprofundando um estudo sério que possa dar aos alunos a verdadeira dimensão do drama indígena na atualidade. (CABIXI *apud* D´ANGELIS, 2008, p. 46)

O depoimento de Cabixi fomenta o debate sobre o "índio" genérico, presente no imaginário dos não indígenas que, como foi demonstrado, ainda é classificado naqueles dois mesmos grupos descritos pela história oficial: os índios amigos e ingênuos – o indígena romantizado – e os inimigos – selvagens e antropofágicos.

1.1 Significados da palavra "índio"

Mas, afinal, quem é o índio? Ao consultar novamente o Dicionário Aulete Digital, verifica-se que, etimologicamente, o termo "índio" significa aquele "que faz parte de um grupo étnico indígena". Nos dicionários, porém, encontram-se vários significados, alguns inclusive expressando preconceitos derivados da visão de mundo eurocêntrica e colonial.

Há seis menções relativas a seres humanos na primeira definição que conta com oito itens. Os significados 1 e 3 referem-se às etnias indígenas; os de número 2, 4 e 5 ainda carregam o sentido atribuído por Colombo e Cabral na ocasião do "descobrimento" quando acreditavam, de acordo com a história oficial, terem aportado na Índia; o significado 7 remete a pessoas que desempenham trabalhos braçais; o 8, a características pejorativas do ser humano, como o machismo e a violência; na sexta acepção, o índio aparece como o nome de um brinquedo; finalmente, o significado 9 diz respeito a uma constelação que quase nunca é vista. Na segunda definição, "índio", inclusive, é o nome dado a um elemento da tabela periódica.

Como o dicionário é uma sistematização da língua oficial, isto é, organiza o vocabulário para a comunicação oral e escrita de uma determinada sociedade, ele se coloca como uma ferramenta da sociedade civil para a difusão da cultura e da concepção de mundo dominante. Para Gramsci, a sociedade civil integra o Estado ampliado, logo faz parte do aparelho de hegemonia. Assim, essas definições do Dicionário Aulete Digital expressam a visão colonialista, ainda hegemônica, acerca dos povos indígenas e podem contribuir para que ela se mantenha, como nas situações narradas e vividas por Daniel Cabixi.

O uso da palavra "índio" para referir-se aos povos nativos tem sido amplamente discutido pelo Movimento Indígena e pelos indigenistas[6]. Inicialmente, o termo foi utilizado para generalizar e rotular essas populações. Thiél (2012, p. 20) adverte que "rótulos são inventados para construir a alteridade e forçar o outro a se sujeitar àquilo que o centro do poder designa como padrão".

A generalização/redução de mais de 300 culturas diferentes a uma única, "o índio", é uma invenção hegemônica na perspectiva colonialista, com o propósito de descaracterizar os saberes dos povos ancestrais. Por sua vez, Gomes (2012, p. 100) considera que a descolonização dos currículos e dos materiais didáticos e paradidáticos precisa passar por "mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade".

Observa-se, portanto, que grande parte dos sentidos afirmados nos dicionários mostra a perspectiva colonizadora ainda preponderante, da qual resulta a imagem genérica que vem sendo construída dos indígenas, desde a chegada dos portugueses ao território que era deles.

Nessa imagem, como foi explicitado por Cabixi (1984), Gomes (2012) e Thiél (2012), cumpre o papel de perpetuar as seguintes visões: 1) o indígena puro e inocente, aquele que necessita de tutela e está amalgamado à natureza, vivendo apenas em lugares isolados, ingênuo por ausência de contato com a cultura não indígena; 2) o indígena selvagem, que é "brabo", adepto da antropofagia e incivilizado; 3) o indígena que possui uma única cultura, uma única língua, os mesmos costumes, as mesmas expressões artísticas e a mesma cosmogonia[7].

---

[6] Pessoas não indígenas que estudam ou militam em favor da causa dos povos nativos.

[7] Cosmogonia ou cosmogênese é a explicação da origem do universo. Vale ressaltar que para cada etnia indígena existe uma forma diferente de conceber essa origem.

Já a ótica contra-hegemônica dos indígenas, acerca de sua própria cultura, pretende desvincular dos povos nativos essa imagem genérica e abstrata, e afirmar a grande diversidade cultural existente entre as inúmeras etnias que os compõem.

Contudo, paradoxalmente, em alguns momentos de afirmação do movimento indígena, a palavra "índio" converteu-se em fator de unificação e criação de uma consciência pan-indígena para ações de resistência e luta pelos direitos dos povos originários, como relata Munduruku (2012, p. 48): "a descoberta da identidade pan-indígena e o consequente emprego político do termo 'índio' acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos". Para ele, certa "padronização" da identidade indígena nacional, centrada na palavra "índio", foi necessária para direcionar as ações afirmativas do movimento indígena nos anos 1970.

1.2 Significados da palavra "tribo"

Na concepção indígena, outra palavra inadequada que classifica os povos ancestrais é "tribo". Para Munduruku (2017, p. 19), o termo é também proveniente da hegemonia colonialista, com a pretensão de reduzir as diversas culturas nativas a uma mera variação da cultura brasileira que tem como base o colonialismo. Como exemplos de "tribo" no sentido que considera adequado, cita os skatistas e funkeiros, entre outros.

Para esse mesmo autor, a maneira mais adequada para se referir às etnias indígenas é pela palavra "povo", uma vez que esse conceito abrange autonomia, independência e confere-lhes localização espacial e temporal. Afirma ainda que a pretensão de serem reconhecidos como povos distintos não significa que não queiram ser brasileiros.

Thiél (2012, p. 20), por sua vez, explica que as denominações "tribais", atribuídas aos indígenas por clérigos, exploradores e colonos europeus, ocorreram "com base em algumas características observadas pelo colonizador" que os impressionava, ou pela nomeação dada por povos inimigos como Aimoré ou Botocudo – que, na verdade, se autodenominam Krenak.

Outras formas adotadas para referir-se aos povos originários de maneira decolonial são: 1) comunidade ou aldeia indígena; 2) chamá-los pelo nome da própria etnia.

Percebe-se, portanto, que a terminologia utilizada para nomear os indígenas vem sempre carregada de uma concepção de mundo, ou seja, da ideologia do grupo que nomeia em relação ao grupo que é nomeado, na tentativa de estabelecer relações de domínio. Nos rótulos "índio" e "tribo", sobressai a inferiorização dos povos ancestrais para, segundo Thiél (2012, p. 19), justificar e aumentar a autoridade do colonizador.

1.3 A origem dos indígenas

O criacionismo[8] cristão e o darwinismo[9] são as explicações mais difundidas e aceitas no mundo ocidental. Entretanto, os povos indígenas possuem convicção em outras cosmogêneses que orientam sua maneira de conceber o mundo e de se relacionar com ele. A forma que utilizam para organizar essa explicação é o relato mítico, assim como ocorre com o criacionismo também. Para Thiél (2012, p. 81), o mito, na perspectiva dos povos originários, "nada tem a ver com a ideia de ficção utilizada pelas convenções literárias ocidentais. Sugere, por outro lado, ligação a narrativas verdadeiras, com função religiosa".

Uma das cosmogonias nativas mais conhecidas é a escrita e criada por Kaká Werá Jecupé,[10] na *obra A criação do mundo, segundo os guaranis – A Voz do Trovão*. Ela será abordada aqui para ilustrar uma das inúmeras cosmogêneses ancestrais brasileiras. A narrativa inicia-se com a afirmação da onipresença espacial e temporal de Nhamandu, o criador. Na sequência, conta como surge a primeira criatura, Kuaray, e depois relata a criação de Tupã. Jecupé (2013, p. 5) diz:

---

[8] Segundo Silva e Silva (2009), é uma cosmogênese oriunda de uma compreensão literal de um dos livros bíblicos chamado Gênesis.

[9] Em Silva e Silva (2009), é definida como uma teoria da evolução das espécies em que os seres vivos são originados e evoluem por meio de mutações genéticas e seleção natural.

[10] Escritor, ambientalista e conferencista indígena.. Autor da obra literária *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. Para saber mais sobre esse autor, ver https://institutoelos.org/a-pedagogia-indigena-de-kaka-wera-e-parte-fundamental-do-gsa/

> Naquele tempo, nem antigo e nem passado, porque nem tempo havia, já existia Nhamandú. Sua presença é como se uma música infinita desde sempre ecoasse em um ritmo cadenciado, vibrando a luz da vida. Muitos lhe chamam de respiração do sempre-viver. Nhamandú inspira e quando sopra seu hálito, a existência simplesmente acontece. Uma vez NHAMANDÚ inspirou e, quando soprou, nasceu KUARAY, de dentro dele mesmo, pleno de brilhantíssima luminosidade. Por sua vez, KUARAY, de si mesmo, no seu coração, faz surgir TUPÃ, que se põe a dançar e cantar na imensidão de Nhamandú e criando mundos através de seus cantos sagrados. TUPÃ criou a Mãe Terra, e também muitas outras mães estelares, através de um cantar, na pausa de uma respiração relampejante. Talvez tenha sido um suspiro.

Tupã modela o barro e dá vida ao primeiro homem: Nhanderuvuçu. O homem passa a auxiliar Tupã na criação dos elementos da natureza em geral, da fauna e da flora. Em um dado momento, fica cansado e vai refrescar-se em uma cachoeira. Ao olhar seu reflexo na água, vê um ser muito semelhante a ele. Trata-se de Cunhatay. Jecupé prossegue: "a mulher ergueu-se das águas em um dia pleno de céu azul, de modo que seu corpo foi se modelando de uma luz que a tornou morena, de tons avermelhados" (JECUPÉ, 2013, p. 10). Portanto, a primeira mulher, nessa cosmogênese, tem o tom de pele igual ao dos indígenas.

Cunhatay passa também a criar outros seres da natureza mais coloridos e diversos dos que o que o homem já havia criado. E Jecupé (2013, p. 10) continua:

> Então ela vai à floresta, pega uma semente de cada árvore, põe em uma cabaça e fecha com um pedaço de pau e faz a primeira maraca. Cunhatay chacoalha e canta vários sons e as sementes viram crianças. Essas sementes eram de quatro cores: vermelhas, amarelas, negras e brancas.

Assim é descrita a origem dos seres humanos por Jecupé, todos criados por uma mãe morena: Nhanderykei, Juruá, Yubá e Kambé, "todos nascidos das sementes da natureza, como parte da mesma tribo, a nação humana. Nhanderuvuçu e Cunhatay ensinaram a eles a sabedoria da Terra e do Céu, enquanto iam crescendo e povoando o mundo" (JECUPÉ, 2013, p.11).

Então, três desses filhos decidem conhecer diferentes lugares do mundo. Reúnem grupos com seus semelhantes e partem dali. Apenas Nhanderykei permanece. Certa vez a companheira dele partilha um sonho:

> Ela sonhou que muito tempo havia se passado, até que Juruá voltou com seu grupo e as suas criações: espelhos, espingarda, trabuco, revólver, canhão, bomba, machado, faca. Foi tanto tempo que se passara que Juruá havia se esquecido de que aquela aldeia era a sua origem e que aquelas pessoas que ali habitavam também eram irmãos. (JECUPÉ, 2013, p.12)

Juruá, na língua Guarani, é o termo utilizado para referenciar os não indígenas, segundo MBYA (2017, p. 53). O nome da "personagem" e suas ações no mito se assemelham à visão de alguns indígenas brasileiros – que se basearam no criacionismo cristão - sobre os portugueses.

O desfecho da narrativa criada por Jecupé (2013, p. 12) é uma possível alusão à formação do povo brasileiro:

> Vocês todos são sementes da mesma floresta, que possui raiz no mesmo chão, que é alimentada pelo mesmo sopro e a mesma luz do céu. Vocês não se encontraram novamente para brigar, mas para amar, para partilhar suas experiências, suas vidas, suas sabedorias. E uma vez partilhada a sabedoria da semente vermelha, a da semente amarela, a da semente negra e a da semente branca; um novo povo nascerá. O povo dourado. O povo que vai nascer da união das quatro sementes

No mito da origem do mundo do povo Guarani criado por Kaká Werá Jecupé, percebem-se alguns aspectos muito parecidos com o mito bíblico da criação, como a onipresença do ser criador e o barro como matéria-prima do ser humano.

Por outro lado, o ser humano também tem o dom da criação. A mulher não é criada de um fragmento do corpo do homem, mas se origina das águas. Os filhos deste "primeiro casal" são sementes germinadas e se diferenciam pela cor da pele. Porém, os genitores desses quatro filhos os educam, reforçando que são todos pertencentes a um mesmo povo.

O nome e a descrição de Juruá se aproximam da concepção de mundo dos nativos sobre os não indígenas. A formação do povo dourado, que surge da mistura dos quatro grupos de seres humanos, é similar à formação do povo brasileiro nessa narrativa desse autor nativo.

Para Munduruku (2017), o povoamento das terras brasileiras tem como teoria mais difundida a de que os mongóis[11] teriam chegado à América, caminhando pelo estreito de Behring, no qual teria se formado uma ponte de gelo. Essa migração teria ocorrido devido a uma "era glacial" na Ásia. Ele diz: "os povos indígenas estão presentes no território brasileiro há

[11] Povos que habitavam a Ásia há milhares de anos. Alguns teriam migrado para a América e constituído muitos dos povos originários que habitaram e alguns que ainda habitam o Brasil. (MUNDURUKU, 2017, p. 45). Sobre as hipóteses de povoamento da América e, portanto, do Brasil, ver Bueno e Dias (2015).

milhares de anos – são 12 mil –, bem antes de o Brasil ter esse nome. Aqui chegaram atravessando agruras geográficas, climáticas e culturais". (MUNDURUKU, 2017, p.45)

Em Bueno e Dias (2015, p. 133), são considerados estudos recentes sobre a ocupação da América do Sul que apontam para migrações provenientes também da Ásia, com travessias provavelmente realizadas pelo estreito de Behring em duas etapas e para a possibilidade de que a população que se deslocou na segunda onda populacional migratória sobrepujou os que aqui chegaram na primeira:

> [...] Uma segunda onda populacional com uma morfologia clássica mongoloide entrou nas Américas através do estreito de Behring durante o final do Pleistoceno. As mudanças biológicas dos nativos americanos atuais indicam uma transição abrupta, possivelmente envolvendo substituição populacional por competição e, em menor grau, hibridização. Essas características sugerem que o intervalo de tempo entre as duas ondas populacionais com distintos conjuntos biológicos pode ter sido bem curto, por volta de dois ou três milênios.

Além das migrações dos mongóis que vieram da Ásia, atualmente considera-se a possibilidade de ter havido deslocamentos populacionais de indígenas africanos e australianos, que, do mesmo modo, teriam ocupado o território americano.

A diversidade de origem dos deslocamentos populacionais provenientes da Austrália, África e Ásia é a teoria mais aceita pela ciência contemporânea, uma vez que a análise do material encontrado nos sítios arqueológicos na América do Sul, tais como instrumentos de coleta, caça e ossadas, fundamentam a hipótese da ocupação territorial americana, incluindo populações originadas na Ásia.

Consoante ao mito recolhido por Jecupé, os quatro diferentes grupos humanos se afastaram por um longo período e depois voltaram a se encontrar. Esse reencontro, na história oficial, é tido como o primeiro contato. Independentemente dessa divergência, os povos ancestrais têm sua própria forma de contar essa história.

2. Contatos entre os povos nativos brasileiros e os colonizadores

Na visão dos povos nativos, os colonizadores portugueses invadiram as terras indígenas americanas, com o intuito de explorar e espoliar os recursos naturais e encontrar metais

preciosos. Para Munduruku (2017, p. 44), segundo a concepção de mundo europeia vigente em 1500, o mundo fora criado de acordo com os escritos bíblicos hebraicos. E esse "mito criador" foi também introduzido na nova colônia. E acrescenta: "quando aqui chegaram, os europeus trouxeram, marcada na pele, a convicção de que estavam fazendo valer a ordem que o Criador – conforme descrito no livro de Gênesis – lhes dera de dominar e submeter o mundo criado" (MUNDURUKU, 2017, p.44).

Assim, muitos cristãos acreditavam que na colonização como possibilidade de civilização e conversão religiosa do "gentio", o que era tido como um feito louvável e digno de ser recompensado por Deus. Ainda mais considerando que a paisagem encontrada pelos europeus remetia ao paraíso descrito na Bíblia.

Na história oficial, narra-se, em diversas situações, o estranhamento do europeu ao tomar contato com os nativos. Em contrapartida, os povos originários também tiveram suas impressões sobre os não indígenas. Munduruku (2017) registra-se o depoimento de David Kopenawa Yanomami, o primeiro contato dele, ainda criança, com um "homem branco"[12]. Ele diz: "eu nunca os vira. Não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca!". (MUNDURUKU, 2017, p.48)

O impacto inicial do encontro gerou uma série de inquietações em Kopenawa, que também foram relatadas por ele:

> Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, embranquecidos e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que tinham uma língua de fantasmas. (KOPENAWA *apud* MUNDURUKU, 2017, p.48)

Apesar do encontro entre o indígena Yanomami e o não indígena ter ocorrido bem depois do período chamado colonial, de alguma forma essa narrativa dá pistas sobre a visão de um nativo da época de 1500 sobre os lusitanos: uma mistura de medo e curiosidade.

Munduruku (2017, p. 48) afirma que alguns povos ancestrais, no início, acreditaram que os portugueses pudessem ser emissários divinos que vieram em "grandes canoas" para levá-los para a "terra sem males propagada por seus profetas, os Karaíba, que garantiam que era onde Maíra, o deus-fundador, morava e por todos esperava".

[12] Os Yanomami tiveram os primeiros contatos com não indígenas entre 1910 e 1940, conforme o s*ite* do museu socioambiental (https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami). A narrativa refere-se a um acontecimento ocorrido nos anos 1960, portanto, recentemente, se considerada a data de chegada dos lusitanos ao Brasil.

Um dos primeiros embates foi na maneira de conceber o tempo e o trabalho que, para os indígenas, era também diferente daquela do europeu, como visto anteriormente em Fausto (1995). Munduruku (2017) explicita essa diferença, ao afirmar que a finalidade do trabalho para o colonizador consistia no acúmulo de bens e riquezas, o que é uma ação que remete ao futuro, pois estoca-se para uso posterior. Para os indígenas, por outro lado, não há sentido em acumular riquezas, porque só existem os tempos passado e presente. E o trabalho excessivo priva as pessoas de estarem com seus entes queridos. Ele diz: "os portugueses inventaram, então, que eles [os nativos] eram preguiçosos demais para aquela função nobre[13]" (MUNDURUKU, 2017, p.51).

Em Munduruku (2017), encontra-se o significado do encontro dos povos originários com os não indígenas, que envolve um conjunto de sensações e sentimentos como receio, estranhamento e esperança.

Essa oposição de concepções e a resistência dos povos ancestrais em serem "civilizados" e catequizados pelos lusitanos deu início a uma guerra de posição em que portugueses e os indígenas disputaram o domínio e a direção do território que hoje é chamado de Brasil.

O grande potencial bélico português e a participação da Igreja Católica na colonização viabilizaram que ocorresse o extermínio e a escravização de muitas populações nativas que não consentiam em ser subjugadas. As epidemias por doenças trazidas pelos europeus também eliminaram muitos indígenas. E àqueles que aparentemente aceitavam o domínio lusitano, era imposta a assimilação da cultura europeia e da fé cristã.

3. Extermínio e escravização

No documento do CIMI – *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 26) –, consta que os primeiros portugueses a ocuparem a colônia fundaram a primeira vila por volta de 1532, em sua maioria, eram comerciantes, aventureiros e desonrados e possuíam débitos com a justiça comum ou com o Tribunal da Santa Inquisição. Além disso, como não dominavam as técnicas agrícolas, aproveitaram os conhecimentos dos nativos do litoral, nesse âmbito, em suas produções por meio da escravização desses povos. No período anterior à colonização efetiva, os

[13] Esse estereótipo também serviu como mote para a importação de escravizados africanos, a partir de 1539, para trabalharem nas lavouras, no ciclo da cana-de-açúcar e no ciclo da mineração. Ver Varnhagen (1877, p. 214)

povos indígenas do litoral eram livres e faziam escambos com os portugueses. Contudo, com a consolidação da colonização e a demanda pelo cultivo da terra, passaram a ser escravizados pelos colonos.

Quanto mais colonos portugueses chegavam, mais intensa e ampla se tornava a escravização dos povos originários, já que, naquele contexto, possuir escravos era a principal fonte de enriquecimento.

Havia também povos indígenas que capturavam povos inimigos e os comercializavam com os portugueses. Quando algum colono era morto por um nativo, utilizava-se o fato como justificativa para promover uma guerra contra determinada etnia.

Outra prática muito comum, denunciada pelos jesuítas, era a captura de indígenas libertos. Na publicação do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 26), lê-se que os colonos portugueses praticavam inúmeros "saques, raptos de índios alforriados, estimulavam guerras intertribais e, ainda, havia casos em que portugueses disfarçavam-se de padres para enganar os índios, que pensavam estar sendo conduzidos para alguma missão".

Ainda segundo o documento em análise – *Outros 500: Construindo uma nova história* – (CIMI, 2001, p. 41), a Batalha dos Nadadores foi um conflito ocorrido na Bahia, em 1559, quando os portugueses, em acordo com os Tupinambás, invadiram uma aldeia Tupinikim na calada da noite. Os Tupinikim tentaram fugir lançando-se ao mar. O combate terminou com a morte de todos eles, descrito por Mem de Sá ao rei Dom João III, em uma carta em que afirmava: "nenhum Tupinikim ficou vivo e todos trouxeram à terra e os puseram ao longo da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua" (SÁ, 1559 *apud* CIMI, 2001, p.41).

Em 1574, ante a esses abusos, o rei português Dom Sebastião fixou alguns parâmetros para a escravização dos nativos, que deveria ocorrer em apenas dois casos: 1) com aqueles que fossem hostis aos lusitanos; 2) com os que fossem prisioneiros de povos inimigos, aprisionamento esse chamado de resgate.

No entanto, essas regras surtiram pouco efeito e os excessos continuaram acontecendo, assim como se deu com a bula papal *Sublimis Deus.* Um pouco antes de 1600, restavam apenas trinta por cento da população indígena litorânea.

Os povos nativos livres, por serem considerados amigos ou aliados dos portugueses, por sua vez, eram obrigados a atuar nas batalhas para salvaguardar os colonos contra os inimigos da Coroa.

Em outra etapa da colonização, os bandeirantes também destruíram muitas missões dos jesuítas para capturar e escravizar os indígenas que estavam alocados mais para o interior do Brasil, conforme afirma Fausto (1995).

Nessas ações de extermínio, os portugueses muitas vezes matavam os adultos e levavam as crianças para missões ou vilas para serem batizadas, educadas e catequizadas na fé cristã.

De acordo com Bergamaschi e Gomes (2012, p. 56), nos livros que contam a história oficial, os registros e as referências sobre os povos originários geralmente trazem a temática indígena apenas nos capítulos destinados aos primeiros habitantes do Brasil. Ela diz:

> [...] Estudos efetivados por Zamboni e Bergamaschi (2009) em livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões de literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares.

A historiografia propagada pelo Instituto de História e Geografia Brasileira (IHGB), fundado em 1838 e tendo como principal financiador Dom Pedro II, fundiu o pensamento retrógrado e o indianismo sentimental em obras como a pioneira (pela vastidão de detalhes e de referências documentais) *História Geral do Brasil* (1887), de Varhagen (BOSI, 1975, p. 108).

Dentro da literatura brasileira, a escola literária Romantismo teve sua primeira fase voltada ao indianismo, a qual se ocupou em retratar os povos nativos, como por exemplo, na trilogia de romances de José de Alencar: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Também a escola Modernismo, já no século XX, retomou esse tema, como por exemplo, com *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade. Bosi (1975, p. 110) afirma que

> O nosso indianismo, de Varnhagen a Alencar, pendeu para o extremo conservador, como todo o contexto social e político do Brasil dos fins da Regência à década de 60. A primeira metade do reinado de Pedro II representou a estabilidade do govêrno central, escorado pelo regime agrário-escravista e capaz de subjugar os levantes de grupos locais à margem do sistema [...] Ora, foi esse o de introdução oficial do Romantismo na cultura brasileira. E o que poderia ter sido um alargamento da oratória nativista dos anos da Independência [...] compôs-se com traços passadistas a ponto de o nosso

> primeiro historiador de vulto exaltar ao mesmo tempo o índio e o luso, de o nosso primeiro grande poeta cantar a beleza do nativo no mais castiço vernáculo; enfim, de o nosso primeiro romancista de pulso - que tinha fama de antiportuguês - inclinar-se reverente à sobranceria do colonizador. A América já livre, e repisando o tema da liberdade, continuava a pensar como uma invenção da Europa.

A escravização e o extermínio dos indígenas foram abordados por Munduruku (2017) e pelo CIMI (2001), esclarecendo as motivações, o contexto e as ações políticas e religiosas do incentivo ou da desaprovação desse modelo de tratamento dispensado aos povos originários, de acordo com o momento e os interesses do colonialismo hegemônico.

Para os povos que aceitavam o subjugo português, o trato era um pouco menos violento. Já os resistentes eram punidos severamente com a imposição de trabalhos forçados ou com o pagamento com a própria vida.

O trabalho dos escravizados indígenas, dos africanos e dos colonos em lavouras, na produção de algodão, no ciclo da cana-de-açúcar e no ciclo do ouro, gerou muitas riquezas que foram esbulhadas pela Coroa portuguesa durante todo o período colonial

A apropriação portuguesa das crianças indígenas aumentou o potencial do modelo assimilacionista, sem, contudo, se sobrepor ao modelo exterminacionista. Esses dois modelos coexistiam e atuavam de forma complementar: enquanto o extermínio impunha a hegemonia colonizadora pela coerção e pela força, o assimilacionismo o fazia pelo domínio ideológico.

4. Assimilação ou paradigma integracionista

Com o Iluminismo, houve intensas modificações nos âmbitos da política e da economia na Europa, que tiveram reflexos no Brasil. O Iluminismo, consoante a Silva e Silva (2009, p. 210), foi um conceito elaborado por Imannuel Kant para “definir a filosofia dominante na Europa ocidental” nos anos que compreendem o século XVIII (1701-1800). A palavra Iluminismo deriva do termo alemão “esclarecimento”, no sentido de emancipação do ser humano e da humanidade.

Para Fausto (1995, p. 107), os principais pensadores iluministas acreditavam que “pela razão atingem-se os conhecimentos úteis ao homem e através dela podemos chegar às leis naturais que regem a sociedade”. No campo da política, enfatizavam que o governo deveria garantir o bem-estar do povo, promovendo o respeito às leis e aos direitos naturais dos homens.

Caso o Estado não obtivesse êxito nesse propósito, poderia ser destituído pelos seus governados. Essas ideias engendraram o liberalismo econômico e político.

Na economia, as ideias liberais se opunham ao intervencionismo, característica marcante do mercantilismo. Pregava a regulação do mercado por ele mesmo e com o Estado interferindo apenas em áreas como educação e segurança. Na política, o liberalismo recomendava a organização de uma Constituição que garantiria o direito à representação livre e o interesse individual como soberano até mesmo em relação ao poder do rei. O filósofo Adam Smith, considerado o pai do liberalismo econômico, criticou o sistema colonial em sua obra-prima *A riqueza das nações.* Conforme Fausto (1995, p. 108), ele acusa esse sistema de "distorcer os fatores de produção e o desenvolvimento do comércio como produtor de riqueza" e considera a escravidão como "uma instituição anacrônica, incapaz de competir com a mão-de-obra livre".

Muitas obras da emergente literatura nacional, a partir dos anos de 1750, estão imbuídas dos ideais do liberalismo e do iluminismo que chegaram ao Brasil, representados na figura do Marquês de Pombal. Esse nobre era tido como um déspota esclarecido português e, ao se tornar ministro do Rei Dom José de Portugal, propôs algumas mudanças nas relações entre a metrópole e a colônia que ficaram conhecidas como Reforma Pombalina.

De acordo com Fausto (1995), na ocasião, Portugal encontrava-se em situação de desvantagem política e econômica em relação a outras potências como Espanha, Inglaterra e França. Assim, a reforma proposta por Pombal combinou elementos das novas e velhas formas de governo e práticas econômicas, ainda enraizadas no mercantilismo.

Como medida fundamental da Reforma Pombalina, o Marquês expulsou os jesuítas do Brasil, com o aval do Papa, por entender, como já foi dito, que os missionários prejudicavam a integração dos indígenas à sociedade brasileira. Além de incitar rebeliões indígenas – como as Guerras Guaraníticas na região de Sete Povos das Missões –, esses religiosos eram latifundiários e, na visão de Pombal, estavam criando "um Estado dentro do Estado".

Com a expulsão da Companhia de Jesus, os bens adquiridos pelos padres foram leiloados, e diversas aldeias transformaram-se em vilas. No âmbito cultural, houve o incentivo das uniões matrimoniais entre indígenas e não indígenas para potencializar a assimilação dos povos originários ao povo brasileiro.

Para Munduruku (2017, p. 84), por conta da nova lógica política e econômica vigente, a escravização de indígenas e negros chocava-se com os propósitos da atualização do modo de

produção capitalista. Assim, as obras literárias passaram a ressignificar a imagem dos povos indígenas, ao retratá-los também como constituintes da identidade nacional. Em adição a isso, nesses escritos estavam declarações de repúdio à violência contra os nativos. Exemplos de obras desse teor são: *O Uraguai (*1768), de Basílio da Gama*; O Caramuru* (1781), de Santa Rita Durão; e *A muraida* (1785), de Henrique João Wilkens.

Na época da Independência, também estava sendo disseminada na Europa a ideia do "bom selvagem", de Rousseau, que conferiu a possibilidade de aculturação e assimilação das virtudes europeias pelos indígenas. A concretização dessa assimilação seria ainda mais favorecida pela difusão da teoria da evolução natural do ser humano que, mesmo estando em um estágio inferior, poderia almejar um estágio evolutivo mais avançado.

Nesse contexto, surgia a figura do índio aculturado, repleto das virtudes bem quistas pelos europeus. Retomava-se a ideia do "índio amigo, puro e inocente" e do "índio inimigo, brabo, antropofágico". Exemplos de obras desse tipo são: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), todas de José de Alencar. A essas manifestações literárias, que exaltavam o "índio" como herói nacional, que tinham como objetivo criar uma identidade nacional para os brasileiros após a separação da metrópole, deu-se o nome de Indianismo.

No *site* Multirio da Prefeitura do Rio de Janeiro, são referenciados os principais escritores que se destacaram nesse segmento: Gonçalves de Magalhães, que escreveu a obra *A Confederação dos Tamoios* (1856)*,* cujo financiamento foi realizado pelo imperador Dom Pedro II; José de Alencar, na prosa, com as três obras supracitadas como exemplos de exaltação dos indígenas; e Gonçalves Dias, com seus poemas *I-Juca Pirama* (1851), *Os Timbiras* (1857) e *Canção do Tamoio* (1851).

Na prática, a realidade dos povos indígenas não foi muito afetada por esse movimento literário. Todavia, no plano das ideias, o "índio" romântico passou a existir: aculturado, nobre, virtuoso, identificado com o povo brasileiro e, portanto, civilizado e devidamente assimilado à cultura do colonizador – em contraposição à ideia dos povos originários históricos - com o propósito do apagamento de outras imagens mais próximas da realidade desses seres humanos ou da imagem do indígena selvagem.

As novas ideias e a insatisfação com a realidade local fomentaram a emergência de uma consciência nacional que, para Fausto (1995), consolidou-se devido às divergências de interesses entre diversos segmentos da sociedade colonial e da Metrópole. Esses setores sociais

passaram a considerar Portugal o principal motivo dos problemas brasileiros. Ele diz: "longe de constituir um grupo homogêneo, esses setores abrangiam desde grandes proprietários rurais, de um lado, até artesãos ou soldados mal pagos, de outro, passando pelos bacharéis e letrados". (FAUSTO, 1995, p.113)

Com o "índio" herói e símbolo da cultura e identidade nacionais forjado nas obras do Romantismo, o Brasil tornou-se "independente" de Portugal, e a primeira Constituição foi assinada por Dom Pedro.

A República irrompeu de um golpe de Estado e, consoante a Munduruku (2017, p. 87), pautada no positivismo[14] e inspirada nas palavras da recém-constituída bandeira nacional: ordem e progresso. E, para o pleno desenvolvimento do país independente e republicano, a integração nacional fazia-se mais necessária do que nunca. Sob essa visão integracionista, foi gestado o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910.

Para o autor, as comunidades indígenas isoladas do Brasil foram atendidas "por meio da sensível política desenvolvida por Cândido Mariano Rondon, o Marechal responsável pela criação do SPI – uma instituição que foi posteriormente substituída pela Funai" (MUNDURUKU, 2017, p.87). Os desdobramentos políticos dessas duas instituições serão tratados no capítulo dedicado ao movimento indígena.

Em suma, os contatos entre os colonizadores e os nativos, sob o ponto de vista destes últimos e em linhas gerais, foi marcado principalmente por um estranhamento e um deslumbramento iniciais, seguidos do extermínio e da escravização – modelo esse que visava a subjugar os povos originários pela força e pela coação – e da assimilação ou integração – que pretendia civilizar pela inculcação do eurocentrismo e integrar as populações indígenas à identidade nacional.

---

[14] É uma doutrina filosófica idealizada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que pretende reconhecer as ciências experimentais como substitutas da metafísica e da teologia como modelo de conhecimento humano. Cf. <http://www.aulete.com.br>. Acesso em 20 jan. 2019. Costa (1951, p. 376) expõe nas palavras de Comte que "o positivismo compõem-se essencialmente de uma filosofia e de uma política, que são necessariamente inseparáveis, uma constituindo a base e a outra o fim de um mesmo sistema universal, no qual a inteligência e a socialidade se acham intimamente combinada". Costa (1951, p.378) acrescenta que, na visão de Comte, "a ciência é, assim, um simples prolongamento do bom senso, da 'razão pública', da sabedoria universal. É desta sabedoria universal, desta razão pública, de caráter prático que vai derivar a método positivo".

O projeto civilizatório foi orquestrado pela Coroa portuguesa com a participação da Igreja Católica. Mas, qual é a visão dos povos nativos sobre as missões, os missionários e a catequização? Essa questão será abordada a seguir.

5. A relação com a Igreja Católica

A vinda da Companhia de Jesus e outras ordens religiosas durante o Governo Geral, instaurado no período colonial, tinha como principal meta a catequização dos povos indígenas para fortalecer a hegemonia religiosa da Igreja Católica diante dos avanços da Reforma Protestante na Europa. Além disso, a aculturação dos povos originários era de interesse, também, dos colonizadores. De acordo com Munduruku (2012, p. 25, grifo do autor):

> A presença religiosa era, portanto, uma condição *sine qua non* para que o projeto português em terras brasileiras se realizasse. Isso, no entanto, será uma realidade apenas nos idos de 1549, quando Portugal assume de vez que é preciso "invadir" o Brasil de forma mais organizada. Para cá são mandados os primeiros colonizadores, de fato, acompanhados pelos primeiros jesuítas, para destruir a alma de nossa gente.

Em oposição à história oficial, que afirma a capacidade dos indígenas de se catequizarem, ainda que tivessem "almas vazias", Munduruku (2017) considera que a fé cristã e a tentativa de civilizar os povos nativos significaram, para eles, a destruição de suas almas. Em sua tese de doutorado (2012), é possível encontrar depoimentos das lideranças do movimento indígena, entrevistadas pelo autor, os quais apontam a educação escolar que tiveram e à influência religiosa que acompanhava essa educação. Na obra de Wittmann *et al.* (2015), há registros do cotidiano nas missões jesuíticas da Amazônia. Esses textos permitem fazer algumas inferências sobre a visão dos indígenas a respeito da atuação missionária.

A Igreja Católica, como ocorre em todas as instituições, mesmo nas hegemônicas, apresenta contradições em seu interior, e as imposições e concessões realizadas por seus integrantes culminaram em posicionamentos que ora favoreceram os povos indígenas, ora beneficiaram os colonizadores.

5.1 Atuações a favor dos colonizadores

As missões religiosas, em sua maioria, eram fruto dos descimentos – ação dos padres, pacíficas ou impositivas, de convencer os nativos a se mudarem para os aldeamentos, dando-lhes tecido de algodão em troca –, ou dos resgates – ação de liberar os indígenas feitos cativos por povos inimigos e levá-los para viver nas missões.

O relatório *Outros 500: Construindo uma nova história,* do CIMI (2001, p. 75), afirma ter havido mudanças significativas no modo de viver dos aldeados, em comparação a como viviam em suas comunidades originais: as habitações passaram a abrigar famílias nucleares, em vez de serem comunais; no centro das missões estava uma igreja e não mais o espaço para a realização de rituais tradicionais; o paternalismo do missionário responsável pelo aldeamento substituiu as determinações das tarefas feitas pelos caciques; o tempo passou a ser marcado pelo sino, pelos horários dos cultos católicos e pelo calendário do cristianismo, em vez de pelos corpos celestes e pelas estações do ano.

Os sacramentos e os valores cristãos, como a submissão, substituíram os ritos de passagem e a bravura e a coragem, típicas dos povos indígenas. Os casamentos tornaram-se monogâmicos, e os maridos podiam açoitar as mulheres e os filhos para manter a submissão. Os nativos precisavam pedir permissão para sair dos aldeamentos. Essas e outras modificações tinham como objetivo assimilar os indígenas à cultura europeia.

Contudo, para Carvalho Júnior (2015), as missões da Companhia de Jesus e outras ordens religiosas que se instalaram na região amazônica no período colonial enfrentaram grandes desafios para catequizar os povos nativos que habitavam por lá. Alguns desses desafios eram o de manter, no mesmo aldeamento, indígenas de diferentes etnias e até mesmo inimigas entre si. O controle sobre os corpos das mulheres indígenas, fisicamente dado pelo uso de vestimentas de algodão e, no plano das ideias, através da inculcação da moralidade cristã, também era laborioso e nem sempre alcançava os resultados esperados. Os indígenas que não aceitavam essas imposições, muitas vezes matavam os padres ou causavam conflitos internos nas missões.

Havia também a necessidade de habituar os nativos ao trabalho no modo europeu de entendê-lo, o que não fazia nenhum sentido para eles. Os padres não se conformavam porque os

indígenas só trabalhavam quando eram mandados. Porém, se surpreendiam com sua capacidade de aprender um ofício, como carpintaria, artesanato, construção de casas e capelas, a qual era muito bem aproveitada pelos missionários. Logo os nativos perceberam que alguns ofícios eram mais valorizados que outros, os quais demandavam menos esforço laboral. Então, empenhavam-se em aprender tais artes.

Apesar das dificuldades, muitos indígenas que viveram nos aldeamentos foram convertidos ao catolicismo e serviam aos padres em serviços domésticos – geralmente as mulheres –, de infraestrutura e subsistência em geral da comunidade. Essa rotina rigorosa levava alguns nativos a fugir ou a se instalar nas casas de colonos como serviçais, porque a quantidade de trabalho era menor e as liberdades maiores, mesmo que o tratamento por parte dos colonos fosse mais violento.

Algumas habilidades já eram altamente desenvolvidas entre os indígenas, como a natação, a navegação e o serviço de guia no interior das florestas. Ao ofício de remeiro, por exemplo, foram introduzidos métodos rigorosos, constituídos possivelmente durante o período colonial e transmitidos entre as gerações indígenas. O treinamento para remeiro era intenso, demandava muitas horas por dia para promovê-lo. Como resultado, eram obtidos agilidade e ritmo na condução das embarcações.

Em *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001), essa adaptação aos moldes do trabalho europeu era mão-de-obra e retaguarda militar para as vilas habitadas pelos colonos portugueses, o que, para Carvalho Júnior (2015, p. 78), foi uma forma de garantir a sobrevivência desses povos. O jesuíta Anchieta constatou a importância desse trabalho, ao declarar que sem os indígenas aldeados não haveria "viver nesta terra" (CIMI, 2001, p. 58).

Os remeiros – pessoas instruídas no ofício de remar embarcações com destreza – e os práticos – pessoas instruídas no ofício de direcionar o curso das embarcações –, eram recrutados por exploradores portugueses que desejavam fazer longas viagens. Esse trabalho, era consentido pelos padres, apesar de não ser do inteiro agrado deles, pois, uma vez fora dos aldeamentos, muitos fugiam, eram raptados ou mortos e isso desestabilizava o projeto de catequização empreendido.

Para as crianças indígenas, consoante a Carvalho Júnior (2015), eram requisitadas tarefas ligadas à preparação e ao auxílio das missas e outras atividades na igreja, além de ser-lhes dada a instrução escolar básica. Alguns se interessavam tanto por essa função, que até desejavam se

tornar padres. Carvalho Júnior (2015, p. 69) afirma que os missionários tinham um apreço especial por esses meninos, "pois significavam o fruto mais completo de seu trabalho de conversão".

Na publicação do CIMI – *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001) –, lê-se que as crianças também eram utilizadas para convencer os pais a viverem nos aldeamentos. Quando enviadas para internatos, às vezes, a adaptação na fé e nos costumes cristãos era tão grande, que Anchieta observava em seus relatos que o amor delas pelos padres se sobrepunha ao amor que tinham pelos pais.

Conforme dito anteriormente, a prática pedagógica dos missionários contrariava os pressupostos da educação indígena, que serão apresentados no próximo capítulo. Veja-se, por exemplo, o relato de Manoel Moura Tukano, citado por Munduruku (2012, p. 180), em que se observam contemporaneamente alguns aspectos semelhantes aos descritos no período colonial:

> Manoel Moura Tukano é ainda mais enfático em sua elaboração sobre essa atuação missionária. Para ele, o sistema educativo apregoado pelos missionários passava por um despreparo emocional. Ele diz que: "No colégio, havia muitos missionários, e alguns eram nervosos e gritavam com os alunos. Estranhei bastante estes gritos raivosos, com olhar indignado. Eles levantavam os braços, quase batendo nas crianças". [...] Moura expressa também sua indignação com a separação feita entre os estudantes do sexo masculino e feminino, o que desestruturava a organização social local.

Outras marcas disciplinares dos religiosos foram narradas por ele, como as punições diante dos "maus comportamentos", que resultavam em privação da sobremesa e dos momentos de lazer. A utilização da língua nativa e se afirmar "índio" eram atitudes desaprovadas e consideradas atos de indisciplina.

Assim como Moura Tukano, outras lideranças indígenas entrevistadas por Munduruku (2012) tiveram parte do seu processo educativo orientado por missionários nas próprias aldeias ou em internatos e viveram experiências negativas e positivas.

5.2 Atuações a favor dos povos indígenas

A Igreja Católica, em diversos momentos, se colocou contra os maus-tratos sofridos pelos povos indígenas e pelos abusos cometidos pelos não indígenas e, de certa maneira,

proporcionou a escolarização básica para os nativos, o que mais tarde serviria para respaldá-los ante aos embates com os "brancos" e na preservação da cultura tradicional. Quanto a escolarização básica destinada aos indígenas, Toledo e Barboza (2008, p. 4) afirmam que não havia distinção entre colonização e catequese dos nativos, pois a todos os envolvidos nessas empreitadas cabia:

> ...converter o mundo de natureza em que viviam os indígenas em um mundo da razão. Para tanto, fez-se necessário introduzi-los no mundo das letras e, o caminho foi traduzido no ensino das primeiras letras aos filhos dos índios, juntamente com os filhos dos colonos. O estudo nos colégios pôs os indígenas em contato com as letras e com a própria cultura portuguesa, fundada na fé cristã.

Entretanto, Álvaro Tukano (*apud* MUNDURUKU, 2012, p.87), líder do movimento indígena, confirma que a alfabetização das crianças indígenas realizada pelos religiosos foi um aspecto positivo dessa educação. Ele diz:

> O que os missionários fizeram de bom foi introduzir o ensino, alfabetizando os índios e nós utilizamos isso para manifestar nossos pensamentos que foram escritos pelos nossos líderes, a fim de defender os territórios tradicionais, as riquezas da biodiversidade, os princípios morais e éticos de nossos antepassados, a nossa verdadeira história, para continuarmos distintos, diferentes e com línguas próprias.

Álvaro Tukano ainda acredita que esse benefício que a educação religiosa propiciou, embora não tenha sido intencional por parte da Igreja, foi muito útil. Na entrevista de Darlene Taukane, ela declara que a disciplina aprendida com as freiras franciscanas, de maneira geral, contribuiu positivamente em sua formação humana. Ela menciona que consegue lidar facilmente com situações que exigem o cumprimento de regras em função desse aprendizado.

Para outro entrevistado de Munduruku (2012), Estevão Carlos Taukane, a bolsa de estudos e a amizade cultivada pelo jesuíta João Bosco Penido Burnier foram sempre motivadoras aos estudos e significaram autonomia e possibilidade de gerenciar o próprio destino. Afirma também que nunca foi forçado a se tornar padre.

Essas experiências mais recentes revelam uma transformação nas ações da Igreja Católica em relação aos povos indígenas. Enquanto alguns clérigos continuam com a visão colonialista sobre os nativos, outros aderem a uma postura decolonial.

Em 1972, surgiu o CIMI que, na opinião de Munduruku (2012), começou a auxiliar na organização de reuniões e assembleias de lideranças para consolidar o Movimento Indígena, na tentativa de reverter o quadro de repressão e invisibilidade de tantos povos. Nesses encontros, as

diversas etnias puderam perceber que enfrentavam problemas semelhantes e que unidas poderiam ter mais êxito em dar notoriedade, tanto dentro do Brasil quanto no cenário internacional, às causas que defendiam. Esse espaço de discussão propiciou o surgimento do movimento indígena, tema que será abordado no próximo capítulo.

A influência da Igreja Católica na trajetória histórica dos povos originários, desde a chegada dos portugueses, é incontestável. Quando avaliada, estudiosos indigenistas, membros do CIMI e lideranças do movimento indígena, têm ressaltado seus aspectos positivos e negativos. Como principais contribuições são elencadas por Darlene Yaminalo Taukane, Carlos Estevão Taukane e Álvaro Tukano: a alfabetização, o incentivo à autonomia e o apoio na organização política indígena. Em contrapartida, as marcas da disciplina extremamente rigorosa e da tentativa de sobrepor a cultura eurocêntrica à cultura nativa são relacionadas entre os aspectos negativos dessa influência.

6. A resistência indígena

Para os povos indígenas que vivem na atualidade, o "descobrimento" do Brasil é considerado uma invasão ao território em que seus ancestrais já habitavam há milhares de anos, como vimos em Munduruku (2017). A esse respeito, encontra-se no documento do CIMI – *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 5) –, o seguinte depoimento de Marçal Tupã´i, líder Guarani-Nhandeva, no discurso feito ao papa João Paulo II, por ocasião de sua visita ao Brasil, em 1980:

> Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos... Dizem que o Brasil foi descoberto; o Brasil não foi descoberto não, Santo Padre. O Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história.

A declaração dessa liderança indígena reflete a visão passada de geração em geração pelos povos nativos sobre a colonização do Brasil. Em oposição à concepção de pureza, inocência e ingenuidade atribuída a eles, já discutida anteriormente, os estudiosos indígenas e os indigenistas enfatizam a resistência desses povos tradicionais ante ao colonialismo hegemônico.

No século XVI (1501-1600), de acordo com os escritos publicados pelo CIMI – *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001) –, predominaram as lutas contra a conquista e a

escravização, protagonizadas por 27 lideranças indígenas[15], das quais se têm registros oficiais – sem contar outras tantas que permaneceram anônimas –, em ações contra as ofensivas dos colonizadores pela costa do território, hoje denominado Brasil. Um marco afirmativo importante foi a Confederação dos Tamoios, ocorrida na região litorânea no estado do Rio de Janeiro e no litoral norte paulista. Nas palavras de Munduruku (2017, p. 80):

> A Confederação dos Tamoios foi uma luta pela liberdade e durou longos 12 anos (1554/55 – 1567). Reuniu diferentes grupos indígenas e uniu importantes chefes que marcaram a história do nascente Brasil. Seus feitos são pouco conhecidos – e reconhecidos -, mas foram eles que dignificaram aqueles primeiros anos de contato.

Houve registro oficial de 28 lideranças[16] indígenas comandando seus guerreiros contra o projeto colonizador, no século XVII (1601-1700), com o objetivo de impedir os avanços portugueses em suas terras no litoral e no interior e de resistir à escravização e aos aldeamentos, obtendo êxito em diversas ocasiões (CIMI, 2001, p. 204).

A publicação *Outros 500: Construindo uma nova história* (CIMI, 2001, p. 30) aponta também que as expulsões de invasores estrangeiros "somente foram exitosas por conta do recrutamento de índios aliados, sobretudo dos que viviam nas missões".

No século XVIII (1701-1800), os documentos oficiais registram as guerras guaraníticas e rebeliões, com a participação de 17 lideranças no confronto entre portugueses e espanhóis aliados contra os Guaranis dos Sete Povos das Missões, além de outros que empreenderam revoltas contra a escravização, os maus tratos e na defesa de seus territórios, principalmente nas regiões norte e sul do País.

O século XIX (1801-1900), por sua vez, foi marcado por revoltas populares e resistência às invasões territoriais investidas pelos colonizadores nas terras indígenas, com destaque para a Cabanagem, na região norte do Brasil, e para o combate ao aldeamento compulsório no Sul.

---

[15] Uma breve biografia desses líderes está disponível no documento do CIMI- *Outros 500: Construindo uma nova história* - (2001): Aimberê, Antônio Tamandaré Baepeba, Coakira, Cororupeba, Cunhambebe, Guaxará, Guerreiro Tupinikim (anônimo), Ibiraguaçu, Ibiratininga, Iniguaçu, Ipiruguaçu, Kairuçu, Jaguaranhon, Japuguaçu, Momboré-guaçu, Mulheres mamelucas (duas irmãs); Pakatuba, Penakama, Piquerobi, Sirigi, Siriri, Sorobabé, Sorobi, Surupiba, Tijukupapo.

[16] Uma breve biografia desses outros líderes também está disponível no documento do CIMI - Outros 500: Construindo uma nova história - (2001): Abatiúna, Abiaru, Akapaúba, Amaniú, Amaro, Antônio Paraupaba, Antônio Urakatu, Ararobá, Botiriu, Canindé, Caboquena, Guirawerá, Guaimiaba, Guarnipocaba, Janduim, Japiaçu, Jenipapoaçu, João Pregador, Jurupariaçu, Kuarabaí, Matias Beramini, Nheençu, Nicolau Nheenguiru, Pedro Poti, Potirava, Taioba, Tambiú, Itapucu.

A Cabanagem merece destaque, pois foi um movimento popular legítimo, protagonizado por indígenas, sobretudo das etnias Mura e Mawé, além dos chamados "tapuios", indígenas que viviam no contexto urbano na província do Grão-Pará. Eles viviam em cabanas localizadas na periferia, próximas aos rios. Por isso, eram conhecidos como cabanos ou população ribeirinha. Prezia (2017, p. 184) descreve os episódios principais desse movimento, que teve início em 1832 e foi a mais duradoura revolução popular brasileira e contou com a adesão de inúmeros indígenas e mestiços: "Alguns incidentes mostraram a presença e ativa de indígenas e tapuios, como a morte do Governador Bernardo Lobo de Souza pelo tapuio Domingo Onça. Ou o assassinato do coronel Joaquim José Santiago, levado a cabo pelo indígena Amanacy".

Todas essas ações de resistência relatadas até aqui foram executadas através de confrontos físicos. Porém, houve também formas de resistir, lideradas por indígenas, às imposições catequéticas. Para exemplificar essa busca de afirmação religiosa por parte dos povos ancestrais, Veiga (2015, p. 54) aponta o movimento messiânico encabeçado por eles. Ela diz:

> Existiram dois movimentos messiânicos mais conhecidos, sob a liderança de dois indígenas: Venâncio Kamiko Cristo, da etnia Baniwa (1857), que pregava a rejeição e a libertação do sistema político dominante, através da autonomia indígena; e Alexandre Cristo, da etnia Tukano (1858), que profetizava a inversão na hierarquia de dominação e poder existentes, em que os brancos ficariam no mais baixo grau. Foram reprimidos com violência pelos militares, mas mesmo assim o movimento durou por gerações.

A tradição oral dos povos nativos também resistiu, apesar das tentativas de silenciá-la, quando o uso das línguas originais foi proibido, como visto anteriormente no caso do Tupi, por medida imposta pelo Marquês de Pombal durante o período colonial. A chamada oratura, manifestada através dos cantos, danças e rituais tradicionais, se mostra como uma resistência que permitiu que parte do patrimônio cultural desses povos fosse preservada.

Definida no dicionário Houaiss como "conjunto de saberes, fazeres e crenças retidas oral e mnemonicamente pelas sociedades primitivas, como se de literatura se tratasse, mas antes do advento das letras e suas decorrências na história do homem" (HOUAISS, 2001, p.2075), a oratura era transcrita em suportes legitimados pelas Epistemologias do Norte – tais como livros, textos acadêmicos – ou não. Para Graúna (2013, p.54) representa:

> A busca da palavra, mais precisamente a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e reafirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização e os seus vestígios na globalização [...]

Em suma, os povos indígenas, através de resistências de diversas naturezas, procuraram manter a concepção de mundo e a cultura de seus ancestrais. O confronto físico, ocasionado pela não subjugação à escravização e pela perda de terras para os colonizadores, resultou no extermínio de muitas dessas populações. A resistência religiosa, liderada por Alexandre Cristo e Venâncio Kamiko Cristo, fez oposição à catequese dos cristãos de origem não indígena. A conservação da língua e dos costumes, mantidos em parte pelos povos nativos, contribuiu para a reafirmação da identidade étnica e para o ressurgimento de muitos povos nativos na atualidade.

As resistências mencionadas ocorreram no terreno da sociedade civil e configuram-se como uma forma de guerra de posição por apresentarem-se como ações na luta contra a visão hegemônica e em defesa de uma nova hegemonia.

7. Conclusão

Ao comparar a história oficial – majoritariamente difundida pelos livros didáticos e de leitura que educaram inúmeras gerações de estudantes brasileiros, e cujos princípios ainda são mantidos atualmente em alguns desses materiais – com a história sob a perspectiva de algumas etnias ou subgrupos do movimento indígena, observa-se uma espécie de guerra de posição entre duas visões de mundo em disputa: a colonialista e a nativa. Com o objetivo de manter a hegemonia, os colonizadores utilizaram a autoridade do Estado e as instituições da sociedade civil, como a Igreja Católica, a educação e a literatura, para dominar e dirigir o território colonial, subjugando os povos ancestrais pelo extermínio, pela escravização, pela catequização e pela inferiorização.

A guerra fazia parte do ethos dos povos indígenas e foi utilizada pelos colonizadores para fomentar alianças com alguns povos, a fim de capturar e escravizar indígenas inimigos entre si.

Munduruku (2017, p. 81) salienta as contradições dessas lutas entre os nativos, manifestadas nos interesses divergentes entre os povos originários. Para ele, a guerra entre eles era uma prática cultural, e as alianças com os europeus, em determinados momentos, foram vantajosas para vencer os povos inimigos. De acordo com a necessidade e interesses de cada

povo nativo, eram realizadas as alianças: ou a favor de outros povos originários e contra os invasores europeus ou contra outros povos originários, o que resultava em favorecimento dos europeus. Por outro lado, em certas circunstâncias – como na Guerra dos Tamoios – os indígenas faziam alianças entre si, como aquela entre os Aimorés, os Tupinambás e os Temiminós, para combater os portugueses – que naquele evento formavam uma aliança com os Tupinikins. Nessa ocasião, a resistência indígena por parte do primeiro grupo mencionado contou ainda com o apoio dos franceses, que os proveram com armamentos.

Na Guerra dos Tamoios, o líder da Confederação dos Tamoios foi Cunhambebe, que se apresentou como um dos intelectuais orgânicos do movimento.

Para Gramsci (2001), o intelectual orgânico é aquele que surge e se constitui no interior de determinado grupo social e acumula as funções de especialista e de participação política ativa para difundir a concepção de mundo do grupo que representa. Gramsci (2001, p. 53, grifos do autor) diz:

> [...] numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político).

Cunhambebe era reconhecido como liderança especializada para organizar os envolvidos no movimento e também participava dos combates, colocando-se na linha de frente das batalhas, como mencionado em Varnhagen (1887, p. 272):

> Se bem que a presença dos Europeos, tão superiores aos índios nos meios de ataque e defensa, lhes poderia instinctivamente haver aconselhado esta harmonia ou alliança contra o inimigo commum, somos antes propensos a crer que ella não procedia tanto da abnegação dos chefes subalternos, como do ascendente que sobre elles exercia o grande Cunhambebe, que, todos tinham razão para temer.

Portanto, é possível caracterizá-lo como intelectual orgânico do insurgente movimento indígena, ainda nos primórdios do período colonial brasileiro.

Em outro confronto, a Batalha dos Nadadores (1559), os Tupinambás haviam lutado ao lado dos portugueses e contra os Tupinikins. A esse respeito, Ailton Krenak – liderança indígena na atualidade –, quando entrevistado por Munduruku (2012, p. 82), avaliou as convergências políticas como circunstanciais na visão dos indígenas, ao afirmar que: "no futuro, ou seja, no ano

seguinte a gente poderia estar formando o governo junto com os sem-terra ou lutando contra eles em algum lugar...”.

Os europeus também tiveram suas ocasiões de convergência política, quando, por exemplo, os portugueses se uniram aos espanhóis nas guerras guaraníticas, iniciadas em 1753, em que exterminaram padres e indígenas dos Sete Povos das Missões. Também estavam de comum acordo sobre o Tratado de Tordesilhas, apesar de não respeitarem devidamente a divisão territorial por eles estabelecida. Em oposição a Portugal e Espanha, estavam França, Inglaterra e Holanda, que não aceitavam a determinação papal e realizaram diversas investidas para auferir territórios na América.

Por fim, destaca-se ainda a hegemonia religiosa. A disputa entre a Igreja Católica e os Protestantes nos movimentos da Reforma e Contrarreforma foi essencial para a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil, a fim de garantir a hegemonia pela conversão de novos fiéis.

Apesar do teor da bula *Sublimis* Deus – publicada pelo Papa Paulo III em 1537 em oposição ao tratamento desumano dispensado aos povos indígenas[17]– , nem todos os padres, governadores e colonos aderiram a práticas não violentas com os indígenas, de modo que muitos continuaram a tratá-los como sub-humanos.

A expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal foi consolidada, pois o ministro português percebeu que o fortalecimento da hegemonia dos jesuítas em território brasileiro poderia comprometer os interesses de Portugal, particularmente aqueles relacionados aos povos indígenas.

A partir dos anos 1970, a Igreja Católica no Brasil assumiu uma nova postura em relação aos povos nativos e passou a auxiliá-los a se organizarem politicamente. Entretanto, ainda há clérigos que não mudaram a visão inicial sobre como a Igreja deve proceder acerca dos povos indígenas.

---

[17] “Nós, que, embora indignos, exercemos sobre a terra o poder de nosso Senhor e buscamos com todas as nossas forças recolher as ovelhas dispersas de seu rebanho no aprisco a nós confiado, consideramos, no entanto, que os índios são verdadeiramente homens e que eles não só são capazes de compreender a fé católica, como, segundo nos informaram, anseiam sobremaneira recebê-la. [...] com autoridade Apostólica, pelo teor das presentes letras, determinamos, e declaramos, que os ditos Índios, e todas as mais gentes que daqui em diante vierem à noticia dos Cristãos, ainda que estejam fóra da Fé de Cristo, não estão privados, nem devem sê-lo, de sua liberdade, nem do domínio de seus bens, e que não devem ser reduzidos à servidão. Declarando que os ditos índios, e as demais gentes hão de ser atraídas, e convidadas à dita Fé de Cristo, com a pregação da palavra divina, e com o exemplo de boa vida. E tudo o que em contrário desta determinação se fizer, seja em si de nenhum valor, nem firmeza; não obstante quaisquer coisas em contrário, nem as sobreditas, nem outras, em qualquer maneira”. (PAULO III, Papa. Sublimis Deus. 1537. In: Cathopedia. Disponível em: <http://it.cathopedia.org/wiki/Sublimis_Deus> . Acesso em: 10 jan. 2019).

O CIMI tem papel fundamental na criação de uma consciência pan-indígena, por entender que a descentralização dos movimentos reivindicatórios não é suficiente para conquistar os direitos dos nativos. Nesse contexto, surge o movimento indígena em oposição aos modelos exterminacionista e assimilacionista. Esse será o tema do próximo capítulo.

II - O MOVIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas desde sempre resistiram às invasões territoriais e ao projeto civilizatório imposto pelos europeus. Entretanto, durante muito tempo as ações de resistência ocorriam de maneira isolada em função da vastidão territorial e da diversidade étnica. Havia, como vimos, alianças regionais entre alguns povos, não obstante, conflitos entre as diferentes etnias nativas eram usuais. Não era possível, portanto, uma unificação maior nem mesmo uma organização geral dos indígenas brasileiros.

Foi somente no período entre 1970 e 1980, com a eclosão de diversos movimentos sociais em resposta ao regime civil-militar instaurado no Brasil desde 1964, que surgiu o Movimento Indígena brasileiro, com características específicas por ser uma experiência de cunho político e étnico ao mesmo tempo.

Os articuladores desse movimento eram intelectuais orgânicos com diversas profissões – escritores, professores, aviadores, artistas – e diversas funções de liderança dentro das comunidades indígenas – caciques, líderes dos guerreiros, xamãs. A organização do Movimento Indígena brasileiro foi apoiada por instituições da sociedade civil como ONGs, organizações religiosas, jurídicas e defensoras dos direitos humanos.

Neste capítulo, serão abordados as origens, os objetivos e as conquistas do Movimento Indígena brasileiro, por meio de um panorama geral da trajetória histórica e do contexto em que ocorreram as principais ações protagonizadas pelos povos originários a partir de 1970 até a atualidade.

1. Origens do Movimento Indígena brasileiro: contexto e objetivos

Para Santos (2010, p. 76), "as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial", o que revela os princípios e as práticas da hegemonia da classe dominante que pretende criar, deformar e negar o outro que está do outro lado da linha, portanto, marginalizado. Com isso, uma parte da humanidade afirma-se universal, em detrimento da outra. Daí emerge a necessidade desse outro buscar a visibilidade e uma outra hegemonia.

Conforme descrito no texto publicado pelo CIMI – *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 118) –, constata-se que o Movimento Indígena brasileiro teve sua organização e formação engendradas por uma rede de alianças direcionadas para a luta pela terra, pois "a luta pela vida, pelo reconhecimento enquanto povo, pela cultura, tem na terra sua fonte de inspiração e razão de esperança".

Os povos nativos chamam a atenção da sociedade brasileira para a necessidade da terra para a manutenção da cultura e do modo de viver tradicionais, que estão imbricados no respeito e na comunhão com a natureza. Essa relação com a terra fundamenta toda a estrutura social e religiosa dos povos indígenas.

A organização do Movimento Indígena brasileiro, segundo Brighenti (2015, p. 157), inicialmente girou em torno de três eixos fundamentais: 1) o rompimento com o isolamento, proveniente do regime tutelar, imposto primeiro pelo Serviço de Proteção ao Índio e , posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio; 2) a demarcação das terras indígenas, a luta pelo território propriamente dita; e 3) o enfrentamento das políticas públicas, relacionadas à segurança, à educação, à saúde, ao respeito à diversidade e à emancipação definitiva dos povos tradicionais. Esses eixos embasaram a estrutura e o planejamento das ações do Movimento Indígena brasileiro.

1.1 Rompimento com o regime tutelar

Sobre o primeiro eixo, Brighenti (2015, p. 149) conta que foi no período republicano que "a tutela foi empregada a todos os indígenas, da qual poderiam se emancipar progressivamente na medida em que adotassem a língua portuguesa e abandonassem seus costumes, e, principalmente, aderissem à propriedade privada de terra".

Esse projeto republicano, apropriado pelo regime militar pós 1964, visava à desocupação forçada de territórios indígenas, a fim de instalar obras de infraestrutura, tais como hidrelétricas e estradas, além de promover a exploração de minérios, madeira e organizar fazendas.

Como é afirmado no documento do CIMI *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 120), foi instaurada uma CPI em 1977, pelo Congresso Nacional, em função de pressões e denúncias de povos indígenas e outras instituições da sociedade civil sobre a violência praticada contra os nativos por parte de empresas privadas e setores públicos. Essa violência era exercida por meio de "brutais invasões de territórios e o fracasso da política de demarcação, proteção e garantia das terras dos índios, assim como o flagrante desrespeito à Lei 6.001, de 1973, o chamado Estatuto do Índio". Essa lei impunha um prazo de cinco anos para a finalização da demarcação das terras indígenas pelo governo federal.

Em discurso, que consta na obra do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 121), o então ministro do Interior, Rangel Reis, em dezembro de 1977, argumentou em favor da criação de um decreto-lei que garantisse a "emancipação", no sentido adotado pelo pensamento republicano. O ministro declarou, como meta, que dali a 10 anos o governo desejava "reduzir para 20 mil os 220 mil índios existentes no Brasil" e que, após 30 anos, todos eles deveriam estar integrados à sociedade nacional. Essa meta, colocada em pauta desde janeiro de 1975, previa uma tutela indireta, na qual os indígenas "receberiam um lote individual de terras e um salário mensal" (CIMI, 2001, p. 121). É preciso destacar que o oferecimento dos lotes individuais vai de encontro aos valores das culturas nativas que têm como base a coletividade para a manutenção do grupo e não a propriedade privada/individual da terra.

As ações contra essa "emancipação" dos povos originários proposta pelo governo Geisel, expressas nas palavras de Rangel Reis e somadas aos motivos elencados para a abertura da CPI de 1977, culminaram na 8.ª Assembleia de Chefes e Lideranças, realizada em abril do mesmo ano, em Ijuí e São Miguel das Missões, localizadas no Rio Grande do Sul. Esse encontro teve

como produto uma carta para o presidente da Funai, escrita coletivamente por 26 lideranças, representando 9 etnias.

O documento, conforme descrito na publicação do CIMI *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 121), foi um protesto contra a forma de "emancipação" pretendida para os povos nativos e uma exigência de soluções para os problemas enfrentados por essas populações, devido ao descaso do poder público.

A criação e o fortalecimento das alianças com instituições da sociedade civil como, por exemplo, o CIMI, alavancaram as ações de protagonismo e autonomia indígenas para almejar a emancipação no sentido pretendido pelo Movimento Indígena brasileiro.

1.2 Demarcação das terras indígenas

Em relação a esse segundo eixo, uma questão relevante na luta pela terra, de natureza conceitual, é apontada por Brighenti (2015, p. 147). Trata-se da diferença entre *Terra Indígena* e *Reserva Indígena*: enquanto esta é uma categoria jurídica, formulada para abarcar territórios cuja ocupação tradicional dos povos nativos não é passível de comprovação, aquela é uma categoria jurídica criada para delimitar as terras, cuja ocupação tradicional anterior à configuração do Estado Brasileiro foi comprovada.

Na cosmovisão indígena, a importância da terra reside em uma relação religiosa e de interdependência respeitosa e sustentável. Pimentel (2012, p. 66, grifos do autor) ressalta que:

> Para muitos povos indígenas, principalmente os animais (além de vários outros elementos que costumamos pensar como "inanimados", inclusive montanhas, nascentes etc.) do seu próprio ponto de vista, estão vivos e são gente. Têm algo parecido com o que chamamos de "alma" [...]

A terra, portanto, é viva e considerada "a grande mãe" que tudo provê e que é digna de respeito, admiração e conservação. Nas tradições das culturas nativas, consoante Pimentel, (2012, p. 66), para que ocorra a interação entre humanos e natureza, é necessário "pedir permissão, negociar, convencer, dar presentes, até para conseguir cortar uma única árvore, dependendo do local".

Logo, para que os povos originários possam viver plenamente a cultura construída desde os tempos mais remotos e que se atualiza constantemente, eles precisam de suas terras. Da terra retiram os alimentos, os materiais que precisam para fabricar os utensílios de que se servem no cotidiano. Todo o conhecimento de mundo e as manifestações artísticas, culturais e religiosas dos povos tradicionais foram concebidos na relação com a natureza, e a educação indígena está fundamentada nesse contato. Em vista disso, o Movimento Indígena tem, como um de seus eixos, a luta pela terra.

1.3 Políticas públicas e respeito à diversidade: saúde e educação

O terceiro eixo contempla as ações para garantir às populações indígenas os direitos à segurança contra invasões e violência, à diversidade étnica, à saúde e à educação que respeite essa diversidade.

Conforme os escritos do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 188), houve duas Conferências Nacionais de Saúde Indígena em que foram estruturadas ações planejadas para atender às necessidades locais das comunidades indígenas, através dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), nos anos de 1986 e 1993.

A sanção da Lei Arouca[18], em 1999, impôs a implantação dos referidos distritos em parceria com as comunidades a serem atendidas. Os DSEIs foram estruturados, conforme as diretrizes do Sistema Único de Saúde. Essa Lei determinava que a União deveria assegurar um atendimento integral, que respeitasse as especificidades étnicas e culturais e que garantisse um acesso universal e igualitário aos serviços e às ações públicos, referentes à área da saúde. Segundo o dossiê *Outros 500: Construindo uma nova história* do CIMI (2001, p. 188), esse atendimento deveria englobar "assistência, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária, formação de agentes indígenas de saúde e integração institucional" e ser prestado diretamente onde a comunidade indígena estivesse alocada. Constavam, ainda, no texto da Lei Arouca, aspectos a serem levados em consideração para o atendimento, como o respeito aos sistemas tradicionais de saúde e o perfil epidemiológico de cada povo.

[18] A Lei Arouca delimitou a estrutura e o funcionamento do Sistema de Saúde Indígena, a partir do fortalecimento da presença do Sistema Único de Saúde no Brasil. (CIMI, 2001, p. 188)

Entretanto, denunciou o CIMI (2001, p. 188), que o governo federal escamoteou as responsabilidades assumidas e transferiu-as, por meio de convênios, para prefeituras, organizações não governamentais e até mesmo para organizações indígenas. Portanto, houve uma "política de saúde terceirizada", o que reduziu as oportunidades de participação e fiscalização das comunidades indígenas no Sistema de Saúde Indígena. Como reação dos povos indígenas a esse problema, temos:

> Na perspectiva do exercício efetivo da autonomia, os povos indígenas reivindicam a formação e a profissionalização de agentes indígenas de saúde [...] Apostam na formação destes agentes para colocar sob seu controle e a seu serviço os conhecimentos e técnicas ocidentais que podem colaborar na tarefa de restabelecer as condições de vida, de abundância e de felicidade. (CIMI, 2001, p. 189)

Com base nos direitos conquistados na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), as lideranças do Movimento Indígena brasileiro também se engajaram na área da educação, ao fomentar um modelo de escola indígena que atendesse às necessidades e aos desejos das comunidades nativas.

Na publicação do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 182), ressalta-se que, na contemporaneidade, a educação escolar indígena é vista pelo Movimento Indígena brasileiro como um instrumento a serviço da autonomia; e o domínio da escrita, como resistência e apropriação de uma educação escolar que preza pela preservação da cultura tradicional.

De acordo com o documento do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 183), esse novo sentido dado à educação escolar para os indígenas denota o desafio de "transformar a instituição escolar, de tradição colonialista e integracionista, em um espaço que dialoga e colabora com a educação tradicional e com a superação do preconceito e da exploração econômica", porém, também permite o acesso a conhecimentos construídos pelos não indígenas. Para Gomes (2012, p. 99),

> Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem respostas emancipatórias.

Outros desafios estão relacionados a uma maior autonomia das escolas indígenas, para que possam organizar a estrutura e o funcionamento das unidades educacionais da maneira

como consideram corretas para a realidade das comunidades, sem a interferência da política educacional do Estado: contratação de professores e de outros integrantes da equipe escolar de origem indígena, a partir de critérios próprios; definição de currículo e calendário escolar de acordo com o projeto de vida de cada povo; utilização de processos de aprendizagem próprios.

As reivindicações ante as políticas públicas relativas aos direitos garantidos constitucionalmente aos povos indígenas, como saúde e educação que considerem as especificidades étnicas, têm exigido constantemente do Movimento Indígena brasileiro embates jurídicos para que a legislação seja cumprida.

No caso da Lei Arouca, o poder público foi negligente quanto à execução das medidas previstas por ela e o Movimento Indígena lutou para que, ao menos, fosse garantida a formação de agentes de saúde indígenas. Na área da educação, os professores indígenas e outros envolvidos no Movimento Indígena estão engajados para que ocorra, na prática, a autonomia das escolas indígenas descritas na Carta Magna. Esses intelectuais orgânicos são as lideranças do Movimento Indígena brasileiro atual.

2. Movimento Indígena Brasileiro: projeto, memória, identidade e lideranças

Algumas das principais lideranças do Movimento Indígena brasileiro dos primeiros 30 anos, ainda vivas, foram entrevistadas por Daniel Munduruku em sua tese de doutorado: Ailton Lacerda Krenak (pertencente ao povo Krenak de Minas Gerais), Álvaro Sampaio Fernandes (indígena Tukano do Amazonas), Carlos Estevão Taukane (pertencente ao povo Kura-Bakairi do Mato Grosso), Darlene Yaminalo Taukane (também pertencente ao povo Kura-Bakairi do Mato Grosso), Eliane Lima dos Santos (indígena Potiguara do Rio de Janeiro), Manoel Fernandes Moura (também pertencente ao povo Tukano do Amazonas) e Mariano Marcos Terena (indígena Terena do Mato Grosso do Sul).

Este último foi um dos protagonistas da ECO-92, tendo participado da escrita do documento *Carta da Terra*[19], engendrado no evento, após a indicação da ONU, em1987, da

[19]CNUMAD. **Carta da Terra**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: < https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra.html> Acesso em: 23 maio 2020.

necessidade da carta. Por isso é considerado o embaixador dos povos indígenas brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 155).

Há também que se destacar outros intelectuais orgânicos que não foram contemplados nessa pesquisa de Munduruku: Nelson Xangrê, Daniel Cabixi, David Kopenawa, Joênia Wapixana.

Essas lideranças, cada uma de acordo com a realidade local da comunidade de origem, contribuem para a manutenção e a atualização, por meio da identidade, da memória e do projeto do Movimento Indígena brasileiro, articulando parcerias entre organizações da sociedade civil formadas por indígenas e indigenistas para almejar os objetivos da concepção de mundo nativa.

Em relação à identidade – que orienta o momento presente do Movimento Indígena brasileiro –, Munduruku (2012, p. 49) enfatiza que a consciência pan-indígena, despertada na construção e na articulação do Movimento Indígena brasileiro a partir do termo "índio" – para designar todas as etnias indígenas como sujeitos de direito –, foi uma afirmação de identidade dos povos originários que se encontravam na invisibilidade diante da sociedade brasileira.

No que tange à memória, Ailton Krenak revela a importância dos ritos e das manifestações externas de cada cultura, pois eles guardam a essência da coletividade dos povos indígenas. E ressalta que essas práticas preservam a memória ancestral (MUNDURUKU, 2012, p. 48).

Já o projeto, que representa o futuro do Movimento Indígena brasileiro, nas palavras de Munduruku (2012, p.49), é uma "tentativa de salvaguardar a identidade que a memória articula em seus fragmentos. Sem um projeto, a identidade se deteriora e corre o risco de não conseguir compreender o processo histórico em que ela se desenrola". A presença das mulheres indígenas à frente de projetos do Movimento Indígena brasileiro denota a atualização permanente dos povos originários e indica uma busca por superar o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, em prol do reconhecimento e da validação das "Epistemologias do Sul". (SANTOS, 2010)

Com o propósito de sistematizar os principais rumos do Movimento Indígena brasileiro, serão elencados os principais fatos que marcaram os 30 anos iniciais, desde o seu surgimento, e que explicitam a importância da memória e da identidade no exercício desse projeto.

Consoante Munduruku (2012, p. 52), nos anos de 1971 a 1980, houve uma tomada de consciência do papel histórico dos indígenas na transformação da sociedade brasileira e da

importância da defesa do território "sempre considerado o mais poderoso instrumento para a manutenção da cultura tradicional".

De acordo com a publicação do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (CIMI, 2001, p. 246), em 1972 surgiu o CIMI, órgão ligado à Igreja Católica comprometido com a causa indígena. Seu principal objetivo é apoiar a luta pela garantia dos direitos dessas populações e estimular o protagonismo indígena. Esse estímulo ocorreu, inicialmente, com o apoio, na organização, das assembleias indígenas, quando líderes indígenas de diversas etnias se reuniam para trocar experiências sobre as dificuldades enfrentadas nas comunidades.

Como resultado, essas lideranças perceberam que os problemas regionais vividos por essas comunidades eram muito semelhantes e compreenderam a necessidade de "abandonar uma atitude passiva ou defensiva" e tornarem-se "mobilizadores da consciência na defesa de seus direitos" (CIMI, 2001, p. 52). A primeira assembleia aconteceu em 1974 e contou com a presença de 17 líderes indígenas. Nos anos de 1981 a 1990, o auxílio do CIMI e o apoio da sociedade civil intensificaram-se.

Em 1980, surgiu a União das Nações Indígenas (UNIND), que, posteriormente tornou-se a UNI, organização em que os próprios líderes indígenas começaram a promover as assembleias e fomentar a criação de instituições voltadas para a causa indígena. A Aliança dos Povos da Floresta selou o compromisso entre indígenas, seringueiros e castanheiros pela preservação da Amazônia. Esse pacto foi estabelecido pouco tempo depois do assassinato de Chico Mendes[20].

Outro marco relevante foi a II Assembleia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, em 1987. Os resultados dessa assembleia, juntamente ao apoio da sociedade brasileira, culminaram nos artigos 231 e 232 da Carta Magna de 1988. Iniciou-se também o processo de descentralização do Movimento Indígena brasileiro.

Nos anos de 1991 a 2000, predominaram ações de protagonismo indígena e a reconfiguração do Movimento Indígena brasileiro. Neste novo modelo, houve efetivamente a descentralização do Movimento Indígena, que antes atuava em nível nacional, o que culminou com o surgimento de organizações locais para que se conseguisse uma otimização no atendimento às necessidades das comunidades de cada região.

---

[20] Importante líder sindical, portanto, intelectual orgânico do grupo dos seringueiros na região norte do Brasil. Cf. **Chico Mendes.** Disponível em: <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

As mobilizações ocorreram no sentido de se concretizarem os direitos conquistados na Carta Magna, a partir de uma redistribuição de responsabilidades em torno da questão indígena entre sociedade civil e governo, inclusive com algumas instituições geridas por grupos indígenas, estabelecendo um novo tipo de relação dos povos originários com o Estado. Foram desenvolvidas ações na área da educação – principalmente para viabilizar a inserção dos indígenas no Ensino Superior –, da política, da economia e da sustentabilidade, nas diversas regiões do País, ao mesmo tempo em que se buscou construir uma articulação nacional entre essas ações, a fim de desvincular totalmente as comunidades indígenas da tutela do governo.

Ademais, Munduruku (2012, p. 58) ressalta que o Movimento Brasil outros 500[21], que contou com a representação de 140 povos indígenas brasileiros, também foi um evento relevante para a compreensão da situação atual desses povos, pois teve a finalidade de fazer resistência às comemorações de 500 anos do descobrimento do Brasil, não só por parte do Movimento Indígena, como também de outros movimentos populares, como o Movimento Negro.

Munduruku (2012, p. 50) relata a importância histórica e para a transformação social do Movimento Indígena e para a compreensão da identidade do povo brasileiro. Ele diz:

> [...] o Movimento Indígena alimentou, por tempo considerável, um projeto educativo que caminhava em duas direções: a da formação de quadros para a sua continuidade e a da formação da sociedade brasileira para a existência dos diferentes povos indígenas brasileiros.

Para que esses caminhos fossem trilhados, os povos nativos tiveram que se abrir para a formação de alianças e sair do isolamento. Muitos povos, inimigos no passado, tornaram-se aliados em prol da luta e da reivindicação pelos direitos das populações originárias. Essa abertura foi viável principalmente pelas assembleias indígenas realizadas entre lideranças de diversas etnias.

---

[21]De acordo com o Boletim Pró-Yanomami, o Movimento Brasil Outros 500, reuniu e organizou cerca de 2000 nativos provenientes de centenas de comunidades indígenas de todo o país em Porto Seguro na Bahia para marcharem pacificamente e protestarem contra as comemorações oficiais dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil. No dia 22 de abril, durante a passeata dos manifestantes, "a ação da polícia transformou o evento em uma grande demonstração de repressão e violência amplamente divulgada pela mídia". Dias antes, o líder indígena Henrique Suruí ameaçou flechar o abdômen do senador Antônio Carlos Magalhães, na ocasião em que os indígenas pressionaram o Congresso Nacional a recolocar em votação o Estatuto das Populações Indígenas pois a tramitação do documento estava parada desde 1994. Cf. **Boletim Pró-Yanomami n.º2**. Disponível em: http://www.proyanomami.org.br/boletins/boletim_02.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

3. Assembleias, encontros e mobilizações nacionais

As primeiras Assembleias de Chefes Indígenas ocorreram entre 1974 e 1977, em estados brasileiros das regiões norte, centro-oeste e sul do Brasil. A primeira assembleia foi considerada o evento que marcou definitivamente a presença dos povos nativos na vida política brasileira.

No documento do CIMI *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p .121) consta que, durante a 8.ª Assembleia de Chefes e Lideranças foi elaborada uma carta de protesto contra a emancipação, direcionada ao Presidente da Funai com a exigência de soluções para os problemas enfrentados pelos povos indígenas e que estavam sendo denunciados pela mídia.

De acordo com o *site* da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a emancipação foi uma política governamental que tencionava uma integração gradativa dos 220 mil indígenas identificados no Brasil, com a expectativa que em 10 anos houvesse uma redução para 20 mil indígenas. Com esse objetivo, haveria a instauração da língua portuguesa nas comunidades tradicionais, e a preservação da língua e da cultura nativa em geral ficaria a cargo apenas dos próprios povos originários. Segundo a versão oficial da história, essa política também tinha como princípio a não existência da discriminação racial para com os indígenas e que o projeto da emancipação não resultaria em epistemicídio.[22] A 7.ª assembleia, realizada em janeiro de 1977, em Vila Surumú, (RR) foi interrompida pela Polícia Federal, a pedido da Funai. A partir desse evento, iniciou-se um período de forte repressão às tentativas de organização dos povos indígenas da localidade. Entre 1974 e 1984, foram registradas 57 assembleias indígenas.

Segundo o documento do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 129), outras mobilizações e encontros tiveram destaque nacional. Em 1978, houve uma série de manifestações por parte dos indígenas e de movimentos populares contra o projeto de emancipação do Governo Geisel, proposto por Rangel Reis. Na assembleia realizada em 19 de dezembro de 1978, em Goiás Velho (GO), alguns líderes indígenas posicionaram-se por meio de um documento em que pontuaram as deliberações realizadas pelos representantes dos povos nativos presentes no encontro, reivindicando o cumprimento do Estatuto do Índio e repudiando o projeto de "emancipação":

---

[22] CEPEDOC FGV. **Maurício Rangel Reis**. Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mauricio-rangel-reis > Acesso em: 12 de set. 2020.

> Senhor presidente, expirado o prazo da demarcação das áreas indígenas, queremos cientificar vossa excelência que as comunidades indígenas acham-se em pleno direito de defender e desintrusar suas áreas, caso o órgão competente, a Funai, não conclua a demarcação das áreas indígenas. Concluindo que nesta data na qual expira o prazo de demarcação das áreas indígenas, exigimos que seja cumprido o que a lei manda e que seja rasgado o projeto de lei de emancipação da autoria do senhor ministro Rangel Reis. São os pensamentos do Índio Brasileiro, através de seus representantes hoje aqui presentes: Karipuna, Palikur, Galibi, Dessana, Apurinã, Jamamadi, Tapirapé, Xavante, Rikbaktsa, Pareci, Kaiowá, Kaingang e Guarani, no encontro realizado em Goiás, na data de 17 a 19 de dezembro, pelos representantes indígenas de Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (CIMI, 2012, p. 97)

Em 1982 e 1984, houve o 1.º e 2.º Encontros Nacionais dos Povos Indígenas. Entre 1985 e 1986, aconteceram seis assembleias regionais com a participação de mais de 300 líderes em cada uma. Ainda em 1986, foi realizado um curso de formação de lideranças indígenas, idealizado pela União das Nações Indígenas (UNI) e apoiado pelo CIMI. Em 1987 e 1988, as maiores mobilizações regionais e nacionais tinham como principal objetivo as manifestações direcionadas à aprovação da Constituição de 1988, com artigos que garantissem os direitos dos povos nativos.

Diante das mobilizações mencionadas, é perceptível o protagonismo indígena para colocar em prática o projeto de salvaguardar a memória ancestral e a identidade dos povos originários. Essas ações foram lideradas por intelectuais orgânicos constituídos dentro das comunidades e no engajamento e na participação dentro do Movimento Indígena brasileiro. É importante ressaltar a participação das instituições da sociedade civil ligadas às questões indígenas para auxiliar na aproximação dos diversos povos e, em muitas ocasiões, na organização dos eventos.

O Estado brasileiro, por sua vez, desde 1910 tem tratado da questão indígena de maneira institucionalizada, por meio de órgão específico: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que em 1967 foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), a qual atualmente continua à frente dos assuntos relativos aos povos originários, ainda que tenham sido reduzidas suas atribuições.

4. Serviço de Proteção ao Índio (SPI)

Conforme Munduruku (2012, p. 31), nos anos iniciais da República no Brasil, os debates sobre a questão indígena começaram a ser promovidos pela comunidade científica e os integrantes das instituições humanitárias, após uma série de denúncias feitas pela imprensa, de violência e chacinas sofridas pelos povos tradicionais. Naquele momento, aumentaram o número de organizações em prol dos indígenas e a pressão da sociedade civil por esclarecimentos por parte do governo.

A partir dessa demanda, aliada aos princípios positivistas dos militares que buscavam frear a legitimação da tutela dos indígenas pela Igreja Católica, engendrou-se uma solução estatal para tratar das questões que envolviam os povos nativos: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Organizado sobre cinco princípios elaborados por José Bonifácio Andrada e Silva e comandado inicialmente por Marechal Cândido Mariano Rondon – militar e descendente do povo Bororo –, o órgão buscava mediar as relações entre indígenas e demais aparelhos do Estado por meio de uma política laica. Munduruku (2012, p. 33) considera que esse foi um marco relevante para as populações indígenas, uma vez que o órgão foi criado pela "força da lei" e de maneira institucionalizada.

Os ideais republicanos circundavam os princípios de ordem e progresso, de desenvolvimento econômico, de ampliação da atividade agropecuária, de expansão da comunicação e de integração nacional. A partir dos fundamentos do positivismo, apregoados pelo Marechal Rondon – segundo os quais, naturalmente os nativos deveriam passar da condição de selvagens para civilizados –, o SPI foi estabelecido. Para Munduruku (2017, p. 90),

> A proclamação da República não alterou muito o modo de enxergar os povos indígenas, mas trouxe um elemento novo no trato com aquelas populações que ainda não tinham contato com o Brasil, por meio da sensível política desenvolvida por Cândido Mariano Rondon.

Munduruku (2017, p. 87) esclarece que esse militar tinha como um dos objetivos a expansão dos territórios destinados aos latifúndios agrícolas no Brasil. Nas frentes de trabalho empreendidas por Rondon, eram encontradas populações originárias que nunca haviam tido contato com o meio urbano. Por isso, ele tinha condições de relatar com propriedade a situação dessas pessoas para a sociedade brasileira e revelar a verdadeira identidade do nativo, distinta do

romântico Peri, de José de Alencar, o que auxiliou em alguma medida na visibilidade dos povos indígena.

A criação do órgão, na avaliação de Munduruku, teve relevância do ponto de vista político para os povos nativos ante ao Estado, por ter tornado o indígena sujeito de política pública. Entretanto, considera que o SPI não obteve êxito na assimilação das populações originárias. Isso ficou demonstrado nas pesquisas científicas sobre a temática cultural que refutaram a possibilidade de haver uma assimilação por parte dos povos indígenas da cultura eurocêntrica, da maneira como o órgão tinha a intenção de viabilizar. Além disso, a resistência para a manutenção da autonomia e identidade dos inúmeros grupos étnicos, bem como as condições nada atrativas ofertadas para a integração desses povos, contribuiu para que os propósitos institucionais não fossem alcançados.

Em contrapartida, a visibilidade dada pelo Marechal Rondon às populações indígenas, mostrando-as como de fato eram e viviam, favoreceu para difundir a realidade dos nativos e para desfazer, em alguma medida, os estereótipos perante a sociedade brasileira.

Na publicação do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 62), evidencia-se que, após esse início, o idealismo de Rondon foi substituído pelo confinamento e pela integração forçada. Nos chamados "Postos de assistência, nacionalização e educação", eram passadas aos indígenas noções de história do Brasil e o culto à bandeira. D´Angelis (2012, reimpressão 2017, p. 22) conta que os "pressupostos ideológicos" da educação ofertada aos indígenas pelo SPI em nada se distanciaram da educação ofertada pelas missões.

Brighenti (2015, p. 154) menciona que, após muitas denúncias de corrupção e violação de direitos dos povos indígenas sob responsabilidade do SPI, houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPIs) e investigações por parte do governo. Em uma dessas investigações, que culminou no Relatório Figueiredo – documento composto por mais de cinco mil páginas de denúncias –, somadas às pressões internacionais, o Estado brasileiro extinguiu o SPI e o substituiu pela Fundação Nacional do Índio.

Entretanto, na ocasião, não houve o prosseguimento das medidas punitivas, administrativas e judiciais cabíveis. Esse relatório ficou arquivado no Museu do Índio e veio a se tornar público apenas em 2013. A substituição do SPI pela Funai foi uma estratégia para manter o colonialismo hegemônico por meio de uma concessão do Estado em resposta às pressões nacionais e internacionais ligadas à questão indígena.

Santos (2010, p. 78) contribui para a compreensão da lógica envolvida nas relações de poder que influenciam decisões nas políticas estatais, tais como a substituição do SPI pela Funai. Ele diz: "... direitos humanos são violados para que possam ser defendidos, a democracia é destruída para que se garanta sua salvaguarda e a vida é eliminada em nome da sua preservação". Por meio da "lei branda", legitima-se a lógica da "apropriação/violência", quando as relações de poder estão em xeque. Cumprir a lei torna-se facultativo, assim como era no período colonial, em que a vontade do colonizador sobrepujava a tudo e a todos.

5. Fundação Nacional do Índio (Funai)

A Funai é o órgão governamental atualmente responsável pelas demandas indígenas brasileiras, de acordo com a política indigenista oficial. Para Brighenti (2015, p. 155), esta instituição foi "capaz de desenvolver nas comunidades indígenas a política imposta pelos militares, que implicava a repressão e o controle, associado ao desenvolvimento econômico através da exploração dos recursos naturais" nos territórios (terras ou reservas) indígenas. Essas ações fortaleciam o regime tutelar sobre as populações originárias, o que era muito interessante ao governo militar.

Munduruku (2017, p. 88) afirma que a criação da Funai não implicou grandes transformações na política adotada pelo SPI, contudo, favoreceu a aprovação do Estatuto do Índio, que visava a institucionalizar a nova tratativa da política indigenista no Brasil: ampliou o assistencialismo, buscando tornar os indígenas mais dependentes política e economicamente do Estado para facilitar o processo de integração nacional.

Para isso, os postos da Funai exerciam um controle absoluto sobre os indígenas e não indígenas que entravam, saíam e circulavam pelas comunidades. Os indígenas que desejassem visitar familiares ou amigos em outras comunidades necessitavam de uma autorização expedida pelo posto responsável pela comunidade em que viviam e que deveria ser entregue no posto a qual se destinavam para a visita. Nessa autorização, também constava o período máximo permitido de estadia fora da comunidade de origem.

Em Brighenti (2015, p. 163), encontra-se o fragmento de um relatório feito por um encarregado de um posto da Funai, em que este se reportava ao seu superior, informando a presença de membros do CIMI que haviam sido advertidos por buscarem contato com os

indígenas da localidade, porém persistiam nesse tipo de ação. É perceptível a minuciosidade do relato em que até o nome completo dos envolvidos era mencionado.

O potencial repressor da Funai, sustentado pela apropriação dos povos indígenas e pela violência contra eles, só seria reduzido com a aprovação da Constituição de 1988, e outras conquistas legais, em que algumas atribuições do órgão foram redistribuídas para organizações da sociedade civil.

Portanto, para Santos (2016), o colonialismo ainda impera, não mais como modo de produção, contudo, como modelo ideológico de hegemonia, associado ao capitalismo e ao patriarcado.

6. Principais conquistas do Movimento Indígena

As disputas hegemônicas em torno da questão indígenas, mediadas pelo SPI e pela Funai, foram aos poucos sendo desveladas à sociedade brasileira. Esse desvelamento propiciou a elaboração de uma legislação condizente com a realidade dessas populações. Dentre elas, destacam-se: o Estatuto do Índio (1973); direitos constitucionais, previstos na nova Constituição (1988); a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (2008); e a Lei 11.645 (2008).

Como consequência dessa visibilidade e da institucionalização dos direitos dos povos tradicionais, houve também a organização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e, em uma ação de afirmação étnica, o ressurgimento de alguns povos indígenas.

6.1 Estatuto do Índio

O Estatuto do Índio foi estabelecido sob a forma da lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Os artigos 3.º e 4.º (BRASIL, 1973) permitem compreender a visão sobre os povos originários, reiterada pelo Estado no período do início do Movimento Indígena:

> Art.3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:
> I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

> II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo estarem neles integrados.

Nesse artigo, ainda é utilizada a terminologia "silvícola", que quer dizer "pessoa que habita ou cresce entre selvas e florestas" (BRASIL, 1973), o que demonstra que os indígenas que viviam em contexto urbano não eram mais considerados como tal. Outro termo empregado na redação é "Grupo Tribal", que, como foi visto no capítulo II, é uma maneira de inferiorizar os povos tradicionais. No Artigo 4.º, fica clara a intenção da chamada emancipação e da integração nacional, bem como da manutenção do regime tutelar difundida à época, quando se classifica os indígenas em três grupos, como se fossem fases a ser alcançadas, findadas com o estágio III, denominado "integrados":

> Art.4.º Os índios são considerados: I - Isolados- Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento; III – Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973)

Na área da educação, a orientação do artigo 48 era: "estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País"; e no artigo 49: "a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardado o uso da primeira". Portanto, os indígenas deveriam participar do sistema de ensino regular, porém, eram permitidos ajustes para que a finalidade maior – a integração – fosse atingida.

Entretanto, a lei também legitimou aspectos importantes para resguardar os povos indígenas, como a punição aos responsáveis pela depreciação das práticas culturais dos nativos e a previsão de pena para crimes cometidos contra os indígenas, além da ampliação em um terço da pena, se o autor fosse funcionário do órgão de assistência aos povos originários.

Portanto, nessa lei constam, em sua maioria, determinações que favorecem ao colonialismo hegemônico, mas também algumas concessões aos povos indígenas, originadas da pressão internacional e da sociedade brasileira. A integração proposta no documento, com o

objetivo da “emancipação” compulsória, serviu de estopim para a eclosão das primeiras assembleias indígenas. E essas assembleias, que constituíram o Movimento Indígena brasileiro na sua configuração inicial, ao ampliarem o debate da questão indígena, possibilitaram a elevação do potencial reivindicatório dos povos tradicionais na ocasião da reformulação da Carta Magna em 1988 (BRASIL, 1988)..

6.2 Constituição de 1988

A Carta Magna de 1988 foi a primeira redação constitucional que acolheu as demandas dos povos tradicionais de acordo com as reivindicações indígenas.

De acordo com Evangelista (2004, p. 48), o projeto para a elaboração dessa nova Constituição foi engendrado a partir do processo de redemocratização do Brasil, por ocasião do declínio do regime militar. Em 1984, a sociedade civil mobilizou-se no movimento conhecido como “Diretas Já” para reivindicar eleições diretas para a presidência da República, o que culminou no movimento pró-constituinte em que organizações populares e alguns partidos políticos pretendiam a convocação da Assembleia Nacional Constituinte com a participação popular no processo de formulação de uma nova Constituição para o Brasil. Para o autor, “a credibilidade na sociedade política e a categoria “cidadania” são centros desse movimento”.

Para que a pretensão dos partidos políticos e do movimento popular fosse concretizada, a abertura política seguiu três etapas: 1) revisão dentro das possibilidades da legislação do momento com adequações à transição democrática, para o desmonte gradual do autoritarismo eleitoral e partidário; 2) estruturação do Plenário Pró-Participação Popular na Constituinte e composição de uma comissão designada para elaborar um anteprojeto para fundamentar o trabalho constituinte, a Comissão Provisória de Assuntos Constitucionais (CPEC); 3) a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, propriamente dita.

O anteprojeto mencionado na segunda etapa foi entregue em 24 de setembro de 1986, integrando 32 artigos de disposições transitórias e gerais, além de 8 títulos que abarcavam 435 artigos. Evangelista (2004, p. 49) afirma que os segmentos mais conservadores reagiram negativamente à inovação e aos avanços de âmbito social, propostos no conteúdo do referido anteprojeto.

A câmara dos deputados publicou o documento em 1987 e este serviu de base para o trabalho das subcomissões componentes das nove comissões que foram instituídas para trabalhar nas mais diversas temáticas que eram de abordagem necessária na nova Carta Magna: Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher; Comissão da Organização do Estado; Comissão da Organização dos Poderes e Sistemas de Governo; Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças; Comissão da Ordem Econômica; Comissão da Ordem Social; Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação e Comissão de Sistematização.

Evangelista (2004, p. 53) esclarece a forma de participação popular nas subcomissões: "As subcomissões puderam destinar de cinco a oito reuniões de audiência pública para entidades representativas de segmentos da sociedade, devendo ainda, no período destinado aos seus trabalhos, receber as sugestões a ela encaminhadas".

A Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias integrava a Comissão da Ordem Social e teve como presidentes eventual e efetivo, respectivamente, Nelson Seixas e Ivo Lech. A subcomissão era composta por 18 pessoas, entre elas, Benedita da Silva, que atualmente é Deputada Federal pelo estado do Rio de Janeiro.

Como se lê em Evangelista (2004, p. 57), no período de 23 de abril a 6 de maio de 1987, essa subcomissão utilizou as oito audiências públicas de que dispunha, com destaque para três delas: 29/04 – em que foram ouvidos Carlos Marés, da Comissão pela criação do Parque Yanomami; Dom Erwin Krautler, do CIMI; Vanderlino Teixeira de Tavares, do Conselho Nacional de Geologia e Membro da Comissão Pró-Índio de São Paulo; Mércio Gomes, do Instituto de Pesquisas Antropológicas do Rio de Janeiro; e Manuela Carneiro da Cunha, da Associação Brasileira de Antropologia; 05/05 – da qual participaram Ailton Krenak, Antônio Apurinã, Estevão Tauka (da etnia Bakairi), Gilberto Macuxi , Hamilton Lopes (da etnia Caioá), Kromare Metotire, Nelson Sakura (da etnia Pataxó), Pedro Cornélio Segseg e Valdomiro Terena; 06/05 – Visita à aldeia Kaipó, localizada no Pará dentro da reserva Gotire.

Em Evangelista (2004, p.57), verifica-se que, durante esses encontros, foram recorrentes algumas propostas trazidas por diversos povos indígenas: reconhecimento da posse das terras nativas por meio da demarcação; usufruto dos recursos naturais, inclusive os do subsolo presentes nessas terras; preservação ambiental e inalienabilidade desses territórios. Também

reivindicaram a ampliação dos direitos políticos e o reconhecimento tanto das inúmeras etnias que compõe o País como das línguas originárias na educação desses povos.

Para o autor, entretanto, ao longo do processo, houve perdas na redação final da Constituição em relação aos avanços conquistados na fase das subcomissões. Essa nova redação: "[...] Retirou o monopólio da União da exploração de riquezas em terras indígenas; retirou os condicionantes para realizar tal exploração [...] mantendo apenas a condição de ser de interesse nacional; omitiu-se sobre a exploração de riquezas naturais (EVANGELISTA, 2004, p. 66).

Evangelista (2004) esclarece que essas alterações se deveram às correntes conservadoras da Constituinte que atuaram em favor dos interesses empresariais de exploração dos minérios presentes nas terras indígenas.

Ainda assim, o autor avalia o saldo – entre avanços e retrocessos –, no processo de elaboração da Carta Magna, como positivo para os povos nativos, uma vez que o documento final contempla: o reconhecimento da existência dos povos e culturas indígenas; o reconhecimento da necessidade uma educação amparada nos conhecimentos tradicionais; o reconhecimento da diversidade em oposição ao assimilacionismo pretendido no Estatuto do Índio.

Outro ponto levantado por Evangelista (2004) é a consideração do direito dos povos originários a terra como histórico, pois ele lhes é garantido legalmente desde o período colonial, passando pelas constituições a partir de 1934 e pelo Estatuto do Índio. É possível inferir, porém, que a classe dominante tem feito essa concessão na legislação para manter a direção e o domínio sobre os povos nativos, o que, no entanto, não anula o caráter de conquista desse direito pela luta dos povos indígenas.

Entretanto, os prazos para a demarcação de todas as terras indígenas, instituídos oficialmente, não foram cumpridos e arrastam-se morosamente na justiça em virtude de questões burocráticas infindáveis para escamotear essas reivindicações, como descritos na publicação do CIMI *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001) e no texto de Evangelista (2004). A concessão na legislação não foi garantia de cumprimento do proposto, e a judicialização da demarcação das terras indígenas demonstra que as políticas governamentais em favor dos povos originários estão subordinadas aos aparelhos de hegemonia presentes no Poder Judiciário.

Os artigos 231 e 232, os únicos constitutivos do capítulo intitulado *Dos índios*, permitem compreender melhor o que foi exposto até aqui.

> **Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)
>
> **Art. 232**. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988)

Nos sete parágrafos desse artigo, há uma argumentação que justifica a demarcação das terras indígenas como essencial para a manutenção das culturas ancestrais e para a continuidade de existência dessas populações. Determina-se que a utilização de recursos naturais presentes nos territórios ocupados pelos nativos só pode ocorrer com a autorização do Congresso Nacional, após consulta aos indígenas que habitam a localidade, pois são de usufruto dessas comunidades por direito. Proíbe-se a remoção de indígenas de suas terras, quando não houver epidemias, catástrofes ou ameaças à soberania nacional iminentes. Considera-se que a única forma de ocupação ou exploração de terras indígenas é o interesse público da União, ainda assim legitimada por lei complementar e condicionada a indenizações às populações afetadas.

Já o artigo 232 garante os direitos plenos reivindicatórios para os indígenas como a qualquer outro cidadão brasileiro

Observa-se, nos textos dos referidos artigos, o reconhecimento da presença e uma tentativa de acolhimento às necessidades e às solicitações dos povos indígenas, além da perspectiva de que são sujeitos de direito e têm autonomia para realizar requisições de âmbito legal e/ou judicial, a despeito de tutela do órgão governamental responsável pela questão indígena brasileira.

6.3 Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas foi organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) e construída coletivamente durante 20 anos, com representantes de Estados e organizações do Movimento Indígena de diversos países. Foi um encontro entre diferentes visões de mundo: a do Norte epistêmico e a das epistemologias do Sul para discussão e esclarecimentos acerca de terminologias e adequação da redação para a versão final do

documento que foi publicado oficialmente em 2008. O documento não traz nenhum novo direito para os povos indígenas, apenas reitera a afirmação de que os nativos têm os mesmos direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, levando-se em consideração a especificidade das culturas tradicionais e a liberdade de manifestação dessa diversidade étnica.

Dentre os 46 artigos, que compõem a Declaração, os artigos 8, 11, 13, 15, 16 orientam sobre: a assimilação cultural – que sob hipótese alguma deve ser forçada; o repúdio a qualquer ato ou propaganda de discriminação racial ou étnica; o direito de manter, preservar e revitalizar as tradições por meio de "sítios arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas"; o direito de transmitir aos descendentes suas "histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los" (NAÇÕES UNIDAS, 2008). Também recomendam que a diversidade étnica, as culturas, as histórias, as tradições e as aspirações dos povos indígenas sejam disseminadas nos meios de comunicação e nas instituições de educação pública de maneira adequada e que os Estados incentivem a divulgação dessas informações também nos veículos de comunicação privados.

O artigo 31, para além desses aspectos mencionados, orienta o direito à manutenção, ao desenvolvimento, à proteção e ao controle do patrimônio intelectual desses povos por eles mesmos, relativos a manifestações culturais, científicas e tecnológicas, tais como: "os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas" (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Eliane Potiguara, escritora indígena brasileira, participou ativamente da elaboração da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas. Ela recebeu o título de Cidadania Internacional por esse feito.[23]

As intensas mobilizações nos cenários nacional e internacional acerca dos povos originários apresentaram caráter educativo não apenas da sociedade não indígena como também dos próprios nativos, que, em manifestações de afirmação étnica, voltaram a declararem-se indígenas, ocasionando o registro de um aumento populacional dos nativos, como esclarece Brighenti (2015, p. 159).

---

[23] Na tese de doutorado de Daniel Munduruku, que consta nas referências deste trabalho, há uma entrevista dada por Eliane Potiguara sobre a trajetória dela no Movimento Indígena brasileiro (MUNDURUKU, 2012, p. 119-132). No Capítulo I, transcrevi alguns versos de poesias escritas por ela.

> Esse aumento se deve ao crescimento vegetativo, mas especialmente à afirmação étnica. Povos, comunidades e indivíduos que não eram reconhecidos ou não se reconheciam como indígenas, por causa de violências e discriminação, voltaram a afirmar sua identidade.

Essas populações foram consideradas povos ressurgidos, sendo que, segundo o documento do CIMI (2001, p. 164), há um total de 64 povos ressurgidos por ocasião das mobilizações e conquistas do Movimento Indígena brasileiro: até 1972 eram 12 povos, todos localizados no Nordeste do Brasil e, após 1973, houve o ressurgimento de 52 povos localizados em todas as regiões do Brasil. [24]

Os novos caminhos a serem trilhados por indígenas e não indígenas brasileiros, nesse contexto, fomentaram debates relevantes sobre a educação indígena, oportunizados também pelo aumento entre os indígenas da demanda por escolaridade. Surgiram estudos sobre a temática educacional e foram levantadas as características da educação indígena que, nas palavras de D´Angelis (2012, p. 127), não estão centradas na "perpetuação do *status quo*" como em uma "sociedade nacional de economia capitalista" que é centrada no indivíduo. A educação indígena baseia-se no "esforço educacional do conjunto da comunidade". Despertou-se para a necessidade de organização de congressos e conferências para aprofundar-se o debate entre os próprios educadores indígenas.

6.4 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)

A educação indígena possui especificidades por ser centrada no coletivismo. Existem escolas indígenas na atualidade que têm seus 200 dias letivos iniciados a partir de maio, em função de festividades religiosas e do trabalho de todos nas colheitas, como é o caso da escola gerida pelos Baniwa, na região de São Gabriel da Cachoeira/AM, conforme narrado pelos professores que ofereceram o curso *Yané Resewara: O Brasil é indígena*[25], do qual participei.

---

[24] No documento do CIMI *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 164) encontram-se as denominações de todos os povos ressurgidos por região e período.

[25] Curso de extensão universitária sobre história, cultura, educação indígenas e políticas públicas atuais relativas às questões dos povos nativos oferecido pela Extecamp entre maio a julho de 2018, no CIS Guanabara, em Campinas. Ver <https://www.facebook.com/pg/yaneresewara/posts/>. Acesso em 10 jun. 2019.

Na comunidade Guarani Mbya visitada por mim, todos participam da educação das crianças. Os pais vão até o Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Jaraguá com os filhos e tomam parte de todas as atividades com as crianças, sob a orientação dos educadores indígenas que atuam nessa escola pública municipal. Portanto, o momento de aprender na escola é para todos: crianças e adultos.

D´Angelis (2012, p. 126) descreve essas características da educação indígena, observadas na prática por mim, acrescidas de outras: a) informalidade e assistematicidade; b) difusão dos conhecimentos por meio da oralidade; c) comunidade educativa; d) aprendizado centrado no fazer; e) integração dos saberes; f) foco na formação humana; g) harmonia com o ciclo vital; h) persuasão em oposição à imposição da educação não indígena.

É perceptível o distanciamento entre as práticas educativas não indígenas e indígenas, o que engendrou nos educadores nativos – em conjunto com outros aspectos relacionados à autonomia dos povos originários – o desejo e a realização das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEIs).

Como é exposto em Flacso Brasil e MEC (2018, p. 10), a partir de 1990, os povos tradicionais organizaram-se e responsabilizam-se pelo debate sobre a implementação da política de Educação Escolar Indígena. Em 1992, criou-se a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI/MEC). Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), elaborou-se, no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Em 2011, a lei 12.416 fez alteração na LDB (BRASIL, 2011), introduzindo uma inserção relativa ao Ensino Superior para os povos indígenas. Em 2012, através da Resolução CNE/ CEB n.º 5 (BRASIL, 2012), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. O Conselho Nacional de Educação também se tornou responsável pelas normatizações cabíveis para a implementação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que será abordada mais adiante.

Em 2001, surgiu a Comissão Nacional de Professores Indígenas, integrada apenas por professores indígenas. Essa comissão foi extinta em 11 de abril de 2019, pelo Decreto n.º 9.759, publicado no Diário Oficial da União nessa mesma data (BRASIL, 2019).

Em 2005, foi criada a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA). Nesse mesmo ano, abriu-se o primeiro edital de convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND).

Em 2009, ocorreu a primeira CONEEI. Foi apreciado o decreto n.º 6861, que determina a implantação das Territórios Etnoeducacionais (TEEs), considerados modelos inovadores na educação indígena. Bergamaschi e Sousa (2015, p. 145), ressaltam que:

> A ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

Foram criados e pactuados 25 TEEs em atendimento ao referido decreto.

Em 2013, para cumprir as outras deliberações da I CONEEI: criou-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE); instituiu-se e regulamentou-se a ação Saberes Indígenas na Escola – que trata da formação continuada dos professores indígenas –; fundou-se o Programa Bolsa Permanência, o que resultou no crescimento do número de indígenas ingressantes no Ensino Superior e no aumento da oferta de Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Em 2014, convocou-se a II CONEEI, que ocorreu em 2018. Em 2015, criou-se o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), e a União realizou a 1.ª Conferência Nacional de Política Indigenista.

Na II CONEEI estavam presentes 800 participantes e foram elaboradas mais de 8.000 propostas para a Educação Escolar Indígena. Os participantes indígenas e não indígenas trouxeram as proposições e as reivindicações das comunidades educativas de origem, elaboradas nas 331 conferências nas comunidades educativas e nas 19 conferências regionais. Foram priorizadas 25 propostas e 10 moções entre apelos, apoios e repúdios na plenária final. (BRASIL, 2009)

A despeito de a I CONEEI e a II CONEEI terem avançado na elaboração de intenções importantes, os desafios da Educação Indígena ainda são inúmeros.

6.5 Lei 11.645/08

A Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) altera a redação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003)– que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras –

que, por sua vez, havia modificado o artigo 26 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o qual expressava a autonomia na elaboração dos currículos escolares em consonância às especificidades locais.

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

O inciso 4 do artigo 3.º da CNE/CP Resolução 1/2004 determina que o ensino de História deve considerar as contribuições das diversas etnias que compõem o povo brasileiro, em especial as matrizes africanas, europeias e nativas.

Para Comar e Ruaro (2010, p. 3), a partir dos estudos realizados pelo Conselho Nacional de Educação, foi possível compreender a relevância de empreenderem-se esforços de combate ao racismo, por meio de ações de "incorporação das diversidades étnico-raciais da sociedade brasileiras, nas práticas pedagógicas escolares".

O estudo de relações étnico-raciais nos sistemas de ensino público foi fundamentado em resoluções, pareceres e leis formuladas pelo Conselho Nacional de Educação, devidamente homologados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2004, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através de Resolução CNE/CP n.º 1/2004 (BRASIL, 2004).

Esta resolução ressalta as necessidades comprovadas por estudos feitos por órgãos governamentais e pesquisadores de ciências humanas publicados na área e pormenoriza as incumbências do Estado e os direitos dos cidadãos ante as disposições da Lei n.° 10.639/03 (BRASIL, 2003).

As autoras afirmam que essas iniciativas do Conselho Nacional de Educação estão voltadas ao cumprimento do objetivo da Constituição Federal de "assegurar os direitos sociais e individuais" de liberdade, igualdade e justiça (COMAR; RUARO, 2010, p.3).

A mobilização do Movimento Negro em torno dessa questão foi o que impulsionou as ações do Estado, tanto para a inclusão na legislação da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileiras, quanto para as demais medidas, anteriormente, mencionadas, cabíveis para o seu cumprimento (KAVALERSKI, 2017).

Em 2008, houve a inclusão da temática indígena junto com as temáticas africana e afro-brasileiras instituídas em 2003, viabilizada pelo Movimento Indígena brasileiro, de acordo com Munduruku (2012).

O texto reformulado resultou em dois artigos, sendo o primeiro disposto em dois parágrafos. O artigo primeiro delibera a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais que inclua o estudo de história e das culturas afro-brasileiras e indígenas, em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, observando-se as seguintes características:

> §1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> §2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Munduruku (2012, p. 224) salienta que essa atualização do Artigo 26 da LDB foi conquistada pelo movimento dos povos indígenas, "numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro".

Há uma preocupação significativa desse movimento em esclarecer e superar estereótipos relacionados aos povos tradicionais, difundidos socialmente ainda na contemporaneidade. As novas gerações de crianças não indígenas são um dos principais focos dessa preocupação.

As prescrições da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) orientam alguns dos meus questionamentos referentes à produção e à distribuição de materiais didáticos nas escolas públicas, que contemplem de maneira adequada o que foi determinado: qual foi o alcance da concessão de acesso à história e às culturas indígenas proporcionado pela visão de mundo hegemônica (capitalista, colonialista e patriarcal) para a concepção de mundo não hegemônica representada pelo Movimento Indígena brasileiro? Quais são as publicações de autoria indígena, credenciadas pelo Estado, que estão disponíveis para professores e para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental terem contato com esse conteúdo? As publicações de autoria

não indígena sobre a história e culturas indígenas disponibilizadas nas escolas compartilham da visão hegemônica ou da contra-hegemônica?

7. Conclusão

Ao ser entendido o contexto e serem conhecidos os objetivos do Movimento Indígena brasileiro desde sua fase embrionária, são perceptíveis os avanços e as conquistas de cunho legal, institucional e político, como as menções presentes em legislação nacional e documentos internacionais, elaborados com a participação de intelectuais orgânicos do Movimento Indígena brasileiro – por exemplo a Carta Magna de 1988, a Lei 11.645/08, a *Declaração Universal dos Direitos Indígenas* e *a Carta da Terra* – que levaram o Estado brasileiro a reconhecer a pluralidade das etnias indígenas. Porém, os maiores avanços galgados por essa contra-hegemonia foram de caráter cultural, ampliando, por meio da divulgação nas mídias sociais e nas escolas, os materiais legitimados pelos Programas de formação de professores e distribuição de livros didáticos e paradidáticos, e reconhecendo a existência contemporânea dos povos e das culturas indígenas. A relevância dessa difusão das culturas indígenas é apontada pelo Guia do Professor Brasil Plural (2012, p. 10):

> A escola também oferece um ponto de vista ao apresentar o mundo. A educação, que acaba tendo de optar por determinado recorte do mundo, necessita quebrar automatismos, superar clichês e incentivar a busca de conhecimento. Ao aprofundar o saber, diminuímos resistências e podemos alcançar novas respostas para as questões que nos são colocadas, incluindo a responsabilidade de reapresentar as origens indígenas e africanas às novas gerações.

A partir desse pressuposto, torna-se relevante a discussão sobre a presença de material didático e de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática indígena – adequados à Lei 11.645/08, que reapresente as origens dos povos indígenas e seja escrito por indígenas – disponível em sala de aula e nos acervos das bibliotecas escolares.

Ao considerar-se que a infância é a base da formação do caráter e dos valores do ser humano, o contato das crianças com esse material pode possibilitar a compreensão da diversidade étnica brasileira e a valorização das contribuições de todas as culturas existentes no Brasil, para escaparem das ciladas ideológicas epistemicidas e colonialistas que tenta perpetuar a história oficial. Santos (2010, p. 79) salienta que "a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica". Para ele, "não existe justiça social global sem justiça cognitiva

global". Assim, as Epistemologias do Sul, estudadas por Boaventura Sousa Santos, são um referencial teórico relevante para problematizar essas questões.

A partir da contextualização, feita até aqui, da trajetória dos povos indígenas do Brasil, tanto na visão colonialista quanto na do Movimento Indígena brasileiro, é possível perceber a importância e a referência contra-hegemônica e contraepistemológica que o conteúdo dos escritos de alguns dos autores de literatura nativa pode oferecer ao estudo das relações étnico-raciais no chão da escola. Essa literatura compõe o escopo das epistemologias do Sul, uma vez que revela os saberes dos povos originários, constituídos muito antes da chegada dos europeus às Américas, muitas vezes colocados à margem ou "do outro lado da linha" pelo Norte epistêmico hegemônico (SANTOS, 2010). A seguir serão apresentadas as principais características da literatura nativa e o seu potencial de reapresentar os povos tradicionais à sociedade brasileira, articuladas aos estudos sobre as epistemologias do Sul e a ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos.

IV - LITERATURA NATIVA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Para a compreensão do conceito de Epistemologias do Sul é preciso caracterizar as Epistemologias do Norte, que são as teorias do conhecimento que elegem certos saberes, fundamentados no eurocentrismo, como superiores e mais válidos que os demais – leiam-se saberes científicos.

Esse Norte Global – eurocêntrico e hegemônico – pretende que o capitalismo, o sexismo e o colonialismo sejam mantidos. Assim, boa parte das ações desenvolvidas pelos aparelhos de hegemonia direcionam-se nesse sentido.

As Epistemologias do Sul – termo cunhado por Boaventura Sousa Santos – são aquelas que contestam o conhecimento imperialista e colonialista como única maneira de compreender o mundo e apresentam-se como resistência às imposições do Norte Global. Norte e Sul, aqui, não são conceitos geográficos, mas sim, epistêmicos.

Conforme foi dito anteriormente, o colonialismo não acabou com a extinção do colonialismo histórico: ele permaneceu nas relações humanas de poder e de saber, manifestando-se no racismo, na xenofobia, no patriarcado, na misoginia, na eugenia e na distribuição desigual de recursos e terras. Desse modo, a concepção colonialista de mundo reitera a negação da existência e, portanto, das formas de saber das diversas etnias indígenas e dos outros grupos sociais que se contraponham às epistemologias do Norte. Santos (2010, p. 29) afirma que as Epistemologias do Norte inventam "passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo".

A estratégia utilizada para essa homogeneização é considerar como existente apenas os "homens metropolitanos" – aqueles que abandonam o "estado de natureza" - para participar do contrato social da sociedade civil. A visão colonialista hegemônica segrega, assim, os que integram a sociedade civil dos que vivem em "estado de natureza", que, por sua vez, se tornam invisíveis. Sendo assim, os que vivem em "estado de natureza" são intangíveis aos princípios legais que regem a sociedade civil por serem reconceituados como "passado irreversível" pelo colonialismo, o que não descaracteriza a universalidade da lei e da epistemologia alinhadas com essa concepção de mundo (SANTOS, 2010, p. 28).

Nos escritos de Paiva (1982, p. 103), há um exemplo dessa tratativa diferenciada aos que estão do lado da linha do Norte epistêmico e dos que estão "do outro lado da linha" (SANTOS, 2010). Ao abordar a ação dos jesuítas no Brasil colonial, o autor evidencia a tentativa de universalizar a lei e o conhecimento eurocêntrico como o único válido desde a colonização:

> Do ponto de vista colonial, ela respeitou a ordem estabelecida, pregando conformação e executando-se em separado: para portugueses de um lado, para índios, de outro; para senhores de um lado, para escravos, de outro. As incongruências entre o dito e o feito se manifestaram de pronto. A verdade se identificou com o poder; o amor cristão universal excluiu os não-portugueses e foi causa de guerras; a guerra do português era legal e lícita e a guerra intertribal era ilegal e ilícita; os índios tinham que observar os preceitos e os portugueses agiam livremente; os costumes portugueses eram bons e os costumes indígenas discordantes eram maus.

Santos (2010) constata que essa mesma visão de mundo hegemônica permanece na atualidade. O autor considera que os movimentos indígenas evidenciam a emergência do *"pensamento pós-abissal"*[26], uma vez que se apresentam como uma epistemologia alternativa. A visibilidade dos povos nativos fomenta o reconhecimento, o que já é o primeiro passo para o conhecimento e a superação de estereótipos e preconceitos, "já que os povos indígenas são os habitantes paradigmáticos do outro lado da linha, o campo histórico do paradigma apropriação/ violência" (SANTOS; MENESES, 2009, p.43).

Em Santos (2016), são evidenciadas algumas relações estabelecidas pelas Epistemologias do Sul: 1) o caráter testemunhal do saber em oposição ao método científico – a biografia dos "superautores" é a grande autoria; 2) a unanimidade e a coletividade na construção do conhecimento em oposição à autoria individual; 3) a equanimidade entre os textos orais e os textos escritos. Para esse mesmo autor, a diversidade de epistemologias existentes no mundo alarga e supera o conjunto epistemológico ocidental.

A literatura nativa apresenta-se como uma das vertentes das Epistemologias do Sul, pois representa as diferentes visões dos povos originários em relação ao mundo, à História e ao processo de colonização – em alguns momentos se aproximando da perspectiva de algum grupo inscrito no Movimento Indígena brasileiro ou da perspectiva da etnia a qual pertence e, em

[26] O "pensamento abissal" é entendido por Santos (2009, p.23, grifos do autor), como um "sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras", em que os "deste lado da linha" negam a existência e os saberes produzidos pelos "do outro lado da linha". Os "deste lado da linha" são os mantenedores das Epistemologias do Norte, os "do outro lado da linha" são os produtores das Epistemologias do Sul. O "pensamento pós-abissal" é a superação do "pensamento abissal" (SANTOS, 2009, p. 23, grifos do autor).

outros momentos, distanciando-se destas e revelando a concepção subjetiva do(a) autor(a) da obra.

São tidas como literatura nativa aquelas obras cujo autor ou autora se considera ou é considerado indígena, e nas quais são abordados elementos culturais de um povo específico e aspectos da história dos povos originários ou ainda temas diversificados de acordo com as vivências processo criativo e estilo literário de cada escritor(a). Os gêneros dos textos literários produzidos por autores indígenas são diversos: poesia, crônica, narrativas, entre outros.

Esses escritos configuram-se como um instrumento de afirmação étnica, de reconhecimento e de valorização das culturas originárias brasileiras. Thiél (2012, p. 63) entende que a literatura nativa contemporânea "propõe uma revisão da história oficial do Brasil e dos estereótipos construídos pelos colonizadores". Também revelam a maneira como esses autores desejam representar a si mesmos e suas comunidades, ante à sociedade brasileira.

Graúna (2013, p. 54) expõe que a luta dos povos tradicionais pelo direito de expressão oral e também na arte literária pode ser considerada objetivamente como "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 e os seus vestígios na globalização" e na ideologia neocolonialista.

De acordo com Thiél (2012, p. 85), vislumbra-se a literatura nativa como a ocupação do lugar dos indígenas na literatura "de uma perspectiva não de sujeição, mas de negociação com o poder hegemônico". A participação dos indígenas no mercado editorial permitiu a entrada deles na História, não mais ocupando um papel secundário, mas obtendo reconhecimento. A literatura nativa é uma "deliberação política", a "ocupação do solo simbólico".

Para Thiél (2012, p. 64), "há casos em que a mediação da voz indígena se faz pela negociação com os centros de poder (de escritura e publicação) hegemônicos". Numa perspectiva gramsciana, poder-se-ia dizer que essa necessidade de negociação é uma clara demonstração de como se dá a luta por hegemonia no interior do Estado, entendido em sentido amplo, isto é, no interior das instituições da sociedade civil. Por meio dessa luta, os setores subalternos podem, por vezes, obter concessões e avanços que, por outro lado, para os setores dominantes representam uma estratégia para conservar sua hegemonia.

Para Santos (2010, p. 86), a estratégia de resistência do Sul epistêmico à dominação é a organização e a movimentação do "cosmopolitismo subalterno", a elaboração de uma

"globalização contra-hegemônica", isto é, trata-se de "novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global" na luta "contra a exclusão social, econômica, política e cultural". (SANTOS, 2007, p. 83)

Uma dessas movimentações do "cosmopolitismo subalterno" são as obras de autoria indígena. Na publicação do CIMI, *Outros 500: Construindo uma nova história* (2001, p. 185), evidencia-se o caráter combativo da literatura nativa: "é possível afirmar que os povos indígenas desejam ser ouvidos. Eles têm consciência da importância da escrita, pois essa será uma grande arma na luta por seus direitos".

Portanto, a literatura nativa é uma das principais ferramentas de propagação da concepção de mundo e dos saberes indígenas para os nativos – como estratégia de preservação da memória ancestral – e para os não indígenas – a fim de dar visibilidade aos povos originários do Brasil em relação à diversidade de etnias e culturas, às dificuldades enfrentadas e às reivindicações junto ao Estado dessas populações. Essa propagação visa a cindir a visão colonialista hegemônica acerca dos povos originários e substituí-la por outra que venha a se tornar hegemônica: a decolonial.

Isso não significa que essa literatura retrate fielmente a concepção de todas as etnias e subgrupos presentes no Movimento Indígena brasileiro, porém, expressa ideias que reapresentam os povos nativos, na tentativa de superar alguns estereótipos historicamente vinculados à essas populações, além de criar uma imagem deles mais favorável social e politicamente, almejando a ampliação dos debates e a visibilidade de seus direitos e de suas reivindicações.

Essa literatura emerge também como uma contribuição para compor o panteão do conhecimento humano. A composição de saberes que inclui aqueles engendrados no Sul epistemológico é chamada por Santos (2010) de ecologia de saberes.[27]

[27] Ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que se apresentam como proposta contra-hegemônica ao pressuposto de que o conhecimento científico constituído pelo Norte Global é a única forma de conhecimento rigoroso e válido. Esse conceito integra os estudos das Epistemologias do Sul, realizados por Boaventura Sousa Santos, e também será tomado como referência no presente trabalho (SANTOS, 2010).

1. Períodos e vertentes da literatura nativa brasileira

Segundo Graúna[28] (2013, p. 74), ainda não há uma formalização de períodos desta literatura. Entretanto, é possível agrupar as obras em dois momentos distintos: 1) o período denominado pela autora de clássico, "referente à tradição oral (coletiva) que atravessa os tempos com as narrativas míticas"; 2) o período que ela chama de contemporâneo, "de tradição escrita individual e coletiva na poesia e na contação de histórias com base em narrativas míticas e no entrelaçamento da história (do ponto de vista indígena) com a ficção (em fase de experimentalismo)".

Graúna (2013, p. 77), esclarece que o poema *Identidade indígena*, de Eliane Potiguara, publicado em 1975, foi o marco de transição entre o período clássico e o período contemporâneo.

Em Thiél (2012, p. 65), encontra-se uma classificação didática com três principais segmentos de obras literárias indígenas contemporâneas: 1) publicações escritas por autores bilíngues nativos e voltadas para a educação em escolas indígenas; 2) publicações intermediadas/tuteladas por estudiosos não indígenas – em que as narrativas são ditadas por um autor indígena e transcritas por um escriba não indígena; 3) publicações escritas por autores nativos que vivem em centros de produção cultural hegemônicos, direcionadas aos não indígenas.

O foco dessa pesquisa reside exatamente na literatura nativa produzida para os não indígenas e os possíveis desdobramentos desse tipo de leitura para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para essa finalidade, é preciso destacar as principais características da literatura de autoria indígena.

Sobre a literatura nativa brasileira serão discutidos os seguintes aspectos: características gerais, principais autores e a importância dessa literatura para o Movimento Indígena.

---

[28] Graça Graúna pertence à etnia Potiguara. Escritora indígena e professora universitária na área de Literatura e Direitos Humanos, é doutora pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-doutora pela Universidade Metodista de São Paulo.(GRAÚNA, 2013)

2. Características da literatura nativa

O arcabouço dessa literatura é a tradição oral, na qual se fundamentam as culturas indígenas. Thiél (2012, p. 144) observa que o narrador indígena se considera um mestre das palavras e acredita ter um dever sagrado para com elas, de modo que nutre respeito e reverência pela tradição oral. Por isso, Thiél (2012, p. 151) afirma que "conversar com o papel parece ser uma imagem muito apropriada para a arte literária indígena". A escrita da tradição oral ancestral torna-se, por consequência, um ato de muita responsabilidade e impõe o desafio de transcrever em parte a propriedade intelectual dos povos nativos.

A literatura nativa, de acordo com Graúna (2013, p. 162), propõe também desafios ao leitor, por ser constituída "no espaço fronteiriço da crônica, da historiografia, das confissões e/ou da autobiografia", em que "as vozes da tradição ecoam no cotidiano". Existe um transitar pela narrativa mítica que faz parte do coletivo da etnia, da qual o escritor descende e a qual ele descreve, e pelas reflexões do autor, no momento em que está sendo realizada a narração que integra sua auto-história. Para Thiél (2012, p. 97), "um narrador subjetivo assume a voz da narrativa, mas isso não significa que vozes coletivas também não se manifestem nesses discursos". Por isso, alguns estudiosos consideram esses escritos como "manifestações híbridas".

Nos textos narrativos escritos por autores indígenas, há uma série de características comuns que compõem as histórias, provenientes da concepção de mundo de alguns dos povos originários e em consonância com os objetivos de alguns grupos dentro do Movimento Indígena. Thiél (2012, p. 63) destaca os recursos utilizados pelos escritores nativos para alcançar seus objetivos: 1) a multimodalidade discursiva; 2) o diálogo entre tradições indígenas e não indígenas; 3) produção de obras para o público indígena e para o público não indígena.

Segundo Thiél (2012, p. 69), o uso de elementos multimodais confere ao texto outras possibilidades de leitura. A presença de grafismos e figuras geométricas pode indicar se o conteúdo da narrativa foi elaborado individual ou coletivamente e se existe algum vínculo com os conhecimentos tradicionais adquiridos pela transmissão oral.

As ilustrações em algumas páginas podem retratar simbologias peculiares de uma etnia e ser uma espécie de glossário para um leitor que desconhece aquela cultura. Por isso, "palavras e imagens estão entrelaçadas na construção narrativa do texto" (THIÉL, 2012, p. 69).

Para exemplificar as reflexões suscitadas pelos contrastes entre tradições indígenas e não indígenas presentes nos textos de autoria nativa, há dois trechos interessantes do livro *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011), de Olívio Jekupé. Um personagem não indígena, o garoto Carlos, reflete sobre a sensação dele quando em contato com a natureza*:* "Gostoso demais estar ali, abençoado pelo frescor da Mata Atlântica. Uma sensação tão nova para mim, embora tão antiga para o povo Guarani" (JEKUPÉ, 2011, p. 10). Em outro trecho da obra, o personagem Carlos narra um hábito da cidade: "Não temos o costume de caminhar na cidade, usamos carro para tudo" (JEKUPÉ, 2011, p. 8).

Nas narrativas híbridas produzidas para os não indígenas, são explicitados os valores e as crenças indígenas, de acordo com o povo de que se origina o conto/mito/história. Destacam-se aqui as oito expressões de valores das culturas indígenas, apresentadas a seguir, enunciadas em aulas ministradas por Daniel Munduruku,[29] das quais participei, e presentes também nos textos de Bonin (2008, 2012, 2016); Graúna (2013); Mbya (2017); Munduruku (2012) e, Thiél (2012) Nos escritos desses autores, esses aspectos aparecem com diferentes denominações, porém, em sua maioria, com o mesmo conteúdo: 1) Autonomia e protagonismo das crianças; 2) Educação ambiental / Sustentabilidade; 3) Ancestralidade; 4) Coletividade; 5) Orientação por meio dos sonhos; 6) Viver o momento presente; 7) Circularidade; 8) Bem viver.

Para a finalidade deste trabalho que visa a contribuir para uma educação decolonial por meio dos livros de leitura disponíveis na biblioteca escolar onde atuo e, ainda, para direcionar a discussão de acordo com o que há disponível no acervo, foram elencados quatro desses oito aspectos: Autonomia e protagonismo das crianças, Educação ambiental / Sustentabilidade, Ancestralidade e a importância dos avós e dos pais na educação das crianças e Orientação por meio dos sonhos.

2.1 Autonomia e protagonismo das crianças

As representações da criança indígena têm sido objeto de estudo de Bonin (2015), que revela que as pesquisas mais recentes têm rompido com o paradigma que considera a criança como um ser incompleto e inacabado, um adulto em construção.

[29] Referência à fala do Prof. Daniel Munduruku na aula A literatura indígena e as novas tecnologias da memória, UNICAMP em 15 mar. 2018.

Tais pesquisas sugerem que a criança indígena ocupa um lugar importante na produção cultural de sua etnia, compartilhando experiências por serem socialmente ativas. Por isso, esses estudos ressaltam que "as culturas infantis não estão desconectadas das vivências adultas; ao contrário, elas se nutrem e se produzem em práticas sociais instituídas e válidas em contextos adultos e, em alguns casos, as subvertem" (BONIN, 2015, p.31).

Para Bonin (2012, p. 49), há uma perspectiva diferente sobre o papel da criança no mundo indígena, - que também estão presentes em outras culturas diferentes da ocidental -

> [...] É preciso apresentar tais crianças como socialmente ativas, e produtoras de culturas. É o que parece ocorrer nas histórias examinadas, cuja autoria é indígena. As crianças que protagonizam tais histórias estão bem distantes de um perfil passivo ou dependente do mundo adulto. Há um reconhecimento da relevância dos adultos, mas na narrativa esses sujeitos estão diluídos e o foco são os pequenos protagonistas – e suas aventuras, estripulias, aprendizados e descobertas.

Nas narrativas de indígenas, as crianças "são criativas, têm iniciativa, são aventureiras, curiosas, corajosas, perspicazes" (BONIN, 2015, p.42). Também expressam a importância dada à ancestralidade por manifestarem muito interesse nas histórias e nos ensinamentos dos mais velhos – principalmente dos avós –, das entidades da floresta sobre o mundo e "são capazes de decifrar os sinais da natureza" (BONIN, 2015, p.42).

A autora também afirma que esses livros de leitura revelam que as crianças indígenas "aprendem na atividade, na escuta, na observação, mas particularmente no fazer e no sentir. Não apenas aprendem, mas também ensinam a outras crianças como buscar alimentos ou seguir trilhas de animais" (BONIN,2015, p. 42).

No livro *Iarandu, o cão falante* (2002), de Olívio Jekupé, o protagonista é Popyguá, um menino guarani que, com oito anos de idade, ganhou o cão Iarandu de presente de uma tia. Com onze anos, Popyguá demonstra, em suas atitudes e palavras, que deve resolver as situações inusitadas e as adversidades de ser o responsável por Iarandu, principalmente quando é surpreendido pelo cão que começou a falar com ele e teve que manter em segredo sua descoberta para proteger Iarandu. Além disso, atua como professor do cão, já que o animal ele manifestou desejo de aprender a ler e a escrever, e o menino se dispôs a alfabetizá-lo. No desfecho da obra, Jekupé (2002, p. 25) conclui que: "A amizade de Popyguá e Iarandu dura até hoje. Na aldeia eles estão sempre juntos. Um ensina coisas para o outro, e todos percebem que

Popyguá está cada vez mais inteligente. Mas ninguém nunca descobriu o segredo do menino e do cão falante".

Na ocasião em que visitei uma das aldeias guarani em São Paulo, questionei uma das lideranças locais sobre como corrigiam os comportamentos inadequados das crianças – no caso de colocarem-se em situações de perigo. Indaguei-lhes se havia algum tipo de punição. Foi esclarecido que as correções são feitas apenas em forma de demonstração, por meio do diálogo, de como aquela atitude prejudicou a criança em questão, porém, sem interferir na experiência pessoal dela. Assim, como a mãe de Popyguá não intervinha na relação dele com Iarandu.

Os adultos dos povos originários não se envolvem nos conflitos e descobertas das crianças, pois acreditam que essas experiências vividas sem a interferência deles são fundamentais para que obtenham autonomia na fase adulta.

2.2 Educação ambiental / Sustentabilidade

Na perspectiva do povo Munduruku, compartilhada por Daniel Munduruku, cada ser/elemento é valorizado com a mesma importância que os seres humanos. Por isso, todos os integrantes da fauna, da flora e os minerais (pedras, águas) são chamados de parentes pelos povos tradicionais. Para ele (2012, p. 73), acreditar "no parentesco entre homens e seres vivos é uma mola propulsora eficaz, criando relações íntimas que não permitem que estes povos explorem além da necessidade o ambiente onde vivem".

Não existe a segregação entre humano e natureza, uma vez que os seres que, na concepção das Epistemologias do Norte, o conjunto de seres que são nomeados "meio ambiente", "seres da natureza", "não humanos", são considerados ancestrais dos seres humanos.

Essa visão é retratada em algumas obras desse teor de autoria indígena, presentes nos acervos escolares, porém, não necessariamente corresponde ao que pensam/praticam as diferentes etnias e subgrupos inscritos no Movimento Indígena brasileiro.

Ailton Krenak (2019, p. 22) faz uma crítica à exploração que alguns povos/etnias realizam sobre outros seres vivos, humanos e não humanos, apresentando uma perspectiva semelhante à de Daniel Munduruku:

> A conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos mais aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi [...].

O autor continua seu raciocínio, mostrando a importância da autorresponsabilidade dos seres humanos em preservar as outras formas de vida e os demais humanos, a fim de preservar a diversidade e a própria espécie:

> [...] excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres.

Por fim, Krenak (2019, p. 24) salienta que a não valorização de todos os elementos que compõem a vida na Terra por parte da visão de mundo hegemônica contribui para a destruição desses seres vivos com os quais mantemos uma relação de interdependência para continuarmos a existir.

> Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra.

A Terra e todos os seres vivos e elementos que nela se encontram são importantes e estão integrados, pois são os provedores do sustento, dos materiais para a fabricação dos utensílios e adornos, das substâncias curativas e são a base das religiões nativas.

Em *Meu avô Apolinário* (2001), de Daniel Munduruku, o narrador em uma interação com o avô, compreende o ensinamento sobre a unidade do ser humano com o mundo em que vive por meio de uma concepção holística e pautada na ancestralidade e na integralidade dos seres: “nosso mundo está vivo. A terra está viva. Os rios, o fogo, o vento, as árvores, os pássaros, os animais e as pedras, estão todos vivos. São todos nossos parentes. Quem destrói a terra destrói a

si mesmo. Quem não reverencia os seres da natureza não merece viver". (MUNDURUKU, 2001, p.33)

Na literatura nativa ou de indígenas essa visão de que a Terra é uma entidade viva que existiu muito antes do ser humano e continuará vivendo ainda que não haja mais humanos no planeta, leva-nos a refletir: como os seres vivos (não humanos) percebem e compreendem a nossa existência? Para além do etnocentrismo, não estamos também levando o antropocentrismo às últimas consequências?

A concepção contra-hegemônica, proveniente das culturas originárias, acerca do que é o planeta Terra e cada ser nele contido, é uma contribuição relevante para a constituição de uma educação para a sustentabilidade.

2.3 Ancestralidade e a importância dos pais e dos avós na educação das crianças

A ancestralidade refere-se à valorização dos conhecimentos constituídos culturalmente por um povo nativo e aos próprios antepassados humanos, além dos "seres da natureza" que também são considerados ancestrais pelos povos tradicionais. Essa memória, passada de geração em geração, define a identidade de cada etnia.

Krenak (2019, p. 23) revela que a origem do nome da etnia a qual pertence, reverencia a relação do ser humano com o planeta:

> O nome *krenak* é constituído por dois termos: um é a primeira partícula *kre*, que significa cabeça, a outra *nak,* significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como "cabeça de terra", como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra.

Munduruku (2012, p. 71) relata o desejo de morrerem velhas que as pessoas do povo Munduruku têm, pois os anciãos são agraciados com a missão de contar as "histórias que carregam consigo, contadas, elas também, por outros antepassados numa teia sem fim que se une ao princípio de tudo. Morrer velho é a garantia de que nosso povo não morrerá". Ele também cita que a responsabilidade em educar o corpo é dos pais; a de educar a mente e, por consequência, o espírito, é dos anciãos.

Bonin (2015) salienta que a fala dos anciãos nas narrativas de indígenas, muitas vezes é utilizada "como recurso poético, que imprime ritmo e sonoridade ao texto". E as narrações que retratam "a escuta aos mais velhos valoriza, por sua vez, as cosmovisões indígenas que dão base às ações cotidianas e aos modos de pensar". (BONIN, 2015, p.43)

Pedro Luiz Macena Karai Ryapua, em seu relato contido no livro *Nhande Mbaraete: fortalecimento da história guarani*, descreve dois momentos cotidianos que demonstram a importância dos anciãos na educação para a convivência Guarani: "a fala está aqui (no ouvido), ela vai entrar por aqui e tem que tomar cuidado pra não sair do outro lado, não sair do lado de lá (pelo outro ouvido)" (MBYA, 2017,p. 20). Segundo ele, o avô dizia assim:

> Fecha bem o outro lado para tudo o que entrar pelo ouvido ficar armazenado. Se você entender, se você compreender e levar tudo isso para a sua vida, você vai ser uma pessoa de bem e você vai alcançar a idade, você vai conseguir alcançar 100 anos, 110 anos, 120 anos você vai alcançar. Agora se você não entender, se você não guardar tudo que nós falamos, aí eu não sei. (MBYA, 2017, p. 90)

Já a mãe dele, certa vez orientou: "você tem que abaixar a cabeça e ouvir, você não pode me responder, porque eu sou a sua mãe, porque se você responder e der trabalho para mim, não ouvir o que eu falo, você não vai alcançar os trinta anos" (MBYA, 2017, p. 91).

Nessas falas, fica ressaltada a importância dos mais velhos na educação das crianças e jovens em duas proporções: os pais na educação do corpo e no desenvolvimento da autonomia, o que significa chegar "aos 30 anos", e os avós na educação da mente e do espírito, o que significa a longevidade, "120 anos". Sem a combinação desses dois aspectos educativos nas respectivas faixas etárias e nos arquétipos da mãe e do avô, como representantes da ancestralidade, o indígena guarani não chega à integralidade do ser, segundo os saberes dessa comunidade.

Na obra *Karu Taru: o pequeno pajé* (2013), de Daniel Munduruku, o protagonista é um menino que foi destinado a ser o líder espiritual de seu povo na idade adulta. Em certa ocasião, o pai de Karu Taru solicitou que saíssem para pescar. Ele remava devagar e silenciosamente e "Karu observava o pai sem entender direito, mas compreendia que isso era importante para sua formação, pois em seu povo cabia aos pais ensinar aos meninos os princípios da tradição. E, às vezes, esse ensinamento se dava de forma bem estranha, sem que fosse preciso entender". (MUNDURUKU, 2013, p.19)

A atenção do protagonista demonstra que reverencia quem está se propondo a educá-lo, nesse caso, o pai estava ensinando-o a perceber os sinais que os pássaros emitiam e essa compreensão poderia ser muito útil para auxiliar no entendimento do sentido da vida e de situações práticas do cotidiano ao "manter o silêncio do coração e da mente para ouvir o que eles querem nos dizer" (MUNDURUKU, 2013, p.20).

> Karu ouvia tudo atentamente, sem interromper a fala de seu pai. Ficou muito orgulhoso em saber que ele se importava com seu aprendizado e estava preocupado com a tarefa que a comunidade tinha dado a ele. Isso fazia Karu sentir-se mais seguro no desenvolvimento do dom que recebera.

O papel dos avós de Daniel Munduruku na educação dele foi descrito na obra *Mundurukando 2* (2017). Em *Um avô no meio do caminho*, o autor narra um diálogo com o avô em que ele é motivado a descobrir por si mesmo seu lugar no mundo, sua identidade, seu propósito de vida por meio da compreensão do curso natural do rio. E completou:

> Foi ele quem me ensinou a ler as estrelas, a ouvir o canto dos pássaros, a recitar longas histórias para treinar nossa memória, a cantar cantigas ancestrais para aprender a língua dos espíritos. Foi ele quem nos introduziu no coração de nossa gente e ofereceu a dignidade de estarmos unidos com o universo. (MUNDURUKU, 2017,p.14)

Em *Conte outra, vovó*, o autor narra a conversa que teve com a avó acerca da veracidade do mito de origem dos munduruku contada pelo pai de Daniel. A resposta da avó despertou o entendimento dele, com um nível de profundidade além da cognição – ele pôde compreender com a alma a narrativa feita pelo pai dele:

> A verdade é que não sabemos com certeza absoluta como aconteceu no princípio do mundo. O importante não é saber como aconteceu, mas, sim, sentir que o que aconteceu foi um evento importante. Esse evento se chama consciência. Tomar consciência foi a grande revolução que Rairu [menino amigo de Karu-Sakaibê, o criador dos munduruku] proporcionou às pessoas que estavam no mundo de baixo. Elas não sabiam que havia outra maneira de viver.

Foi a partir das histórias ouvidas e dos cantos aprendidos, do silêncio para entender as mensagens que o rio, os pássaros, a mata ecoam, da aprendizagem pela prática, que o autor foi educado pelos pais e pelos avós. E em suas narrativas procura partilhar a importância dos ascendentes para seu povo.

2.4 Orientação por meio dos sonhos

Algum tempo depois de meu exame de qualificação, cheguei na etapa da revisão das características da literatura nativa ou de indígenas. Vivi, então, uma experiência inusitada. Na noite anterior tive um sonho curioso. Estava na Faculdade de Educação da Unicamp, pois havia marcado uma reunião com um dos membros da minha banca – a Professora Alik Wunder – e um dos autores que mais utilizara como base no meu texto – o Professor Daniel Munduruku.

Em frente ao prédio Paulo Freire havia muitas árvores, entre elas, um abacateiro. A Professora Alik solicitou que eu me empenhasse em colher os abacates que eu pudesse carregar, contanto que conseguisse levar junto um instrumento musical (um tipo de viola/violão) feito de tronco de árvore que o Professor Daniel me entregou.

Só depois eu deveria subir até o prédio anexo para receber as orientações que eles me dariam. Lembrando-me da importância da reverência aos sábios na cultura indígena – objeto do meu estudo –, rapidamente me pus a realizar a tarefa, apesar de ter achado aquilo um pouco estranho.

A subida foi cansativa, cheia de percalços, mas possível de executar. Ao chegar ao prédio anexo, estavam lá a Professora e o Professor, que me receberam com algum tipo de *coffee break* para a conversa. As frutas e o instrumento musical desapareceram num passe de mágica e as orientações se deram em uma língua indígena. Eu compreendia tudo claramente, porém, não lembro o que foi dito.

Ao acordar, vieram-me à mente os elementos presentes no sonho: os frutos do abacateiro eram de uma coloração verde bem vibrante e pareciam bem nutritivos, além de serem bem pesados; o violão que ecoa a harmonia da natureza em notas sonantes e dissonantes por meio do som produzido por ele. Senti a contribuição da cultura nativa, pois minha atitude na prática em cumprir com dedicação ao que me foi proposto foi de reverência a quem conhece profundamente o tema; o local em que recebi as orientações: a universidade, considerado o polo do conhecimento/saber; a língua indígena bem diferente do português com que fui orientada por ambos os professores.

Resolvi arriscar me orientar por meio desse sonho e olhar para as minhas práticas em sala de aula sobre a temática indígena que me deram bons frutos, tanto no ciclo I quanto no ciclo II, e me vieram à memória vários momentos em que trabalhei com relações étnico-raciais

durante esses oito anos em que atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Imediatamente, fixei-me em um texto de minha autoria, escrito como atividade de autoavaliação para o curso de extensão *Yané Resewara: O Brasil é indígena*, do qual participei. Nesse texto narrei uma vivência pedagógica construída com a minha turma à época, baseada na leitura do livro *O sonho de Borum*, de Edson Krenak e com ilustrações de Maurício Negro:

> Certo dia, levei-os para o parque e ensinei uma cantiga do povo Krenak, a qual aprendi no COLE desse ano durante uma vivência com a Magda Pucci com a qual é possível fazer uma dinâmica com expressão corporal e ritmo. Aproveitei a ocasião e ensinei também aquela canção que sempre cantávamos para abrir a aula do nosso curso com os queridos professores Ciça, Miguel e Maria (cantei em português, porque ainda não consegui ter segurança para cantar em Nhengatu) e todos participaram e gostaram. Em seguida, sentamos embaixo de uma árvore e eu li o livro *O sonho de Borum*, de Edson Krenak, e eles vibraram com as emoções da história.
>
> Essa turma é conhecida pela indisciplina, agressividade e dificuldade de aprendizagem devido ao histórico de vida das crianças com muitos problemas sociais e pessoais, porém nessa atividade em particular eles foram felizes e aproveitaram ao máximo, solicitaram que eu filmasse a apresentação deles. No final do dia, para meu espanto, eles agradeceram o dia e a aula e perguntaram quando iríamos fazer aquilo novamente.
>
> Ao me familiarizar com a letra da canção, descobri que estava contida a palavra correspondente a obrigado, gratidão, agradecimento na língua do povo Krenak. Então, pude perceber que essa aula atingiu as dimensões físicas, mentais e emocionais da turma e contribuiu para o alcançar um clima de harmonia e gratidão naquele momento.

Ao analisar meu próprio relato, destacaram-se então a presença da música e do contato com as árvores e a terra do ambiente externo da escola em uma atividade coletiva, não em pequenos grupos, mas com a turma toda, como os eixos orientadores do trabalho.

Curiosamente, a narrativa envolve uma prova, solicitada pelo pajé da aldeia em que vivia, para o rito de passagem de uma criança Krenak. Através de um sonho que o menino Borum tivera e relatara ao líder espiritual, foi esclarecida a missão do garoto: em meio à mata que rodeia o Rio Doce, ele deveria encontrar e desarmar uma arapuca feita para capturar uma onça pintada. Depois de uma jornada cansativa e o receio de não concluir a prova, Borum finalmente conseguiu salvar a onça da armadilha com a ajuda de uma arara-azul e um macaco. Viveu, então, uma experiência de sinergia com esses seres (onça, macaco e arara), o que ampliou seus horizontes e sua compreensão sobre sua razão de ser na comunidade. Essa

experiência também o levou a conquistar a flecha mágica prometida pelo pajé, caso completasse a missão. No meu sonho também cumpri uma prova com auxílio, dadas as proporções, para a finalização da minha dissertação.

Refleti, ainda, sobre a potencialidade do diálogo entre o que é produzido por autores e pesquisadores indígenas e não indígenas acerca da temática (orientar-se por meio de sonhos) como uma alternativa para se almejar uma ecologia de saberes em busca de uma educação em que a diversidade seja motivação para a paz e a alegria entre as pessoas.

Kaká Werá Jecupé, em entrevista à revista *Istoé*[30], definiu o que é o sonho na concepção indígena:

> O sonho é o momento em que nós estamos despidos da estrutura racional de pensar. Nós estamos no puro estado de espírito, no awá, no ser integral. É um momento em que a gente entra em conexão com a nossa realidade mais profunda. No sonho literalmente o seu espírito viaja e pode ser direcionado para onde quiser ou para o momento que quiser. Isso exige um treinamento, como aprender a falar. (ASSUNÇÃO, 1999, n.p.)

Para Munduruku (2012, p. 73), a relação entre os seres humanos e a vida que os cerca é orientada pelo sonho. Conta que seu avô dizia que o sonho era "a linguagem que nos permitia falar com nós mesmos e com os seres interiores. Dizia que não dormimos para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos deles. Para ele [o avô], o sonho era nossa garantia da verdade".

Os sonhos são interpretados pelos xamãs e tidos como fundamentais para a tomada de decisão nos assuntos cotidianos, dos mais triviais aos mais complexos. São considerados outra dimensão da vida do ser humano, repleta de significados que interferem diretamente na organização, na estrutura e no funcionamento da coletividade.

Com base na análise desses aspectos das narrativas de indígenas, pode-se inferir que o contato com os livros de leitura disponíveis na biblioteca da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" pode auxiliar os educadores a estudar as contribuições da cultura nativa para o povo brasileiro, não apenas nos aspectos mais comumente abordados no chão da escola, como a alimentação e alguns hábitos incorporados dessas culturas, mas também na questão da epistemologia – na

---

[30] Cf. REVISTA ISTOÉ. **500 anos de desencontros**. Disponível em: <https://istoe.com.br/32803_500+ANOS+DE+DESENCONTROS/> . Acesso em: 20 jun. 2019.

educação das crianças, na educação ambiental e no autoconhecimento, por vezes apagada dos materiais didáticos e paradidáticos que chegam às escolas para a formação de professores e crianças acerca da temática indígena.

Thiél (2012, p. 99) salienta que os marcadores que integram o texto literário também merecem atenção em obras de autoria indígena: notas biográficas, referências, créditos, títulos, subtítulos, dedicatórias, prefácio, posfácio, box com inserção de textos e imagens.

A contranarrativa indígena apresenta-se como uma manifestação contra-hegemônica que Thiél (2012, p. 109) reafirma como imprescindível à difusão da literatura nativa, como contribuição para a humanidade redimensionar a própria história e construir uma real ecologia de saberes, uma vez que "a História é de todos, e não de alguns, e merece ser contada na sua multiplicidade de versões". Para Santos (2010, p. 79), "essas experiências [que culminam nas Epistemologias do Sul] não só usam linguagens diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor".

No acervo da biblioteca escolar da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" em que foi realizada a presente pesquisa foram encontrados livros de escritores indígenas renomados. É preciso destacar alguns pontos da biografia de cada um para uma melhor compreensão do teor das obras que serão analisadas no capítulo seguinte. Já que, consoante Graúna (2013, p. 83), os escritores e as escritoras indígenas originários de diversos povos:

> [...] São formadores de opinião; guardadores dos costumes; do conhecimento ancestral; atuantes entre outros, na luta pela demarcação de territórios, na luta pela educação diferenciada, pelo direito de expor sua arte, pelo direito à saúde, pelo direito de escrever o outro lado da história e outras questões pertinentes ao universo indígena.

A trajetória de cada um revela, por exemplo, o envolvimento de alguns deles como intelectuais orgânicos de suas respectivas etnias, que exercem as funções de: articulação e organização de eventos literários e fóruns de discussão; editoria e publicação de livros próprios e de outros autores indígenas; formação de novos escritores indígenas; criação de ONGs para a defesa do patrimônio intelectual indígena e o combate à biopirataria.

Para Santos (2010, p. 88), a ecologia de saberes, pautada no conhecimento "como intervenção no real – não como representação do real – é a medida do realismo". Portanto, a forma de intervir no mundo que uma construção cognitiva proporciona é o que a valida ou invalida e, uma vez que "a avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o

ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política".

3. A presença/ausência de mulheres escritoras indígenas

No acervo pesquisado não foram encontrados livros escritos por autoras indígenas, contudo é preciso enfatizar que o papel da mulher indígena tem sido objeto de estudos e discussões no Movimento Indígena brasileiro. De acordo com MBYA (2017, p. 120),

> Antigamente as mulheres tinham um papel na aldeia de fazer os artesanatos, ensinar as crianças, esse era o papel das mulheres indígenas mesmo, isso que foi passado para mim. Hoje em dia algumas coisas mudaram, as mulheres estão mais envolvidas nas questões políticas da aldeia, acho que hoje as mulheres se sentem mais importantes do que antes. Não é que elas não fossem importantes antigamente, mas hoje elas veem que podem fazer mais do que só ensinar a cultura para as crianças, só ensinar o artesanato, elas fazem muito mais coisas do que antes.

Além das funções de liderança, as mulheres indígenas têm se lançado aos estudos nas mais diferentes áreas de conhecimento e atuação profissional. A escritora Eliane Potiguara, mencionada anteriormente, é um exemplo disso. Santos e Martins (2018, p. 42) esclarecem o motivo pelo qual o anticolonialismo deve estar aliado ao anticapitalismo e ao antipatriarcado, compreendendo-se que os avanços quanto ao papel social da mulher indígena são fundamentais para o desenvolvimento de uma visão de mundo decolonial:

> A ideia da diversidade que fragmenta, que se ia condensando numa ideia central que é hoje para mim o grande dilema da nossa sociedade: a dominação é constituída pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado e atua sempre unida, articulada, enquanto a resistência a essa dominação está sempre fragmentada. Porque os movimentos de resistência ou são anticapitalistas, ou anticolonialistas ou antipatriarcais, mas não conseguem ser as três coisas ao mesmo tempo, mesmo que com doses diferentes. A resistência está fragmentada, a dominação articulada.

Portanto, para se atingir a tão almejada ecologia de saberes, é necessária a superação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado concomitantemente, pois é essa trilogia que sustenta as Epistemologias do Norte.

O reconhecimento das Epistemologias do Sul apresenta-se como potência para compreender, dar vez e voz ao proletariado, aos camponeses, aos povos colonizados e às

mulheres. A difusão da literatura nativa em instituições que são os aparelhos de hegemonia do Estado, como as escolas, potencializa a constituição de uma ecologia de saberes.

4. Conclusão

Para Santos (2010, p. 86), "a ecologia de saberes é basicamente uma contraepistemologia" que possibilita "interações sustentáveis e dinâmicas" entre os conhecimentos. Assim, Thiél (2012, p. 100) afirma que a literatura nativa é "múltipla, híbrida e aceita contradições", o que se aproxima da ideia de que não existe uma forma de conhecimento superior a outra, sendo os escritos de autoria indígena pertinentes à elaboração de uma contraepistemologia. Graúna (2013, p. 66) explicita que:

> Em contraponto à visão etnocêntrica, as literaturas indígenas afro-brasileira e africana de expressão portuguesa redefinem as funções do contador de histórias, denunciando a diáspora, a opressão linguística e cultural como fazem os narradores na contação de histórias de Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Renê Kithãulu, Yaguarê Yamã e a voz indígena na poética do exílio em Eliane Potiguara e tantos outros que compartilham do diálogo multiétnico.

Thiél (2012, p. 100) explica as relações entre os autores indígenas e a cultura hegemônica: ao mesmo tempo em que fazem uso dos meios de produção e difusão de suas obras literárias por meio de concessões da classe dominante, cuja visão de mundo é colonialista, com a finalidade de propagar suas ideias para o público-alvo, "contrapõem identidades autoatribuídas àquelas provenientes do mundo ocidental".

Segundo essa autora, "o conhecimento das configurações literárias das obras indígenas, bem como de autores e obras representativas, amplia a visão de mundo de professores e alunos" (THIÉL, 2012, p.100). Esse (re)conhecimento é uma provocação para abrir-se à expressão do outro, respeitar e valorizar outras identidades.

Existe uma demanda, cada vez maior, de livros didáticos e de leitura que contemplem outras visões que não sejam as colonizadoras e as hegemônicas e que reconheçam essa epistemologia que compõe os saberes do povo brasileiro.

Além de livros impressos, o Movimento Indígena brasileiro, através de seus intelectuais orgânicos dos mais diversos segmentos, arrisca-se em publicações tais como: *e-books*,

produções cinematográficas[31], clipes musicais[32], *sites, blogs*, rádios[33], redes sociais em geral. Empreendem também, em conjunto com não indígenas, a ocupação dos espaços públicos no oferecimento de disciplinas no Ensino Superior, cursos de extensão, oficinas educativas em escolas, saraus, feiras de artesanato, apresentações culturais, abertura das aldeias para visitação.

Em tempos de ampliação epistemológica, para que a classe docente se insira nesse contexto, um caminho possível é a proposição de trabalhos originais e decoloniais no ensino das relações étnico-raciais, que podem ter como base os livros de leitura de literatura nativa e contribuir para uma formação humana que amplie: a compreensão da importância de se construir uma relação reverente com os demais seres vivos e com os ascendentes; a utilização dos sonhos como um meio de autoconhecimento e, consequentemente, a ampliação da autonomia e do protagonismo na escrita da própria história por meio dos saberes ancestrais nativos.

---

[31] Ver canal do Youtube: Vídeo nas aldeias. 2007. Disponível em: < https://www.youtube.com/user/VideoNasAldeias> Acesso em: 18 jan.2020.

[32] Ver canal do Youtube: Kunumi MC RAP Nativo. 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/c/KunumiMCOficial/about > Acesso em 18 jan. 2020.

[33] RÁDIO YANDÈ. 2013. Disponível em: < https://radioyande.com/ > Acesso em: 18 jan. 2020.

V - NARRATIVAS COM A TEMÁTICA INDÍGENA DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DA EMEF "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Nesse capítulo, será realizada uma breve contextualização da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" e a caracterização do acervo da biblioteca, mais especificamente, das obras que versam sobre a temática indígena. Em um segundo momento, será apresentada uma análise dos livros que integram esse acervo que foram escritos por autores nativos e são indicados para o ciclo II dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhada da respectiva resenha da narrativa analisada.

A literatura nativa (de autores indígenas), voltada para crianças e baseada na Lei 11.645/08, vem ganhando espaço e representatividade nos livros de leitura recomendados para o Ensino Fundamental que chegam às escolas públicas por meio dos programas de distribuição de livros gratuitos.

Para o trabalho nos anos iniciais, o gênero narrativo é o que possui o maior volume de obras indicadas pelo PNLD.

O PNLD é um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo avaliar e distribuir gratuitamente e de maneira sistematizada e regular materiais didáticos e paradidáticos para escolas públicas de todo o País, bem como para outras instituições de cunho educativo que mantenham vínculo com o Poder Público. O PNLD literário é um segmento do PNLD para a distribuição de livros de leitura nas escolas.

Havia também o PNBE, gestado em 1997, que distribuiu livros de leitura, de referência e de pesquisa. Todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar foram contempladas com obras literárias, periódicos e material teórico-metodológico de apoio ao trabalho docente.

De acordo com o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir do decreto 9.099, de 18 de julho de 2017(BRASIL, 2017), os dois programas foram unificados e houve a ampliação do escopo do atual PNLD, que passou a incluir "obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros".

Na biblioteca da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" encontram-se obras provenientes dos dois programas, pois foram recebidos livros em anos anteriores ao referido decreto que unificou o PNLD e o PNBE.

1. Caracterização da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" e do acervo dos livros de leitura

A EMEF "Júlio de Mesquita Filho" está inscrita na rede municipal de Campinas e atende, principalmente, à demanda da clientela dos bairros Jardim São Vicente, Vila Formosa, Jardim Von Zuben, Reforma Agrária, entre outros.

Essa unidade é o polo de educação bilíngue do município. Por isso, é responsável por ofertar ensino em língua Portuguesa e Libras, por meio da docência compartilhada[34], e de projetos voltados à circulação das duas línguas, para atender adequadamente a alunos ouvintes e surdos matriculados na escola. Atualmente, o corpo discente totaliza 454 estudantes.

Fundada em 1968, a escola conta com um prédio amplo, com áreas verdes, parque, anfiteatro, três quadras, 14 salas de aula e a biblioteca "Professor Adwalde de Oliveira Coelho". No município de Campinas há mais quatro escolas fundadas nesse mesmo ano com a proposta de serem escolas-parque[35], de acordo com as ideias de Anísio Teixeira, e de serem espaços educativos de atendimento em tempo integral para os estudantes.

A biblioteca escolar possui um acervo de aproximadamente 4.000 livros, entre enciclopédias, dicionários, livros específicos para professores e livros paradidáticos e de leitura para os estudantes. Dentre esses livros, pouco mais de 1% trata da temática indígena: 52 no total, alguns com títulos repetidos, o que reduz esse número para 33 títulos.

---

[34] A docência compartilhada é uma prática institucionalizada pela legislação municipal de Campinas que prevê o ensino de estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula sob orientação de um (a) professor(a) generalista e de um(a) professor(a) bilíngue – proficiente em Libras. Todo o planejamento e as aulas são realizados em conjunto por esses profissionais, com a intenção de beneficiar a todos os estudantes por meio da pedagogia visual. Além disso, a turma aprende Português e Libras (sendo Português a primeira língua para os ouvintes e a segunda língua para os surdos, enquanto Libras é a primeira língua para os surdos e segunda língua para os ouvintes). As duas línguas circulam na escola.

[35] As escolas-parque "eram escolas em que as crianças estudavam o dia todo, em tempo integral, aproveitando valores pedagógicos da recreação, e revezando-se, nas unidades mencionadas, em dois períodos, com os processos mais modernos de ensino elementar para a época" inclusive instalações e equipamentos. (NASIASENE, Alberto. Educação no período da Ditadura. In: Semeandohistória 2012, s.p. Disponível em: <http://www.semeandohistoria.com/2012/03/capt-4-educacao-no-periodo-da-ditadura.html> Acesso em: 20 dez.2020.

A Tabela I contém uma relação dos 22 títulos relativos a essa temática, recomendados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com informações como: autor, editora, número de exemplares disponíveis na biblioteca, ano de edição e a origem de cada um. Foi constatado que os livros da biblioteca escolar da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" são provenientes de duas fontes: da doação de professores e outros envolvidos na comunidade escolar e dos programas nacionais de distribuição gratuita de livros para as escolas públicas.

Tabela 1: Livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental disponíveis na biblioteca da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" que abordam a temática indígena

	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	Q	ORIGEM
1	*A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma*	Fittipaldi, C.	1991	1	Não consta
2	*A lenda da noite*	Heleno, G.	2000	1	PNLD 2001
3	*A mulher que virou urutau**	Jekupe, O. e Kerexu, M.	2013	1	PNBE 2014
4	*Abaré*	Lima, G.	2009	1	FNDE 2013
5	*Coisas de índio: versão infantil**	Munduruku, D.	2003	1	PNLD 2004
6	*Curiaçu e a gralha azul a lenda das araucárias*	Guedes, H.	1997	2	PNLD 2001
7	*Histórias que ouvi e gosto de contar**	Munduruku, D.	2004	1	Não consta
8	*Irakisu o menino criador**	Kithãulu, R.	2002	1	PNBE 2006
9	*Juntos na aldeia*	Grupioni, L.D.B.	2004	4	FNDE
10	*Kabá darebu**	Munduruku, D.	2002	1	Não consta
11	*Morandubetá fábulas indígenas*	Murat, H. L.	1997	1	PNLD 98
12	*Naipi e tarobá a lenda das cataratas do iguaçu*	Guedes, H.	1997	2	PNLD 2001
13	*Nhanderu a lenda do sol e da lua*	Guedes, H.	1997	2	PNLD 2001
14	*Nós e os índios*	Vilaça, A. e Pereira, A.	2000	1	PNLD 2001
15	*O menino e o jacaré*	Maté	2009	1	PNLD 2010 2011 2012
16	*Os filhos do sangue do céu e outras histórias de origem indígena**	Munduruku, D.	2005	3	NÃO CONSTA
17	*Pena Quebrada, o indiozinho*	Ferreira, J.G.P.	2000	1	PNLD 2001
18	*Txopai e itôhã**	Pataxó, K. e Pataxó, A.	1999	2	PNLD 2001
19	*Um dia na aldeia**	Munduruku, D.	2012	1	Coleção Brasil Plural
20	*Viagem ao mundo indígena*	Grupioni, L.D.B.	2006	1	FNDE
21	*Xakxó a lenda do fogo*	Guedes, H.	1997	2	PNLD 2001
22	*Yaguarãboia: a mulher onça**	Yamã, Y.	2013	1	PNBE 2014

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora.

Dentre essas obras, duas não são narrativas: *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku e *Nós e os índios,* de Aparecida Vilaça e André Pereira. Os livros de autores não indígenas totalizam 13, contra 9 escritos por indígenas – cujos títulos estão indicados com um asterisco.

As primeiras obras recebidas pela biblioteca que versavam sobre a temática indígena eram todas de autoria não indígena e foram publicadas nos anos de 1991, 1997 e 1998. São elas: *A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma*, de Ciça Fittipaldi, que contou com a assessoria de pesquisa antropológica de Luís Donisete Benzi Grupioni, a coleção *Lendas Paranaenses*, de Hardy Guedes, composta por quatro livros, e *A lenda da noite*, de Guido Heleno. A respeito do uso de mitos indígenas nas escolas, é preciso considerar que:

> No contexto escolar brasileiro, mitos indígenas têm sido utilizados como recurso pedagógico e como material primário para a publicação de coletâneas de 'lendas indígenas' ou de livros de histórias para crianças. Raros são os autores que se identificam com o pensamento indígena e, respeitando-o, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária; raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou 'corrigi-los' segundo o que consideram moral e ideologicamente correto e adequado aos seus pequenos leitores. (SILVA *apud* D´ANGELIS, 1996, p. 16)

Para D´Angelis (1996, p. 16), as publicações de mitologia indígena, sem identificação do povo a que pertence o referido mito e da fonte da qual foi retirado, prestam desserviço aos povos originários, por atenderem apenas às demandas do mercado editorial.

O primeiro livro de leitura de autoria indígena indicado para os anos iniciais foi incorporado ao acervo da escola em 2001, por meio do Programa PNLD. Trata-se da obra *Txopai e Itohã*, que conta a história da origem do povo Pataxó, narrada por Apinhaera Pataxó e escrita por Kanátyo Pataxó.

Das publicações recebidas após 2008, duas são de autoria não indígena e três de autores indígenas. O autor indígena que tem mais publicações disponíveis na biblioteca é Daniel Munduruku e, entre os anos de 2003 e 2012, os livros de leitura de autoria indígena publicados e que foram incorporados ao acervo da biblioteca são desse autor. Os últimos livros com a temática indígena, escritos por autores nativos, que foram recebidos pela biblioteca datam de 2013: *A mulher que virou urutau,* de Olívio Jekupé e Maria Kerexu e *Yaguarãboia: a mulher onça,* de Yaguarê Yamã.

As duas autoras indígenas, Apinhaera Pataxó e Maria Kerexu, do povo Guarani, aparecem apenas como narradoras, em parceria com homens. Apinhaera é uma das pessoas que mais conhece as narrativas do povo Pataxó e, em *Txopai e Itohã*, abordou a origem da etnia, a qual foi registrada por Kanátyo Pataxó; em *A mulher que virou urutau*, Maria Kerexu narrou a origem da ave urutau na concepção guarani que foi registrada pelo marido dela, o escritor Olívio Jekupe.

O patriarcado revela-se também quando são analisadas as autorias de literatura nativa. Há o predomínio das obras escritas por homens indígenas e as mulheres, no caso desses dois livros, apesar de serem as detentoras do saber a ser divulgado, têm suas palavras organizadas por um homem.

Entretanto, percebe-se um movimento dentro do próprio Movimento Indígena brasileiro protagonizado pelas mulheres indígenas para superar esse aspecto (o patriarcado) no interior das comunidades originárias e na atualidade, procurando destacar autoras de literatura nativa e a presença crescente de mulheres indígenas nos cargos de liderança das comunidades. Esses novos horizontes alcançados por alguns dos povos tradicionais trazem a essência do desejo de transpor a tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado, por meio do reconhecimento das Epistemologias do Sul que também incluem os saberes das mulheres.

2. O papel dos livros escritos por autores indígenas

D´Angelis (2018, p. 4) considera as obras escritas pelos autores nativos como “literatura de indígena” e não literatura indígena, por tratar-se de “indígenas que, alfabetizados e proficientes na produção escrita em português, encontram apoio ou espaço no mercado editorial para publicar obras cujo público alvo é, na maioria dos casos, um público não-indígena”.

Entretanto, essa literatura escrita por autores indígenas e chamada de nativa por Olívio Jekupé apresenta-se como uma alternativa para que, de certa maneira, os estereótipos colonialistas lançados sobre os povos originários seja minimamente revertido.

> Nesse contexto, ganha relevo a defesa de Olívio Jekupé da consolidação de uma literatura nativa no Brasil que seja capaz de estabelecer uma narratividade outra, frente à sua percepção de que os narradores de histórias orais estão desaparecendo. Embora a compreensão do autor esteja centrada na escrita, suas narrativas literárias apresentam índices de oralidade e marcas composicionais de tradição oral que situam a sua literatura entre a letra e a voz. Por consequência, identificamos algumas das dimensões nas quais a oralidade e o letramento, a letra e a voz encontram-se inscritas nas suas narrativas: nos seus temas, nos seus personagens, na sua forma, na sua composição discursiva. Como pretendemos demonstrar, a literatura de Olívio Jekupé expressa seu hibridismo em várias dessas dimensões. (LISBOA, 2015, RESUMO)

É necessário compreender que a maneira com que o conteúdo será abordado pelo(a) educador(a) influenciará significativamente a compreensão que os estudantes terão do conteúdo dessas narrativas.

Thiél (2012, p. 72) afirma que essa literatura é um "solo simbólico" das culturas nativas e que estudantes e professores não indígenas, ao contemplarem os elementos que compõem esse tipo de literatura, podem potencializar a compreensão e a valorização do "universo literário indígena".

A relevância da presença dessa literatura na escola reside em permitir o contato por crianças, professores e pela comunidade em geral, com a perspectiva de alguns subgrupos do Movimento Indígena brasileiro e de algumas etnias acerca da história e das culturas indígenas. Essa possiblidade de reapresentação dos povos indígenas foi institucionalizada por meio da Lei 11.645/08 (BRASIL,2008).

A seguir, será apresentada uma breve resenha das obras de autores indígenas presentes na biblioteca da escola, a fim de explicitar o conteúdo dessa literatura e indicar problematizações que possam contribuir para o trabalho, com turmas de 4.º e 5.º ano de Ensino Fundamental, acerca da temática indígena, a partir de obras literárias escritas por autores nativos.

2.1 *Coisas de índio versão infantil*, de Daniel Munduruku

Em seu *blog*[36], Daniel Munduruku, descreve-se como descendente da etnia Munduruku que nasceu em Belém do Pará, em 1964. É pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal

[36] Cf. MUNDURUKU, Daniel. **Quem sou eu**. Disponível em: <danielmunduruku.blogspot.com >. Acesso em: 20 abr. 2019.

de São Carlos (UFSCar) e doutor em Educação pela USP. Tem formação em Filosofia e licenciatura em História e Psicologia. Participa com posição de destaque de diversas instituições e organizações voltadas para a literatura, a proteção do patrimônio intelectual dos povos indígenas e a formação de escritores indígenas. Recebeu prêmios por conta de sua produção literária e por sua atuação na área da cultura. Entre os 52 livros que escreveu, muitos têm o selo de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

A obra *Coisas de Índio: versão infantil* não é uma narrativa, o que a excluiria do escopo da presente dissertação. Entretanto, ela foi incluída, porque oferece um conteúdo amplo e coerente sobre os povos originários e possibilita um trabalho pedagógico abrangente, até mesmo um projeto anual que pode ser desdobrado em diversos outros projetos, de acordo com os interesses da turma.

Daniel Munduruku apresenta o universo dos povos indígenas para as crianças com desenhos e exemplos em que utiliza a tradição de alguns povos para ilustrar cada aspecto da cultura indígena abordado.

Primeiramente, esclarece quem são, de onde vieram e quantos são os povos nativos na atualidade, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Descreve especificidades e maneiras de pensar desses povos em relação à estrutura física e à política das aldeias, aos hábitos alimentares, às manifestações artísticas.

Destaca os direitos dos povos indígenas, a educação das crianças, as relações econômicas, as diferentes línguas e apresenta alguns jogos e brincadeiras. Ressalta a relevância das histórias passadas de geração em geração, dos ritos de passagem tradicionais, da medicina e da concepção da morte.

Na última parte do livro, Munduruku aborda questões sobre a terra e o conhecimento da natureza, relacionadas intrinsecamente à sustentabilidade e, na visão de alguns povos, à religião. Afirma que “as populações indígenas aprenderam a se relacionar com a natureza com respeito. Por isso, sabem que é preciso conhecer bem a fauna e a flora” (MUNDURUKU, 2003, p. 51). Revela, ainda, o sentido de natureza social, econômica e cultural pelo qual, a seu ver, os nativos necessitam e valorizam a terra: “eles [os povos indígenas] consideram a terra como uma grande mãe, que os alimenta e dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas que precisam para sobreviver” (MUNDURUKU, 2003, p. 51). Evidencia também a significância da terra do ponto

de vista religioso para alguns povos, visto que ela "não é apenas uma propriedade, ela é a morada dos mortos e de todos os espíritos"(MUNDURUKU, 2003, p. 51).

Munduruku salienta, ainda, a importância do conhecimento adquirido pelos povos nativos sobre o cultivo sustentável da terra. Ele diz:

> Os índios sabem que um determinado pedaço de terra só pode ser cultivado por um tempo determinado, mudando-se em seguida para outros lugares, a fim de permitir que as plantas nasçam e cresçam de novo e o solo descanse. Depois de um bom tempo, quando essa terra puder ser utilizada novamente, então voltarão para esse mesmo lugar. (MUNDURUKU, 2003, p. 51)

Por fim, aborda a degradação do meio ambiente por exploradores e o posicionamento do Movimento Indígena sobre essa questão:

> A preocupação com a preservação da natureza tem feito com que muitos povos se organizem para defender seus direitos garantidos pela Constituição Federal, aprovada em 1988. Essas organizações indígenas sabem que a terra é sagrada e tudo o que for feito a ela hoje atingirá, mais cedo ou mais tarde, todas as pessoas do planeta. (MUNDURUKU, 2003, p. 52)

Considero esse livro uma leitura necessária para o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental por trazer informações sobre diversos aspectos do cotidiano, do pensamento, da história e da cultura das populações indígenas, em conformidade com a lei 11.645/08. Aspectos tais como: alimentação, direitos, economia, tradição oral, arte, línguas indígenas, medicina e ecologia na perspectiva do Movimento Indígena brasileiro.

É uma obra com caráter informativo e contém a visão pan-indígena amplamente divulgada pelos intelectuais orgânicos do Movimento Indígena brasileiro acerca deles mesmos e da cultura não indígena. Recebeu o Prêmio Jabuti e o selo de Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

2.2 *Histórias que ouvi e gosto de contar*, de Daniel Munduruku

Essa obra é uma coletânea de causos populares do interior do Pará, contadas por amigos e parentes de Daniel Munduruku, que aborda a transformação de seres humanos em outras

formas de vida e a interação com os espíritos. São quatro narrativas: *Matinta Perera*, *O boto tucuxi*, *O vira-porco* e *A mulher do cemitério*.

Na história *O vira-porco*, Munduruku conta que, quando os europeus chegaram ao Brasil, havia um português rico que se encantou por uma indígena e, "como ele era rico, achou que seria fácil conquistar a moça. O que o português não sabia era que o dinheiro não significava nada para aquela gente" (MUNDURUKU, 2004, p. 29).

Nesse trecho é evidenciada a diferença de perspectiva dos indígenas e dos não indígenas em relação ao trabalho e ao acúmulo de bens materiais. Enquanto a riqueza material é um dos atributos considerados mais relevantes em uma sociedade capitalista, em sociedades comunais ela não recebe a mesma importância. Há casos em que os povos originários são tidos como em situação de vulnerabilidade social, miserabilidade. Entretanto, há também exemplos de comunidades indígenas que estão centradas em outros valores e nas quais o modo de viver, no contexto atual, é uma escolha coletiva e não uma imposição dos não indígenas.

No conto *A mulher do cemitério*, um indígena, Renê Kithãulu, que estava sozinho na mata, à procura de um igarapé para se refrescar, ouviu um grito feminino. Começou a procurar a origem daquela voz e acabou se perdendo na mata e vivendo a maior aventura de sua vida.

Seguindo o grito, caminhou mais de 20 quilômetros até encontrar uma mulher misteriosa e muito clara pela luz que irradiava. Kithãulu percebeu que estava em um cemitério, ficou muito assustado e arrependido por não ter seguido a tradição do seu povo, passada pelos avós – ter cautela e prudência ao entrar em contato com entidades da floresta.

A mulher do cemitério invadiu sua mente e solicitou que ele encontrasse o corpo dela que estava enterrado em uma cova coletiva, identificado com um colar de dentes de macaco, e realizasse um sepultamento individual. Advertiu-o de que, caso ele não cumprisse a tarefa, não poderia mais voltar para casa. O guerreiro dedicou-se a ajudar a mulher e, após encontrar o corpo, fez o sepultamento conforme foi orientado, além de entoar cânticos e dançar segundo a tradição Nambikwara para que o espírito da mulher encontrasse luz e paz.

Kithãulu não se atentou aos ensinamentos tradicionais de seu povo, pois "parecia encantado pelo grito que ouvia. Ficou tão envolvido que não colocou em prática os conselhos de prudência dados pelos velhos da aldeia" (MUNDURUKU, 2004, p. 37). Num segundo momento, cumpriu o ritual funerário em respeito à mulher do cemitério. Essa ideia reforça a

importância dada ao conhecimento passado de geração em geração, pois, quando não é seguido, gera situações de perigo.

No desfecho da história, o protagonista retorna à aldeia e expõe a experiência que viveu. Algumas pessoas acreditaram e outras não. As que acreditaram tentaram encontrar o misterioso cemitério, acompanhados de Kithãulu, sem sucesso. Entretanto, em momento algum ele foi criticado pelo equívoco de não ter praticado o que aprendeu com os anciãos. A entidade Mulher do cemitério explicita a interação entre mortos e vivos, sem dualismos como bem e mal, certo e errado.

Essa obra ganhou o selo Palavra de Índio, o que significa que é um dos livros que "buscam formar e informar os leitores, auxiliando no desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa na tentativa de diminuir o preconceito e a exclusão social dos povos nativos" (MUNDURUKU, 2004, p. 42).

A partir dessa narrativa, é possível realizar uma conversa sobre a relevância dada pelos povos originários aos conhecimentos tradicionais e, principalmente, aos responsáveis pela propagação desses saberes: os mais velhos. Também pode ser interessante traçar um paralelo entre a valorização dos idosos em diferentes culturas e a interferência da inserção no sistema capitalista nesse aspecto da cultura indígena.

2.3 *Os filhos do sangue do céu e outras histórias indígenas de origem*, de Daniel Munduruku

O livro traz uma coletânea de narrativas sagradas tradicionais presentes na tradição dos povos Tariano, Caiapó, Tembé e Apinajé, contadas por Daniel Munduruku. No primeiro capítulo, cujo título é o mesmo do livro – "Os filhos do sangue do céu" – narra o surgimento do povo Tariano, ocorrido da ferida no céu provocada por um trovão muito forte. O sangue coagulado dessa ferida transformou-se em carne e deu origem aos primeiros tarianos. E, como não possuíam costumes por não terem ancestrais, aprenderam com a natureza a viver e a sobreviver, como se verifica no trecho em que os tarianos observaram os pássaros comendo frutas de certas árvores e logo as incluíram em seus hábitos alimentares.

A observação e a imitação, tanto de outros seres vivos quanto dos adultos de uma comunidade indígena, são parte importante da educação das crianças indígenas e do coletivo a que pertence um determinado povo.

A partir dessa narrativa, podem-se trabalhar questões relacionadas à aprendizagem: Como cada um aprende? É possível aprender observando a natureza? O que se pode aprender com a natureza? É possível aprender observando outros seres humanos? Quais são as pessoas que você observa para aprender?

Em "Como surgiu o milho", história proveniente da mitologia do povo Apinajé, ressalta-se a interação e a transição entre diversos seres presentes no ambiente em que vive essa etnia, pois uma estrela se transforma em rã, depois em mulher, na sequência em gambá, novamente em mulher e, por último, volta a ser estrela. Munduruku relata que a mulher-estrela, após ter assumido a forma de gambá, escalou a árvore que tinha indicado para a sogra – cujos frutos deveriam substituir o pau puba na alimentação do povo – , derrubando espigas de milho. Na sequência desceu da árvore e tornou-se humana novamente.

Outra metamorfose ocorre quando duas crianças não seguem os ensinamentos tradicionais. Munduruku conta que dois meninos, mesmo sabendo da proibição a crianças de comerem gambá, alimentaram-se do animal, o que resultou em um envelhecimento quase que instantâneo, não permitindo a eles andar com agilidade até a comunidade. Então, eles são encontrados e levados para a aldeia para serem transformados em meninos novamente por um velho sábio.

Não houve nenhum tipo de recriminação aos meninos, eles receberam apenas o auxílio necessário para reverter a situação difícil em que se encontravam. Mais uma vez é enfatizada a sabedoria dos anciãos:a utilização dos conhecimentos tradicionais evita o enfrentamento de situações no mínimo desagradáveis.

Um assunto a ser levantado é o tratamento dado às crianças pelos mais velhos dessa etnia quando não praticaram o que foi ensinado sobre as tradições: o que leva uma pessoa a não praticar o que foi aprendido dentro do seu ambiente social? Quais são as consequências de não seguir a tradição em diferentes culturas?

A concepção de aprendizagem pela própria experiência é uma marca importante nos livros de leitura analisados nesse trabalho e um mote para discutir o que é aprender e ensinar, como cada integrante da turma avalia que aprende melhor, quais são os benefícios de se

autoavaliar após viver situações em que não se seguiu as orientações dos mais velhos e situações em que se seguiu tais orientações.

Em “Como surgiu a mandioca e outras aventuras dos filhos das onças”, história de origem Tembé, Maíra, um poderoso pajé,ensina esse povo a plantar mandioca, porém pela ingratidão e falta de fé dos aprendizes, amaldiçoa os Tembé com uma única colheita do alimento por ano. Após ir embora decepcionado, transformou uma árvore em uma companheira para ele. Sem perceber que ela estava grávida, foi embora.

A mulher, então, ajudada pelo filho que estava no ventre, partiu em busca de Maíra. Acabou sendo acolhida no meio do caminho por Micura que tinha a intenção de dormir com a mulher. Ele acabou conseguindo o que queria, e a mulher acabou grávida, ao mesmo tempo, de dois filhos: um de Maíra e um de Micura.

A circularidade é enfatizada quando o filho de Micura, que estava em forma de surubim, foi pescado por um demônio que o assou e comeu.

O irmão gêmeo dele transformou-se em uma formiga tocandira e juntou os espinhos de peixe que estavam no chão. Depois, enrolou-os em uma folha para soprar. Imediatamente o herdeiro de Micura voltou à vida e perguntou ao irmão se havia dormido muito.

Esses gêmeos haviam sido criados pela onça que devorara a mãe deles ainda durante a gestação. Por isso eles precisaram transformar-se um tempo em papagaios para fugir dela e sobreviver. Essa onça havia tentado matá-los, porém, com todas as tentativas frustradas, foi obrigada a criá-los.

Nessa narrativa, é possível discutir o papel da convivência em sociedade para o nosso desenvolvimento pessoal. Ás vezes é preciso estar perto do que consideramos aversivo ou perigoso para aprendermos mais sobre nós mesmos? Como nos comportamos diante do que consideramos diferente, “errado”? O que significa estarmos conscientes de nossas atitudes para com os outros? Como uma mudança de atitude em relação a alguém pode contribuir para uma cultura de Paz?

Na história do povo Caiapó em “Como apareceu o fogo”, um menino é abandonado no alto de um paredão pelo cunhado, por não ter conseguido pegar dois filhotes de arara do ninho. Dias depois, ele é encontrado por uma onça macho que pede que ele jogue os dois filhotes de arara para que ela coma. Em seguida, resolve adotar o menino e oferece carne assada a ele. Assim, o menino passa a conhecer o fogo e sua propriedade de cozinhar os alimentos.

Depois de um tempo, decide voltar para a aldeia. A onça o aconselha a responder aos gritos da pedra e da aroeira e jamais ao pau podre – por ser uma planta de fácil deterioração, o que determinaria a longevidade do ser humano. O menino esquece-se desse conselho e responde ao grito do pau podre, o que explica porque os humanos têm vida curta. Caso tivesse se reportado apenas ao outro vegetal e à pedra, teríamos uma existência estendida. Os Caiapós passaram a dominar o fogo e podem assar seus alimentos após a saga vivida pelo jovem.

Nesses trechos, fica claro que não apenas os animais e plantas, como também elementos como a pedra e o fogo, são considerados parentes e ancestrais do povo Caiapó.

Um caminho possível para o trabalho nos anos iniciais com essa narrativa é o aprofundamento no estudo da etnobotânica para conhecer diversas plantas e suas propriedades medicinais e sua utilização no cotidiano, bem como a discussão sobre a relevância da preservação da biodiversidade no planeta. *O livro das árvores Ticuna*[37] e o *Manual dos remédios tradicionais Yanomami* [38] são boas fontes para fundamentar esse estudo.

2.4 *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku

Nessa obra de ficção atual (narrativa não tradicional), que recebeu o selo Acervo Básico da FNLIJ[39], que significa que foi analisado pelos especialistas dessa instituição e considerado como leitura de qualidade para ser adotado pelas redes de ensino, o protagonista Kabá Darebu é também o narrador. Ele retrata o cotidiano de uma aldeia do povo Munduruku – incluindo, por exemplo, as tarefas dos pais e das mães, além das principais brincadeiras das crianças – e os principais valores dessa etnia – como a importância dos avós e o orgulho de serem quem são.

---

[37] Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues e GRUBER, Jussara Gomes (orgs.). **O livro das árvores**. Benjamim Constant : Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

[38] Instituto sócio-ambiental e pela Hutukara Associação Yanomami (orgs.). **Manual dos remédio tradicionais Yanomami.** São Paulo : Instituto sócio-ambiental, 2015. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/manual-dos-remedios-tradicionais-yanomami. Acesso em: 30 set. 2019

[39] Segundo Sandroni (1985), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil é uma organização que surgiu em 1968 para reunir profissionais dos mais diversos segmentos relacionados à literatura para crianças e jovens com quatro objetivos principais definidos: a) publicar, b) proporcionar formação a partir da organização de cursos e seminários, c) realizar pesquisas, d) difundir o hábito de leitura na sociedade.

Por ser uma narrativa em primeira pessoa e de uma criança, remete ao estudo da auto-história com a turma, com questões relacionadas ao papel dos avós e dos pais na educação das crianças e na comunidade. Há a possiblidade de aprofundar as diferentes configurações familiares existentes e o papel social de homens, mulheres, jovens e idosos. Pode-se também empreender uma pesquisa sobre os tipos de moradia, de acordo com o ambiente onde será construída e como buscar a sustentabilidade na arquitetura e na engenharia civil.

No início da narrativa, o protagonista apresenta-se como Kabá Darebu e afirma que seu nome foi dado pelo avô para homenagear um ancestral que não tolerava a violência, o que evidencia a importância dos avós na cultura Munduruku, a ponto de serem eles os responsáveis pela escolha do nome tradicional das crianças.

Kabá conta que seu povo habita casas construídas com barro e folhas de palmeiras, o que garante ventilação e frescor ao ambiente, tornando-a agradável para viver. É perceptível todo o conhecimento constituído pelo povo Munduruku acerca da arquitetura e da matéria-prima para a construção das moradias denominadas *uka´a*, na língua dessa etnia. Além disso, mostra a localização estratégica da aldeia, que fica às margens de um rio para manter a proximidade com a água que provê alimento – com a prática da pesca –, a higiene pessoal e os utensílios do cotidiano e o lazer dos integrantes da comunidade. A família que mora em uma mesma casa é composta pelo pai, a mãe, os filhos, os avós, os tios e os primos.

Ressalta-se o papel social da mãe, de cuidar e educar por meio da experiência e do contato com as atividades do cotidiano desempenhadas pelos adultos. Mais adiante, o protagonista descreve a relação com o pai e as atividades cotidianas realizadas por ele para o provimento da comunidade, como a caça e a pesca. O pai demonstra afeto com carinho e brincadeiras. É apresentado também o modo de brincar das crianças Munduruku. Enquanto os meninos brincam de copiar as atividades dos adultos, esconde-esconde na floresta, arco e flecha, pega-pega no rio, escalada em árvores, pesca, futebol; as meninas brincam de confeccionar bonecas com milho, cozinhar, escalar árvores, interagir com os meninos, cantar, dançar e nadar.

No desfecho da narrativa, Kabá Darebu afirma que se sentem honrados por serem quem são, valorizam a própria história e reverenciam os ancestrais. E a atualização da memória ancestral é explicitada no trecho: “E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos,

e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres...” (MUNDURUKU, 2002, p. 21-22).

2.5 *Yaguarãboia: a mulher onça,* de Yaguarê Yamã

Na seção Quem sou eu, do *blog* de Yaguarê Yamã[40], ele informa que nasceu em 1973 no município de Parintins, no Amazonas e pertence ao povo Maraguá, além de ter descendência Sateré-Mawé. Líder indígena (vice-tuxawa-geral) e escritor, é ativista do Movimento Indígena brasileiro e participa de organizações ligadas à preservação da propriedade intelectual dos povos ancestrais. Formado em Geografia, já atuou como professor e artista plástico. Participou em funções de coordenação, criação e colaboração nos festivais de Parintins com o propósito de aproximar a imagem dos povos indígenas passada nas apresentações com algo mais próximo da realidade. Dedica-se ao ensino das línguas indígenas, especialmente o Nheengatu.

Nessa narrativa, Yaguarê Yamã, ao contar a origem da Yaguarãboia – um monstro da floresta que é uma mistura de mulher, onça e cobra –, esclarece o motivo pelo qual as casas dos indígenas do povo Maraguá são construídas umas próximas às outras. As moradias têm uma distância mínima, apenas para possibilitar o plantio e as criações entre uma casa e outra, uma vez que o espaço extenso entre as moradias desperta o interesse maligno de seres e monstros que vivem na mata.

Além disso, a presença da Yaguarãboia – “uma mulher que comeu carne de onça e passou a ser dominada por um estranho desejo” (YAMÃ, 2013, p. 24) – explica também por que a região entre os igarapés Mereré e Folharal não é habitada.

No início, Yaguarãboia era apenas a mulher de um maraguá. O casal vivia afastado das outras casas. Certa vez, o marido foi caçar, porém não obteve êxito.

Trouxe apenas uma onça para tirar os dentes e fazer um adorno, pois, na tradição desse povo, era proibido alimentar-se da carne de onça. Prometeu para a mulher que iria tentar novamente e sugeriu que comessem um pirão de farinha e água até que ele descansasse e pudesse sair para caçar novamente.

---

[40] YAMÃ, Yaguarê. **Quem sou eu**. Disponível em.: <yaguareh.blogspot.com>. Acesso em: 20 abr. 2019.

A mulher, ao observar a carne da onça e estando com fome, sentiu vontade de comer um pedaço e assim o fez, sem que o marido soubesse, mesmo consciente de que essa era uma prática proibida na cultura Maraguá.

Quando o maraguá saiu para caçar com seu arco e flechas, ela não conteve o desejo de comer mais carne de onça.

Ele retornou da caçada com uma ave para comerem. Entretanto, a mulher alegou estar com dor de barriga e deixou o homem assar e comer sozinho o inambu que havia trazido. Ele não desconfiou de nada.

No dia seguinte, ela ofereceu-se para caçar, pois estava com intenção de comer mais carne de onça. O marido estranhou, pois a mulher não tinha experiência em caçar, mas não se opôs.

Ela caçou uma onça e comeu a carne crua até ficar satisfeita. Depois tratou de caçar outros animais para levar ao marido. Ele ficou impressionado, pois mesmo sendo mais experiente, ela conseguiu caçar muito mais animais, porém agradeceu e alimentou-se. A mulher não revelou o segredo.

Ao amanhecer, a mulher, desejando comer mais carne de onça, foi novamente à caça e, quando chegou à mata para caçar, transformou-se em um monstro "comedor de onças". Todavia, ao chegar em casa, estava na sua forma original.

E essa passou a ser a rotina do casal, o marido parou totalmente de caçar, e a tarefa passou a ser da mulher que, ao adentrar à mata, transformava-se em um monstro caçador de onças. Com o passar do tempo, tornou-se ainda mais selvagem e irracional.

Um dia, ela não voltou mais para casa, porque a transformação foi definitiva, cabeça de onça e corpo de mulher. Em outra ocasião foi atacada por uma cobra, contudo conseguiu devorar o réptil. A partir de então passou a comer cobras, adquiriu uma cauda de cobra e a habilidade de ter vida aquática e terrestre ao mesmo tempo. Apesar da aparência da mulher ter mesclado características de onça, ser humano e cobra, as pessoas não temiam a presença da Yaguãraboia. Apenas quando foram alertadas pelo malyli (pajé na língua Maraguá) de que ela poderia criar o hábito de devorar seres humanos, começaram a manter distância do monstro. O marido mudou-se da aldeia por envergonhar-se quando alguém perguntava pela mulher, agora um monstro da floresta.

Essa narrativa provoca uma discussão sobre o papel da mulher indígena em diferentes etnias e sobre rupturas e permanências desse papel na política, na economia, na educação e na cultura de cada comunidade.

O orientador espiritual, o malyli, aparece como uma referência de como proceder também em diversas situações práticas do cotidiano, apontando na direção da não segregação entre a vida material e espiritual. Uma conversa sobre quem são os malylis das crianças da turma pode valorizar o papel dos idosos e de quem cuida da educação delas dentro e fora da escola.

2.6 *Irakisu o menino criador*, de Renê Kithãulu

Conforme informações retiradas do livro *Irakisu, o menino criador* (2002) e do *blog* supracitado de Yaguarê Yamã, Renê Kithãulu nasceu em 1971 e é um escritor indígena de origem Waikutesu, da área indígena Nambikwara, localizada no estado de Mato Grosso. Trabalhou por algum tempo em São Paulo em projetos educativos relacionados à visibilidade indígena, vivendo entre os Guarani. Depois regressou ao Mato Grosso, para sua comunidade de origem e não tem mantido contato com as mídias.

Essa obra de Renê Kithãulu, que entrou para o Catálogo de Bolonha em 2003, configura-se em dois momentos distintos: a biografia do autor e as histórias tradicionais do povo Nambikwara.

Há uma preocupação, na composição do livro, em marcar bem essa diferença, pois, quando a vida de Kithãulu é abordada, os elementos imagéticos que acompanham o texto são grafismos e o fundo das páginas é branco. Por outro lado, quando a auto-história do povo Nambikwara é apresentada, a página é colorida e possui ilustrações das crianças Nambikwara sobre a narrativa. É um livro extenso, possui 45 páginas, por isso, para o trabalho com os anos iniciais, é indicado realizar a leitura capítulo a capítulo para uma melhor compreensão pelas crianças.

O capítulo *Anua Wenjausu a origem do povo* é a narrativa mítica de origem do povo Waikutesu que integra a cultura dos Nambikwara. Segundo o texto, Takalulu era um ser solitário e desejava a companhia de uma esposa e de outras pessoas. Por isso, certa vez, pôs-se a

cantar e cavou um buraco no chão e jogou para fora do buraco porções de “terra mole” (KITHÃULU, 2002, p. 9). Essas porções transformaram-se em pessoas, o que deixou Takalulu feliz. Ele transformou-se no pássaro-pedreiro e ficou satisfeito em pensar que aquela gente seria igual a ele, seriam caçadores, então deu o nome dele para o povo. Contudo, ficou inseguro com a perspectiva de perder o próprio nome, caso aquelas pessoas ganhassem mais reconhecimento que ele. Takalulu percebeu que aquelas pessoas gostavam de extrair mel de abelha dos troncos das árvores. Assim, quando surgiam flores na região, começavam a gritar e iam extrair o mel. Takalulu trocou o nome do povo para Waikutesu, que significa “povo que grita”. Assim não correria o risco de perder o seu nome. Takalulu é um pássaro muito importante para os Waikutesu, pois alerta os outros pássaros sobre a chuva e quando as frutas estão maduras no campo.

Essa narrativa é uma oportunidade para discutir as relações entre os seres vivos que foram sendo constituídas há milênios. Os seres humanos, nesse mito, são originados do barro úmido. A questão da modificação do nome do povo mostra um distanciamento entre criador e criaturas, uma vez que mudar o nome do povo significou, para Takalulu, manter-se em uma posição de hierarquia superior à de suas criaturas.

Em *Kanata Wenjausu*, a origem da noite, existem dois pajés. O mais velho era responsável por cuidar das cabaças do dia e da noite. O mais novo era conhecido por ser confuso.

Em certa ocasião, o pajé mais velho precisou ausentar-se e pediu para que o pajé mais novo cuidasse das cabaças, ressaltando a importância de abrir totalmente apenas a cabaça do dia para que esse fosse mais extenso que a noite. Enquanto a outra cabaça deveria ter uma abertura bem pequena.

Entretanto, o pajé mais novo se atrapalhou e confundiu as cabaças. O mundo escureceu e ele, com receio de ser reprimido pelo outro pajé, além de estar muito triste com o ocorrido, sem saber o que fazer, começou a gritar do alto de uma árvore para pedir ajuda. Sua voz foi mudando e ele transformou-se em um pássaro de canto melancólico e com as penas com aspecto de casca de árvore, conhecido como chorão.

Aqui revela-se uma oportunidade para trabalhar com as crianças sobre o papel que é atribuído a culpa e ao erro em diferentes aspectos da vida nas culturas nativas e ocidentais.

No capítulo sobre a origem do dia – *Alanta Wenjausu* – o protagonista é Iraksu, o menino criador, cujo nome intitula o livro. Essa narrativa entrelaça-se com a origem da noite, uma vez que após Sanerakisu escurecer o mundo, Waninjalosu deu origem a um menino e a uma menina a partir da semente de pequi. Os irmãos decidiram casar-se e constituir família para não ficarem solitários. O filho que nasceu dessa união foi Irakisu, o sol, que com apenas seis meses de idade fez amanhecer sentado próximo ao fogo.

Os pais, que gostavam muito da cor vermelha, empenharam-se em esfregar urucum na pele do garoto para que o nascer e o pôr-do-sol adquirissem a coloração da semente. A narrativa é finalizada com uma menção à missão importante da criança que não era conhecida de seus genitores, uma vez que Irakisu já veio imbuído do domínio sobre a extensão do dia e da noite. Por isso, dividiu-os igualmente. O tempo voltara a ser metade noite e metade dia.

A temática que poderia ser abordada com as crianças seria sobre o propósito de vida de cada um, os impactos das expectativas da família nas escolhas feitas. Também pode-se trabalhar com as cores e o significado delas em diferentes culturas e para cada integrante da turma. É possível, ainda, iniciar uma discussão sobre divisão e organização do tempo.

Em *Iraka Yekayaira Îyaujausu ou A origem da mancha da lua*, contam os Nambikwara que, no passado, a sol e o lua eram gente. A sol era a garota mais linda do céu e morava em uma casa grande e bem iluminada. Andava apenas em volta e dentro do próprio lar. O lua só andava dentro de casa e andava apenas em volta dela, assim como a sol. Mas a casa do lua, ao contrário da casa da sol, era escura.

Ele sentia-se solitário e desejava companhia. Certa vez, teve a oportunidade de dormir com a sol na casa dela. O encontro foi tão bom que o lua decidiu ir todos os dias dormir com a sol para namorarem, já que ele era muito namorador. O lua pensou ainda que deveria tomar alguma providência para que o céu tivesse brilho o suficiente, o que não era possível apenas com ele e a sol.

Por isso, sempre que namoravam, nasciam milhares de estrelinhas. Isto é, nasciam estrelinhas todos os dias. A sol enfureceu-se com o lua, pois era muito difícil cuidar de tantas estrelas e mantê-las organizadas e seguras, já que, com o tempo, não cabiam mais dentro de casa.

Decidiu vingar-se do lua, atirando leite de mangabeira – bem parecida com uma cola – no rosto dele. Surgiu uma mancha no rosto do lua e ele ficou furioso com a sol. Ele nunca mais

voltou a namorar a sol. O lua, a sol e as estrelas separaram-se em pontos diferentes do céu. Como a razão de ser de todos eles era cuidar do mundo, passaram a fazê-lo: a sol, brilhando de dia; o lua, brilhando à noite junto com as estrelas que deixam o céu bonito. E continuam vivos até hoje, por não estarem mais na condição de humanos.

A partir dessa narrativa, pode-se trabalhar o autocuidado, como manter a segurança pessoal e os momentos de partilha e bem viver sem interferir na integridade física e psicológica de outrem, respeitando a sua liberdade e a do outro(a) ao mesmo tempo. Quais são os motivos que levam uma pessoa a vingar-se de outra? Quais são as consequências para a vida de ambos envolvidos? Qual é o papel dos pais na educação e no cuidado das crianças?

No capítulo sobre a origem das plantas e da flauta sagrada – *Yainta wãira îyaujausu* – é o resultado do esforço e dedicação de Iraksu que, ao ver a escassez de alimentos de seu povo (formado essencialmente pelos seus familiares), contrariou as orientações de seu pai e ficou na mata isolado por alguns dias, depois de ter sido arrastado no chão pelo pai em círculos, conforme o próprio Iraksu solicitou ao progenitor.

Algum tempo depois, o pai de Iraksu ouviu o som da flauta, lembrando-se de que o filho havia pedido que apenas os homens fossem ver e ter contato com o instrumento musical.

Ao chegar ao local onde havia deixado Iraksu, o pai viu a casa da flauta sagrada e contemplou a roça originada dentro do círculo pelas outras partes do corpo do filho – além da transformada em flauta –, que haviam se transformado em alimentos de origem vegetal: o sangue em urucum, a pupila em feijão-fava, o fígado em taioba, o testículo em cará, a perna em araruta, a espinha em ramo da mandioca, os músculos em raízes da mandioca, a mão em folhas da mandioca, as costelas em feijão preto, a cabeça em cabaça, os miolos em tapioca, as lêndeas em sementes de fumo.

Uma temática que poderia render boas discussões é a importância dada à coletividade, ao bem comum. O que é necessário fazer ou abrir mão de se fazer para que a comunidade seja beneficiada? Quais são os limites e possibilidades de atuar em prol de um grupo?

Também apresenta-se como pertinente uma associação imagética (formatos) e tátil (de texturas) entre cada parte do corpo humano (representado na narrativa pelo corpo de Iraksu) associada aos alimentos de origem vegetal nas quais foram transformadas.

Para explicar a origem dos animais – Kayxua îyaujausu – conta-se que, no início, havia apenas um macaco parecido com um sagui, mas um pouco maior. Sempre que ele saía de sua

casa para buscar alimento, ouvia gritos e risos. Decidiu então descobrir de onde vinha aquela algazarra. Após alguns dias, finalmente constatou que o barulho vinha de dentro de uma caverna. Percebeu que lá havia muitos macacos e uma diversidade de outros animais. Pensou inicialmente em liberar apenas os macacos, porém, ponderou que seria melhor soltar todos os animais.

Adotou a estratégia de colocar alimentos disponíveis na abertura da caverna e, pouco a pouco, por tipo, todos saíram e tornaram-se amigos desse macaco. A consequência dessa ação demorada foi a mudança da coloração do pelo do macaco para um tom amarelado, devido à exposição excessiva dele ao sol.

A questão central a ser explorada nessa narrativa é o motivo pelo qual inicialmente o macaco havia pensado em liberar da caverna apenas os macacos, porém, mudou de ideia e decidiu que todos os animais deveriam sair. Qual é a importância de cada ser na teia da vida? É possível ao ser humano ou a qualquer outro ser avaliar quais formas de vida devem ou não permanecer "na caverna", ou seja, à margem, não existindo, não se manifestando para os demais?

Há também o capítulo *Wayunitasu, o ritual da menina moça,* que explica a tradição do rito de passagem das meninas ao menstruarem pela primeira vez. O autor narra mais uma história do pajé Waninjalosu que, embora cego, notou que o índice de adoecimento seguido de morte das meninas da aldeia era alto e que os meninos não tinham esse problema. Resolveu cantar para alegrar seu povo, e sua voz era muito apreciada por todos.

Certa vez, um tucano que já havia sido humano, também apreciou muito o canto do pajé. A ave percebeu que, apesar da voz mais afinada que a dela, Waninjalosu estava entristecido e resolveu ajudá-lo: "Cante esse canto, o yalanyausu, faça um cocar com penas de tucano, coloque as meninas em reclusão e faça essa festa. Você vai dar mais alegria para a aldeia, e elas não vão ficar mais doentes" (KITHÃULU, 2002, p. 35).

O pajé seguiu as orientações do tucano e solicitou que fosse construída uma casa para a reclusão das meninas que iriam passar pela menarca. Ordenou que todos saíssem para uma caçada que durou um mês e que resultou na conquista de grande quantidade de alimento. Escolheu dois padrinhos que deveriam acompanhar a menina que estava se preparando para a vida adulta e o casamento; ordenou que fossem preparados os alimentos e bebidas tradicionais

com fartura. A menina deveria adornar-se com pintura de urucum e colares de coco de tucum. Entretanto, o principal enfeite era o cocar trançado com pena de tucano.

Foi dessa maneira que começou a tradição da festa da menina-moça, que se inicia com a reclusão por um mês das meninas em uma casa que possui apenas um buraco para a excreção. A família as alimenta diariamente, e as mulheres penteiam-lhes os cabelos, pintam-lhes de urucum e dão-lhes banho, pois é determinado que elas não podem tomar banho no rio, a fim de protegê-las dos espíritos maus que trazem doenças fatais e praticam maus-tratos às meninas-moça.

Essa é uma das mais importantes celebrações para os Nambikwara, comemorada com muita fartura.

Essa narrativa pode suscitar um trabalho sobre os ritos de passagem e os significados deles em diferentes culturas. Além disso, abrir o debate sobre as questões que envolvem as mudanças no corpo humano em cada fase da vida como, por exemplo, a puberdade e a menstruação.

Sobre a biografia de Renê Kithãulu, fica nítido que a experiência de viver com os não indígenas para tratar do seu problema de saúde – sopro no coração – fortaleceu ainda mais sua afirmação étnica e fez com que ele fosse preparado para dar visibilidade ao seu povo através da escrita. O autor enfatizou o reconhecimento e a gratidão pelo auxílio do funcionário da Funai que se empenhou em garantir o tratamento necessário à saúde dele.

Essa leitura possibilita um trabalho sobre o reconhecimento dos povos originários e suas especificidades, que se torna relevante com o propósito, nas palavras de Grupioni (1999, p. 3), de aprender a respeitá-los:

> Mas o respeito que devemos a esses povos [nativos] não vem do fato de eles serem ecológicos, e sim, de terem constituído, enquanto seres humanos, formas diferentes de se organizarem em sociedade. E é por serem diferentes de nós que devemos respeitá-los. Conhecendo-os melhor, talvez aprendamos mais sobre nós mesmos e sobre nossa sociedade.

Destacam-se também as contradições na atuação da Funai na assistência aos povos indígenas. Enquanto em diversas ocasiões ela atua como um aparelho hegemônico de coerção dessas populações, há pessoas que fazem a diferença auxiliando-os, como no caso do funcionário da Funai que se dedicou a ajudar Kitchãulu a tratar-se do seu problema de saúde.

2.7 *A mulher que virou urutau*, de Olívio Jekupé[41]

Na seção Quem sou eu, do *blog* de Olívio Jekupe, ele afirma que nasceu em 1965 e é descendente do povo Guarani por parte de mãe. Por duas vezes tentou uma formação universitária em Filosofia, primeiramente na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e depois na Universidade de São Paulo (USP). Entretanto, com a falta de recursos financeiros, não conseguiu concluir o curso. Atualmente vive na aldeia Krukutu, em São Paulo, e atua como palestrante e escritor de obras de literatura nativa. Já ministrou palestras em diversos estados do Brasil e na Itália. Luta para dar visibilidade aos povos indígenas, à literatura nativa e aos autores nativos. Um de seus filhos, o jovem conhecido como *MC Kunumi* é rapper indígena e escritor como o pai.

O livro foi publicado na versão bilíngue, com o texto em guarani tendo sido escrito por Jera Giselda. Para Bonin (2015, p.38), "a grafia do texto em língua Guarani, ao final da obra, realça seu caráter multimodal e intercultural".

Trata-se de uma narrativa redigida por Olívio Jekupé e contada por Maria Kerexu, proveniente da cultura Guarani, em que é abordada a gênese do pássaro urutau. Essa ave de hábitos noturnos dificilmente é vista nas paisagens em que habita, devido à coloração de suas penas, que permite que se camufle em troncos de árvores mortas quando mantém os olhos fechados. O canto desse pássaro lembra o som do choro.

Logo no primeiro parágrafo, os autores revelam que se trata de uma narrativa muito antiga, contada por uma tia. Além disso, enfatizam que a contadora da história afirmou ser um fato ocorrido e não apenas uma fantasia. Essa passagem demonstra que o que muitas vezes é caracterizado pelos não indígenas como lendas, para os povos nativos é um conhecimento verdadeiro que integra a história e cultura de cada etnia.

A protagonista é uma moça indígena que se apaixonou por Jaxy, o Lua. Ela desejava conhecê-lo de perto. Jaxy, ao ouvir as declarações de amor proferidas por ela, acabou se apaixonando também. Estava decidido a casar-se com ela. Porém, para ter certeza de que a moça o amava verdadeiramente, decidiu aparecer na aldeia como um ancião.

Ao vê-lo, a moça se decepcionou com a aparência do Lua e não correspondeu ao seu amor. Então, ele fez várias tentativas de conquistá-la, sem obter sucesso.

---

[41] Cf. JEKUPÉ, Olívio. **Quem sou eu**. Disponível em.: <oliviojekupe.blogspot.com>. Acesso em: 20 abr. 2019.

A irmã da moça compadeceu-se da situação de Jaxy e propôs casar-se com ele, dizendo não se importar com sua aparência. Jaxy comoveu-se com a sinceridade e a ausência de preconceito da irmã de sua amada e aceitou a proposta de casamento. Em seguida, transformou-se em um belo e jovem indígena.

A moça que o havia desprezado, vendo-o após a transformação, demonstrou interesse em casar-se com ele. Entretanto, Jaxy casou-se com a irmã da moça e levou-a para morar no céu junto com ele. Como castigo por ter sido tão orgulhosa e gananciosa, a moça foi transformada em um pássaro com penas cinzentas. Começou a chorar, ao perceber que seu amado estava feliz no céu com sua irmã. Vivendo como urutau, ela chora sempre à noite quando vê o Lua com a irmã, transformada em estrelinha brilhante que sempre o acompanha.

O trecho em que se lê: "ele se transformou em ser humano, mas, para ver se a índia o amava de verdade, resolveu testá-la e apareceu como um velho" (JEKUPE, 2013, p. 7) é a ideia de que a aparência física deve ser secundária em um relacionamento amoroso. A passagem: "mas a moça ficou decepcionada ao ver aquele velho, pois imaginava que o Lua fosse um jovem muito bonito" (JEKUPE, 2013, p. 9) indica que a jovem não tinha essa mesma compreensão sobre a maior importância da beleza interior.

Um fato observável no céu, ao anoitecer, é explicitado como a presença real de Jaxy e Jaxy Tatá – a irmã da moça – "se olharmos para o céu em uma noite sem nuvens e repararmos bem, iremos perceber que ao lado da lua cheia há sempre uma estrelinha brilhante" (JEKUPE, 2013, p. 17). Por fim, no desfecho da narrativa é estabelecido um valor e apresentada a conclusão sobre a origem da ave urutau, além da estrela que é vista próxima à Lua:

> Por isso, sempre que escutar o canto do urutau, lembre-se de que é um canto-choro de arrependimento e de tristeza pelo que ela fez quando ainda era índia. E, enquanto o urutau chora, Jaxy Tatá continua ao lado de Jaxy, o Lua, pois soube amá-lo sem preconceitos. (JEKUPÉ, 2013, p. 19)

A partir desse texto, ao analisarem-se os personagens Moça, Jaxy e Jaxy Tatá junto com a turma, é possível discutir sobre o TER (aparência, bens materiais) e o SER (buscar o desenvolvimento pessoal), de maneira que todos possam expor como pensam e ampliar os horizontes acerca desse tema.

A valorização da aparência e dos padrões estéticos, estereótipos de gênero, étnicos, de moda, comportamentos e a influência desses aspectos no âmbito cultural e social entre os povos

indígenas e não indígenas são temáticas relevantes a serem trabalhadas por meio desse texto narrativo.

Outra possibilidade é refletir sobre a palavra camuflagem, tanto em sentido literal quanto em sentido figurado, buscando problematizar, por exemplo: por que alguns animais utilizam o recurso da camuflagem? E as pessoas, por que muitas vezes se camuflam física ou emocionalmente?

O registro fotográfico do céu à noite com a estrela e a lua citadas na história pode suscitar diferentes olhares sobre um mesmo objeto. Como é a contagem do tempo e a organização do cotidiano de diferentes culturas a partir do dia e da noite? Esse tipo de estudo favorece ampliar horizontes no sentido de se perceber que a própria cultura e concepção de mundo não são as únicas, o que orienta uma perspectiva voltada para a ecologia de saberes.

2.8 *Txopai e Itôhã*, de Kanátyo Pataxó

De acordo com Dutra (2012) e Pataxó (2011, p. 19), Kanatyo Pataxó é um escritor de literatura nativa, nascido em 1961 em uma aldeia Pataxó na Bahia. Considera que a arte da observação da natureza e do modo de viver do seu povo o fez despertar para a escrita. Como cacique, luta pelo fortalecimento e pela visibilidade da cultura Pataxó.

Na obra de Kanátyo Pataxó, que recebeu o selo de altamente recomendável 2000 pela Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil – o que significa que, entre os livros analisados e recomendados pelos especialistas da Fundação para distribuição em redes e instituições educativas, foi selecionado entre os dez com maior qualidade naquele ano – , o conhecimento coletivo sobre a origem do povo Pataxó, na visão deles mesmos, é registrado com palavras, imagens e elementos multimodais, a partir da narração de Apinhaera Pataxó.

Na apresentação do livro, Maria Inês de Almeida revela que aprendeu com o autor que harmonia é felicidade e que ele acredita que “a escola e os livros são uma ponte entre os homens” (PATAXÓ, 2000, p. 5).

A narrativa remete a um tempo em que os animais e os pássaros viviam cada um à sua maneira, convivendo harmonicamente e manifestando beleza e alegria.

Certa vez, formou-se uma nuvem no céu e começou a chover. E uma das gotas de chuva transformou-se em um indígena, Txopai.

Ele ficou encantado com a paisagem e os seres que habitavam a terra. Txopai trouxe consigo conhecimentos sobre plantio, pesca, caça, ervas medicinais e de como relacionar-se com outros seres vivos. Contemplava, preservava as diversas formas da natureza que o cercavam e interagia com todas elas.

Em uma ocasião em que estava realizando um ritual, visualizou que haveria uma chuva muito intensa e que cada gota dessa chuva se transformaria em um indígena. E, quando a grande chuva aconteceu, aquela terra ficou repleta de indígenas.

Txopai ensinou-os a plantar, pescar, caçar, curarem-se com as ervas medicinais e a relacionarem-se de maneira respeitosa com a natureza. Depois anunciou que precisava partir para o Itohã – o céu – para protegê-los. Os indígenas sentiram-se tristes com a notícia, mas aceitaram a partida de Txopai para o Itohã. Ele então anunciou o nome dele, despediu-se do povo, deu um salto e subiu até chegar ao céu. Esses indígenas que surgiram das gotas da chuva são o povo Pataxó.

Kanátyo finaliza a narrativa afirmando que "Pataxó é a água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e para o mar" (PATAXÓ, 2000, p. 22). Com os avanços científicos, foi possível constatar que os seres vivos se originaram da água, fato que dialoga com essa antiga narrativa Pataxó e pode ser um disparador para o estudo acerca da origem dos seres humanos.

De acordo com o *site* Portal São Francisco, o primeiro ser vivo do planeta originou-se no oceano, a partir de combinações complexas dos elementos químicos estudados pela química orgânica:

> Milênios e milênios de atividades silenciosa perpassam sucessivos … surgem os vírus, as bactérias – séculos e séculos chegam e passam – o tempo age sem pressa, em vagarosa movimentação no berço da humanidade; e aparecem as algas nadadoras, verdadeiros fósseis vivos das águas, porque são da mesma espécie de algas que existem ainda até hoje. Assim, a vida que teve início no oceano jamais se afastou da água. Para emergir das profundezas e fertilizar a terra firme, com o passar do tempo, os seres vivos criaram novas "cápsulas aquosas" para nelas se multiplicar – o tubo polínico nos vegetais e a estrutura do ovo nos animais.

Para Pelizzari e Bendia (s.d., n.p.), "muitos cientistas propõem a ideia de que os primeiros organismos do planeta habitavam fontes hidrotermais no oceano profundo e, portanto, eram provavelmente extremófilos adaptados a altas temperaturas (denominados termófilos)".

É interessante observar e mostrar às crianças como diferentes culturas – não só as indígenas – narram a própria origem, que diferentes pontos de vista podem contribuir para uma maior compreensão do (a) outro(a) e de nós mesmos(as).

O papel da água para a manutenção da vida no planeta Terra é uma temática muito presente nos mais diversos currículos escolares, e a obra Txopai e Itohã pode ajudar significativamente para contemplar esse conteúdo.

A leitura do trecho "ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa para plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais" (PATAXÓ, 2000, p. 12) traz à tona a necessidade de uma investigação sobre as contribuições dos povos originários para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural e científico do Brasil ao longo da história e na atualidade. D´Angelis (2013, p. 12) destaca, por exemplo, a concepção indígena milenar da relação entre o todo e as partes, só adquirida pela ciência ocidental mais recentemente. Ele diz:

> Ainda com respeito aos conhecimentos indígenas, julgo importante destacar que as ideias de que o todo não é a mera soma das partes, e que a interação e as relações entre os elementos é mais importante do que os elementos em si, são concepções filosóficas (com reflexos também em procedimentos metodológicos) que a ciência ocidental só tem experimentado empregar nos últimos cem anos, e seu emprego gerou perspectivas inovadoras e descobertas revolucionárias em diversos campos de estudo. Há, porém, muitas áreas da ciência nas quais, até hoje, isso não é um conhecimento estabelecido (ou, às vezes, nem suspeitado). No entanto, essa é a base filosófica de toda produção de conhecimento indígena há milênios.

Portanto, a abordagem dessa temática com as crianças possibilita um direcionamento para uma ecologia de saberes – que considera a possibilidade de coexistência de diversos saberes como algo significativo para a evolução do ser humano – em que sejam agregadas as contribuições das culturas originárias milenares à produção de conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.

2.9 *Um dia na aldeia*, de Daniel Munduruku

Essa obra integra a Coleção Brasil Plural que aborda a temática indígena e africana de acordo com as Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), e 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

A narrativa, também de autoria de Daniel Munduruku, retrata o cotidiano em uma aldeia do povo Munduruku e explicita alguns aspectos importantes da cultura dessa etnia. Apresenta um glossário relativamente extenso ao final, para que o leitor compreenda diversas palavras na língua falada por esse povo, utilizadas ao longo da história.

A obra tem como protagonista Manhuari, um garoto Munduruku, que, ao levantar-se, toma o café da manhã, preparado pela mãe, toma banho no rio e participa da vida coletiva da aldeia: da interpretação de sonhos pelo líder espiritual para que possam se orientar quanto às decisões a serem tomadas, do trabalho das mulheres na casa de farinha, das vivências com outras crianças da aldeia e dos momentos de compartilhar a sabedoria por meio das histórias contadas pelos mais velhos.

A mãe de Manhuari explica ao filho sobre o banho matinal, revelando a perspectiva de integralidade do ser nessa cultura, uma vez que se acredita que os hábitos cotidianos são motivados pelos aspectos físicos, emocionais e espirituais de uma pessoa e também os influenciam. Segundo ela, o banho retira o mal que a noite pode gerar. Também enfatiza que a repetição das mesmas ações auxilia a manter a atenção a tudo de diferente que se apresenta no cotidiano. Quando Manhuari não consegue compreender o que é ensinado pela mãe, o garoto demonstra reverência e confiança na tradição ancestral transmitida por ela, pois tem a certeza de que, quando crescer, compreenderá o que foi ensinado por ela.

A orientação por meio dos sonhos também aparece na narrativa, quando um dos homens sonha que fica frente a frente com uma onça que, ao invés de atacá-lo, deita-se aos pés dele. Para a interpretação do significado desse sonho, compartilhado com o grupo, os homens procuraram esclarecimentos com o pajé. O pajé revela que o sonho indica que a caçada seria excelente. No trecho em que o pajé finaliza sua fala, ele enfatiza a questão do consumo consciente presente na cultura dessa etnia quando diz: “Podem ir caçar, mas não se esqueçam de que nossa tradição nos lembra de abater apenas os seres da natureza suficientes para alimentar o nosso corpo” (MUNDURUKU, 2012, p. 10).

A obra também descreve a divisão de tarefas no grupo das crianças. Manhuari e os outros meninos eram responsáveis por “carregar água para todos, encher os ictius [cesto] de musuktá [mandioca], buscar lenha no mato, enquanto as meninas se ocupavam em coletar frutas e sementes em outro canto da mata” (MUNDURUKU, 2012, p. 14). A autonomia das crianças para executar essas tarefas sem a supervisão direta dos adultos demonstra que a concepção de

educação das crianças Munduruku difere da perspectiva não indígena de acompanhamento, controle e até mesmo de não solicitação de tarefas domésticas que demandem esforço físico das crianças.

Na caminhada até a roça, “muitas moças também iriam, acompanhando as mulheres mais velhas, para aprender a magia da floresta. As meninas estavam se preparando para o ritual da maioridade” (MUNDURUKU, 2012, p. 13), que significa para os Munduruku o casamento, cuidar de si mesma e dos filhos, física e espiritualmente. Por isso, os ensinamentos tradicionais das mulheres são passados para as jovens. Por exemplo, sobre como conversar com os espíritos da mata, como preparar alimentos saborosos e nutritivos para as crianças que virão, como preparar-se para o dia do casamento.

Sobre os conhecimentos e as habilidades adquiridos a partir das brincadeiras tradicionais, como aquela mencionada e descrita na narrativa - caça à jakora – em que uma das crianças representava a onça e os demais tentavam caçá-la sem serem “acuadas” por ela –, fica explicitada a relevância dada a essas vivências na cultura Munduruku, pois o autor relata que “quem ficasse acuado teria que fazer companhia à jakora na próxima vez. Claro que todo mundo queria demonstrar sua destreza de caçador e por isso levava aquela brincadeira muito a sério” (MUNDURUKU, 2012, p. 15). O desenvolvimento das habilidades de captura e fuga em possíveis situações de caça ou perigo ocorre nas brincadeiras cotidianas, e o bom desempenho na atividade é uma forma de mostrar dedicação aos ensinamentos tradicionais.

Após um dia repleto de afazeres e aprendizado,

> ...todos iriam para a uk´a preparar o jantar depois de um dia de muito trabalho, jogos e brincadeiras. Era o momento de todos se reunirem para uma deliciosa refeição, capaz de unir as famílias em uk´a. A tradição dizia que, se assim fosse feito, cada membro contribuiria para manter o céu suspenso. (MUNDURUKU, 2012, p. 21)

Essa explicação demonstra, mais uma vez, a interação entre vida física e espiritual. E, para confirmar essa integralidade do ser, juntamente com a percepção da importância dos sonhos para a vida cotidiana, pode-se citar o trecho: “era costume Munduruku dormir cedo, já que a noite havia sido criada para descansar e sonhar com o mundo dos ancestrais” (MUNDURUKU, 2012, p. 23).

O autor finaliza a narrativa, mencionando um costume em comum das culturas de tradição oral – o momento da reunião da comunidade para tomar contato com a mitologia de seu

povo de origem –: “Antes, porém, de o sono cair sobre todos, o velho avô começava um canto muito antigo – sinal de que iria contar uma história da origem do mundo” (MUNDURUKU, 2012, p. 23).

A princípio pode-se estudar como se dá a divisão das tarefas na comunidade entre os Munduruku e na sociedade ocidental.

Pode-se propor uma discussão sobre sonhos: o que as crianças da turma entendem por sonho; se sonham com frequência; quais tipos de sonhos elas têm em diferentes ocasiões; se já tiveram alguma experiência curiosa em relação a um sonho que tiveram e expressar isso por meio das artes: música, expressão corporal, entre outros.

Há também a possibilidade da vivência de algumas brincadeiras indígenas e o relato imagético – fotografias, desenhos, maquetes, esculturas do que puderam observar e aprender ao participarem dessa experiência.

Para abordar a importância da tradição oral, pode-se propor a pesquisa e a contação de histórias da família das crianças em uma roda e levantar o que foi possível aprender com essas narrativas. Cabe, ainda, perguntar sobre o que já aprenderam ouvindo relatos de outras pessoas.

3. Livros de autores não indígenas

Os 13 livros com a temática indígena que são de autores não indígenas são compostos por: uma coleção de quatro títulos da editora HGF, dois títulos que integram a coleção Panawa; um livro que ganhou menção honrosa no festival de Bolonha e sete outros títulos avulsos.

Foram selecionadas três dessas obras para serem abordadas nesta pesquisa, pois estão adequadas ao que propõe a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) no que diz respeito a ilustrações, concepção das culturas originárias e terminologias utilizadas para retratar os elementos que compõem as narrativas. Dois deles foram incorporados ao acervo da biblioteca por meio da distribuição do FNDE pelos programas PNLD e PNBE e, quanto ao terceiro, não foram encontrados registros sobre sua origem. São eles: J*untos na aldeia* (1999), de Luís Donisete Benzi Grupioni; *A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma* (1991), de Ciça Fittipaldi; *O menino e o jacaré* (2009), de Maté.

Enquanto Grupioni[42] e Fitipalddi[43] conviveram em comunidades indígenas e possuem cursos na área de antropologia e envolvimento com o Movimento Indígena brasileiro, Maté[44] é ilustradora de livros de indígenas.

3.1 Juntos na aldeia, de Luís Donisete Benzi Grupioni

Trata-se de uma coletânea de quatro narrativas que remetem às etnias Kamayurá, Zo´é, Tiriyó e Waiãpi. As ilustrações da capa e, ao longo da obra, foram feitas por indígenas do povo ao qual pertence cada narrativa. Há também fotos desses povos antes do início de cada capítulo. Ao final das narrativas, há um mapa para a localização geográfica da região do Brasil habitada por essas etnias, alguns dados estatísticos e indicação de bibliografia para aprofundamento no estudo da etnia tratada.

Em *Os porcos e a roça de mandioca*, *Nas florestas do Cuminapanema*, *Festa do Jabuti* e *A criação da humanidade*, é possível conhecer um pouco da cultura das etnias retratadas por meio dos rituais, das tradições e dos aspectos do cotidiano dessas comunidades descritos nas narrativas. O livro recebeu a menção de *Altamente recomendável 1997,* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

3.2 A árvore do mundo e os feitos de Macunaíma, de Ciça Fittipaldi

O livro aborda o mito de "recriação da humanidade", do mito-herói Macunaíma, que, de acordo com a autora, é comum às etnias Macuxi, Wapixana, Taulipang e Arekuná. As ilustrações também são de autoria de Ciça Fittipaldi, que se harmonizam com a narrativa e

---

[42] Luís Donisete Benzi Grupioni é Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou pesquisas de campo em diversas comunidades indígenas e organizou exposições etnográficas e iconográficas sobre os povos indígenas brasileiros, além de ser autor de livros sobre a temática indígena. É pesquisador da USP e presta assessoria ao Instituto Socioambiental (ISA) (GRUPIONI, 1999).

[43] Escritora, artista gráfica e ilustradora. Estudou antropologia. É paulista e viveu entre alguns povos indígenas brasileiros, experiência essa que a fez direcionar seus livros para crianças com o propósito de despertar a consciência nacional para a questão indígena no País (FITTIPALDI, 1991).

[44] Marie-Thérèse Kowalczyk é uma aquarelista premiada e formada em Desenho Industrial. De origem francesa, mudou-se para o Brasil em 1979. Desde então tem se dedicado ao estudo e ao retrato de inúmeros povos nativos brasileiros (MATÉ, 2009).

apresentam com uma estética sensível à imagem dos povos indígenas. As fontes de pesquisa em que a obra se baseou foram referenciadas na contracapa.

Ao final da narrativa, há um texto informativo sobre o povo Macuxi e, no posfácio, a autora relata seu envolvimento com o Movimento Indígena brasileiro como, por exemplo, na confecção da ilustração da *Cartilha dos Direitos Indígenas,* formulada pela União das Nações Indígenas, além de assinar o projeto gráfico do manual *Saúde Yanomami*.

3.3 *O menino e o jacaré,* de Maté

Em *O menino e o Jacaré*, a autora e ilustradora – que também foi responsável pelas imagens do livro Kabá Darebu, de Daniel Munduruku – fez uma adaptação de uma narrativa dos Kayapó. Ao final da obra, há um texto informativo intitulado *Leitura Complementar*, em que é mencionada a fonte de onde foi retirada a narrativa mítica, com uma breve biografia de Curt Nimuendaju, que recolheu o mito. Além disso, há um pequeno glossário com palavras utilizadas ao longo do livro e informações sobre o povo Kayapó e a fauna que habita a região onde ele se localiza.

As ilustrações dialogam com a narrativa sem estereotipar os povos indígenas, pois, ao expressarem características específicas do povo Kayapó, fogem do lugar-comum do "índio genérico", além de serem muito bem cuidadas e bonitas.

3.4 Outros livros de autores não indígenas

Dos livros indicados para os anos finais, apenas 2 são de narrativas indígenas, enquanto 12 são paradidáticos com caráter mais informativo. Todos os autores não indígenas são pesquisadores da área de ciências humanas, e a maioria está envolvida diretamente com a questão indígena.

Na Tabela 2, encontram-se os títulos que abordam a temática indígena disponíveis na biblioteca e que não foram mencionados até agora por serem indicados para os anos finais do Ensino Fundamental e também os que integram o acervo destinado aos professores.

Tabela 2: Outros livros da biblioteca que versam sobre a temática indígena

	Título	Autor (a)	Ano	Origem
1	*O caráter educativo do Movimento Indígena*	Munduruku, D.	2012	Não consta
2	*O casamento entre o céu e a terra*	Boff, L.	2005	Não consta
3	*Terra Grávida*	Mindlin, B. e narradores indígenas	2012	PNBE temático
4	*Povos indígenas e educação*	Bergamaschi, A. e Xavier, D.Z.F.	2012	PNBE temático
5	*O índio que mora na nossa cabeça*	Spensy Pimentel	2012	PNBE temático
6	*Nós e os índios*	Vilaça, A. e Pereira, A.	2000	PNLD 2001
7	*Povos indígenas: terra é vida*	Heck, E. e Prezia, B.	1999	PNLD 2001
8	*A terra dos mil povos*	Jecupé, K.W.	1998	Não consta
9	*A questão do índio*	Portella, F. e Mindlin, B.	1998	Não consta
10	*Confederação dos Tamoios*	CIMI	1984	Não consta
11	*Esta terra tinha dono*	Prezia, B. e Hoornaert, E,	1989	Não consta
12	*A questão do índio*	Portella, F. e Mindlin, B.	2004	PNLD 2005
13	*História e cultura dos indígenas no Brasil*	Figueiredo, C.	2009	Doação
14	*Índios da América do Norte*	Machado, A.M.	2000	PNLD 2001
15	*O encontro entre culturas*	Scatamacchia, M.C.	1994	Doação

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora.

A publicação mais antiga recebida pela biblioteca, por meio de uma doação, e que versa sobre a temática indígena, é o livro *Confederação dos Tamoios*, de 1984, de autoria do CIMI.

As últimas publicações recebidas datam de 2012 e são provenientes do PNBE temático. Entre esses títulos, há dois escritos por autores indígenas: *A terra dos mil povos,* de Kaká Werá Jecupé e *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990),* de Daniel Munduruku. No livro *Terra grávida,* as histórias são narradas por indígenas e registradas por não indígenas.

Nota-se que houve uma maior preocupação dos programas governamentais de distribuição de livros gratuitos nas escolas em incluir no catálogo textos de leitura que contemplassem as determinações da lei 11.645/08, ainda que tivessem sido escritos antes de 2008, com a adoção cada vez maior de títulos escritos por autores indígenas.

4. Conclusão

Os livros mais antigos que versam sobre a temática indígena por meio de narrativas datam de 1997 e são todos escritos por autores não indígenas. O livro mais antigo escrito por autor indígena disponível atualmente na biblioteca é *A terra dos mil povos*, de Kaká Werá Jecupé, de 1998.

Dentre as mudanças ocorridas, vale mencionar que, a partir de 1999, foram incluídos autores indígenas e houve um aumento considerável deles no acervo da biblioteca a partir de 2002. Desde então. para quatro livros de autores não indígenas, há sete de autores indígenas. Em 2002, o material escrito pelos não indígenas começou a abordar a temática da maneiraque seria determinada pela lei de 2008.

Os livros de leitura escritos por autores indígenas, presentes na biblioteca, de maneira geral, apresentam aspectos em comum que atendem às demandas do mercado editorial, como glossário de palavras na língua indígena utilizadas na narrativa, informações históricas, geográficas e culturais sobre a etnia referenciada na obra e uma breve biografia do autor e informações sobre seu envolvimento com a literatura nativa (de indígenas). No livro *A mulher que virou urutau*, há um texto informativo sobre a ave que aparece na história.

Esses elementos favorecem a aquisição desse material pelos programas governamentais de distribuição de livros didáticos e de leitura nas escolas públicas, por representarem uma ajuda considerável ao trabalho do professor, uma vez que centralizam, no livro de leitura, informações relevantes para o desenvolvimento do conteúdo em sala.

Contudo, é possível que essa formatação dos livros de literatura nativa (de indígenas) para não indígenas fosse distinta, caso os autores pudessem compor suas obras livremente.

Outro ponto relevante a ser discutido são as ilustrações dessas obras e outros elementos multimodais. Para Bonin (2015, p.43),

> As ilustrações, compostas por crianças indígenas, pelo próprio autor, por ilustradores e/ou por artistas plásticos com larga trajetória na literatura infantil, ampliam a experiência estética do leitor, uma vez que nelas são incorporados diversos marcadores das culturas indígenas. Algumas imagens trazem grafismos indígenas em sua composição – por exemplo, na pintura corporal de personagens, na cestaria, na cerâmica, ou como pano de fundo no cenário composto. Tais grafismos constituem formas tradicionais de comunicar, de classificar, de atribuir sentido às coisas e de constituir a identidade de quem os está portando.

Em *Txopai e Itohã* e *Iraksu o menino criador*, os autores do texto também são os ilustradores. Em diversas páginas das duas obras estão presentes grafismos característicos das etnias das quais descendem os escritores. A escolha do ilustrador é fundamental para que as representações e as feições dos povos originários sejam retratadas de maneira não estereotipada.

Na obra *Coisas de Índio versão infantil*, Camila Mesquita foi responsável pelas ilustrações e contou com a participação de imagens produzidas por Daniel Munduruku, Ionite Zilberman, Yaguarê Saterê Mawé e Siridiwê Xavante.

Um dia na aldeia e *Yaguarãboia: a mulher onça* são ilustrados por Maurício Negro, que também é escritor e desenhou as imagens de inúmeros livros de autores nativos. Rosinha Campos ilustrou *Histórias que eu ouvi e gosto de contar* e *Os filhos do sangue do Céu*. A ilustradora de *A mulher que virou urutau* é Taísa Borges.

O livro *Kabá Darebu* foi ilustrado pela escritora e ilustradora que assina suas obras com o pseudônimo Maté.

O material disponível no acervo da biblioteca tem fundamentação teórica sólida e mostra-se como favorável para o estudo da temática indígena pelos professores e pelos estudantes.

A ampliação do acervo da biblioteca com novos livros de leitura que versam sobre a temática indígena provenientes do PNLD foi articulada pelo FNDE nas escolas em 2018.

As escolas públicas receberam a incumbência de escolher obras do PNLD literário para compor os acervos da biblioteca da escola e de sala. Além disso, em alguns ciclos, haverá a distribuição de dois exemplares por aluno de livros de literatura para que o professor possa realizar um trabalho com a turma toda, utilizando os livros escolhidos.

No final do ano, houve a escolha do PNLD literário e foram selecionados e requisitados outros livros de leitura com a temática indígena para a unidade educacional. Participei desse processo de escolha e considerei muito proveitoso o espaço para o debate acerca da adequação dos livros de leitura para o ensino de relações étnico-raciais para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi prevista a entrega desse material nas unidades escolares no início do ano letivo de 2019, entretanto, até o momento, não foi recebido e não há previsão para chegar.

A concepção das Epistemologias do Sul teve lugar nos critérios de escolha. Ao realizar a leitura das resenhas do manual de mais de 800 páginas e da reprodução das capas dos livros, bem como dos conteúdos digitais disponíveis de algumas obras, foi possível perceber o crescimento significativo de material de leitura produzido e ofertado com temática indígena e africana, que aborda a cultura popular, a inclusão de pessoas com deficiência e a superação do patriarcado em linguagem adequada para crianças.

Destacam-se, entre outros títulos: *A boca da Noite*, de Cristino Wapichana, livro escrito por autor indígena, premiado e integrado ao Catálogo de Bolonha; *Catarina e o Lagarto*, que tematiza a descendência africana; *Ariano Suassuna em Quadrinhos*, que reaviva a cultura popular; *Martin e Rosa*, que conta a biografia de Martin Luther King e Rosa Parks; *Luís Gonzaga em Quadrinhos*, valorizando a música nordestina; *Meninas também jogam futebol*, que discute as questões de gênero, entre tantos outros. Não obstante, também me deparei com uma obra de Monteiro Lobato, na versão de Denise Ortega e Fernando de Barros Arcon, intitulada *Monteiro Lobato em quadrinhos: Peter Pan*, cuja resenha traz uma antecipação do conteúdo do livro em relação a um aspecto da visão hegemônica difundida na realidade da sociedade brasileira atual. Segue o trecho do Guia digital PNLD 2018 - Literário (2018, p. 482) que contém as ressalvas em relação à obra de Monteiro Lobato:

> A obra não apresenta conteúdo que faz apologia à violência ou pensamentos excludentes, mas, pontualmente, há falas que precisam ser mediadas e desconstruídas por apresentarem contraposição entre masculino e feminino de forma negativa ou, em outros momentos, apresentar um olhar preconceituoso por parte da personagem Emília. A discussão desses pontos é de profunda relevância para não fortalecer visões e comportamentos excludentes que não são majoritárias na obra, pois ela também coloca protagonismo para as meninas na narrativa, bem como apresenta críticas de outros personagens ao comportamento por vezes destemperados da boneca Emília.5

Portanto, é possível observar os movimentos de difusão e concessão da visão hegemônica que se dá no chão da escola por meio dos materiais didáticos e paradidáticos que são colocados à disposição dos educadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de leitura.

Na lista do PNLD literário 2018, há 11 livros de leitura indicados para os anos iniciais que são de autoria não indígena e que remetem à temática indígena. Há 3 obras de Daniel Munduruku (duas versam sobre a temática indígena), 1 de Yaguarê Yamã e 1 de Cristino Wapichana.

Nessa experiência, pude constatar algumas concessões realizadas, pela classe dirigente como estratégia para manter-se no poder, que caminham rumo à ecologia de saberes dentro das escolas públicas, o que poderá melhorar a qualidade do ensino das relações étnico-raciais.

É perceptível que, na maioria das obras presentes no acervo da biblioteca e dos livros disponibilizados no catálogo do PNLD Literário 2018 que versam sobre a temática indígena, os autores não são indígenas, todavia muitos deles estão envolvidos nas produções de indígenas para não indígenas, e as ilustrações são cuidadosamente feitas para não estereotipar os povos ancestrais.

Tendo em mente a história e a cultura indígenas sob o prisma do Movimento Indígena brasileiro e a organização dos intelectuais orgânicos indígenas para propagar uma visão contra hegemônica acerca dos povos tradicionais para a sociedade brasileira por meio da literatura nativa (de indígenas), constata-se a relevante presença dos livros de leitura indicados para crianças que abordam a temática indígena de acordo com a lei 11.645/08.

> Assim, é possível que as narrativas de autores indígenas, nas obras que circulam atualmente nas escolas brasileiras, coloquem em movimento outras possibilidades para pensar não apenas a vida indígena, como também a vida daqueles que, em geral, observam os índios com lentes culturais eurocêntricas. (BONIN, 2012, p. 50)

Esse material indica avanços na superação dos preconceitos acerca das populações nativas e são potenciais disparadores para a sua adequada reapresentação na escola. Contudo, o o papel do (a) professor (a) é fundamental nesse processo, pois, para que a aproximação das crianças com a literatura nativa (de indígenas) atinja os propósitos da lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), ele (ela) necessita ter clareza dos princípios do ensino das relações étnico-raciais e buscar conhecer a pluralidade étnica brasileira, a fim de mediar o contato dos estudantes com os livros de leitura em consonância com as determinações da referida lei.

No caso da biblioteca da EMEF "Júlio de Mesquita Filho", há livros de leitura, cujos autores pertencem às etnias Munduruku, Maraguá, Guarani, Nambikwara, e outros de autores não indígenas que versam sobre especificidades dos povos Kayapó, Makuxi, Wapixana, Taulipang, Arekuná, Kamayurá, Zo´é, Tiryió, Waiãpi, entre outros. Bonin (2012, p.50) ressalta a ampliação do debate a respeito da visão de mundo constituída pelos currículos escolares que podem ocorrer com a presença de livros paradidáticos que sejam de autoria indígena:

> As obras de autoria indígena analisadas parecem indicar que existe, por parte dos autores, um esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças poderiam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro. Ao que parece, eles têm ampliado os espaços de luta política pela representação: mais do que nunca a literatura se assemelha a uma arena na qual diversos grupos, situados em diferentes lugares de poder, disputam significados e constituem uma pluralidade de formas para a literatura contemporânea.

Em suma, esse material favorece o trabalho pedagógico no sentido de esclarecer que não existe o "índio" genérico tão difundido ao longo da história da escola brasileira, mas sim, uma pluralidade étnica de povos nativos no território denominado República Federativa do Brasil.

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enriquecido com a leitura de livros sobre a temática indígena escritos, sobretudo, por autores nativos, em conformidade com a Lei 11.645/2008, viabilizam a uma ressignificação da forma de tratar temas como identidade, diversidade, aprendizagem pela experiência, interação respeitosa com outros seres vivos, consumo consciente, padrões estéticos, reverência aos mais velhos, preservação do patrimônio cultural da humanidade e da biodiversidade tanto para a formação de crianças conscientes da pluralidade de formas de vida e de conhecimento como para a descolonização de educadores e, em alguma medida, do projeto político-pedagógico e da comunidade escolar.

VI - SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM A TEMÁTICA INDÍGENA

A razão de ser desta pesquisa reside nas mudanças da literatura que versa sobre a temática indígena recomendada para os anos iniciais do Ensino Fundamental que chega às escolas por meio dos programas governamentais de distribuição de livros para as escolas públicas após a Lei 11.645/08.

A partir do momento que esse material chega à biblioteca escolar e é disponibilizado aos professores, existe a possibilidade de ser feito um trabalho em sala de aula com as crianças, de leitura e aprofundamento do conteúdo desses livros, a fim de auxiliar a superação dos estereótipos socialmente consolidados, relacionados aos povos originários.

Nas resenhas apresentadas, no capítulo anterior, são lançados alguns questionamentos e reflexões que podem ser explorados nas aulas em que os livros de leitura escritos por autores nativos sobre a temática indígena são utilizados, o que ampliar os horizontes das crianças, tornando-as menos suscetíveis aos impactos desses estereótipos, fruto do colonialismo tomado como visão de mundo verdadeira.

A fim de sistematizar algumas práticas que podem contribuir para fundamentar sequências didáticas, projetos e outros momentos educativos na escola, registrarei algumas sugestões didáticas, construídas em parte por minha experiência em sala de aula com o ciclo II do Ensino Fundamental e, em parte, por meus estudos sobre o ensino de relações étnico-raciais, realizados para a presente pesquisa.

Não há a intenção de estabelecer algum tipo de receita ou manual para o trabalho pedagógico; pretendo apenas apresentar uma das maneiras possíveis de desenvolver a temática indígena, com base na leitura de três obras escritas por autores nativos que integram o acervo da biblioteca da EMEF "Júlio de Mesquita Filho": *A mulher que virou urutau, Txopai e Itohã* e *Um dia na aldeia.*

A utilização dos recursos presentes nas próprias obras, como os textos informativos sobre autor, a etnia de origem da narrativa, o glossário, as ilustrações, entre outros, terá como objetivo apoiar o trabalho do professor para aproximar as crianças das culturas indígenas, valendo-se de um material que, hoje, se encontra disponível gratuitamente na biblioteca da escola.

A esse respeito, Bonin (2015, p.44, grifo do autor) elucida que a presença de palavras e termos nas línguas nativas que necessitam do recurso do glossário "parece relembrar constantemente ao leitor que ele é 'hóspede', transitando entre textualidades que, para serem lidas, demandam abertura para algum tipo de dialogo intercultural". Esse hibridismo é uma "combinação de mundos". É uma característica da arte literária de autoria nativa.

1. A mulher que virou urutau

Pode-se iniciar com a leitura compartilhada do livro em roda para a turma de 4.º ou 5.º ano. Primeiramente, apresentam-se questões de inferência e relativas aos elementos contidos na capa:

- Qual é o título do livro?
- O que é Urutau?
- Quem são os autores (as) da obra?
- Você já ouviu falar desses autores?
- Quem é a ilustradora?
- O que será que quer dizer: "Kunha Urutau re ojepota"?
- Do que vocês acham que a história vai falar?
- O que está desenhado na capa? A ilustração da capa ajuda a responder essa pergunta?
- O que podemos observar na ilustração da folha de rosto do livro?

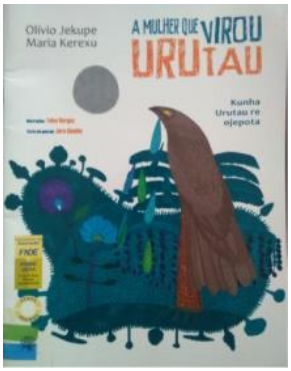


Fig 1: Foto da capa do livro *A mulher que virou urutau*, Jekupé, 2014

Após esse momento, faz-se a leitura do texto em português e evidencia-se o texto em guarani, visto que ambos dividem as páginas da obra, sempre mostrando as ilustrações. Depois, pode-se solicitar que, a partir da observação das imagens, alguns estudantes recontem a narrativa.

A partir da história, é possível apresentar os elementos do texto narrativo tais como a descrição dos personagens, do tempo, do espaço, o enredo, o clímax e o desfecho. O registro dessa apresentação pode ser em forma de mapa conceitual construído coletivamente. Para isso, pode-se recorrer à leitura de alguns trechos do livro para que os estudantes identifiquem tais elementos.

Na página 23 há uma breve biografia dos envolvidos na obra, o que pode ser aproveitado para falar do engajamento político e cultural da família de Olívio Jekupé e Maria Kerexu nas lutas indígenas, por intermédio de pesquisas sobre a vida e obra deles e dos filhos, em especial, do MC Kunumi[45] (Werá Jeguaka Mirim) que é um rapper indígena.

MC Kunumi já lançou dois discos, e alguns dos videoclipes dele estão disponíveis na internet e podem ser utilizados para refletir com as crianças sobre as principais questões que envolvem o Movimento Indígena na atualidade, principalmente o povo guarani. No *site* da BBC Brasil, há uma reportagem sobre o rapper e sua participação na abertura da Copa do Mundo de 2014, que pode ser lida e discutida com a turma. Há também vídeos de reportagens disponíveis no YouTube sobre o assunto. Assim, é possível ressaltar a relevância do protagonismo dos jovens indígenas na luta pelos direitos dos povos originários.

A biografia de Jera Giselda - responsável pelo texto em guarani - remete à realização de pesquisas sobre as escolas indígenas e o acesso ao Ensino Superior[46]. Ainda é uma ótima

---

[45] Sugestões de vídeos e textos para trabalhar o envolvimento de MC Kunumi no Movimento Indígena brasileiro:
1) Canal Kunumi MC – Tema. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCGsJqtR_s4zykbJU_l4-Wuw. Acesso em: 2 dez.2019.
2) Kunumi MC. **O rapper indígena que faz versos sobre a demarcação de terra**. BBC Brasil, 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-43309943. Acesso em: 2 dez.2019.
3) PORTAL G1. **Na abertura da Copa em SP, índio faz protesto por demarcação de terras**., 2014. Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html. Acesso em: 8 dez.
2019.

[46] Sugestões de *sites* e *blogs* para aprofundar o tema com as crianças:
1)*Blog* CECI Jaraguá. 2014. Disponível em: http://cecijaragua.blogspot.com/. Acesso em: 10 dez.2019.
2)*Site* PIB. Museu Sócio-ambiental. Povo Guarani. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani. Acesso em: 10 dez. 2019.

oportunidade para explicar às crianças que, em grande parte das comunidades indígenas, o português é a segunda língua. Com tal propósito, pode-se retomar um trecho da narrativa para que as crianças tentem identificar o significado de algumas palavras em guarani, comparando os dois textos.

Pode-se abordar, inclusive,a diversidade de línguas indígenas existentes no Brasil com exemplos de algumas palavras que aparecem na história nas línguas de etnias que vivem nas regiões próximas de onde se localiza a escola.

Nos *blogs* do Centro de Educação e Cultura Indígena Jaraguá há fotos e vídeos para mostrar algumas das atividades desenvolvidas nas escolas indígenas.

O estudo sobre a distribuição populacional do povo guarani no passado e na contemporaneidade, por meio de mapas e dados estatísticos, denota a resistência dos povos nativos e a atualização da cultura guarani ao longo dos séculos. Esses dados podem ser encontrados nos *sites* do PIB (Museu Socioambiental) e Guarani Roguata, além de uma síntese do assunto em outra obra de Olívio Jekupé, intitulada *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*.

Para organizar o estudo, pode-se requisitar aos estudantes que criem um mapa da América do Sul (com materiais táteis como EVA, isopor, argila, sucata) sem a divisão política dos limites dos estados brasileiros e dos países sul-americanos, porém, apenas com a distribuição populacional do povo guarani com suas especificidades: Mbyá, Nhandeva e Kaiowá e assim representar o subcontinente sob uma outra perspectiva.

A mulher que virou urutau também pode auxiliar no estudo dos animais noturnos e do mecanismo de camuflagem de alguns seres vivos, a partir do caso particular da ave que aparece na obra. Nas páginas 20 e 21 do livro, há fotos e informações sobre o urutau que podem ser aprofundadas com outras pesquisas e atividades.

Como proposta de atividade em grupo, pode-se solicitar para os estudantes escolherem um animal noturno para pesquisar e montar um painel com duas imagens produzidas com areia colorida: uma representando o animal durante o dia e o outra para representá-lo durante a noite.

Para estudar a camuflagem, o (a) professor (a) pode elaborar uma sequência de imagens e vídeos curtos de animais que utilizam esse mecanismo, chamando a atenção para a importância das cores e das estampas das peles, penas, escamas, carapaças dos animais em

---

3)Equipe Mapa Guarani Continental. Caderno Mapa Guaraní Continental, Campo Grande, 2016. Disponível em: http://www.guarani.roguata.com/sites/default/files/map/file/uid1/mgc2016-caderno-portugues-final-mobile.pdf. Acesso em 10 dez. 2019.

questão. Como atividade externa, pode-se esconder no jardim ou no parque da escola dobraduras de papel que simulem animais camuflados para que as crianças encontrem.

Para sistematizar o estudo da camuflagem e dos animais noturnos, pode-se escrever um texto coletivo ou em duplas sobre o conhecimento construído pela turma sobre o tema.

2. *Um dia na aldeia*

Baseado no livro *Um dia na aldeia*, pretende-se orientar o trabalho com turmas de 4.º ou 5.º ano em língua portuguesa, de consulta e constituição de glossários e verbetes. Em história, é possível pesquisar com a turma brincadeiras das crianças de alguns povos indígenas, fazer o registro escrito e imagético da experiência que tiveram ao brincar de algumas delas. Em geografia, a obra possibilita a introdução dos tipos de aldeia e moradias indígenas, a fim de desmistificar que todas são iguais. Na obra fica evidente também a autonomia que as crianças indígenas desenvolvem ao acompanhar os adultos nas atividades cotidianas, o que pode ser um bom ponto de partida para que as crianças listem e compartilhem o que já podem fazer sozinhas.

Na primeira leitura compartilhada, o(a) professor(a) pode ler o livro em voz alta mostrando as ilustrações.

Primeiramente, apresentam-se questões de inferência sobre os elementos da capa:

- Qual é o título do livro?
- O que é uma aldeia?
- Quem é o autor?
- Você já ouviu falar desse autor?
- Quem é o ilustrador?
- Do que vocês acham que a história vai falar?
- O que está desenhado na capa? A ilustração da capa ajuda a responder essa pergunta?

É possível passar um vídeo[47] em que o autor Daniel Munduruku se apresenta e conta um pouco da cultura do povo dele.

Na segunda leitura compartilhada, pode-se ir parando a cada palavra na língua Munduruku para que as crianças infiram o significado de cada uma. Depois, projetar o glossário no data show e conferir se as hipóteses levantadas estavam corretas.

A partir desse mote, mostrar a diversidade de línguas indígenas que existem no Brasil e a função dos glossários nos livros de leitura. Solicitar que um trecho da obra seja reescrito, consultando a tradução das palavras no glossário.

Reler na página 15 a descrição da brincadeira "caça à jakora" e produzir uma ilustração de acordo com o texto. Depois escrever com as próprias palavras como se brinca.

O(a) professor (a) pode organizar uma sequência de vídeos disponíveis no YouTube[48] que retrate brincadeiras de diversos povos indígenas para a turma conhecer. Depois, pode-se fazer uma votação e escolher algumas para experimentar. Durante essa vivência, enquanto algumas crianças brincam, as outras fotografam os colegas brincando. Por fim, pode-se produzir um livro ou catálogo das brincadeiras escolhidas para que esse material componha o acervo da biblioteca da escola.

Em outra ocasião, é possível realizar uma pesquisa sobre os tipos de moradia e aldeias indígenas e reproduzir essas diferentes estruturas arquitetônicas por meio de maquetes.

Em uma roda de conversa, podem ser destacadas quais atividades que as crianças Munduruku realizam sozinhas, quais atividades realizam para colaborar com a comunidade e quais necessitam da supervisão de um adulto, de acordo com a leitura.

Na sequência, comparar com o cotidiano das crianças da turma para encontrar semelhanças, diferenças e possibilidades de diálogo entre as duas culturas.

Outra possibilidade é o trabalho com a questão da relevância dos sonhos para a cultura Munduruku. Na narrativa, aparece uma situação em que o xamã da aldeia interpreta o jexeyxey (sonho) de um dos homens, o que orienta o coletivo sobre como proceder em relação à busca por alimento naquele dia. Para iniciar esse trabalho, é interessante reler a página 10 da obra,

---

[47] Sugestão de vídeo: Daniel Munduruku. Callis Editora. Literatura infantil. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=aEdGxYVXXFE >. Acesso em: 15 dez.2019.

[48] Sugestão de vídeo:Brincadeira das crianças guarani. Indígena digital. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=9IUXC4753aE.> Acesso: em 15dez.2019.

principalmente o último parágrafo em que o pajé analisa o sonho relatado por um dos integrantes da aldeia, de acordo com a visão Munduruku:

> Seu jexeyxey é um bom sinal. Sinal de que teremos um tempo de paz e tranquilidade. Tudo caminha bem, e o espírito de nosso cacique está em sintonia com o Universo. Caçada será boa. Podem ir caçar, mas não se esqueçam de que nossa tradição nos lembra de abater apenas os seres da natureza suficientes para alimentar nosso corpo. Ninguém deve sacrificar um baripnia por esporte ou por prazer. Cada ser é nosso baripnia e devemos sempre respeitá-lo. (MUNDURUKU, 2012, p.10)

Pode-se fazer uma roda de contação de sonhos das crianças, usando diversos instrumentos musicais indígenas para fazer a narrativa. Ainda, discutir sobre como a família entende o que é o sonho, como as próprias crianças entendem o que é o sonho. Depois, comparar a visão do povo indígena Munduruku sobre os sonhos e a das crianças.

3. Txopai e Itohã

A partir da leitura de *Txopai e Itohã*, podem-se abordar com crianças que estudam no 4´.º ou 5.º ano, em um trabalho interdisciplinar de história, geografia e língua portuguesa, a auto-história e a multimodalidade dos textos literários nativos. Em ciências, o conto pode ser um disparador para falar sobre o estudo da água (ciclo da água, importância da água, disponibilidade de água no planeta, estados físicos da água).

Como este livro está disponível gratuitamente na internet em PDF no *site* domínio público, é possível levar a turma ao laboratório de informática e solicitar que leiam em duplas, anotem comentários sobre o texto e sobre as imagens (ilustrações feitas pelo autor e pelas crianças Pataxó e demais elementos multimodais). Depois, em roda, pode-se solicitar que compartilhem as impressões, as sensações, os pensamentos e os sentimentos despertados pela leitura.

Inclusive é possível aproveitar o momento para uma pesquisa na internet sobre o que são os elementos multimodais – que também estão presentes nas narrativas indígenas – e para que servem. A partir dessas definições, pode-se solicitar aos estudantes que encontrem os elementos multimodais na obra e ir construindo esse conceito com a turma.

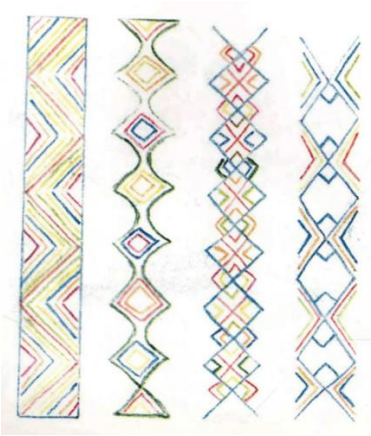


Fig 2: Pataxó, Kanátyo, 1999, p.10

No trabalho com a auto-história, o(a) professor(a) pode propor que a turma escreva coletivamente um texto sobre a origem do povo brasileiro em forma de narrativa, após assistirem ao vídeo narrado por Kaka Werá Jecupé, disponível no YouTube, em que a origem do povo guarani, sob a perspectiva deles mesmos, é narrada. E, como tarefa de casa, solicitar a escrita de um memorial individual de cada estudante para que narre a história da própria família, citando as origens étnicas e regionais do grupo familiar ao qual pertence.

Pode-se, ainda, montar um painel com a turma, que contenha o mapa do Brasil, e com pedaços de barbante colorido explicitar as trajetórias de migração das famílias das crianças da turma e produzir a legenda correspondente às cores de barbante; fazer um levantamento de antepassados ou familiares contemporâneos da criança de origem indígena; verificar na turma quem possui nome de origem indígena e pesquisar o significado.

Com os memoriais, o texto coletivo e o painel prontos, torna-se propício fazer uma exposição na própria sala de aula ou para outras turmas do material produzido, por exemplo, com uma roda de leitura dessa auto-história escrita pela turma.

O estudo do ciclo da água pode ser contextualizado na narrativa, ao se questionar a turma sobre de quais formas a água aparece na narrativa e como se forma a chuva. Mais adiante, quais seres vivos aparecem no texto que necessitam da água para viver e qual a importância da água apresentada no enredo.

Uma pesquisa sobre a porcentagem de água no corpo humano, dos animais, das plantas, dos fungos pode ser transformada em um gráfico de barras feito com tampinhas de garrafa, papel colorido, EVA ou até mesmo papel quadriculado, em que cada unidade represente 10% (dez por cento) do total de 100% (cem por cento), se forem utilizados materiais concretos, ou 1% (um por cento) do total de 100% (cem por cento), caso se empregue o papel quadriculado. O tratamento dessas informações pesquisadas evidenciará a importância da ingestão de água diariamente e o quanto dependemos dos recursos hídricos potáveis para viver. Algumas questões que podem ser lançadas após essas atividades:

- Qual ser vivo pesquisado tem a maior porcentagem de água na composição do corpo?
- Quais órgãos do corpo humano possuem a maior porcentagem de água em sua composição?
- E qual órgão do corpo humano possui a menor porcentagem de água em sua composição?
- Quais as diferenças que vocês percebem entre a textura e a rigidez de cada um?

A seguir será apresentado um exemplo de atividade sobre a porcentagem de água em alguns seres vivos (morango, água viva, tronco de pinheiro) e de alguns órgãos do corpo humano (cérebro, coração, fígado, pulmão e rins) em que se utiliza como recurso fotocópias coloridas, lápis preto, lápis de cor e borracha. Esta pode ser considerada uma atividade interdisciplinar de ciências, por tratar da importância da água; e de matemática, por trabalhar os conceitos de porcentagem em uma situação real e contextualizada.

PORCENTAGEM DE ÁGUA NOS SERES VIVOS

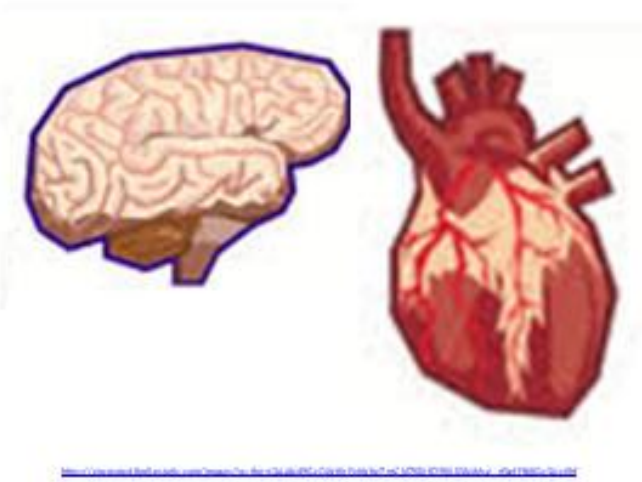
Na narrativa Txopai e Itohã, vimos que o povo Pataxó conta que originou-se da água da chuva. Vamos analisar a porcentagem de água no corpo dos seres vivos abaixo, inclusive dos seres humanos, para aproximarmos a ciência indígena da ciência utilizada por nós na escola.

- Pinte um quadradinho da tabela, para cada unidade de porcentagem indicada nas imagens:

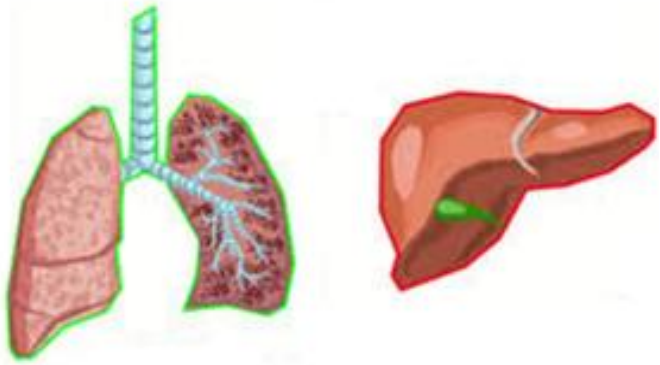
MORANGO - 89 %

TRONCO DO PINHEIRO - 55 %

ÁGUA VIVA - 96%



CÉREBRO E CORAÇÃO - 75%



PULMÃO E FÍGADO - 86%

RINS- 83%

4. Conclusão

A partir do material apresentado nesse capítulo, após as orientações da banca de qualificação, pude revisitar algumas práticas já exercitadas por mim em sala de aula e ressignificá-las para que a perspectiva dos povos indígenas fosse considerada, quando abordamos essa temática com as crianças.

As principais reflexões que me acometeram foram relacionadas a como tornar acessível a literatura de indígenas, de maneira que as crianças que não participam dessas culturas possam compreender as diversidades, sem serem reforçados os estereótipos sobre as populações nativas difundidos na comunidade em que vivem.

Por isso, selecionei as obras que pudessem ser utilizadas com foco na perspectiva de valores dos povos indígenas dos quais os autores descendem, e que pudessem dialogar com a perspectiva cultural não indígena. Além disso, os conhecimentos em ciências da natureza indígenas estão presentes significativamente nas três obras elencadas, o que favorece a ecologia de saberes na escola e sobressai as contribuições da literatura/cultura indígena para a educação das crianças não indígenas. Acerca da relevância de outras formas de pensar a ciência e o que chamamos de natureza, Krenak (2019, p. 69) aponta que:

> Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser.

As sugestões didáticas aqui descritas representam algumas alternativas pensadas por mim para reapresentar os povos originários para as crianças, como seres humanos do presente que vivem os mesmos dilemas, desafios e aventuras comuns a quaisquer outros seres humanos. Ademais, essas atividades procuram mostrar que esses povos possuem seus próprios saberes, modos de ser e de agir que contribuem, interferem, influenciam a cultura brasileira e cujo reconhecimento, valorização e partilha oferecem benefícios para todos, uma vez que integramos o que denominamos de humanidade. Para Krenak (2019, p. 69, grifo do autor), essa ampliação de horizontes trazida pela ecologia de saberes:

> [...] Implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como "natureza", mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida.

As diversas danças que existem dentro do território brasileiro podem ser apresentadas para as crianças na escola de maneira a despertar o respeito e a valorização das epistemologias indígenas. Há sugestões didáticas que propiciam o alcance desse despertar.

A oportunidade de conhecer indígenas pessoalmente que possam ir até as escolas para uma conversa ou oficina e até mesmo a visita das crianças e dos professores a uma aldeia é algo a ser considerado para a consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais.

É possível problematizar o que é a infância e o que é ser criança por meio do relato das experiências vividas pelos estudantes da turma e de vídeos produzidos pelo Projeto Vídeo nas Aldeias, disponível no YouTube para uma composição de ideias acerca do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões sobre a importância da presença de livros de autoria indígena para os anos iniciais do Ensino Fundamental, extraídas das considerações anteriores, se articulam com a análise presente no documento referenciado anteriormente nesse trabalho, cuja menção foi feita no subtítulo *Projeto, memória e identidade do Movimento Indígena brasileiro*, já que uma das principais lideranças do Movimento Indígena brasileiro, Mariano Marcos Terena, participou da elaboração: *A carta da Terra* (1992).

A explicitação de algumas das possibilidades de temáticas a serem trabalhadas com as crianças por meio dos livros de leitura sobre a temática indígena – que estão em consonância com a Lei 11.645/08 e foram distribuídas nas escolas como concessão do Estado para manter o colonialismo hegemônico colaboram para um fazer pedagógico decolonial, o que fortalece as "epistemologias do Sul" e orientam os estudantes na busca pela "ecologia de saberes".

A carta foi escrita a muitas mãos, a partir do evento Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), que ficou conhecida como Eco-92, no Rio de Janeiro, no ano de 1992, da qual participaram intelectuais orgânicos dos mais diversos segmentos provindos de vários países. Com a temática centrada na sustentabilidade, na justiça e na cultura de Paz, foram tecidos argumentos para a composição da Carta, originados de representantes de diversas culturas.

Um dos principais pontos do documento foi o destaque dado à biodiversidade e à diversidade epistemológica que compõe a humanidade. Esse conjunto é denominado de "comunidade terrestre" e fica explícita a relação de interdependência entre todas as formas de vida que habitam o planeta.

Portanto, a proposta é a de fazer cooperar os esforços para a transformação das consciências e realidades, a fim de que a sustentabilidade em todos os aspectos seja a diretriz da organização social.

A contribuição dos povos originários que estão vivenciando intensamente esse vínculo desde sempre – perdido em tantas culturas há algum tempo em função da instauração de modos de produção exploratórios, subjugadores e predatórios da força de trabalho de outros seres humanos, dos chamados "recursos naturais" – traz à luz um conglomerado de saberes que

precisam ser aprendidos e praticados em todos os espaços e culturas para que a proposta da carta se concretize.

É também necessário e da responsabilidade da atual população do planeta que esses conhecimentos sejam difundidos para as futuras gerações, uma vez que a manutenção e a preservação da biosfera saudável e de todos os sistemas ecológicos que a integram é "um dever sagrado"(CNUMAD, 1992), por ser uma condição *sine qua non* para a continuação da vida na Terra.

Outra questão que as culturas tradicionais podem ajudar a elucidar é no estabelecimento de outras prioridades no que se refere à relação entre SER e TER, indivíduo e coletividade: no modo de produção hegemônico – o capitalismo –, a propriedade privada e o individualismo sobrepõem-se à partilha dos bens e à coletividade.

Nas experiências vivenciadas por mim nas aldeias indígenas Guarani, observei a partilha dos alimentos, dos espaços e dos tempos entre os moradores da comunidade, inclusive com os visitantes e animais que circulam livremente no local.

Embora haja alguns espaços privativos – as casas – e alguns grupos mantenham comércios de artesanatos para o sustento próprio, observei a importância da coletividade na aldeia.

Conhecer essas culturas é uma oportunidade de mudar os valores e modos de vida, ao tomar-se contato com realidades diversas, com jeitos diferentes de compreender o mundo.

Nos princípios de justiça da Carta, evidencia-se a relevância de "cuidarmos uns dos outros", no sentido de que as necessidades de todos, independentemente de etnia, crença e gênero, sejam supridas e de que os conhecimentos e tecnologias sejam "suficientes para viver de forma sustentável".(CNUMAD, 1992)

A democracia entre as diversas culturas e o desenvolvimento de soluções includentes colocam os portadores das Epistemologias do Sul num lugar de convivência e compartilhamento de valores básicos a cada coletividade, que culminarão na ecologia de saberes proposta por Boaventura Sousa Santos.

O reconhecimento e a validação do potencial do ser humano em todos os âmbitos e o compromisso nas tomadas de decisão com equanimidade entre Norte e Sul epistêmicos possibilitarão um plano de desenvolvimento, reabilitação e preservação da biodiversidade com respeito às taxas de regeneração ambiental.

Nesse sentido, reforçam-se os direitos e os deveres quanto à prosperidade das comunidades humanas, com justiça social e econômica, sociedades participativas e pacíficas. Assim, faz-se providencial a demarcação das terras indígenas, o combate ao racismo, a distribuição de renda e a equidade de acesso à saúde, à educação, à habitação e à segurança de acordo com as escolhas de cada coletividade.

Com as epistemologias de algumas culturas ancestrais difundidas nas narrativas de indígenas, vislumbra-se a valorização da reverência ao mundo em que se vive, pretendida pela Carta, como o respeito ao "mistério da existência" (CNUMAD, 1992), "gratidão pelo dom da vida" (CNUMAD, 1992,), conscientização do papel de fio que o ser humano ocupa na teia da vida com a humildade e solidariedade de quem compreende o parentesco entre todas as formas de vida.

Os escritos de Krenak (2019) oferecem uma visão contra-hegemônica acerca da relação ser-humano e o que é denominado natureza, segundo a qual o primeiro é perecível, porém os ancestrais: rio, fogo, pedras, animais, plantas são imortais, e, - apesar de estarem sofrendo as consequências do capitalismo, permanecerão vivos. Por sua vez, o ser humano, sem água potável e com a manutenção do uso de agrotóxicos nos alimentos, por muito pouco tempo manterão a continuidade da espécie.

As organizações dos primeiro, segundo e terceiro setores do Estado ampliados para promover os valores e objetivos da Carta da Terra precisam assegurar a cultura de Paz e sustentabilidade. Para tanto, podem valer-se dos conhecimentos em educação ambiental, educação para a autonomia, saúde corporal e bem-estar espiritual, provenientes das culturas originárias e difundidos nas narrativas de indígenas para crianças, algumas delas analisadas nesse trabalho, tanto nos tempos e nos espaços formais de educação quanto nos informais, visando a um "novo começo" em que se cumprirá a profecia do mito de criação concebido e escrito por Jecupé[49] (2013, prefácio). A esse respeito, ele diz:

[49] "Vocês todos são sementes da mesma floresta, que possui raiz no mesmo chão, que é alimentada pelo mesmo sopro e a mesma luz do céu. Vocês não se encontraram novamente para brigar, mas para amar, para partilhar suas experiências, suas vidas, suas sabedorias. E uma vez partilhada a sabedoria da semente vermelha, a da semente amarela, a da semente negra e a da semente branca; um novo povo nascerá. O povo dourado. O povo que vai nascer da união das quatro sementes". (JECUPÉ, 2013, p. 12)

> Por fim, esta mitologia, cujo ápice é a profecia do nascimento do "povo dourado" é mais que uma metáfora e não se trata de nenhum sincretismo cultural e nem aculturação, nos termos antropológicos. Trata-se do florescimento de uma geração que tem a oportunidade de acolher as experiências de sabedoria profunda de cada "raça consciencional" na Terra através de uma escuta profunda, sem preconceitos, e extrair daí uma síntese de orientação para o si mesmo e para o grupo ao qual está inserido.

Isso poderá propiciar a responsabilização de todos pela violação dos recursos e da vida humana e a conversão da atualização de todos os saberes e culturas, todas as áreas de conhecimento, setores e indivíduos, em um movimento de liderança criativa, tendo como propósito definido a Paz, conceituada na *Carta da Terra* (1992) como "plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte" (CNEMAD, 1992). E o respeito às diversidades permitirá que cada cultura encontre seu modo de seguir esses objetivos comuns através do exercício da liberdade.

Diante dos princípios e dos objetivos estabelecidos pela *Carta da Terra* e do compromisso dos envolvidos em multiplicá-los para um mundo mais sustentável, justo e pacífico, a presença de livros escritos por autores de Literatura Nativa e o trabalho educativo de ampliação de horizontes para outras visões de mundo, que não seja a hegemônica, para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alimentam a perspectiva de se construir, na escola e na sociedade, a ecologia de saberes.

Da mesma maneira que, na música, a harmonia constitui-se da combinação entre o consonante e o dissonante, há 305 tipos de peles silenciosas e sonoras para compor os saberes do povo brasileiro com equanimidade para além do que tem sido inculcado há mais de 500 anos pelas Epistemologias do Norte.

A literatura nativa enseja às professoras, aos professores e aos estudantes: conhecerem o mundo sob olhares mais coletivistas, voltados para o bem comum, mais conectados com o presente na atualização da ancestralidade; perceberem que a fauna, a flora, os igarapés, os rios, os mares, as montanhas, as rochas, o céu, as estrelas, tudo está vivo e, que, tudo o que existe no universo tem sua função, seu valor e seu lugar; reconhecerem que o ser humano não é o único princípio inteligente no planeta; compreenderem que os sonhos são intuições reveladas que podem guiar o aspecto que consideramos a nossa realidade (quando não estamos dormindo). Em suma, essa literatura nos convida a conhecer outras epistemologias, as do Sul.

A leitura é uma expressão da autoeducação humana em busca da apropriação do verbo criador que nos orienta a almejar harmonia com a sabedoria, construída ao longo da trajetória do ser humano no planeta, em todos os tempos e espaços. E a literatura nativa reapresenta os fundamentos da contribuição das culturas originárias nessa constituição.

Quando convivemos com os povos indígenas por meio de visitas às comunidades, participação em oficinas, em redes sociais, em eventos culturais por eles protagonizados e também quando nos atualizamos das ações do Movimento Indígena, estamos praticando a autoeducação, pois estamos lendo o mundo com nossos próprios sentidos. A partir dessa experiência, vamos gradativamente nos descolonizando. Quando é possível ofertar essas práticas para as crianças, o trabalho ganha desdobramentos decoloniais; quando não é possível, podemos compartilhar nossas vivências e, com o apoio dos livros de literatura nativa disponíveis nas escolas, mostrar meios de se emanciparem da visão hegemônica acerca dos povos originários.

Nos estudos, nas leituras, nas pesquisas e nas vivências formativas para o planejamento do ensino das relações étnico-raciais e na interação com as crianças durante as aulas, procuro desconstruir gradativamente o colonialismo hegemônico no qual fui educada. Esse movimento me permite aprender, enquanto pretendo ensinar, e me auxilia na compreensão da multiplicidade de formas de ser humano que faz de cada pessoa uma estrela singular e, portanto, de cada povo uma constelação insubstituível no universo, cada qual com sua maneira até mesmo de enxergar as estrelas e constelações: do carvão ao diamante.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ademir. 500 anos de desencontros. **Revista Istoé**. São Paulo: Editora Três, n. 1555, jul. 1999. Disponível em: <https://istoe.com.br/32803_500+ANOS+DE+DESENCONTROS/> . Acesso em: 20 jun. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Revista Currículo Sem Fronteira**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 out. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf> Acesso em: 1 abr. 2019.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. p. 115 - 133.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura Infantil de Autoria Indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. **Revista Currículo Sem Fronteira**, v.12, n.1, p. 36-52, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 out. 2018.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00021.pdf >. Acesso em: 19 jan. 2020.

BONIN, Iara Tatiana. O bem viver indígena e o futuro da humanidade. In: **Encarte Pedagógico Porantim X**. CIMI: 2016, p. 1-4. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim381_dez2016.pdf> Acesso em: 3 abr. 2019.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.861**, de 27 de maio de 2009, 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto 9.099,** de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2017**.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm >. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 9.759**, de 11 de abril de 2019, 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm>.Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 2 jun.2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 jan.2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena",2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.416**, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE CEB** n.º 5. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. MEC. CNE/CP Resolução 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, p.143 - 175, 2015.

BUENO, Lucas; DIAS, Adriana. Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro. **Estudos avançados**, v.29, n.83, p.119-147,2015.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios cristãos na Amazônia colonial. *In*: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-79, 2015.

CECI JARAGUÁ. Disponível em: <http://cecijaragua.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEPEDOC FGV. **Maurício Rangel Reis**. Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mauricio-rangel-reis > Acesso em: 12 de set. 2020.

COMAR, Sueli Ribeiro; RUARO, Juliana Cristina. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Cascavel: UNIOESTE, 2010. **Anais [...]**. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/196.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

COMISSÃO PRÓ-YANOMAMI. **Boletim Pró-Yanomami n.º2**. Disponível em: < http://www.proyanomami.org.br/boletins/boletim_02.pdf.> Acesso em: 20 jun.2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. CIMI**. Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CNUMAD. **Carta da Terra**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf.>. Acesso em: 23 maio 2020.

COSTA, J. Cruz. Augusto Comte e as origens do positivismo. **Revista de história**, São Paulo, USP, v.2, n. 5, p. 363-382, 1951.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. O índio na dita literatura infanto-juvenil. In: Leitura: Teoria & Prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, Campinas: Mercado aberto, ano 15, n.28, p. 4-23, 1996.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Formando escritores indígenas**. Campinas: Cefiel/MEC/UNICAMP, 2008.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **É fácil fazer o diferente:** difícil é ser intercultural. **(currículo diferenciado e interculturalidade).** Exposição em mesa-redonda na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena. Serra Negra (SP), 13 de junho de 2013.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Literaturas indígenas, literatura de indígenas & literaturas indignas.** Exposição em mesa-redonda na 30.ª Semana de Letras. UNESP (São José do Rio Preto), de 10 a 14 de setembro de 2018.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. Indígena. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/ind%C3%ADgena> Acesso em: 11 nov. 2018.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. Positivismo. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/ind%C3%ADgena> Acesso em 11 nov. 2018.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. **Kanatyo Pataxó: um artista indígena criador de mundo e produtor de sonhos**. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL – MEMÓRIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA, 11, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012, **Anais [...].** p.1-15. Disponível em: < https://www.encontro2012.historiaoral.org.br> Acesso em: 13 abr. 2019.

EVANGELISTA, Carlos Augusto Valle. **Direitos indígenas:** o debate na Constituinte de 1988. Dissertação (Mestrado em História Social) **-** Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004. 79 p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FLACSO Brasil; MEC. **2.ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista Currículo Sem Fronteira**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 25 ago. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol., 1. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2, Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013. 200 p.

MEC. **Guia digital PNLD 2018 - Literário**. Brasília: FNDE, 2018.

GUIA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I. Brasil Plural: As Áfricas e os Brasis Indígenas na Literatura. *In*: Coleção Brasil Plural. Melhoramentos: São Paulo, 2012.

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

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> Acesso em: 18 ago. 2018

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A voz do trovão**, 2013. Disponível em: <pindorama.art.br/file/MitoGuarani> Acesso em: 13 nov. 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A trajetória de Kaká Werá**. s.d. Disponível em : < http:// www.kakawera.com> Acesso em: 13 abr.2019.

JEKUPÉ, Olivio. **Iarandu**: o cão falante. Ilustrações Olavo Ricardo. São Paulo: Peirópolis, 2002. 32p. (Coleção Palavra de índio).

JEKUPÉ, Olívio. **Tekoa**: conhecendo uma aldeia indígena. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2011.

KAVALERSKY, Luís Fernando. **O ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas: uma análise da lei 11.645/08 e suas contribuições para a decolonização**. Chapecó: Universidade

Federal da Fronteira Sul, 2017. TCC licenciatura em História. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1706/1/KAVALERSKI.pdf.> Acesso em: 30 jun. 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Edson. **O sonho de Borum**. São Paulo: Autêntica, 2015.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci. Trad.** Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LISBÔA, Paulo Victor Albertoni. **O escritor Jekupé e a literatura nativa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEMORIAL CHICO MENDES**. Chico Mendes,** s.d. Disponível em: <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MBYA, Guarani. **Nhande Mbaraete**: fortalecimento da história guarani Terra indígena Jaraguá.1. ed. São Paulo: Trança , 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena: UK´A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Minha avó foi pega no laço. **Revista Abayomi**, 2018. Disponível em: https://issuu.com/noroeste.etnico/docs/revista_digital__tnico_racial. Acesso em: 3 ago.2018

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NASIASENE, Alberto. Educação no período da Ditadura. **Semeandohistória,** 2012. s.p. Disponível em: <http://www.semeandohistoria.com/2012/03/capt-4-educacao-no-periodo-da-ditadura.html> Acesso em: 20 dez.2020.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese (1549-1600)**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PAULO III, Papa. Sublimis Deus. 1537. *In*: **Cathopedia.** Disponível em: <http://it.cathopedia.org/wiki/Sublimis_Deus> Acesso em: 10 jan. 2019.

PELLIZARI, Vivian H.; BENDIA, Amanda G. **Origem da vida na Terra**, s.d.. Disponível em: <http://www.io.usp.br/index.php/infraestrutura/museu-oceanografico/29-portugues/publicacoes/series-divulgacao/vida-e-biodiversidade/807-origem-da-vida-na-terra >. Acesso em: 20 out. 2019.

PERRUSI, Artur. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto**. Estudos de Sociologia,** Recife, v. 2, n. 21, p.415 - 442, 2015,

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **Água na vida**. Disponível em: < https://www.portalsaofrancisco.com.br/meio-ambiente/agua-na-vida >. Acesso em: 22 out. 2019.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Romantismo:** o indianismo como projeto de nacionalidade. Disponível em: <http://multirio.rio.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil> Acesso em: 13 nov. 2018.

PREZIA, Benedicto. **História da resistência indígena**: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANDRONI, Laura. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ. **Perspectiva; r. CED**, Florianópolis, v.1, n.4, p. 134-136, jan./dez. 1985. Disponível em: < https://doi.org/10.5007/%25x > Acesso em: 12 dez.2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial**: e para além de um e de outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 set. 2004. 45 p. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>.Acesso em: 25 out. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**.** In: **Novos estudos**. São Paulo: CEBRAP, 2007, p.71-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004>. Acesso em: 28 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza **Epistemologias do Sul e Ecologia de Saberes** - Aula 1 (2016).
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY> Acesso em: 30 set. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa; MARTINS, Bruno Sena. Socialismo, democracia e epistemologias do Sul. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, número especial. , p. 9-54, 2018. Disponível em: < https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/84312/1/Socialismo%2c%20democracia%20e%20epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 15 jun.2019.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Jordana Souza. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. **Revista espaço acadêmico**, n. 102, ano IX, p. 147 - 153, nov. 2009.

SEGANFREDO, Thaís. **Daniel Munduruku**: "Eu não sou índio, não existem índios no Brasil". Porto Alegre, 2017. Disponível em: < http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/ >. Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SITE DO MUSEU DO ÍNDIO. **Relatório Figueiredo**. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pesq=relat%C3%B3rio%20figueiredo>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de.; BARBOZA, Marcos Ayres. Cultura, catequese e educação indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.349-352, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/res02_32.pdf> Acesso em: 11 maio 2019.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brazil antes de sua separação e independência de Portugal**. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. **1983- Do oral para o escrito**: a narratividade em nheengatu no Alto Rio Negro – AM. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. 293 p.

WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

YANÉ RESEWARA: o Brasil é indígena. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/yaneresewara/posts/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ANEXO I

Referências das fontes primárias analisadas na dissertação

FITTIPALDI, Ciça. **A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Juntos na aldeia**. Cerqueira César: Berlendis & Vertecchia editores, v.1, 1999.

JEKUPÉ, Olivio; KEREXU, Maria. **A mulher que virou Urutau**. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2011.

KITHÃULU, René. **Irakisu**: o menino criador. Ilustrado por René Kithãulu e crianças Nambikwara. São Paulo: Peirópolis, 2002. 46p. (Coleção Memórias Ancestrais. Povo Nambikwara).

MATÉ, Marie Therese Kowalczyk. **O menino e o jacaré**. São Paulo: Brinque-book, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. Ilustração Camila Mesquita. São Paulo: Callis, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que ouvi e gosto de contar**. Ilustrações Rosinha. São Paulo: Callis, 2004. 42p.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. Ilustrações de Maté. São Paulo: Brinque-Book, 2002. 28p.

MUNDURUKU, Daniel. **Os filhos do sangue do céu**. São Paulo: Landy, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Um Dia na Aldeia**: Uma História Munduruku: Melhoramentos, 2013.

PATAXÓ, Kanátyo. **Txopai e Itôhã**. Ilustrado por Kanátyo Pataxó; história contada por Apinhaera Pataxó. Belo Horizonte: Formato, 2000. 24p.

YAMÃ, Yaguarê. **Yaguarãboya**: a mulher-onça. São Paulo: Leya, 2013.

ANEXO II

Sugestões de obras indicadas para o público infanto-juvenil de autores e autoras de literatura nativa

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Canumã: a travessia**. Manaus: Editora Valer, 2019.

CRUZ, Denízia. **Kariri-xocó**: contos indígenas v.1. São Paulo: SESC, 2014.

CRUZ, Denízia. **Kariri-xocó**: contos indígenas v.2. São Paulo: SESC, 2014.

DIAKARA, Jaime e MUNDURUKU, Daniel. **Wahtirã**: a lagoa dos mortos. São Paulo: Autêntica, 2016.

DIAKARA, Jaime. **Yahi puiro ki'ti**: origem da constelação da garça. Manaus: Editora Valer, 2011.

DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras histórias**. São Paulo: Caos e letras, 2019.

GUARÁ, Roni Wasiry. **Olho d'água**: o caminho dos sonhos. São Paulo: Autêntica, 2012.

GUARÁ, Roni Wasiry. **A árvore da vida**. São Paulo: Leya, 2014.

GUARÁ, Roni Wasiry. **Çaiçú indé**: o primeiro grande amor do mundo. Manaus: Editora Valer, 2011.

GRAÚNA, Graça. **Flor da mata**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Barueri :Amarilys, 2010.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. São Paulo: Panda books, 2015.

HAKIY, Tiago. **Awyató-pót**: histórias indígenas para crianças. São Paulo: Paulinas, 2012.

HAKIY, Tiago. **Guaynê derrota a cobra grande**. São Paulo: Autêntica, 2013.

HAKIY, Tiago. **Noçoquém**: a floresta encantada. Brasília: Edebê, 2019.

HAKIY, Tiago. **Noite e dia na aldeia**. Curitiba: Editora Positivo, 2014.

HAKIY, Tiago. **A origem dos bichos**. São Paulo, Panda books, 2020.

HAKIY, Tiago. **Curumimzice**. São Paulo: Leya, 2014.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2003. 120p.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Voz do Trovão. São Paulo:** Editora Antroposófica e Instituto Arapoty, 2013.

JECUPÉ, Kaka Werá. **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007. 80p.

JECUPÉ, Kaká. **O trovão e o vento**: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani. São Paulo: Polar, 2016.

JECUPÉ, Kaka Werá. Oré Até roiru'a ma - todas as vezes que dissemos adeus. São Paulo: Fundação Phytoervas, 2002.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Morená**. Peça teatral. Direção de Tatiana Zalla; trilha sonora de Leandro Pfeifer e Cia Deodara; iluminação de Fran Barros; coreografia de Fletir Cia de Dança; com participação especial da bailarina Thais Gimenez. Produção de Elaine Saron, e André Dib e Cassandra Cury no registro fotográfico.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Porã-hei , a tradição do sol, da lua.** Azul music. CD de música.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé**. São Paulo: Peirópolis, 2003. 120p.

JEKUPÉ, Olivio. **A volta de Tukã**. Ilustrações Osvaldo Piva. São Paulo: Kazuá, 2018. 32 p.

JEKUPÉ, Olivio. **Ajuda do saci**: kamba'i. Ilustrações de Rodrigo Abrahim. São Paulo: DCL, 2006. 39p.

JEKUPÉ, Olivio. **Arandu Ymanguaré**. Ilustrações Theo Siqueira. São Paulo: Evoluir Cultural, 2014.

JEKUPÉ, Olívio. **As queixadas e outros contos guaranis**. Ilustrações Fernando Vilela. São Paulo: FTD, 2012.

JEKUPÉ, Olivio. **Iarandu**: o cão falante. Ilustrações Olavo Ricardo. São Paulo: Peirópolis, 2002. 32p. (Coleção Palavra de índio).

JEKUPÉ, Olivio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009. 44 p.

JEKUPÉ, Olívio. **O saci verdadeiro**. Londrina: EDUEL, 2003.

JEKUPÉ, Olívio. **Tekoa**: conhecendo uma aldeia indígena. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2011.

JEKUPÉ, Olívio. **Tupã Mirim**: o pequeno guerreiro. São Paulo: Leya, 2014.

JEKUPÉ, Olívio. **Xerekó Arandu**: a morte de Kretã. Ilustrado por Maté. São Paulo: Peirópolis, 2002. 32p.

JEKUPÉ, Olívio; MUNDURUKU, Daniel (coord.). **Verá**: o contador de histórias. Ilustrado por crianças Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2003. 46p. (Coleção Memórias Ancestrais. Povo Guarani).

KAINGÁNG, Vãngri. **Estrela kaingáng**: a lenda do primeiro pajé. São Paulo: Editora Biruta, 2016.

KAINGÁNG, Vãngri. **Jóty, o tamanduá**. São Paulo: Global Editora, 2010.

KATY, Sulami. **Meu lugar no mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

KRENAK, Edson. **O sonho de Borum**. São Paulo: Autêntica, 2016.

MACUXI, Eli. **Ipaty, o curumim da selva**. São Paulo, Paulinas, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outros contos indígenas de amor**. Ilustrações Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2007. 48p.

MUNDURUKU, Daniel. **A velha árvore**. [São Paulo]: Ed. Salesiana, 2002. 32 p.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. Ilustrado por crianças Munduruku da aldeia Katõ. São Paulo: Peirópolis, 2001. 56p. (Coleção Memórias Ancestrais. Povo Munduruku).

MUNDURUKU, Daniel. **Caçadores de aventuras**. São Paulo: Caramelo, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. Ilustrações de Maté. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar**. Ilustrador Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. Vários ilustradores. São Paulo: Callis, 2000. 96p.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de onça**. Ilustrações Ciça Fittipaldi. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu**: mitos indígenas brasileiros. Ilustrações Rosinha. São Paulo: Callis, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Global, 2004. 64p.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**: um olhar indígena. São Paulo: Callis, 2004. 64p.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**. Fotografias de Antonio Carlos Ferreira Banavita. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. Reflexões filosóficas de Alcione Pauli. 2. ed. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2019. 112 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. Ilustrado por Graça Lima. Porto Alegre: Edelbra, 2014. 24 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. 72p.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu li e gosto de contar**. Ilustrações Rosinha. São Paulo: Callis, 2011. 63p.

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru**: o pequeno pajé. Ilustrações Marilda Castanha. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Ilustrações de Rita Carelli. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2001. 40p.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. Participação especial de Ceiça Almeida. São Paulo: Uka Editorial, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: roda de conversa com educadores. São Paulo: Uka Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. Ilustrações Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O diário de Kaxi**: um curumim descobre o Brasil. Ilustrado pelas crianças Munduruku da Aldeia Katõ. [São Paulo]: Ed. Salesiana, 2011. 47 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. Ilustrações Janaina Tokitaka. São Paulo: Brinque-Book, 2007. 28p.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**. Ilustrador Maurício Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O menino e o pardal**. Ilustrado por Cecília Rébora. São Paulo: Callis, 2007. 40p.

MUNDURUKU, Daniel. **O olho da águia**. São Paulo: Leya, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O olho bom do menino.** Imagens de Rubens Matuck. São Paulo: Brinque Book, 2007. 32 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O Onça**. São Paulo: Caramelo, 2006. 32p.

MUNDURUKU, Daniel. **O segredo da chuva**. Ilustrado por Marilda Castanha. São Paulo: Ática, 2003. 62p.

MUNDURUKU, Daniel. **O sinal do pajé**. Ilustradora Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2011. 62p.

MUNDURUKU, Daniel. **O sumiço da noite**. São Paulo: Caramelo, 2007. 32p.

PATAXÓ, Kanátyo. **O machado, a abelha e o rio**. Ilustrações Werimehe Pataxó. Brasília: MEC, 2005.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh: o menino que tinha cem anos**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. São Paulo: Jujuba Editora, 2014.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2018.

WAPICHANA, Cristino. A oncinha Lili. Brasília: Edebê, 2014.

WAPICHANA, Cristino. A boca da noite. Rio de Janeiro: Zit, 2017.

WAPICHANA, Cristino. Sapatos trocados. São Paulo: Paulinas, 2014.

WAPICHANA, Cristino. A cor do dinheiro da vovó. Brasília: Edebê, 2019.

WAPICHANA, Cristino. O cão e o curumim. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

WAPICHANA, KAMUU DAN. O sopro da vida: putakaryy kakykary. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YAGUAKÃG, Elias. **Historinhas marupiaras**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2011.

YAGUAKÃG, Elias. **As aventuras do menino Kawã**. São Paulo, FTD, 2010.

YAMÃ, Yaguarê. **A origem do Beija Flor**. Ilustrações Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. **As pegadas do Curupyra**. São Paulo: Mercúrio Jovem, 2009.

YAMÃ, Yaguarê. **Contos da floresta**. Ilustrações Luana Geiger. São Paulo: Peirópolis, 2011.

YAMÃ, Yaguarê. **Formigueiro de Myrakãwéra**. Ilustrações Uziel Guaynê Oliveira. São Paulo: Biruta, 2013.

YAMÃ, Yaguarê. **Japii e Jakamii**: uma história de amizade. São Paulo: Leya, 2014.

YAMÃ, Yaguarê. **Kawrê guiry'bo**: nossas lembranças especiais. São Paulo: Kazuá, 2018.

YAMÃ, Yaguarê. **Kurumi Guaré no coração da Amazônia**. São Paulo: Editora FTD, 2007.

YAMÃ, Yaguarê. **Mapinguary, o dono dos ossos**: contos indígenas de assombração. Ilustrações: Uziel Guaynê. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2018. 40 p.

YAMÃ, Yaguarê. **Meu pai, Ag'wa**: lembranças da casa de conselho. São Paulo: Scipione, 2014.

YAMÃ, Yaguarê. **Morogeta Witá**: oito contos mágicos. São Paulo: Positivo, 2014.

YAMÃ, Yaguarê. **Murugawa**: mitos, histórias e fábulas do Povo Maraguá. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

YAMÃ, Yaguarê. **O caçador de histórias**. Ilustrado por Yaguarê Yamã e Frank Bentes. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YAMÃ, Yaguarê. **O totem do Rio Kawera e outros contos fantásticos**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010.

YAMÃ, Yaguarê. **Os olhos do jaguar**. Ilustrado por Rosinha. São Paulo: Jujuba, [s.d.].

YAMÃ, Yaguarê. **Pequenas guerreiras**. Ilustrações Taisa Borges. São Paulo: Leya, 2011.

YAMÃ, Yaguarê. **Puratig**: o remo sagrado. Ilustrações de Yaguarê Yamã; crianças Satarê Mawé; Queila da Glória. São Paulo: Peirópolis, 2001. 46p. (Coleção Memórias Ancestrais. Povo Saterê Mawé).

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri**: O livro sagrado do Povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007. 160p.

YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Ilustrador Yaguarê Yamã. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2015.

YAMÃ, Yaguarê. **Urutopiag**: a religião dos pajés e dos espíritos da selva. São Paulo: IBRASA, 2005. 127p.

YAMÃ, Yaguarê. **Wirapurus e muirakitãs**: histórias mágicas dos amuletos amazônicos. São Paulo: Escala Educacional, 2009. 48 p.

YAMÃ, Yaguarê; YAGUAKÃG, Elias; GUAYNÊ, Uziel; WASIRY GUARÁ, Roni. **Maraguápéyára**. Manaus: Valer, 2006. 206 p.