

**Ricardo Oliveira Barros Filho**

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

Cartilha de Apoio Didático



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

Rio de Janeiro

Outubro de 2022

Ricardo Oliveira Barros Filho

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

Cartilha de Apoio Didático

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Cesco

Rio de Janeiro

Outubro de 2022

## Sumário:

1. Apresentação.....	p.4
2. Construindo trilhas literárias.....	p.8
2.1. <i>Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani</i> , de Ana Carvalho (2014) .....	p. 9
2.2. <i>O Pássaro Encantado</i> , de Eliane Potiguara (2014) .....	p.13
2.3. “Hariporia, a origem do açaí”, de Thiago Hakyi (2019).....	p.16
3. Outras possibilidades.....	p.24
3.1. <i>Pindorama. Terra das Palmeiras</i> , de Marilda Castanha (2007).....	p.25
3.2. <i>História de índio</i> , de Daniel Munduruku (2016) .....	p.33
4. Anexo.....	p.44
5. Referências Bibliográficas.....	p.45

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

## 1. Apresentação

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

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

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

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

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

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

Neste sentido, a escolha por trabalhar com a literatura indígena nas aulas de História justifica-se pelo fato de ser uma forma de expressão artística que revela a presença dos índios na História, ao partir da narração de histórias muitas vezes

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

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

O trabalho nas salas de aula de escolas das redes públicas de ensino facilita que identifiquemos outros obstáculos para o desenvolvimento de projetos que rompam com práticas tradicionais. Além de questões como a superlotação de turmas; as estruturas físicas precárias; e os poucos recursos didáticos disponíveis; professoras e professores têm seus trabalhos atualmente *orientados* pela Base Nacional Comum Curricular que – homologada no ano de 2017, em um contexto de crescente autoritarismo após o golpe político que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff no ano anterior –, fortalece um modelo empresarial e meritocrático de educação, ao submeter os currículos das Secretarias municipais e estaduais de educação a novas formas de controle e de metas de avaliação, com aplicação, em massa, de testes padronizados. Sob este modelo curricular, o trabalho dos professores estaria condenado a seguir uma sequência de conteúdos pré-estabelecidos; a trabalhar com materiais didáticos pré-elaborados; e a submeter o processo de ensino às avaliações de agentes externos (FERREIRA *et alli*; 2021, p. 20-21).

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

## 2. Construindo trilhas literárias

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

Dessa maneira, como forma de construir um caminho outro de conhecimento, selecionamos três obras literárias. São elas: *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-guarani* (2104), uma adaptação de Ana Carvalho, com ilustração de Mariana Zeneti; *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara com ilustração de Aline Abreu; e o conto “Haraporã, a origem do açaí” (2019), de Thiago Hakiy, com ilustração de Mauricio Negro<sup>1</sup>. A escolha dos livros para a atividade em sala de aula pautou-se em dois critérios principais. O primeiro critério diz respeito à acessibilidade da linguagem utilizada pelos autores nos livros, uma vez que se trata de histórias curtas que utilizam palavras e estruturas narrativas de fácil assimilação por parte dos leitores/estudantes. O segundo critério de seleção está relacionado aos caminhos e possibilidades de trabalho didático que os textos possibilitam, já que nestes livros estão presentes elementos fundamentais de uma literatura verdadeiramente indígena, entre os quais destacamos: a presença da oralidade; a descrição da vida cotidiana dos indígenas; e a efabulação de mitos e de ritos que contribuem para a preservação de uma memória cultural capaz de aglutinar a identidade de um povo. Nossa intenção era a de garantir que os estudantes

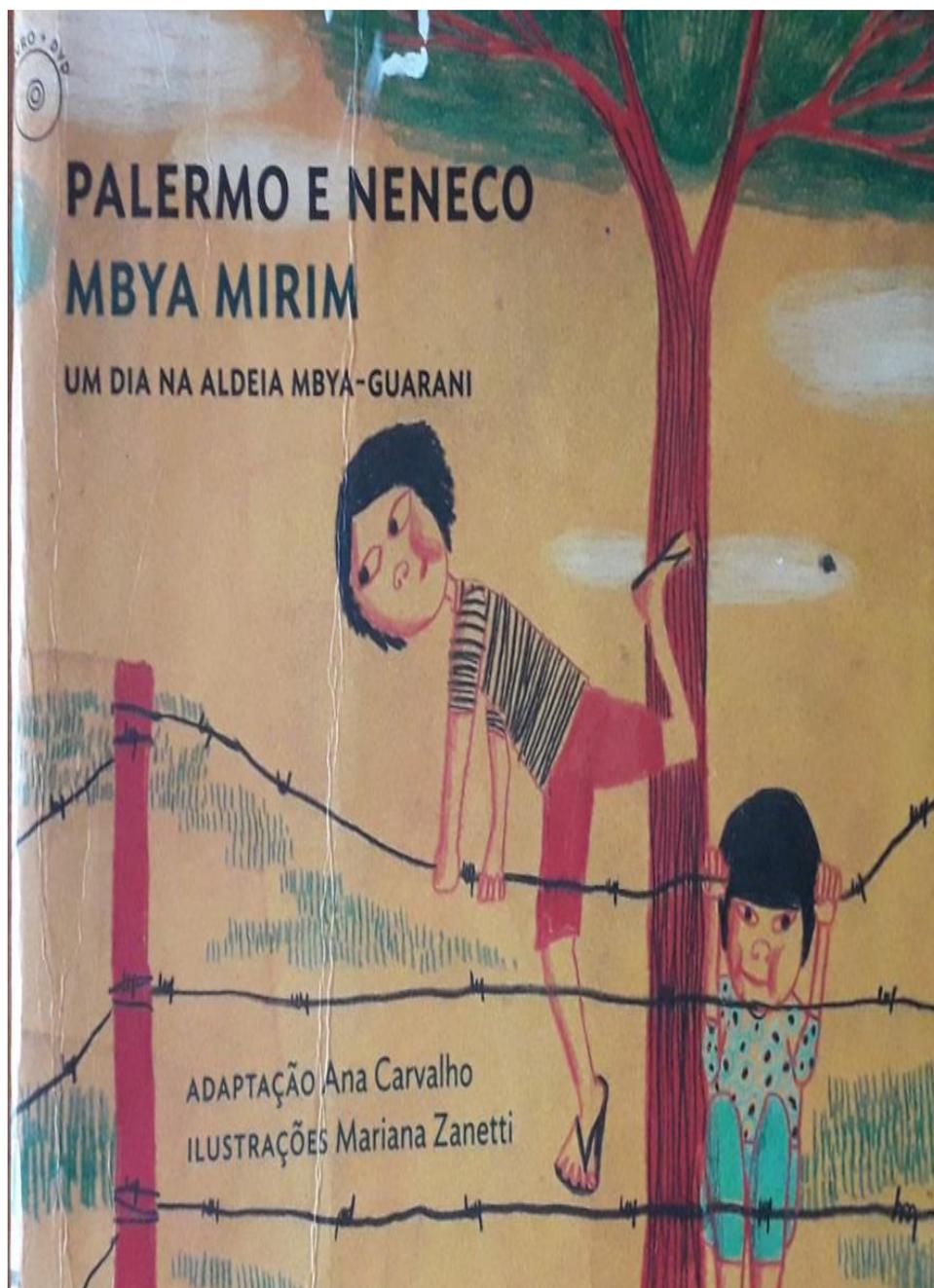
---

<sup>1</sup> Este conto de Thiago Hakiy compõe o livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*, organizado e ilustrado por Mauricio Negro, publicado pela Companhia das Letras no ano de 2019.

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

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

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



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

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

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

Outro aspecto importante é entender que a cultura Mbya-Guarani não é apresentada de forma estática, ou atada a algum período de tempo no passado

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

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

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

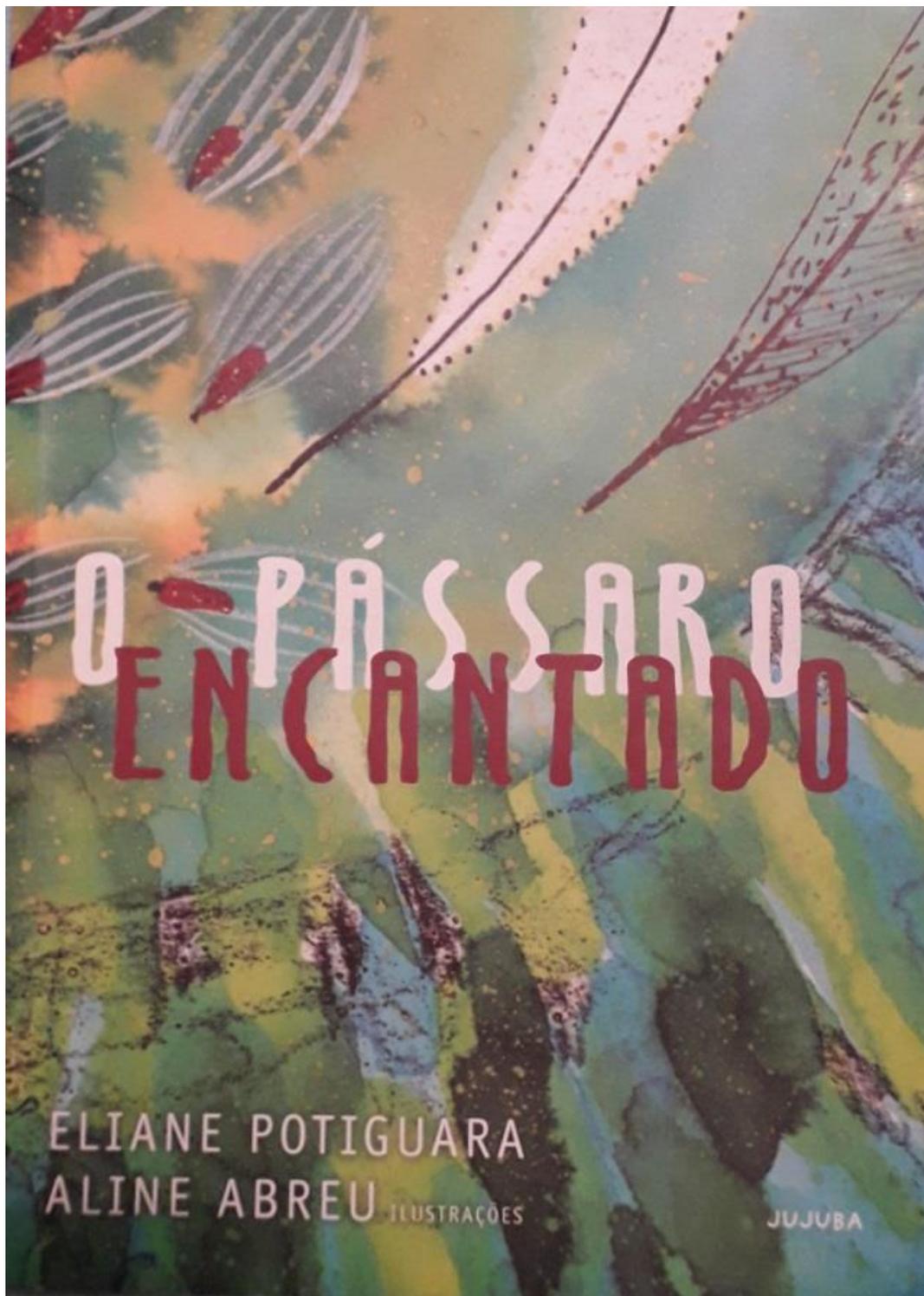
O livro foi selecionado para nossa atividade por guardar fortes marcas da oralidade que define a cultura indígena. Por se tratar de um texto construído a partir das filmagens produzidas por cineastas indígenas, nativos da própria aldeia, os alunos tiveram a impressão de que se tratava de uma experiência que aproximava a literatura de uma “conversa” mantida entre obra/leitor. Há de se destacar que o protagonismo das duas crianças guarani criou uma forte identificação entre os estudantes e as personagens, visto que, em diversos momentos, a narração da história foi interrompida para que os discentes fizessem observações comparativas com suas próprias vidas,

principalmente no tocante às experiências de insatisfação com a necessidade de execução das tarefas escolares, às brincadeiras experimentadas pelas crianças da aldeia; e à aquisição de aprendizado através da relação com os mais velhos. Outra “trilha literária” (CAGNETI; PAULI, 2015) aberta pela história de Palermo e Neneco – e que permite conhecer um pouco mais de perto a cultura mbya-guarani – é a descrição dos rituais que envolvem diferentes faixas geracionais: o ritual da purificação das frutas, que simboliza a mudança da estação do ano; o aprendizado do modo de ser e de pensar guarani diante do cotidiano da aldeia; bem como a construção da casa de reza guarani. Todos estes “episódios” constituem-se como fragmentos que resgatam a memória cultural de um povo que resiste ao se apagamento.

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

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

**Figura 1:** Capa do livro *O Pássaro Encantado*



Fonte: Acervo pessoal.

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

**Resumo:** O livro inicia-se com o susto das crianças ao ouvirem um canto de pássaro muito alto. A avó surge do meio da mata e procura acalmar as crianças, explicando que aquele canto anunciava o florescer de algo novo. A partir deste momento, a anciã relembra aos mais novos que, num tempo muito distante, todos na aldeia se encontravam tristes devido à morte do Grande Avô, o *pajé* da comunidade. Por esta época, a Grande Avó, muito triste pela enorme perda, embrenha-se na mata (lugar onde mães e meninas vão recolher alimentos para toda a comunidade), apresentada como espaço de magia por ser habitada por seres encantados: sejam eles o espírito da floresta; das pedras; das águas (das cachoeiras, ou dos rios). A Grande Avó começa a assobiar ao recordar do canto de um pássaro que ouvira quando era criança, procurando-o escondido em um toco. Surge então um pássaro gigante de grandes asas que começa a cantar a melodia de outrora, soltando, não gratuitamente, penas de cores verdes, amarelas, azuis e brancas<sup>2</sup>. O pássaro parece reconhecer na Avó, a Grande Mãe Terra, a personificação daquela que tudo sabe e que a todos protege, entidade que detém o conhecimento da história de seu povo e que tem o dom da cura. O pássaro é levado à aldeia para que todos da comunidade possam assim conhecer a ancestralidade do povo. Graças a seu canto, as crianças começam a pular, a brincar e a rir e as mulheres, com as penas coloridas, fazem cocares e colares para serem usados em dias de festa. Assim, a

---

<sup>2</sup> Fica aqui implícito as cores da bandeira brasileira e a apropriação de um símbolo nacional pela cultura indígena

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

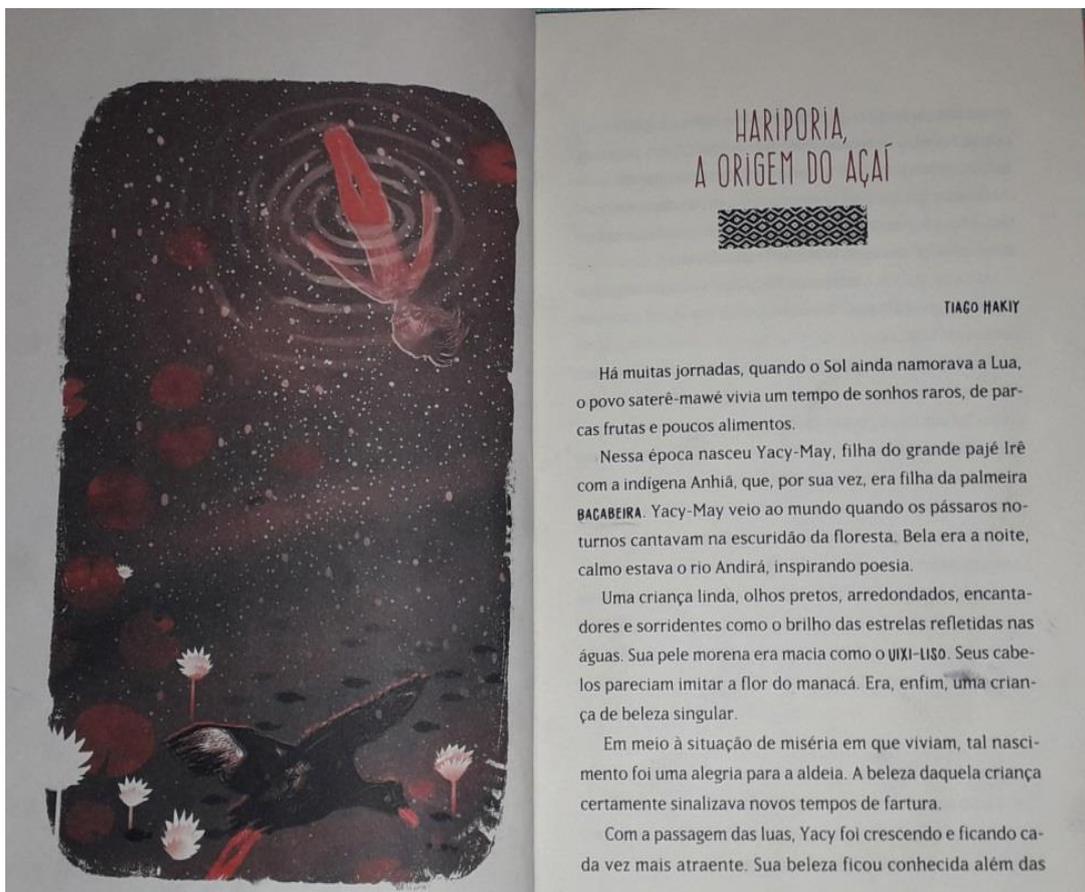
Ao final do livro, Eliane Potiguara faz um breve relato da história de seu povo. Os potiguaras viviam ao longo do litoral brasileiro, todavia, a partir da apropriação do território pelos portugueses, os indígenas se dispersaram pelos estados do Nordeste, principalmente, pelas regiões da Paraíba e do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

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

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

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

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



Fonte: Acervo pessoal.

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

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

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

Em uma manhã, o corpo de Yacy-May foi visto flutuando nas águas do Andirá, o grande rio. Todos lamentaram a sua partida e seu corpo foi enterrado às margens

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

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

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

O objetivo de apresentar estas versões “mitificadas” aos estudantes é o de fazê-los constatar que existem diferentes concepções e formas de ocupação de nosso território. A visão racional e utilitária da natureza, que procura submeter os recursos

naturais aos interesses materiais e de consumo, se confronta com um modo de vida que respeita as diferentes formas de vida. Assim, o conto promove o debate sobre possíveis formas não destrutivas de se organizar uma sociedade, despertando a compreensão da importância de defender e de garantir a demarcação das terras indígenas como meio de preservar os modos de falar, de agir e de pensar indígenas.

### **Sugestão de atividade**

**Série:** 6º Ano;

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

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

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

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

Dessa maneira, o trabalho com a turma de 6º ano é dividido em três etapas. A primeira etapa corresponde à apresentação para a turma de algumas obras selecionadas da literatura indígena, através da leitura do professor. Na segunda etapa, propõe-se a divisão da turma em grupos de até cinco estudantes para que possa escolher uma das obras apresentadas, aprofundar o contato com ela através da releitura das histórias e de

análises mais detalhadas das ilustrações, visando à elaboração de uma ficha<sup>3</sup> com informações técnicas do livro. Por fim, a terceira etapa está relacionada ao momento em que os estudantes compartilham com a comunidade escolar as percepções e as informações apreendidas através da exposição de cartazes.

### **Primeiro passo:**

Na primeira etapa, o docente deve orientar uma leitura coletiva para que os estudantes estabeleçam os primeiros contatos com as obras e reconheçam algumas características deste gênero literário. Os professores devem, nesse momento, ressaltar a diversidade entre os povos indígenas; os elementos culturais presentes no cotidiano das aldeias, identificando as músicas, os rituais, as brincadeiras das crianças, assim como os alimentos consumidos por eles.

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

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

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

### **Segundo passo:**

---

<sup>3</sup> A ficha está disponível no Anexo desta Cartilha.

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

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

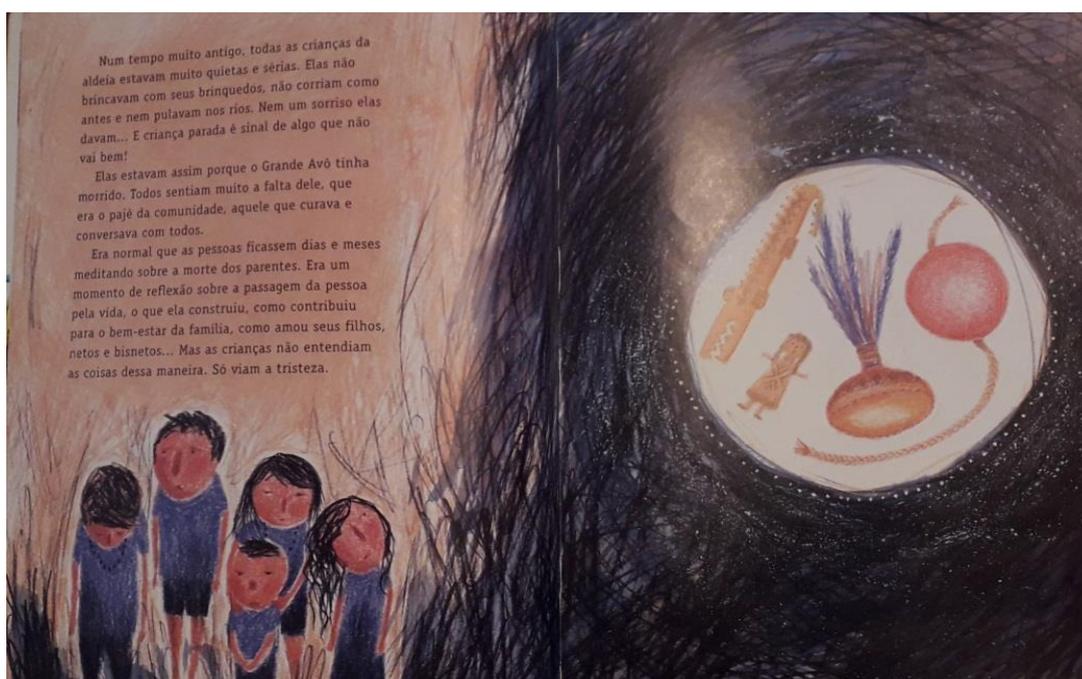
**Figura 4:** O interior da casa de Palermo e Neneco.



Fonte: Acervo pessoal

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

**Figura 5:** Alguns brinquedos



Fonte: Acervo pessoal.

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

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

### **Terceiro passo:**

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

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

### **Resultados esperados:**

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

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

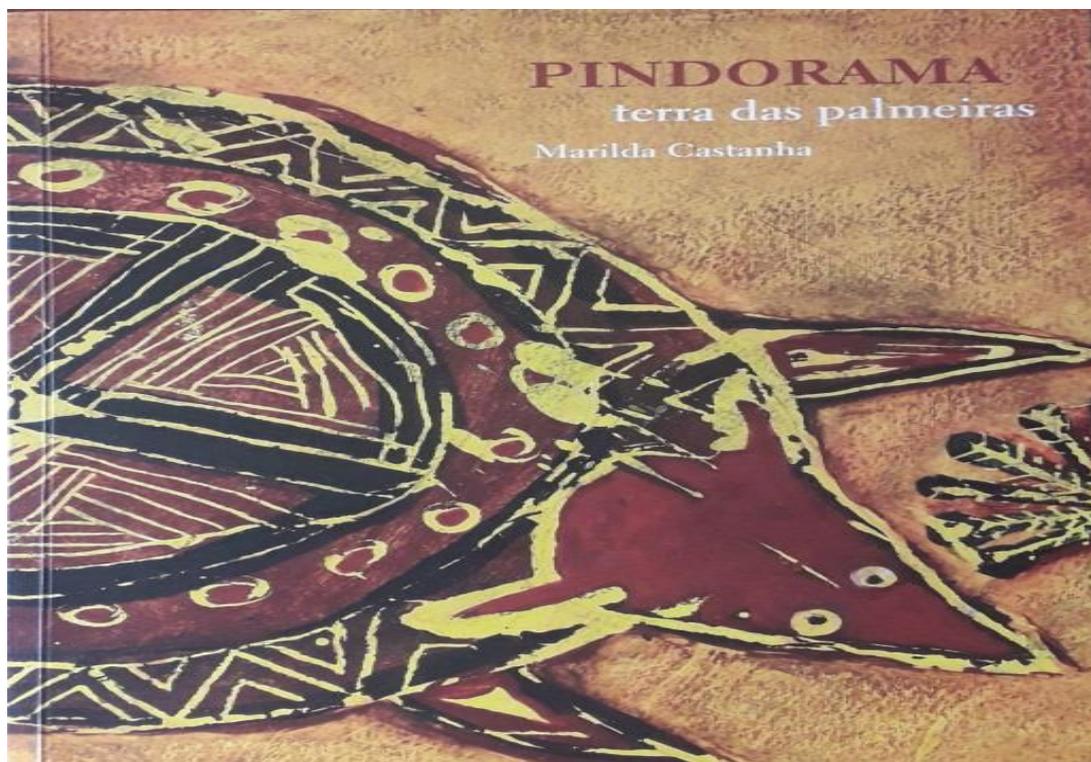
### 3. Outras possibilidades

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

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

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

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



Fonte: Acervo pessoal.

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

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

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

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

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

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

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

As marcas da violência colonial também podem ser identificadas na recente história indígena. A autora aponta que ainda no século XX, (mesmo após a Constituição de 1988 que garantiu os direitos de ser, de falar e de agir, bem como a demarcação das terras indígenas), diversos povos sofrem com o esbulho territorial, com o preconceito, com a discriminação e com todo tipo de violência física impetrados por parte de agentes do Estado, ou por particulares, sejam estes garimpeiros, madeireiros ou fazendeiros. No entanto, graças à resistência indígena, pode-se comemorar algumas conquistas como a do aumento nos índices de crescimento populacional indígena, ocorrido na década de 1990; bem como a da implantação de escolas, cujo programa é elaborado a partir das necessidades e das experiências dos próprios povos indígenas.

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

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

### **Sugestão de atividade**

**Série:** 6º Ano;

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

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

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

**Encaminhamento:** A unidade temática estabelecida pela BNCC procura contrapor os processos históricos e as características fundamentais das chamadas civilizações da antiguidade clássica, sendo as mais priorizadas o Egito antigo, a Grécia

antiga e Roma antiga, com as diferentes estruturas societárias encontradas no continente americano, principalmente, Astecas, Incas, Maias e os diferentes povos originários que habitam o território brasileiro. É necessária a atenção para, ao contrapormos os diferentes modelos de sociedade, não se incorrer em discursos que estabeleçam algum grau de hierarquias entre eles. As diferentes formas de viver e de se relacionar com o território devem ser compreendidas a partir de suas dinâmicas específicas de produção material, de organização política e de expressão cultural.

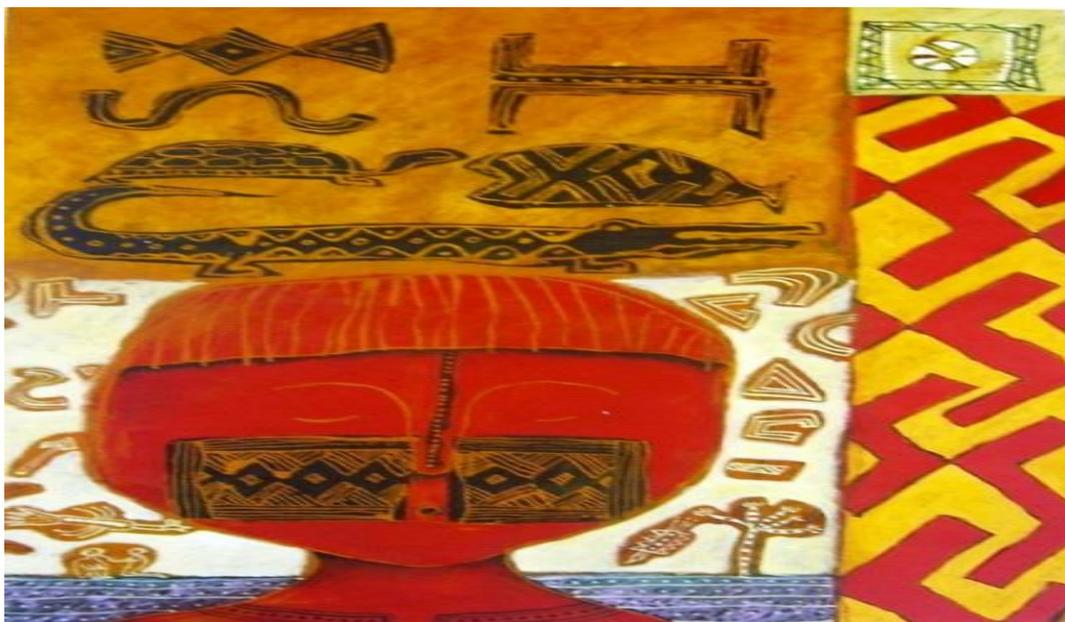
Ao priorizarmos o objeto de conhecimento como sendo *os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais*, encontramos no livro de Marilda Castanha uma ferramenta importante para superarmos as narrativas presentes em livros didáticos que, em geral, apresentam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

### **Primeiro passo:**

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

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

**Figura 7: Pintura, Escrita**



Fonte: Retirada do site [marildacastanhailustradora.blogspot.com](http://marildacastanhailustradora.blogspot.com)<sup>4</sup>

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

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

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

### **Segundo Passo:**

Na etapa seguinte, o docente deve realizar uma leitura coletiva como forma de envolver a turma no processo de identificação das informações socioculturais mais relevantes, dando atenção a temas postos em destaque pela própria narrativa. São eles: o saber indígena; seus mitos e espiritualidade; formas de viver e de morar; formas de

---

<sup>4</sup> Disponível em: [<http://marildacastanhailustradora.blogspot.com/2011/10/ilustracoes-do-livro-pindorama-terra.html>]. Consultado em: agosto de 2022.

produção – caça, pesca, coleta –; a relação dos indígenas com a arte e com linguagem; questões de identidade e de diversidade; importância da resistência cultural.

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

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

### Terceiro passo:

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

1. Como se estabelecem as relações entre as diferentes faixas etárias em grande parte das aldeias indígenas?;
2. Todos os povos indígenas têm a mesma explicação para origem da vida e do mundo?;
3. Como é a moradia dos indígenas? São todas iguais?;
4. A forma como os povos indígenas conseguem seus alimentos acontece da mesma forma como fazemos para nos alimentarmos nos centros urbanos?;
5. O que são os chamados “alimentos da alma”?;
6. Como os diferentes povos indígenas se expressam?;

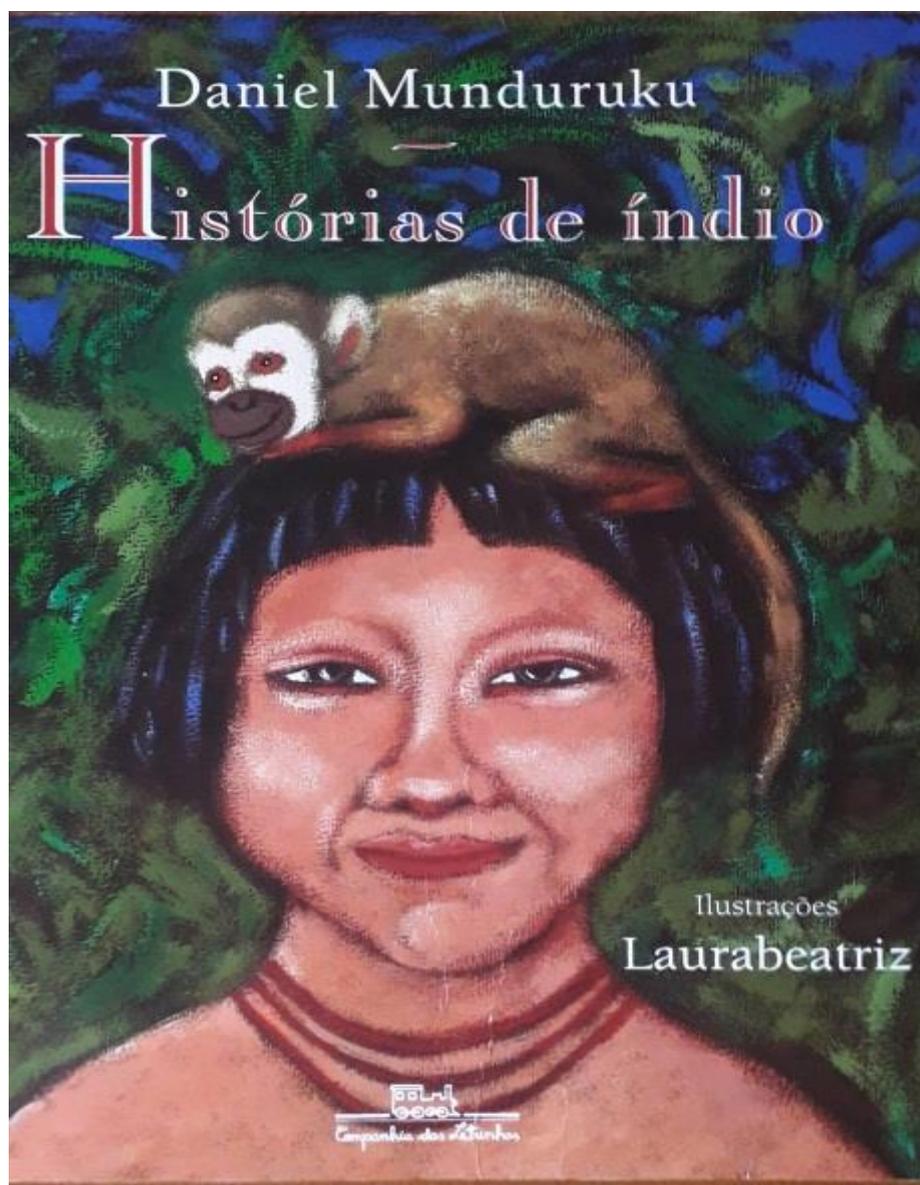
7. Todos os indígenas falam tupi?;
8. Os indígenas estabelecem relações de trocas de suas produções materiais? Como isto acontece?

**Organizando conhecimentos:**

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

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

**Figura 82:** Capa do livro *Histórias de índio*



Fonte: Acervo pessoal.

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

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

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

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

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

Contudo, o maior temor de Kaxi estava na sua incapacidade de sonhar. Na cultura munduruku, sonhar é a mais antiga forma de aprendizado, pois é pelo sonho que os indígenas se transformam em seres da natureza conseguindo ver mais adiante, forma de viajar para longe e de conhecer os perigos que os rodeiam, afinal, “sonhar não é um

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

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

A terceira parte da obra faz uma espécie de apresentação dos povos indígenas do Brasil. Nesta seção, a diferenciação entre as nações indígenas é percebida através da classificação dos troncos linguísticos (Tupi, Jê, Karib e Aruak). A questão da diversidade cultural também fica evidente quando o autor descreve as diferentes formas de construção de habitações; de organização de trabalho; de expressão de “mitos”; de produção artística; de exercício de espiritualidade; e de organização sócio familiar. A leitura deste texto possibilita o conhecimento da importância dos chefes religiosos e das organizações políticas de indígenas que garantem a sobrevivência das aldeias; a preservação dos modos de viver; além de serem responsáveis pela articulação de pautas reivindicatórias comuns. É importante ressaltar que toda esta riqueza e diversidade cultural encontram-se ameaçadas, pois, apesar da Constituição Federal aprovada em 1988, muitos são os invasores interessados na exploração econômica dos recursos

naturais dos territórios indígenas, sejam as madeiras, as mineradoras, ou os posseiros, para só citar alguns.

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

**Sugestão de atividade:**

**Série:** 9º ano

**Unidade temática:** A História recente.

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

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

**Encaminhamento:** A orientação curricular disposta na BNCC norteia o trabalho com 9º ano do Ensino Fundamental a discutir questões pertinentes à História do tempo presente. Na unidade temática *A História recente*, a proposta de discussão de alguns temas ajuda a compreender os fatores que contribuíram para as transformações da sociedade contemporânea; bem como favorece a identificação da emergência de diferentes matrizes identitárias. O fim da Guerra Fria; o processo de mundialização

econômica; os processos de descolonização na África e na Ásia; as experiências ditatoriais na América Latina e seus movimentos de resistência são alguns dos processos históricos que permitem identificar a existência de expressiva parcela da população mundial que não se identifica, ou se sente incluída pela “narrativa” una, inscrita pelo progresso histórico, e centrada em uma perspectiva europeia de desenvolvimento.

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

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

destaca-se a violência presente nas ameaças a que os diferentes povos indígenas estão submetidos no Brasil e as suas formas de resistência.

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

### **Primeiro Passo:**

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

- Quais são os costumes indígenas presentes no livro?;
- Como os indígenas organizam e dividem o trabalho em suas comunidades?;
- Os indígenas falam apenas uma língua?;
- Como as crianças fazem para aprender o modo de ser de seu povo?;
- Como são e como fazem suas moradias?;
- Como os diferentes povos indígenas fazem para proteger suas culturas?;
- Como se relacionam com os não indígenas?;
- Existe alguma organização que reúna diferentes povos?;
- O que ameaça os povos indígenas?

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

### **Segundo Passo:**

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

- **Rituais e pajelança:** O conto apresenta três rituais: o da nomeação; o ritual de iniciação à pajelança; e o ritual da maioridade. Além destes rituais, são referidos também os rituais de cura de doenças graves; de ritos de purificação; e as cerimônias de casamento e de enterro dos mortos. É possível identificar também a importância do *pajé* como figura de liderança nos rituais que marcam etapas importantes da vida dos membros da aldeia, sendo ele considerado um elo entre as gerações, ao mesmo tempo em que figura como responsável pela perpetuação do modo de vida munduruku. Os estudantes devem procurar descrever estes rituais, ressaltando a sua relevância para a constituição da identidade de um povo indígena;
- **Trabalho e conhecimento:** Ao narrar a vida de Kaxi, o conto evidencia algumas características do modo de vida munduruku. O trabalho está dividido principalmente entre os homens, responsáveis pela caça, pesca, coivara e pela confecção de arcos e flechas; e as mulheres que cuidam da roça e das tarefas domésticas. É possível também conhecer algumas das particularidades da

alimentação indígena, baseada na caça e na pesca e complementada pelo consumo de vegetais como a *musukta* (mandioca), *wexik'á* (batata-doce), *cará*, *kagã* (cana), e de carne oriunda de pequenas criações (de galinhas). O conhecimento, produzido e transmitido através de muitas gerações, inscreve-se na utilização de certos materiais (embira, bambu e palhas) e na manutenção de técnicas tradicionais, usadas na confecção dos *ictus* (vasos); na forma de plantio e de colheita de alguns vegetais; e ainda no uso de determinadas plantas para a cura de doenças específicas.

- **Ameaças e resistência:** A relação entre indígenas e os *pariwat* (homem branco) está presente no conto e evidencia os prejuízos e as ameaças a que os povos originários estão submetidos. Quando Kaxi participa das conversas entre os homens da aldeia toma conhecimento de que as terras de seu povo e a de outros parentes indígenas são cobiçadas por possuírem riquezas. Em outro trecho, denuncia-se as ameaças que atacam à sobrevivência dos indígenas, já que, no sonho de Kaxi, o menino – transcendido de seu corpo humano e transformando em espírito/animal da floresta –, consegue experimentar o sofrimento da natureza, provocado pela destruição da mata e pela poluição dos rios. O sonho de Kaxi também denuncia o quanto o contato com os brancos pode provocar a negação dos costumes e das crenças originais; além de ser capaz de gerar conflitos entre irmãos, causados pela ganância financeira que valoriza o dinheiro e explora a invasão de terras indígenas. Deste modo, as possibilidades de resistência só se concretizariam graças ao contato com “pessoas que eram amigas dos indígenas e que os defendiam com palavras”, ressaltando-se ainda a importância de afirmação do modo de ser indígena e da necessidade de transmissibilidade dos valores às gerações mais novas.

Os trabalhos produzidos pelos estudantes devem atentar para a pluralidade e para a diversidade identitária que caracteriza a sociedade brasileira. Ao conhecer e estabelecer contato com diferentes hábitos; visões de mundo; e formas de se relacionar com o meio ambiente, abre-se a possibilidade de desnaturalizarmos modos de vida hegemônicos. Este movimento é fundamental para o reconhecimento do outro, para a compreensão de suas demandas e para a ampliação do exercício da cidadania de todos os brasileiros.

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

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

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

Após o levantamento de dados, os estudantes conseguirão elencar quais informações realmente condizem com a realidade dos povos indígenas e quais são resultados da reprodução de preconceitos. A partir destas constatações, sugere-se que os estudantes elaborem pequenos roteiros de esquetes nos quais consigam “desconstruir” as representações indígenas oriundas do preconceito e da ignorância.

A terceira seção do livro traz informações gerais sobre as populações indígenas do Brasil e possibilita aos estudantes a organização de material de divulgação que vise à denúncia das principais ameaças à sobrevivência da diversidade cultural indígena. O texto desempenha a função de “relato histórico” ao enumerar os principais “invasores”

que colocam em risco a posse de territórios pelos indígenas, através da promoção do desequilíbrio ambiental oriundo da exploração depredatória da floresta. Estes “invasores” na contemporaneidade se podem personificar nas madeiras; nas mineradoras; nos garimpos; no alargamento da malha rodoviária que gera o aumento do número de “posseiros” ilegais, e nas hidrelétricas que, na maioria dos casos, são construídas graças às iniciativas estatais. Neste momento, os docentes devem orientar os estudantes a produzirem uma revista, em formato digital e/ou impresso, que reúna informações sobre quem são os agentes/empreendimentos que ameaçam as terras indígenas, expulsando comunidades tradicionais e colocando em risco a biodiversidade do território nacional <sup>5</sup>. Estas ações predatórias e irresponsáveis devem ser contrapostas às conquistas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, documento que garantiu a emancipação indígena e que determinou a demarcação de todas as áreas indígenas no prazo máximo de cinco anos após a data de sua publicação.

### **Terceiro Passo:**

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

### **Retorno Esperado**

Acreditamos que ao priorizar as vozes indígenas em detrimento dos discursos inclusos nos materiais didáticos mais tradicionais, problematiza-se a já “histórica”

---

<sup>5</sup> A recolha e pesquisa de dados podem ser complementadas e atualizadas através da consulta a sites disponíveis na internet, tais como: [<https://www.socioambiental.org/>]; [<https://cimi.org.br/>]; e [<https://apiboficial.org/>]. Consultados em: agosto de 2022.

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

4. Anexo

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

## 5. Referências Bibliográficas:

### 1. Textos Literários:

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

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

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

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

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

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

### 2. Textos Críticos e Teóricos:

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

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

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

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

-. -. -. -. -. “Reflexões sobre o ensino de História”. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, aug. 2018. Disponível em: [\[https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt\]](https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt). Consultado em outubro de 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Outros Links Consultados:

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

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

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

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

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