

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

**BIANCA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A LITERATURA INDÍGENA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO NÃO  
INDÍGENA**

São Luís - MA

2024

**BIANCA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A LITERATURA INDÍGENA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO NÃO  
INDÍGENA**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues Santos.

São Luís - MA

2024

Santos, Bianca de Oliveira.

A literatura indígena como recurso didático no ensino não indígena / Bianca de Oliveira Santos. – São Luís, 2024.

60 f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues Santos..

1. Ensino de história. 2. Literatura indígena. 3 Livro didático. I. Título.

CDU 93/94:371.671(=1-82)

**Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837**

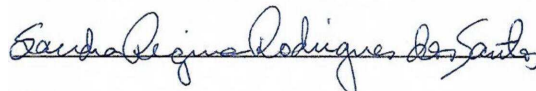
**BIANCA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A LITERATURA INDÍGENA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO NÃO  
INDÍGENA**

Monografia apresentada ao curso de  
História da Universidade Estadual do  
Maranhão – UEMA, para obtenção de  
grau de Licenciatura em História.

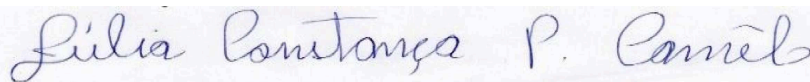
Aprovado em: 02 /04/ 2024

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)  
Doutora em Políticas Públicas em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão



---

Profa. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo  
Doutora em História  
Universidade Estadual do Maranhão



---

Profa. Me. Bianca Trindade Messias  
Mestre em História  
Universidade Estadual do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, primeiramente, por seu amor incondicional.

À minha mãe Maria, meu maior exemplo de força e determinação, seu amor e apoio são minha fonte de força e alegria.

À minha família, por todo amor e suporte.

Ao meu amigo André por todo apoio nos momentos difíceis e pelos momentos de alegria compartilhados.

Aos companheiros de graduação, Marcela, Lucenildo, Jonas, Van Joseph, Karina, pelo companheirismo, amizade e incentivo ao longo desta jornada.

À minha orientadora, professora Dra Sandra Regina Rodrigues dos Santos por sua orientação, apoio, paciência e ensinamentos que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

E por fim, aos indígenas que, juntos, persistem para que sua voz reverbere pelo mundo e saia, por fim, do silenciamento. Espero que este trabalho venha incentivar professores a usar essas literaturas ainda pouco exploradas nas salas de aulas brasileiras.

*“Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador e educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever escutá-lo”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente estudo analisa as bases teóricas que sustentam a relevância da literatura indígena, objetivando demonstrar sua potencialidade como um recurso didático para o ensino da história desses grupos étnicos, com este fim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a análise de alguns capítulos de dois livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, Historiar dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e o livro Teláres dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. E por fim, para demonstrar o papel educativo das literaturas indígenas no ensino básico, realizou-se a análise do livro indígena “Antes o mundo não existia” dos autores, Luiz Gomes Lana e Firmiano Arantes Lana, que conta sobre a mitologia do povo Desana Hehípõrã. Diante da análise foi construída uma sequência didática para uma aula do 9º ano do ensino fundamental, fazendo uso do livro didático e do livro indígena. Acredita-se que uma aula planejada desta forma possibilitará uma maior compreensão sobre temas como mito, cultura, violência, modos de ser, fazer e pensar, os direitos dos povos indígenas ao longo dos anos.

**Palavras-chave:** Ensino de história; Literatura indígena; Livro didático.

## **ABSTRACT**

The present study analyzes the theoretical bases that support the relevance of indigenous literature, aiming to demonstrate its potential as a didactic resource for the teaching of the history of these ethnic groups, to this end, a bibliographical research was carried out, the analysis of some chapters of two textbooks of the 9th grade of elementary school, Historiar of the authors Gilberto Cotrim and Jaime Rodrigues, and the book Teláres of the authors Cláudio Vicentino and José Bruno Vicentino. And finally, to demonstrate the educational role of indigenous literatures in basic education, the analysis of the indigenous book "Before the world did not exist" of the authors, Luiz Gomes Lana and Firmiano Arantes Lana, who tells about the mythology of the Desana Hehípõrã people. Before the analysis was built a didactic sequence for a class of the 9th grade of elementary school, making use of the textbook and the indigenous book. It is believed that a class planned in this way will enable a greater understanding of themes such as myth, culture, violence, ways of being, doing and thinking, the rights of indigenous peoples over the years.

**Keywords:** History teaching; Indigenous literature; Textbook.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA INDÍGENA: As produções dos não indígenas e dos indígenas</b>	17
<b>2.1 A Legislação que trata sobre a história indígena nos livros didáticos</b>	17
<b>2.2 O Livro Didático do 9º ano e as temáticas que tratam sobre os povos indígenas</b>	18
2.2.1 Análise de capítulos do livro Historiar 9º ano	18
2.2.2 Análise de capítulos do livro Teláris - História do 9º ano	20
<b>2.3 O surgimento de uma literatura indígena e a sua importância social: notas de estudo</b>	23
<b>3 LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA</b>	28
<b>3.1 Exemplificando a literatura produzida pelos indígenas: notas de estudo</b>	28
<b>3.2 Literatura indígena: qual o espaço que ocupa nas salas de aula não indígenas?</b>	31
<b>4 “ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA: MITOLOGIA DESANA - KEHÍRIPÕRÃ”: Análise e possíveis contribuições para o ensino</b>	36
<b>4.1 Análise do livro “Antes o mundo não existia - mitologia Desana - Kehíripõrã”</b>	36
<b>4.2 Possíveis contribuições para o ensino da História</b>	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	53
REFERÊNCIAS	56

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um território muito extenso, e devido ao seu tamanho carrega uma rica diversidade cultural, que ainda é pouco explorada, principalmente porque ao longo da formação do país foi negligenciada. Os colonizadores tomaram posse da terra e de tudo que havia nela, expulsaram os povos originários do lugar onde nasceram, os classificaram como inferiores, incivilizados por não ter leis, nem rei e não seguir os mesmos padrões culturais que os europeus, questionando até mesmo sua humanidade, principalmente pela ausência da fé cristã, acabaram por escravizá-los. Não obstante, apesar do desprezo pela cultura indígena, os colonizadores fizeram uso do universo desses povos para conseguir manipulá-los. Ao aprender a respeito de seus universos, os jesuítas conseguiram moldar a mensagem católica para esses nativos e assim obter êxito na missão. (Vainfas, 2014). Durante o processo de colonização, os indígenas não receberam passivamente a cultura do outro, também desenvolveram ações mediadoras de culturas, ocorreu uma mestiçagem cultural, visto que

[...] mesmo com a imposição da língua, da religião, de padrões de comportamento e de organização social, estes aspectos não foram suficientes para significar a eliminação da cultura indígena. Isso se deve ao fato de que aquilo que foi imposto, também foi recebido, interpretado e ressignificado pelos filtros e sentidos operacionalizados pelos próprios ameríndios (Oliveira, 2018, p.24).

Vainfas (2014) exemplifica a respeito desta mestiçagem cultural ao referenciar a questão da

Santidade indígena de Jaguaripe, movimento religioso difundido na Bahia, em fins do século XVI, no qual seu líder dizia encarnar, em transe, o ancestral-mor dos tupinambás (Tamandaré), ao mesmo tempo que apregoava ser o “verdadeiro Papa da Igreja”. Seus seguidores mesclavam ritos e crenças das duas culturas: rezavam pelo rosário, adoravam a cruz de Cristo, mas bailavam e fumavam o tabaco em volta de um ídolo de pedra (Vainfas, 2014, p. 281).

Sobre o contexto da formação da sociedade brasileira, é possível observar ao longo da história, um cenário de violência, com a escravização e exploração dos povos que aqui viviam e dos negros, trazidos e vendidos como mercadorias, como mão de obra para os colonizadores. Diante desse passado, no qual a voz dos indígenas e dos negros foi silenciada com a justificativa de que eram povos parados no tempo pela ausência de símbolos que representassem o progresso ou uma civilização semelhante ao dos europeus, o que culminou para a construção de uma

História pelo ponto de vista do colonizador, carregada de prejuízos que desse modo, moldou a mentalidade da sociedade ao longo dos anos.

A ideia de que os indígenas são preguiçosos, perigosos e canibais ainda permanece no imaginário popular, o que, de certa maneira, afastou os não indígenas dos povos originários, contribuindo para a generalização no meio não indígena de que “índio” é aquele perigoso e selvagem que vive na floresta, não usa roupas, não tem celular, nem internet, ou seja, o “índio” é estático, o tempo passa, a sociedade se desenvolve, mas ele não muda, sempre será “índio” que vive na floresta, e quando essa bolha é estourada e descobrem que são povos que podem viver em grandes cidades, possuem as mesmas tecnologias dos não indígenas, frequentam universidades e participam ativamente na política para manter e exigir seus direitos, os não indígenas tentam tirar a identidade deles, se não se pinta ou se está usando um celular, o indígena perde sua identidade, deixa de ser o que é, e passa a ser um não indígena, um aculturado.

Por muitos anos, o estudo da História dos Povos Indígenas pela ótica dos próprios indivíduos envolvidos nela foi negligenciado. A História desses povos foi construída sob a perspectiva do olhar europeizante, criando na sociedade estereótipos que os categorizou como bárbaros, preguiçosos, canibais, entre outros termos pejorativos provenientes pela História com viés eurocêntrico, que vê nesses grupos nativos um atraso social e econômico, razões utilizadas para o seu extermínio e escravização, descaracterizando-os como brasileiros e dificultando sua integração à sociedade. Apesar dessas tentativas, os povos indígenas resistiram, alguns grupos foram extintos nesta violenta invasão, mas os grupos remanescentes, continuaram resistindo, mediante seus arcos e lanças, com a construção de novos significados para seus ritos e culturas por meio dessa mestiçagem cultural, e nos últimos anos, na contemporaneidade usam como “armas” de resistência às tecnologias, a internet, as redes sociais, os jornais e os livros.

Foi na Constituição Federal de 1988 que os grupos indígenas conseguiram alguns direitos, como previsto no artigo 231, no qual:

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, p. 103)

Também tiveram o direito a uma educação diferenciada prevista na Convenção nº107 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1957 que sugere um ensino bilíngue, incentiva a escrita e leitura de suas línguas nativas, visto que, antes dessas políticas, a educação indígena circulava em torno da ideia de civilizá-los, torná-los cristãos e súditos, como aponta Leivas, Rios e Schafer sobre “os dois principais objetivos das políticas e normas dirigidas aos indígenas desde o período colonial: catequizá-los e civilizá-los, ou seja, transformá-los em súditos cristãos e trabalhadores” (Leivas; Rios; Schafer, 2014, p. 374)

Após a Constituição de 1988 os povos indígenas passaram a ter uma educação diferenciada, puderam estudar em sua língua, conhecer a sua história e manter seus costumes, durante esse período foram surgindo textos produzidos por professores indígenas para ensinar nessas escolas, escritos em suas línguas, dando assim o início ao que chamamos de Literatura Indígena, uma literatura produzida pelos próprios indígenas para ser apresentada e ensinada em suas escolas nas aldeias, cujo objetivo primordial era apresentar a cultura, a língua, a história que originalmente era apenas oral para as crianças indígenas conhecerem sua história e valorizarem sua ancestralidade.

Essa literatura indígena contribui para manter com vida as culturas que foram violadas ao longo da construção do país, além de preservar a História desse povo, essa literatura é uma das muitas formas de resistência à intolerância, ao preconceito e às demais violências sofridas pelos povos originários. Devido a esse caráter de resistência, luta e permanência que o conhecimento da literatura indígena representa é que nasceu a curiosidade de pesquisar sobre as bases teóricas que enfatizam sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, de forma a compreender seu potencial como um recurso didático nas salas de aula não indígena.

Em 2021, participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o que me levou a desenvolver com meus companheiros de equipe algumas propostas para o ensino da História. Para isso buscamos no livro didático, *Historiar* de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, adotado para o 9º ano, possíveis temáticas a serem analisadas, no qual havia um tópico que tratava a respeito da política indigenista durante a Primeira República. Tivemos a ideia de propor uma aula sobre os povos indígenas, porém a falta de informação sobre o assunto, a escassez de conteúdo no próprio livro didático, a complexidade de

abordar o tema de uma maneira interessante e diferenciada, e o pouco tempo que tínhamos diante de um assunto que necessitava de tempo e complexos planejamentos para sua aplicação, nos desencorajou e mudamos o tema da proposta. Essa ausência de conteúdos sobre os indígenas no livro didático, nos motivou a buscar este conhecimento em outros materiais para ensinar sobre os povos indígenas em sala de aula, além do livro didático.

A partir da pesquisa, descobri a existência de uma literatura produzida pelos povos indígenas, tendo seu início ainda no século XX, o que me levou a refletir sobre a minha experiência como aluna do fundamental e médio e em observações e vivências pessoais durante estágios obrigatórios da faculdade, pois em um primeiro momento constatei que essa literatura é raramente abordada nas salas de aula, sendo muitas vezes negligenciada e tratada como um assunto difícil, devido à falta de recursos e pesquisa, visto que, até recentemente, o ensino da história dos povos indígenas não era uma disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso de História. Por esta razão, muitos licenciados em História não foram preparados para ensinar sobre os povos indígenas, razão pela qual alguns, depois de formados, buscaram a formação continuada para ampliar seus conhecimentos.

Instigada pela curiosidade face a essa Literatura Indígena, realizei uma pesquisa bibliográfica, o que me levou a descobrir que atualmente existe um número considerável de escritores, poetas e intelectuais indígenas, que lutam constantemente através da literatura para manter seus povos ativos e reivindicar seus direitos sobre sua própria história. Porém, essa literatura ainda não conquistou um espaço significativo fora do meio indígena, especialmente no ensino básico.

No tocante ao ensino básico ministrado, o mesmo continua focado no livro didático que, segundo Fábria Pereira da Silva, em entrevista para o artigo da professora Dr<sup>a</sup> Graça Graúna, argumenta que “os livros didáticos trazem, na maioria dos casos, a visão do não índio sobre a história e cultura dos povos indígenas, de forma que tal conhecimento é transmitido de forma uniformizada e, muitas vezes, preconceituosa” (Graúna, 2011, p. 241).

Diante dessa constatação, levantamos como problema a ser pesquisado a ausência de literatura produzida pelos próprios indígenas como possibilidade metodológica a ser trabalhada na sala de aula. Nesse sentido, entende-se que é possível ao professor(a) trabalhar com os conteúdos indígenas, propostos pelo livro didático, fazendo uso da literatura produzida pelos próprios indígenas como um

recurso didático para potencializar o ensino da história dos povos originários na educação básica para alunos não indígenas, de modo a combater a visão destacada por Graúna (2011), de se trabalhar um conhecimento “uniformizado” e preconceituoso.

Portanto, além da análise das bibliografias referentes à literatura indígena também foi possível encontrá-las em capítulos de livros, artigos científicos e outras fontes. No entanto, foi analisando o livro “Antes o mundo não existia” (2019) dos autores indígenas Firmiano Arantes Lana e Luiz Gomes Lana, que foi possível demonstrar suas contribuições para o conhecimento e a valorização da cultura e história dos povos nativos e o seu potencial como um recurso didático nas salas de aula.

Diante do que foi apresentado, a pesquisa teve como objetivo investigar as bases teóricas e legais que enfatizam a relevância da literatura indígena para o ensino básico, de forma a esclarecer seu potencial como um recurso didático para o ensino da História, bem como refletir sobre a literatura indígena, analisando o livro “Antes o mundo não existia” como um recurso didático para o ensino da história dos povos indígenas. Em seguida, foi elaborada uma sequência didática para demonstrar o papel educativo da obra “Antes o mundo não existia” para o ensino básico.

Desenvolvemos a pesquisa documental, tomando por base os livros didáticos de História do 9º ano, Historiar (2018) dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e o livro da coleção Teláris (2018) dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, para analisar alguns capítulos que tratam sobre a história dos indígenas, do ponto de vista teórico e metodológico. Realizamos a pesquisa bibliográfica com uma abordagem de investigação qualitativa e exploratória com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada o uso da literatura indígena para o ensino de História. Desta forma, o estudo se fundamenta em alguns autores que tratam da temática indígena, tanto na história dos povos originários quanto na própria literatura indígena.

São eles Graúna (2011); Thiél (2012); Munduruku (2011); Almeida (2010); Andrade (2019), e outros autores que foram necessários para a análise do livro de Firmiano Arantes Lana e Luiz Gomes Lana “Antes o mundo não existia” (2019) de modo a demonstrar suas possibilidades como um recurso teórico e didático para o

ensino de História, contribuindo também para os conhecimentos do campo da História.

Sendo assim, este estudo tem um caráter descritivo, exploratório e qualitativo objetivando uma melhor compreensão acerca da importância e das possibilidades da literatura indígena como um recurso didático para o ensino da História, em especial ao ensino da história dos povos indígenas no ensino básico para alunos não indígenas.

Esse estudo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo de nome “UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA INDÍGENA: As produções dos não indígenas e dos indígenas” foi dividido em dois tópicos, o primeiro intitulado “O Livro Didático do 9º ano e as temáticas que tratam sobre os povos indígenas” que começa com a análise de dois livros didáticos de História do 9º ano, publicados no ano de 2018, a análise teve por foco os capítulos e tópicos sobre a História dos Povos Indígenas, objetivando perceber a presença ou não de literaturas produzidas por eles. De acordo com cada informação percebida se fez um breve resumo e uma observação diante do capítulo ou tópico.

Na segunda parte deste capítulo nomeada como “O surgimento de uma literatura indígena e a sua importância social” começa contando quando se deu o surgimento de uma literatura indígena, bem como o que é essa literatura e sua função na sociedade e os processos que garantiram que ela se desenvolvesse, adiante se faz uma reflexão de como se deu a representação dos indígenas ao longo dos séculos desde o XVI ao XX, apresentando as literaturas indianistas, indigenistas e ao fim apresenta autores indígenas e o porquê produzem literatura, refletindo a partir desses autores a importância dessa literatura para os não indígenas.

No segundo capítulo “LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA: Notas de estudo” desenvolvemos dois tópicos: “Exemplificando a literatura produzida pelos indígenas”, que apresenta estudos a respeito dessa literatura nas escolas não indígenas, destacando alguns autores que estudam sobre essa temática e acerca da Lei 11. 645/2008 que torna obrigatório o ensino da História dos povos indígenas nas escolas, e o tópico “Literatura indígena: qual o espaço que ocupa nas salas de aula não indígenas?” que apresenta a partir das perspectivas de alguns autores indígenas e não indígenas compreender a questão da literatura indígena nas salas de aula a partir dos trabalhos já existentes.

O terceiro capítulo de nome “ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA: Análise e possíveis contribuições para o ensino” está dividido em dois tópicos o primeiro é “Análise do livro” no qual trazemos um resumo de cada capítulo, o contexto em que o livro foi escrito, sobre seus autores e suas intenções.

No segundo tópico nomeado “Possíveis contribuições do livro “Antes o mundo não existia” demonstramos através de uma sequência didática às possibilidades de aulas que o presente livro de autoria indígena possui para o ensino da História dos povos indígenas.



## **2 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA INDÍGENA: As produções dos não indígenas e dos indígenas**

Neste capítulo, a nossa intenção é refletir sobre o que a legislação determina em relação aos livros didáticos adotados para o ensino básico e como a literatura contemplada nos livros didáticos trata dessas questões, e o outro aspecto já anuncia a presença de uma produção dos próprios indígenas, e que traz aspectos de suas vivências. Sobre o primeiro aspecto, apesar dos avanços que os livros didáticos vêm adquirindo em suas avaliações e com a promulgação da Lei Nº 11.645/2008, que trouxe a obrigatoriedade de inclusão da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros e indígenas, mesmo assim ainda é possível verificar-se que predomina no contexto escolar uma visão estereotipada e homogeneizadora em relação a história dos diferentes grupos indígenas presentes na sociedade brasileira.

### **2.1 A Legislação que trata sobre a história indígena nos livros didáticos**

Até recentemente o ensino da história dos povos indígenas não era uma disciplina obrigatória na estrutura do currículo das licenciaturas em História, muitos professores não foram preparados para ensiná-la nas salas de aula, obrigando muitos destes profissionais a buscarem uma formação continuada para adquirir esses conhecimentos.

Os próprios livros didáticos por um longo período trataram sobre os povos indígenas com base em documentos históricos, escritos sob a perspectiva dos colonizadores, deste modo, a história foi construída a partir do olhar de fora, não a partir do olhar indígena, logo a:

História dos índios apresenta um claro exemplo da omissão de um ator significativo nos livros de história mais convencionais, pois com a construção da figura do bandeirante, entre outros mitos da colonização, o papel histórico do índio foi completamente apagado (Grupioni, 1996, p. 119)

Entre finais do século XVIII e XIX, repercutiu na sociedade discursos que apontavam para o desaparecimento dos povos indígenas, juntamente com a proposta assimilacionista dos mesmos, cuja intenção era destruir as antigas aldeias coloniais, as terras coletivas e assimilar esses povos de modo a que viessem a se tornar cidadãos civilizados do Império, eliminando as pluralidades étnicas e culturais e tornando-os trabalhadores a serviço do Império. Foi apenas no século XX que

através de movimentos sociais, políticos e culturais, que os indígenas conseguiram reconfigurar seu lugar na história, principalmente com a Constituição de 1988. Como também foram elaboradas leis que asseguravam esses direitos, destacando-se entre elas

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, promulgada em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, publicados em 1997 e 1998; e particularmente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado pelo MEC em 1998. Cerca de 10 anos depois, em 2007, temos a publicação dos Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujo terceiro número versa sobre a Educação Escolar Indígena (Gama-Khalil; Souza, 2015, p. 209).

Nesse contexto, temos também a aprovação de leis como a 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e a lei 11.645/08 que incluiu também a História e Cultura dos Povos Indígena no currículo das escolas. Ao longo desses anos várias leis e propostas em relação aos povos originários foram implantadas mediante suas reivindicações e lutas.

Neste sentido, Maia (2022) afirma que diante dessas novas políticas que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura dos Povos indígenas, “[...] foram e estão sendo formuladas para o cumprimento desse dispositivo legal, por exemplo, a inclusão desses preceitos nos seguidos editais de avaliação no PNLD, do Ministério da Educação – MEC.” (Maia, 2022, p.355)

## **2.2 O Livro Didático do 9º ano e as temáticas que tratam sobre os povos indígenas**

Face aos propósitos da legislação acima, que traz a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar, buscou-se em dois livros didáticos particularmente atuais que foram aprovados em 2017 no Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, fazer uma breve análise do seu conteúdo no que refere aos conhecimentos sobre os povos indígenas e se os autores fazem referência ou indicam alguma literatura escrita por indígenas.

### **2.2.1 Análise de capítulos do livro Historiar 9º ano**

O primeiro é o livro didático Historiar dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, é composto por quatro unidades e quinze capítulos. Desses quinze capítulos a história dos povos indígenas é apresentada no capítulo onze da unidade

três, intitulado “Construção da cidadania”, no tópico de nome “Constituição e povos indígenas”, os autores fazem um breve resumo sobre os direitos estabelecidos para os povos indígenas, e a demarcação de terras.

Expõe que atualmente 480 áreas estão nas últimas etapas do processo de demarcação e 223 estão no início, pontuando as diversas disputas entre indígenas, mineradoras e madeireiras. Em seguida apresenta um gráfico apresentando a população indígena atual, citando os principais povos Guarani, Ticuna, Kaingang, Macuxi, Guajajara, Terena e Yanomami, seguindo por suas estimativas de população e Estados em que habitam. Todo o texto é resumido, e ao final do capítulo nas atividades que no livro é chamado de “Oficina de História”, o livro busca interagir com outras disciplinas, a exemplo da língua portuguesa, que não propõe atividades referentes aos povos indígenas, essa temática só aparece na interação com a disciplina Geografia em uma questão sobre a carta de reflexão para eleitores indígenas, que indaga aos alunos sobre o porquê é importante eleger lideranças indígenas.

Ao final das atividades, há um tópico de nome “Para saber mais”, no qual indica livros, filmes e sites para ampliar os conhecimentos apresentados no capítulo, não há nenhuma menção à literatura indígena, nem mesmo às produções indianistas.

No capítulo 15 e último do livro, de nome “As faces da globalização” também tem um tópico para a história dos povos indígenas, nomeado de “Povos indígenas no século XXI”. Esse tópico aborda sobre os direitos pelos quais os povos indígenas lutam, que são o direito:

- à terra que tradicionalmente ocupam;
- à autodeterminação, que significa assumir o controle de suas vidas;
- à saúde, à educação e ao trabalho;
- à representação política, que significa votar e ser eleito;
- à preservação de sua cultura (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 239).

Em seguida apresenta uma tabela com a estimativa da população indígena na América atual. Na página seguinte estão as atividades da “Oficina de História”, não há questões referentes aos povos indígenas, nem no tópico “Para saber mais” possui recomendações de filmes ou livros sobre ou dos povos indígenas.

Através dessa observação foi percebida a ausência de literaturas indígenas, tanto no texto do capítulo, como nos auxiliares, o que ilustra como a história desses povos ainda tem um espaço pequeno no livro didático, e nesse pouco espaço

cedido, o assunto é apresentado de forma esquematizada, o que torna a informação superficial, levando o aluno a pensar nesses povos como números, quantidades, deixando de percebê-los como povos com diferentes culturas, mentalidades e desafios, não obstante, isso demonstra um pequeno avanço, pensando a partir das críticas realizadas por Grupioni (1996) sobre a representação da história desses povos nos livros didáticos. Diante da análise, compreende-se que os povos indígenas deixaram de ser retratados no passado, como povos folclóricos, descobertos e que foram extintos com o progresso, no livro apresenta esses povos na atualidade, com suas lutas e reivindicações, embora de forma resumida que de certa forma não dá o impacto necessário para se gerar alteridade, compreensão do outro por parte dos alunos não indígenas, é um pequeno avanço.

### 2.2.2 Análise de capítulos do livro Teláris - História do 9º ano

O segundo livro analisado foi o da coleção Teláris - História do 9º ano, 1ª edição, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O livro é composto por quatro unidades e catorze capítulos. Dentre os capítulos analisados, o capítulo 13, nomeado “Brasil: redemocratização e globalização” apresenta um infográfico de nome: “Indígenas, quilombolas e mulheres na Constituição de 1988”, na parte referente aos povos originários o livro contempla os direitos estabelecidos para estes povos, conforme estabelecido na Constituição de 1988, e que foi ressaltado pelos autores do livro:

Estabelece o direito da posse das terras tradicionalmente ocupadas por eles e o uso dos recursos naturais ali existentes e necessários para sua sobrevivência; Compromete o Estado a demarcar essas terras e protegê-las da exploração dos não índios; Garante o respeito à diversidade e a manutenção de suas tradições e costumes; Assegura processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental, com a utilização de sua língua materna (Vicentino; Vicentino, 2018, p. 222).

O infográfico aborda também sobre a questão das demarcações de terras e as disputas entre indígenas, empresas, grupos de mineradoras e madeireiras. O livro trabalha bastante com o uso de imagens e sua análise.

Já no capítulo 14 de nome “O nosso tempo” em um tópico chamado de “panorama dos povos indígenas no século XXI” apresenta a questão da exploração, discriminação e massacres que esses povos enfrentaram, e ainda enfrentam desde o primeiro contato com os invasores. Adiante é apresentado um mapa com a porcentagem de populações indígenas na América Latina. Nas laterais do livro há

orientações didáticas que sugere os livros “Das Crianças Ikpeng para o Mundo Marangmotxingmo Mirang” da autora Rita Carelli e o livro “A terra dos mil povos” do indígena Kaka Werá Jecupé, além disso, sugere na parte “Minha biblioteca” os livros Maíra (2014) de Darcy Ribeiro e “A terra sem males” (2009) de Jackson de Alencar.

O tópico seguinte, na página 245, intitulado “América Latina: mapa de projetos extrativos no setor de minerais e hidrocarbonetos em territórios habitados por povos indígenas (2010-2013)” apresenta um mapa da América Latina e os locais em que há conflitos por mineração e conflitos por hidrocarbonetos. Em seguida o texto começa pontuando o que os pesquisadores da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - Cepal destacam a respeito dos fatores que causam esses conflitos:

i) [...] inadequado ou inexistente resguardo jurídico dos direitos dos povos indígenas sobre suas terras [...]. ii) [...] violação de lugares sagrados dos povos indígenas. iii) Deficiente ou inexistente avaliação independente do impacto ambiental, social, econômico e territorial dos projetos extrativos. iv) Descumprimento do dever estatal de consulta aos povos indígenas e adoção de salvaguardas e medidas para proteger seus direitos antes de outorgar concessões ou autorizar a execução de projetos extrativos. v) Exclusão dos povos indígenas da participação nos benefícios pela exploração de recursos de seus territórios. vi) Criminalização do protesto social indígena por projetos de investimento que afetam seus direitos e territórios (Vicentino; Vicentino, 2020, p. 245).

O texto seguinte do livro em análise, destaca os povos indígenas como um dos grupos mais desfavorecidos, portanto, é crucial que se trabalhe para interromper o ciclo de discriminação e preconceito. Para isso, a inclusão e o respeito aos direitos desses povos são essenciais, bem como, a luta conjunta entre indígenas e não indígenas para que as políticas relacionadas à essas comunidades sejam prioridades. No final da página, os autores acrescentam um texto complementar com informações sobre a área dos Guajajaras, composta por vegetação da Amazônia e Cerrado que está sujeita a incêndios e secas, bem como a ocorrência de incêndios provocados pelas intensas mudanças climáticas e as medidas tomadas por algumas comunidades junto ao Ibama para combater focos de incêndio. Quando chegamos nas atividades sugeridas pelo livro didático, não há nenhuma questão a respeito dos povos indígenas.

A partir desta breve análise sobre os dois livros didáticos, é possível destacar-se que no livro Historiar do 9º ano não se encontrou nenhuma sugestão de literatura indígena ou indigenista, e seu conteúdo tem um teor tecnicista de forma

esquemática que não possibilita espaço para uma leitura sensível sobre os indígenas, aspecto que contribuiria para que os alunos pudessem cultivar uma maior sensibilidade e um olhar para o outro, no caso o indígena, de forma respeitosa. O livro traz apenas um breve informativo da quantidade de indígenas por Estado e países da América e os direitos obtidos na Constituição de 1988.

O segundo livro *Teláris História do 9º ano* tem um maior conteúdo acerca dos povos originários de uma forma mais sensível e humana ao contar no texto complementar a questão dos incêndios nas terras Guajajaras. O livro sugere literaturas indígenas e indigenistas para serem objetos de estudos, o que abre espaço para que os alunos busquem nessas obras outros conhecimentos para que ampliem os que já possuem. Este aspecto é importante, pois permite a inclusão da literatura indígena para os não indígenas.

Apesar destes avanços, eles ainda são insuficientes, pois em ambos os livros a história dos povos indígenas não tem um capítulo próprio, ela se encaixa em um ou dois tópicos de outros capítulos, e não fazem uso da literatura indígena. Diante dessa constatação, é necessário que para um melhor ensino sobre a história dos povos indígenas, cabe aos professores desenvolverem com os alunos em sala de aula outras possibilidades metodológicas que possam ser mais abrangentes, complementando as carências do livro para a realização de pesquisas, sendo necessário buscar outras fontes, de forma a apresentar aos alunos uma história menos esquematizada e mais humana, buscando demonstrar o porquê das lutas pela terra, o porquê os povos indígenas serem importantes e terem seus direitos garantidos e respeitados.

Queremos ressaltar que trabalhar com a literatura que é produzida pelos indígenas é uma importante fonte de conhecimento, pois “uma das formas de conscientização do sujeito em relação a si e ao mundo ocorre através da escola” (Souza, 2019, p. 25) logo, dar uma aula com apenas o que o livro didático proporciona não é suficiente para que os alunos compreendam a história desses povos, cuja cultura se difere muito das dos não indígenas, o que culmina para a continuidade do preconceito e da violência.

### **2.3 O surgimento de uma literatura indígena e a sua importância social: notas de estudo**

A escrita é um instrumento de poder, através dela um povo consegue se sobrepor a outro, impondo sua língua, sua escrita, religião e, principalmente, sua cultura, deste modo, consegue invisibilizar e inferiorizar a cultura do outro considerado diferente. Esta foi a situação que ocorreu no século XVI, quando os portugueses chegaram ao continente. Primeiro, confundiram-se e nomearam os povos originários como índios, nome que se mantém até atualmente com seu teor pejorativo. Quando chegaram ao continente, analisaram os costumes dos povos indígenas e percebendo que eram povos sem fé, sem lei e um rei, os reputaram como inferiores.

Os portugueses ao constatarem que os indígenas não tinham escrita, os consideraram bárbaros e sem história, negando a riqueza cultural desses povos pela simples ausência de um rei para comandá-los; leis para passar uma ideia de povo civilizado; a religião e a escrita, que para os invasores se constituíam como elementos fundamentais, no caso específico da escrita, que servia e serve como elemento fundamental para o registro da história.

A literatura indígena passou a ter destaque, passando a ser produzida em meados do século XX por meio do Movimento Indígena que segundo Bittencourt (2000) é “entendido como ações organizadas para resolução de problemas causados pelo contato com a sociedade não índia [...]” (Bittencourt, 2000, p. 11) cujos líderes políticos são os próprios indígenas, o que possibilitou a esses povos uma maior visibilidade, garantindo direitos na Constituição de 1988, como o direito sobre suas tradições, suas organizações sociais, costumes, direito a terras que ocupam, e a um ensino diferenciado, em virtude desse ensino, surgiu uma maior necessidade de produzir livros para essas crianças indígenas.

Feito estas considerações, compreende-se que a literatura indígena teve seu início durante o século XX, com o advento da Constituição de 1988, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em diante, porém de acordo com Silveira e Franca:

A literatura indígena não surgiu com a escrita nas aldeias, sendo encontrada anteriormente. Coutinho (2008, p. 24), ao conceituar literatura, afirma que “[...] a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova

realidade”. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a literatura indígena, bem como as tradições poéticas, já existia na tradição oral, e que nos últimos anos apenas passou a fazer uso de outro recurso, a forma escrita (Silveira; Franca, 2014, p. 70).

Ao pensar esse conceito de literatura como toda arte que é uma transfiguração do real e é retransmitida através da língua para as formas, a literatura indígena já existia antes mesmo da chegada dos colonizadores, cujo meio de transmissão era pela oralidade, não obstante, como os europeus valorizavam sua cultura, logo, sua escrita, eles em um ato para demonstrar também sua superioridade, colocaram todo um povo como incivilizados, sem cultura devido à ausência de escrita, o que acabou por negar sua tradição oral como cultura. Em vista disso, os diversos povos originários foram retratados durante muito tempo sob essa perspectiva violenta e colonizadora.

Em um primeiro momento como visto na *Carta de Caminha (1500)*, cujo documento carregado de interesses comerciais e políticos incentivava à colonização daquele território que hoje chamamos Brasil, por intermédio da descrição desses povos, como sem pudor, inocentes que precisavam ser catequizados, pois careciam de crença no que se refere à fé católica, como apresentado no trecho abaixo:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimirse-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quizerem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E, portanto, Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazará a Deus que com pouco trabalho seja assim! (Caminha, [1500] 1963, p. 9)

Este foi o primeiro documento referente aos povos indígenas no território, escrito pela perspectiva de um europeu, no qual, incentiva a colonização e a convenção dos povos originários, segundo Thiél (2012, p. 35) “As representações do nativo construídas pela *Carta de Caminha* fornecem elementos que definem a ‘primeira carteira de identidade do índio brasileiro’” Nela não há a perspectiva do indígena, não cabe lugar para se compreender suas crenças, sua cultura e seus modos de vida, o importante é colonizar a terra em busca de metais preciosos, e torná-los cristãos, logo salvá-los segundo a fé católica.



Mais adiante, essa ideia do indígena belo, puro, sem rei, lei e fé adquirida do primeiro contato será alterada de acordo com os interesses políticos e comerciais, passaram de puros e inocentes para bárbaros, traiçoeiros e perigosos, povos que precisavam ser exterminados, os invasores se mantiveram, segundo Chauí (1994, p.12):

Cegos e surdos para a diferença cultural (no sentido amplo deste termo), os pós-colombinos e pós-cabralinos realizaram a obra da dominação, mesmo quando julgaram que faziam o contrário, desejosos de aumentar o rebanho do povo de Deus ou os cidadãos da sociedade moderna.

Nos fins do século XVIII se constrói uma nova concepção do indígena. “A partir da constituição do país independente, a Corte Portuguesa buscou legitimar-se ao se apresentar não apenas como herdeira da tradição nobiliárquica europeia, mas como, de alguma forma, ligada à terra e aos seus habitantes originais” (Funari; Piñón, 2020, p. 80). Neste momento, nascem os heróis indígenas na literatura, representados de forma positiva, para que assim idealizados, constituíssem elemento essencial para garantir a nacionalidade brasileira para a corte do Rio de Janeiro (Funari; Piñón, 2020). No entanto, essas representações estavam longe de ser a do verdadeiro indígena.

Nos romances indianistas do século XIX buscaram, através dessa idealização dos indígenas como heróis assemelhando-os aos cavaleiros medievais, criar uma identidade própria exaltando a paixão nacionalista, enaltecendo o passado, momento em que as culturas indígenas se convertem em símbolo de resistência contra o colonialismo (Regino, 2003). Nesses romances indianistas, por exemplo o autor

José de Alencar, com sua trilogia, *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), ajudou a criar um perfil crucial para se enfrentar a posição que o diferente tinha diante da sociedade não índia, e ao mesmo tempo proporcionou as condições para fixá-lo num campo identitário em que as suas qualidades humanas foram naturalmente solapadas em prol da imagem idílica (Carvalho, 2018, p. 98).

Nos romances indianistas “O indígena, fundador da identidade brasileira, é batizado, recebe sobrenome português e no final é morto” (Kayapó, 2019, p. 63 - 64) Essa literatura, na perspectiva de Silva (2017, p. 44), cultivou:

[...] uma imagem simbólica para o novo Estado-Nação mesmo a questão da marginalidade imposta aos indígenas na época foi um tanto desconsiderada. O Romantismo dedicou-se a reler em tom épico o passado histórico do Brasil. Quanto à violência imposta aos indígenas pelos

colonizadores, o Romantismo deixando-a de lado, exaltou a bravura indígena, a resistência e a morte heroica, como expressou Goncalves Dias em seus poemas.

Deste modo, os verdadeiros indígenas desse período ainda viviam sendo considerados selvagens que precisavam ser exterminados ou assimilados, continuaram à margem dessa nação que os escreveu como os supostos heróis.

Também foi desenvolvida ao longo dos anos uma literatura indigenista, esta como a indianista é produzida por não indígenas, tem como objeto central essas comunidades originárias. Segundo Carvalho (2018) é um conceito mais contemporâneo, está ligada às políticas de proteção ao indígena, diferente da literatura indianista que apaga a questão da violência colonizadora e marginalização desses povos, essa literatura indigenista ressalta os aspectos sociais como a pobreza, a marginalização e esse choque entre as culturas, os autores não indígenas tentam se transpor no pensamento indígena.

Porém, apesar de ser uma literatura que busca compreender a questão indígena, ainda é um texto produzido pelo outro, logo, o indígena tem sua voz silenciada para dar lugar ao não indígena, em vista dessas literaturas que tem o indígena por personagem central seja como herói trágico ou vítima pela perspectiva do outro, é que ao longo dos anos, esses povos passaram a aderir às ferramentas dos “brancos” para manter ativa sua memória ancestral que se viu ameaçada diante de um mundo que desvaloriza a cultura oral indígena. Com o ensino diferenciado nas aldeias se teve a necessidade de os próprios indígenas escreverem sua auto história e repassarem nessas escolas. A literatura indígena

Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade (Hakiy, 2018, p. 40).

Ela é, como pontua Almeida e Queiroz “[...] uma deliberação política. Os escritores indígenas o fazem de um território imaginário, que as coisas se renomeiam, no exercício da ocupação do solo simbólico” (Almeida; Queiroz, 2004, p. 197). Nessa literatura não há um autor, ela é coletiva, morre o indivíduo e nasce a comunidade, um grupo político, ela é a continuidade da oralidade.

Graúna (2013) afirma que essa literatura é um lugar utópico de sobrevivência, no qual a junção das várias vozes indígenas silenciadas por mais de 500 anos se preservam, visto que, a literatura de um modo geral é um instrumento

de poder capaz de enaltecer ou apagar a história de um povo. Em vista disso, “a escrita desenvolvida por escritores indígenas brasileiros contemporâneos propõe uma revisão da história oficial do Brasil e dos estereótipos construídos pelos colonizadores” (Thiél, 2012, p. 40).

### **3 LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA**

O presente capítulo aborda a questão da literatura indígena nas escolas não indígenas, destacando alguns autores que estudam sobre essa temática, respaldando-se na Lei 11. 645/2008 que torna obrigatório o ensino da História dos povos indígenas nas escolas.

Partindo do pensamento dos autores: Graúna (2011); Thiél (2012); Silva (2011), Andrade (2019), entre outros, buscamos perceber a problemática da ausência da literatura indígena nas salas de aula do ensino básico.

#### **3.1 Exemplificando a literatura produzida pelos indígenas: notas de estudo**

Zamboni e Bergamaschi (2009) pontuam que a lei 11.645/2008 apesar de inquietar pela complexidade e da resistência de muitos educadores e instituições, ela também acalenta a ideia de um diálogo étnico-cultural respeitoso, no qual possibilita o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos.

Diante da leitura dos capítulos de livros, artigos, entre outras fontes, percebe-se que ainda há um grande silêncio sobre a literatura indígena, assim como, sobre a própria história desses povos, e esse silêncio se transfigura em violência, seja tanto física como simbólica. Ramos, Cainelli e Oliveira (2018) consideram que essa incompreensão sobre os povos indígenas foi e continua sendo apresentada para dar lógica e legitimação à apropriação e exploração das terras indígenas.

Apesar dos grandes avanços pelos direitos desses povos ao longo desses trinta e cinco anos da Constituição Federal de 1988, ponto marcante da conquista dos direitos dos povos originários, e dos dezesseis anos desde que a lei 11.645/08 entrou em vigor, ainda se percebe resistência dos não indígenas sobre os direitos desses povos pela posse da terra, da educação e de suas culturas. Atualmente, através da análise dos dois livros de história do 9º ano, observa-se que a história dos povos indígenas nos livros didáticos ainda ocupa um espaço pequeno, não possuem capítulo próprio, sempre são pequenos tópicos que mencionam acerca da extensão do território indígena, os conflitos entre mineradoras e madeireiras, não há enfoque sobre a cultura indígena, das suas cosmogonias e suas línguas nativas, e de acordo com a análise apenas um dos dois livros de 2018 possui recomendações de literaturas indígenas.

Embora já existam diversos livros e artigos escritos por indígenas, afirmando e apontando a importância do ensino sobre essa temática para as gerações futuras, pondo fim às generalizações, a intolerância e o preconceito e por conseguinte a violência, pouco se alcançou. Souza (2019) explica que embora essa escrita tenha se fortalecido na escola indígena e os professores busquem continuamente por metodologias e propostas alternativas para que mais indígenas possam fazer uso dessa escrita, reivindicando sua voz. Esses livros não conseguem ainda dialogar com a sociedade não indígena, pois segundo a autora, “essa escritura indígena ainda é percebida como algo sem valor científico” (Souza, 2019, p. 77). Diante dessa constatação, podemos dizer que este caso se reflete pela questão de a literatura indígena ser diferente da literatura não indígena, como afirma Andrade (2019) ao dizer que a literatura indígena é multicultural, pois ela vai além do texto, com suas representações dos grafismos, dos desenhos e fotografias que convida o leitor para ver outras formas de vidas e identidades.

Reconhecemos que para repassar em sala de aula um livro escrito por indígenas, isto requer formas diferenciadas de planejamento, aspectos que exigem aprofundamento em documentos e artigos que tornem possível a compreensão do texto, pois muitos livros indígenas, principalmente aqueles que contam sobre a cosmogonia de um povo, não seguem a mesma lógica dos não indígenas, como por exemplo as histórias da criação do universo e da humanidade para o povo Desana, cuja humanidade surgiu de enfeites e objetos que para o não indígena é algo incompreensível.

O processo da pesquisa, nos fez entender que a literatura indígena não é uma leitura para se compreender pelos princípios da ciência ocidental que, como esclarece Andrade (2019) essa ciência difunde uma epistemologia homogênea que descredencia outras formas de ser, saber e fazer, mas sim deve ser lida de forma a abrir espaço no meio não indígena para a compreensão da pluralidade cultural, das línguas, das diversas cosmogonias que surgem em um único país, pois o conhecimento indígena parte da convivência, da proteção do todo, pois são partes de um mesmo fio, mesma teia que equilibra o mundo.

A respeito dessa literatura em sala, Santos e Oliveira (2021) assinalam que os únicos conhecimentos que se tem de uma literatura indígena, seja para os leitores brasileiros e os estrangeiros, é aquela de autoria não indígena que representa esses povos de forma folclórica e exótica, a saber as obras de José de

Alencar que são muito apresentadas nas salas de aulas em disciplinas de português.

Embora os livros indígenas ainda não estejam sendo exemplificados nos livros didáticos das escolas não indígenas, há muitas obras e autores, os mais conhecidos atualmente são Daniel Munduruku que é um professor e escritor indígena, já ganhou o prêmio Jabuti de livro juvenil, é autor de diversos livros, em especial “O Karaíba - uma história do pré - Brasil” (2010). Olívio Jekupé, que publicou mais de vinte e dois livros transcrevendo a história oral de seu povo e as transformando em livros bilíngues, entre eles o livro “O saci verdadeiro” (2003), Eliane Potiguara que é poeta, ativista e professora da etnia potiguara; Ailton Krenak que é escritor, líder indígena, filósofo e virou imortal na Academia Brasileira de Letras, autor de diversos livros, em especial “A vida não é útil” (2020) e “Ideias para adiar o fim do mundo”(2019), estes são só apenas alguns de diversos outros autores indígenas que através das suas escritas, buscam perpetuar suas tradições, reivindicar seu espaço social, instigar reflexões, promover a construção de uma história decolonial, objetivando alcançar os não indígenas de modo a sair do silenciamento, da violência simbólica ao que a história desses povos sofreu e sofre por séculos.

Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak) em seu artigo “O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei n.º 11.645/2008”, apresenta um olhar positivo a respeito do avanço da literatura indígena nas escolas e faculdades. Para ele, três fatores contribuíram para esse avanço: o primeiro foi a questão do surgimento de pesquisas relacionadas à literatura indígena nas universidades, o segundo foi o ensino da cultura e literatura indígena nas escolas e universidades nas cadeiras de antropologia e no folclore. O terceiro fator está ligado aos escritores indígenas, cientistas e apoiadores da causa indígena e seus esforços de divulgação (Andrade, 2019).

No entanto, ainda há um longo caminho para que essa literatura faça parte do cotidiano não indígena, pois infelizmente, ainda é predominante as literaturas indianistas e indigenistas, bem como, a visão marginalizada, estereotipada e preconceituosa que os não indígenas têm desses povos, o que acarreta nas constantes violências que esses povos sofrem, desde discriminação, até mesmo na questão política que por culpa da incompreensão da cultura e da importância desses

povos para sociedade brasileira, tenta continuamente revogar seus direitos e suas identidades, a saber a questão do marco temporal que se entende como a tese que diz que um povo só teria a demarcação de seu território se já o ocupasse de forma tradicional na data da promulgação da Constituição Federal em 1988, que implica, segundo Libois e Silva (2021) um rompimento com o reconhecimento dos direitos desses povos concebidos na Constituição.

### **3.2 Literatura indígena: qual o espaço que ocupa nas salas de aula não indígenas?**

Retornando aos dois livros didáticos analisados no capítulo anterior, constata-se que a literatura indígena tem um espaço pequeno, ou até ausente nas salas de aulas, no entanto, não se pode pressupor sua presença ou ausência somente com base na análise de dois livros de História do 9º ano. É necessária uma pesquisa mais abrangente, o que não cabe no presente trabalho, em vista disso, buscamos trazer a perspectiva de alguns autores indígenas ou não que trabalham com a questão da literatura indígena e a lei 11. 645 de 2008 para perceber a condição e posição na qual essas textualidades se encontram de modo a esclarecer a importância dessa literatura como um recurso didático para o ensino de História.

A implantação da lei 11. 645/08 foi um passo importante para disseminar nos alunos não indígenas a cultura desses povos, não obstante, essa lei trouxe novos desafios para o ensino, diante dela estavam professores despreparados, a escassez de materiais e documentações referentes a história dessas comunidades.

Os primeiros livros didáticos que foram adotados pelas escolas ainda contemplavam ideias estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, apresentando-os como selvagens, bárbaros e indolentes que foram descobertos pelos europeus. Esta predominância do ensino eurocêntrico é criticada por Graúna (2011) em entrevista com educadores indígenas, no qual a professora indígena entrevistada Maria Patrícia dos Santos (Patrícia Pankararu ou Tainá Pankararu) pontua que

Difícilmente um livro didático mostra o índio atual. Mostram-nos sempre no passado, há 511 anos, como se o índio fosse apenas aquele isolado do mundo, de todos, que vive da pesca, da caça, coleta de frutos, raízes e da agricultura. Mostram-nos como seres atrasados, ignorantes, selvagens. Essa realidade não condiz com nossa vida atual, pois devido à invasão fomos obrigados a nos adaptar a outra realidade, outra cultura, outra língua, religião; foi uma maneira de resistência. Evoluímos, ou seja, mudamos.

Temos acesso às novas tecnologias do mundo atual, mas não esquecemos nossa essência, nossas tradições, nossa cultura! Possuímos curso superior, doutorado etc. É essa a realidade que deveria ser expressa nos livros didáticos. E não de uma forma preconceituosa, que apenas aumenta a discriminação (Graúna, 2011, p. 247).

Levando em consideração os dois livros didáticos analisados, nota-se que a história dos povos indígenas é apresentada aos alunos como uma história atual, não mais como seres folclóricos do passado e extintos diante do progresso, no entanto, seu destaque é pequeno, e menor ainda é a presença da literatura escrita por indígenas.

Um dos fatores para que o espaço dessas textualidades seja pequeno se deve ao que ressalta Thiél:

[...] possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura (Thiél, 2016, p. 89).

Esses textos não seguem o mesmo padrão das outras literaturas, uma vez que são a continuidade da oralidade, o que permite a manutenção da memória ancestral. Essa memória é formada pelos relatos míticos, que se diferenciam da tradição literária europeia, que apresenta os mitos como histórias fantasiosas e irreais.

Para os povos indígenas o mito é uma narrativa verdadeira com função religiosa da mesma forma como os textos bíblicos têm uma função religiosa e são considerados verdadeiros para os cristãos, os mitos indígenas são para esses povos a verdade, sua história na qual lhes é apresentado suas origens, modos de vida, e contribuindo para a valorização de sua ancestralidade. Os mitos apresentam o universo indígena, o que é o oposto do universo não indígena moldado a partir do europeu, o que gera um choque de culturas ao ler as textualidades indígenas, e muitas vezes inibe o professor a repassá-los nas salas de aula.

Thiél (2012) faz algumas observações em relação o porquê dessa literatura ser ainda pouco estudada, o primeiro ponto é porque grande parte do público leitor considera essas textualidades como exóticas, tornando-a um objeto de curiosidade, porém há uma preferência maior para as obras canônicas, pela afinidade construída ao longo da formação leitora, a autora também aponta para a questão dos professores, ressaltando duas razões para que não seja muito estudado nas



escolas, a primeira talvez seja pelo desconhecimento de autores indígenas, a segunda é a insegurança quanto aos critérios para sua valorização e divulgação.

Em continuação, há outro problema que pode ser uma das causas para esse pouco estudo e leitura dos textos indígenas, que é a dificuldade para classificar essas obras, visto que elas são carregadas de multimodalidades, ou seja, são textos que fazem usos de outras modalidades além do texto, é composto por imagens, pinturas de ornamentos.

Danner, Dorrico e Fernando Danner (2018) em *Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias* trazem à tona a questão da história da literatura brasileira que construiu uma imagem distante e alheia sobre os indígenas o que contribuiu para sua deslegitimação. As literaturas indianistas e indigenistas construíram indígenas como antimodernos, logo não aptos para serem os porta-vozes de sua história. Essa imagem do indígena descrita desde o primeiro encontro pelos cronistas coloniais e ao longo da formação da Nação foi um dos fatores principais para que a voz desses povos fosse silenciada.

Corrêa (2019) assinala que os professores mais antigos no ensino e que não tiveram preparo para essas novas propostas advindas com as leis 10.639/03 e 11.645/08 demonstram grande resistência quanto ao ensino dessas temáticas, e por “comodismo, evitam a adequação à nova abordagem das propostas educacionais” (Corrêa, 2019, p. 4). Atrelado a essa questão está o racismo institucional que:

[...] vem sendo manifestado em ações de agentes que atuam na Educação em diferentes níveis e muitas das vezes estar intimamente ligado a convicções ideológicas, a concepções excludentes, racistas e ocorrendo quase sempre como descompromisso intencional, mas de forma sutil, silencioso, e, portanto, tornando-se difícil de ser identificado e ser combatido (Silva, 2014, p. 25-26).

Em vista das lacunas que ainda persistem nos livros didáticos, a literatura indígena pode vir a ser um dos recursos didáticos mais satisfatório para um melhor ensino sobre a história dos povos indígenas, como pontua Reis

Mesmo passados quinze anos da promulgação da Lei 11.645/2008, pouco foi feito no que se refere à preparação docente para atuar de forma emancipatória, evidenciando a dificuldade que temos em transpor temas teóricos para a prática da sala de aula. Uma das grandes possibilidades para esta transposição é a Literatura de Autoria Indígena, segmento literário que vem ganhando espaço mundo afora (Reis, 2023, p. 123-124).

Pelas leituras em livros e artigos, pouco se encontrou a respeito da presença da literatura indígena nas salas de aula, logo como pontua Reis (2023) a promulgação da Lei 11.645/2008 que já completou quinze anos, não possibilitou muito avanço a respeito dos livros didáticos que foram analisados no capítulo anterior, isto demonstra que há ainda um grande caminho para se percorrer até se chegar a um ensino amplo e humanizado a respeito desses povos, diante disso, fica nítido a importância e o papel do professor de História na sala de aula para se trabalhar essas temáticas fazendo uso da literatura indígena, pois

[...] a literatura como parte de uma linguagem auxiliadora no processo de ensino da história, proporciona também a elucidação de assuntos tidos como enfadonhos e desinteressantes, auxiliando a compreensão de forma facilitada de determinados temas (Santos, Silva, 2020, p. 147).

Visto que, de acordo com Cavalcanti e Pereira

[...] a escola, muitas vezes, reserva à literatura um papel equivocado, o de ser, acima de tudo, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico. Ao contrário dessa perspectiva, o texto literário oferece inúmeras funções mais importantes. Com ele aprende-se, compara-se, questiona-se (Cavalcanti, Pereira, 2010, p. 427).

Se a literatura de um modo geral tem esse poder potencializador para o ensino da linguagem, da interpretação, do ato de indagar e questionar a história, além de ter, como apontam Cavalcanti e Pereira (2010) uma função emancipatória, os textos indígenas cujo processo de escrita tem um grau elevado de significado, podem, como argumenta Barra (2020, p. 125):

[...] ser tomados como inscrições das vozes, dos corpos, das memórias das mais de 240 etnias que, historicamente, resistem ainda, e esteticamente propositivas, participam, em maior ou menor grau, da composição de modos de ser, de fazer e de pensar que consubstanciam a comunidade política a que insistimos chamar de brasileira.

Dessa forma, não se trata apenas de ficção, mas de toda a história que, ao longo de mais de 500 anos, os não indígenas silenciaram. É a expressão de sua reivindicação da auto história, da manutenção de seus mitos cosmogônicos, da luta pelas terras e seu lugar na sociedade. Estudar essas textualidades em sala de aula possibilita

[...] compreender os atuais povos indígenas nas sociodiversidades, se faz necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processo de colonização, que resultaram na história das

relações socioculturais ao longo mais de 500 anos no Brasil (Oliveira, 2011, apud. Silva, 2014, p. 29).

Como demonstra o protagonismo indígena, ele é ator social e político em constante movimento, não se constituindo um ser estático e preso a tradições inalteradas como os conceitos preestabelecidos definem, Munduruku confirma essa questão de que os povos indígenas não estão parados no tempo, presos a tradições, e afirma que eles estão abertos à dinâmica da cultura, dessa forma, sua memória “para manter-se viva, atualizado, procura fazer uso dos instrumentos que dispõe” (Munduruku, 2018, p. 176). Portanto, cabe aos educadores revelar essas textualidades em sala de aula de modo a gerar um diálogo, indagações e compreensões do outro a partir de seu lugar de fala.

Atualmente há muitos autores indígenas que através da escrita militam em busca de ocupar seu lugar de fala e assim romper estereótipos e se inserir no meio sociopolítico, entre eles está Graça Graúna, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, estes são só uma pequena parte dos autores indígenas que atuam no cenário literário brasileiro com artigos, romances, poemas, paradidáticos, infanto-juvenis, dentre outros gêneros

#### **4 “ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA: MITOLOGIA DESANA - KEHÍRIPÕRÃ”: Análise e possíveis contribuições para o ensino**

O presente capítulo abordará a análise do livro “Antes o mundo não existia” dos autores indígenas *Umusi Pãrõkumu* e *Tõrãmu Kehíri*, seguido do contexto em que foi criado, seus autores, e o conteúdo de cada capítulo. No segundo tópico será apresentado as possíveis contribuições para o ensino deste livro nas salas de aula não indígenas a partir de uma sequência didática.

##### **4.1 Análise do livro “Antes o mundo não existia - mitologia Desana - Kehíripõrã”**

“Antes o mundo não existia” foi publicado em 1980 pelos autores Umusi Pãrõkumu (Firmiano Arantes Lana) e Tõrãmu Kehíri (Luiz Gomes Lana) pertencentes ao grupo *Kehíripõrã*<sup>1</sup> dos Desana com o apoio do padre Casemiro Beskta, e auxílio da antropóloga Berta Gleizer Ribeiro que foi uma especialista em cultura material dos povos indígenas no Brasil.

A escolha deste livro para a análise na presente pesquisa, tem por objetivo refletir sobre a literatura indígena como um recurso didático para o ensino da história dos povos indígenas, esta escolha ocorreu pelo fato deste livro ser considerado um marco inicial da literatura indígena, pois anteriormente grande parte dos livros narrando as mitologias indígenas foram escritas a partir do olhar do outro, através de intermediários que durante o processo editorial sofriam modificações para se adequar ao mercado, removendo assim a dinâmica das narrativas orais desses povos.

“Antes o mundo não existia<sup>2</sup>” foi narrado oralmente por *Umusi Pãrõkumu*, e escrito e ilustrado por *Tõrãmu Kehíri*, que explicou a razão da iniciativa de escrever a história oral que seu pai contava e os caminhos que percorreu até o momento da chegada da antropóloga Berta Ribeiro e a publicação da primeira edição do livro:

A princípio não pensei em escrever histórias. Foi quando vi que até rapazinhos de dezesseis anos, com gravador, começaram a escrevê-las. Meu primo-irmão, Feliciano Lana, começou a fazer desenhos pegando a nossa tribo mesmo, mas misturados com outra. Aí falei com meu pai: “Todo mundo vai pensar que a nossa história está errada, vai sair tudo atrapalhado”. Aí ele também pensou... Mas meu pai não queria dizer nada, nem para o padre Casemiro, que tentou várias vezes perguntar, mas ele

<sup>1</sup> Significa filhos (dos Desenhos) do Sonho

<sup>2</sup> Em algumas palavras em Desana aqui apresentadas foram colocadas sem alguns acentos em virtude da ausência deles no teclado.

dizia só umas besteiras assim por alto. Só a mim é que ele ditou essas casas transformadoras. Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um caderno que eu mesmo comprei. Lápis, caderno, era tudo meu. Quando estava na metade, aí eu escrevi uma carta ao padre Casemiro. Ainda não era amigo dele, mal o conhecia, mas disse que iria escrever tudo direito. Ele me respondeu e mandou mais cadernos. Fiquei animado... Não escrevia todo dia não, fui perguntando ao meu pai. Às vezes passava uma semana sem fazer nada. Quando terminei, quando enchi todo um caderno, mandei o caderno ao padre Casemiro. o original em desana, a história da criação do mundo até a dos Diloá. Continuei trabalhando, fazendo outro original, já em português. Aí pedi ao padre Casemiro para publicar, porque essas folhas datilografadas acabariam se perdendo, um dia podiam ser queimadas, por isso pedi que fosse publicado para ficar no meio dos meus filhos, que ficasse para sempre. Como ele conhecia o Márcio Souza, entregou essas cópias para o Márcio, acho que os desenhos, os meus e os do Feliciano. Aí o Márcio me escreveu para que eu escrevesse à editora dizendo que eu era um índio autêntico, me mandou o endereço da editora. Eu escrevi mesmo, dizendo que era da tribo tal, das fronteiras, perguntei o dia, a data que ia ser publicado, escrevi para o endereço que me mandou mas não recebi resposta. Voltei a escrever três cartas e nada de resposta. Foi aí que a senhora chegou (Pãrökumu; Kehíri, [1980] 2019, p. 208-209).

Em um primeiro momento, o autor escreveu para que sua história não se confundisse com as outras, para que seus filhos e netos pudessem ler o que os Antigos viveram e aprender sobre sua origem, mas, apesar de escrever para os seus, Luiz Lana também queria que esse livro circulasse pelo Brasil, nas escolas, para todos lerem. Entretanto, concluiu que os padres não permitiriam a leitura em suas escolas. No entanto, utilizou as ilustrações de maneira diferente das artes de seu povo, empregando as pinturas para retratar o invisível, a fim de que os não indígenas pudessem enxergar cada um dos personagens dos mitos, desde a Maloca do Universo até a Cobra-Canoa, transformada em visível pelas mãos de Luiz Lana, como é possível analisar na **Figura 1** e **Figura 2** que ilustra o surgimento de Yebá Buró a partir de seis coisas misteriosas e invisíveis:

**Figura 1:** As seis coisas misteriosas



Fonte: Kehíri, (2019)

**Figura 2:** Yebá Buró e as seis coisas misteriosas



Fonte: Kehíri, (2019)

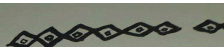
O livro analisado foi a terceira edição publicada pela editora Dantes em 2019, que possui 223 páginas, sete partes, uma nota introdutória da antropóloga Berta Ribeiro extraída da primeira edição do livro, intitulada: *Os índios das águas pretas*, uma nota linguística de Dominique Buchillet, e um mapa da aldeia de S. João desenhado por *Tolamãñ Henhíri* em 1991.

O conteúdo do livro se divide em sete partes, a primeira nomeada como “Origem do mundo e da humanidade”, que abrange os tópicos: Origem do mundo, Como ela apareceu, A criação do universo. A segunda parte é dividida em: Origem

da humanidade; Como fizeram a humanidade; Como apareceu um outro ser; A criação do sol; A criação da terra; Como apareceu a humanidade; O nascimento de Gahpimahsu e a origem das línguas; Como saíram para a superfície da terra. A terceira parte foi nomeada de: A viagem por terra dos *Pamurimahsã*. A quarta parte: As andanças pelo mundo de *Umukoamhsu Boreka*, a quinta parte dividida em oito tópicos nomeados como: A divisão dos *Umukomahsã*; Grupo de *Boreka*; Grupo de *Uari Ñamiyoariru*; Grupo de *Dubayaru*; Grupo de *Tõrãmu Kehiri*; Grupo de *Umukomahsu Duseberi Uari Paya* e *Kisibi Yepuri Wariru*; Os avós de *Boreka*.

A sexta parte intitulada: História de *Umukomahsã Boreka* no tempo dos Portugueses. A sétima parte está dividida em dezessete tópicos, seguidos nesta ordem: A dispensação dos *Umukomahsã* e a localização dos *Tõrãmu Kehiripõrã*; História da origem da noite; História dos três cataclismos; O cataclismo de *Guramuye*; *Nuguye* e o segundo cataclismo de fogo; A enchente de *Sepirõ*; O roubo das flautas sagradas pelas mulheres; Três histórias sobre *Buhtari Gõãmu* o espírito preguiçoso; História da origem da mandioca; História de *Gãipaya* e a origem da pupunha; História de *Ãgãmahsãpu*, seguido da História dos *Dirá* e dos *Koáyea*. Abaixo podemos ver na **Figura 3** a organização do sumário para um entendimento melhor de como o livro foi organizado:

**Figura 3:** Sumário do livro Antes o mundo não existia

SUMÁRIO	
Origem do mundo e da humanidade. 11	Sexta parte: HISTÓRIA DE UMUKOMAHSÃ BOREKA
Primeira parte: ORIGEM DO MUNDO. 11	NO TEMPO DOS PORTUGUESES. 67
Como ela apareceu. 12	Sétima parte: A DISPENSAÇÃO DOS UMUKOMAHSÃ
A CRIAÇÃO DO UNIVERSO. 14	E A LOCALIZAÇÃO DOS TÕRÃMU KEHIRIPÕRÃ. 69
Segunda parte: ORIGEM DA HUMANIDADE. 16	História da origem da noite. 74
Como fizeram a humanidade. 16	História dos três cataclismos. 81
Como apareceu um outro ser. 18	O cataclismo de Guramuye. 81
A CRIAÇÃO DO SOL. 20	Nuguye e o segundo cataclismo de fogo. 90
A CRIAÇÃO DA TERRA. 20	A enchente de Sepirõ. 94
Como apareceu a humanidade. 24	O roubo das flautas sagradas pelas mulheres. 100
O NASCIMENTO DE GAHPIMAHSU E A ORIGEM DAS LÍNGUAS. 34	Três histórias sobre Buhtari Gõãmu
Como saíram para a superfície da terra. 44	o espírito preguiçoso. 104
Terceira parte: A VIAGEM POR TERRA DOS PAMURIMAHSÃ. 48	História da origem da mandioca. 141
Quarta parte: AS ANDANÇAS PELO MUNDO DE UMUKOMAHSÃ BOREKA. 51	História de Gãipaya e a origem da pupunha. 153
Quinta parte:	História de Ãgãmahsãpu, seguido da
A DIVISÃO DOS UMUKOMAHSÃ. 62	História dos Dirã e dos Koáyea. 162
GRUPO DE BOREKA. 62	HISTÓRIA DE ÃGÃMAHSÃPU. 162
GRUPO DE UARI ÑAMIYOARIRU. 63	EXPLICAÇÃO DA HISTÓRIA DE ÃGÃMAHSÃPU. 170
GRUPO DE DUBAYARU. 63	HISTÓRIA DOS DIRÃ E DOS KOÁYEA. 180
GRUPO DE TÕRÃMU KEHIRI. 63	OS INDIOS DAS ÁGLIAS PRETAS, Berta G. Ribeiro. 207
GRUPO DE UMUKOMAHSU DUSEBERI	NOTA LINGUÍSTICA, Dominique Buchillet. 222
UARI PAYA E KISIBI YEPURI WARIRU. 64	MAPA DA ALDEIA DE S. JOÃO... 223
OS AVÓS DE BOREKA. 65	

Fonte: Pãrõkumu; Kehiri, (2019)

Na primeira parte,<sup>3</sup> nomeada “Origem do mundo e da humanidade” conta a história do surgimento do mundo a partir de *Yebá Buró* (Avó do Mundo), que quando

<sup>3</sup> Para apresentar as possíveis contribuições deste livro para o ensino foi preciso apresentar o resumo de cada um dos capítulos do livro para que o leitor possa conseguir entender em profundidade.

o mundo não existia, ela apareceu por si mesma a partir de seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro de tabaco, uma cuia de *ipadu* (coca) e seu suporte, uma cuia de farinha de tapioca e seu suporte. Após criar-se por si mesma, ela fez um quarto de quartzo branco a partir de enfeites, e nele começou a pensar como seria o mundo e a humanidade, desse pensamento surgiu uma esfera com um bico que envolveu para dentro de si toda escuridão, tornando-se assim a Maloca do Universo.

Depois, *Yebá Buró* pensou em colocar pessoas dentro desta Maloca do Universo, fez então cinco homens a partir do *ipadu* que mascava, esses cinco homens são os Avós do Mundo, que são trovões eternos. Cada um recebeu um quarto na Maloca do Mundo.

No tópico: Como fizeram a humanidade, os autores contam sobre a ordem de *Yebá Buró* para os Avós do Mundo criarem a futura humanidade, os rios, e a luz. Porém, eles fizeram apenas os rios e partiram cada um para sua maloca. A maloca do primeiro trovão fica no Sul, e se chama Maloca de Leite. A maloca do segundo trovão se chama Maloca da Cachoeira, que fica no Leste. A maloca do terceiro trovão, chamada de a Maloca de Cima está no alto, é a mais importante, pois guarda as riquezas das quais dará origem a futura humanidade. A maloca do quarto trovão está no Oeste, no Rio Apaporis, na Colômbia, e se chama *Diá Pahsalo Wi* (não existe tradução). E por último, a maloca do quinto trovão chamada de Maloca da Cabeceira que fica no Norte.

Percebendo que os Avós do Mundo não souberam fazer a humanidade, ela pensou em criar outro ser, desta vez surgiu um ser a partir da fumaça do tabaco, um espírito invisível chamado Bisneto do Mundo, e a ele ordenou que fizesse a luz e a humanidade. Ele então com seu bastão cerimonial fez surgir *Abe*, o sol com rosto humano que gira por si mesmo e iluminou o mundo.

No terceiro tópico fala a respeito da criação da terra, na qual o Bisneto do Mundo dividiu o espaço em camadas sobrepostas, deixou o sol em outra camada para que esse não queimasse a humanidade. *Yebá Buró* adubou a terra a partir de sementes de tabaco, grãos e leite que tirou de seu seio esquerdo.

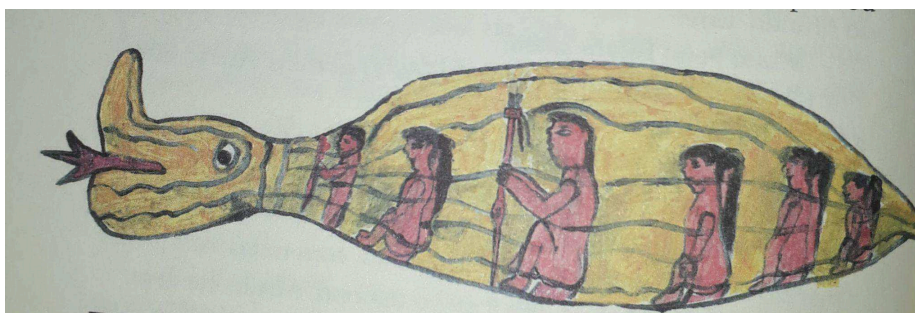
Na primeira camada, que também são chamadas de níveis, ficou o quarto da Avó do mundo, na segunda camada ficou o Quarto de Pedras Vermelhas, no qual não se sabe o que existe nele. Na terceira camada ficou o Quarto de Tabatinga Amarela, onde vive a humanidade. A quarta camada fica o Andar dos Brincos do



Sol, que é o nível dos espíritos e dos sonhos. E o último a quinta camada ou nível está a Maloca de Cima, onde se guarda os enfeites.

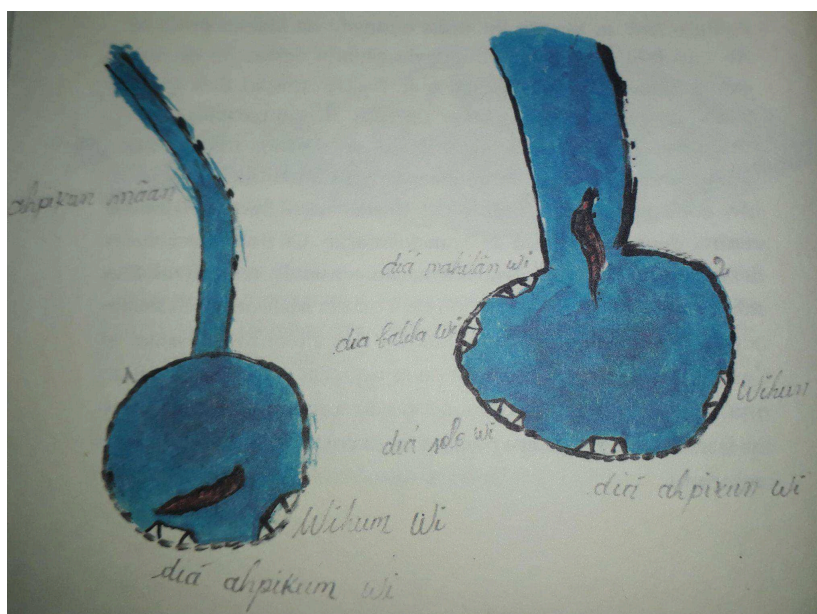
Ao terminar de dividir o mundo em níveis, o Bisneto do Mundo chegou até a Maloca de Cima e pediu os enfeites ao terceiro trovão que o ensinou como fazer a humanidade. O Bisneto do Mundo subiu à superfície da terra, levantou um grande lago chamado Lago de Leite e o terceiro trovão tornou-se em uma cobra-canoa chamada Canoa da Futura Humanidade ou Canoa da Transformação. Na **Figura 4** e **Figura 5** podemos compreender como é a cobra-canoa e o Lago de Leite a partir das ilustrações de Luiz Lana presentes no livro:

**Figura 4:** Cobra-canoa ou Canoa da Transformação



Fonte: Kehíri, (2019)

**Figura 5:** Lago de Leite



Fonte: Kehíri, (2019)

No fundo desse Lago de Leite a canoa da transformação navegou pelo lado esquerdo, parando nas malocas para realizar as cerimônias de transformação. Ao

todo a humanidade passou por 56 malocas para se transformar, após a Maloca 56, chamada *Diá Pelágobé* (sem tradução) a humanidade pisou em terra pela primeira vez. Os autores contam que neste momento o Bisneto do Mundo os organizou em filas, cada homem ao lado de sua mulher, em seguida é apresentado os nomes dos que saíram primeiro da água: o primeiro foi o chefe *Tukano Doethiro*, depois o chefe dos *Desana Boreka*, a eles foram entregues as riquezas eternas das quais a humanidade saiu. O terceiro a sair para a superfície foi o *Pira-Tapuyo*, o quarto foi o *Siriano*, o quinto foi o *Baniwa* com seu arco e flecha, o sexto foi o *Maku*, a esses o Bisneto do Mundo deu o bem-estar e as riquezas das quais nasceram, ao sétimo, o Branco que saiu a superfície com espingarda na mão, o Bisneto do Mundo pediu que fosse uma pessoa sem medo e fizesse guerra, pois já não tinha riquezas para entregar-lhe. O oitavo a sair foi o padre com um livro na mão, e a esse o Bisneto do Mundo mandou seguir o Branco.

Terceira parte do livro, nomeada como: A viagem por terra dos *Pamurimahsã*, conta que após saírem à superfície, eles seguiram a pé de maloca em maloca até pisar no mesmo lugar que pisaram pela primeira vez, na cachoeira de Ipanoré. Em seguida, o livro conta sobre *Boreka*, o chefe *Desana*, irmão do Bisneto do Mundo e como ele percorreu o mundo fazendo caminhos invisíveis para transmitir conhecimento e compartilhando seu poder.

Em sua maloca deixou dois poderes, o trocano que é um tambor invisível que toca sozinho para que ele sempre soubesse como voltar, e o espelho do universo, que é invisível e reflete a luz. Também explicam como ele ensinou o povo a se vestir de onça, ao final, conta que *Boreka* foi um grande pajé, que após terminar sua peregrinação, por ser eterno, subiu para morar nas malocas que colocou no espaço, deixou na terra seu filho *Boreka*, que transmitiu os conhecimentos do pai de geração em geração.

Na quarta parte do livro, conta sobre alguns grupos que se formaram após *Boreka* repartir o poder do paricá. Foram oito grupos que se formaram, o grupo de *Boreka*, o primeiro chefe, o grupo de *Uari Ñamiyoariru*, o grupo de *Dubayaru* que é o grupo dos mestres de cerimônias, o grupo de *Tõrãmu Kehíri* que foi um dos que recebeu os poderes de *Boreka*, o trocano e o cinto de dentes de onça, o grupo de *Umukomahsu Duseberi*, o grupo de *Uari Paya*, o grupo de *Kisibi Yepuri Wariru*, e por fim o grupo dos Avós do Universo.

Na sexta parte do livro, conta-se sobre *Boreka* no tempo dos portugueses. Narra-se o momento em que os portugueses invadiram, sobre suas tentativas de invadir a maloca de *Boreka*, no livro conta que falharam nas primeiras tentativas porque dentro da maloca havia um boneco que protegia *Boreka*, esse boneco era chamado de *Gõãmu* (espírito), durante o dia ele tinha aparência de uma cobra venenosa, de noite nos sonhos das mulheres casadas ele tinha a aparência de um padre que tinha relações com elas, caso nascessem crianças dessa relação, a criança nasceria inteligente, sábia e adivinha. Quando os brancos descobriram sobre sua existência, atiraram do lado de fora no boneco e assim invadiram a maloca e aprisionaram *Boreka*.

Em seguida começa a sétima parte que conta sobre a dispersão dos *Umukomahsã* e a localização dos *Tõrãmu Kehíripõrã*. Conta que *Boreka* deu a ordem para viver em outra maloca os *Umukomahsu Tõrãmu Kehiri*, no qual situa que primeiro se dirigiram às nascentes do Rio Cuiucuiu, afluente do Rio Papuri, após muitos anos se mudaram para as margens do Rio Cuiucuiu, onde foram pegos pelos brancos, assim como os *Wayerã* e *Koamara* no Rio Tiquié que foram exterminados. Depois conta-se a vida de *Tõrãmu* até ele e sua família estabelecerem sua maloca no Morro do Açaí, que fica à margem direita do Rio Tiquié, depois mudam-se para a esquerda.

Na parte intitulada: História da origem da noite, conta como surgiu a noite, no princípio não existia noite, era sempre dia, cansados de viver só o dia, a humanidade foi pedir ao *Yebá Gõãmu*, o deus da terra, para que ele pedisse a *Ñami* (noite) que vivia em um lugar que tinha dia e noite, que ele lhes desse a noite. O deus da terra então foi pedir a noite para *Ñami*, que começou a ensinar os rituais para fazer a noite, o deus da terra e mais outros começaram a ver o ritual de *Ñami*, porém no meio do ritual adormeceram e só acordaram quando *Ñami* terminou o ritual, então entregou a mala a eles e os advertiu que não a abrisse, pois, coisas ruins aconteceriam. Porém no meio do caminho abriram a mala, o que trouxe a escuridão e bichos da noite. Tentaram voltar o mundo ao normal, porém não sabiam os rituais, nisso apenas o irmão caçula de *Gõãmu* quem não dormiu durante o ritual que conseguiu reverter a noite. Abandonaram então a mala no meio do caminho. Ao final, os autores apresentam uma pequena explicação sobre essa história:

Esta história, os Antigos contavam aos seus filhos, netos, para que não considerassem os outros como seus inferiores. E, também, para

respeitarem as ordens dos *kumua* ou sábios. *Nãmi* tinha dado a ordem de não abrir a mala. Aí escureceram no meio do caminho. Ademais, ninguém ficou reparando as cerimônias de *Nãmi*. O único que escutou e viu todas as cerimônias durante a noite inteira foi o menor de todos. Quem libertou da escuridão foi ele, porque ele escutou as palavras de *Nãmi*. Ele foi o mais sábio de todos. Por isso, os Antigos sempre recomendavam de não insistir na inferioridade de alguém, porque a sabedoria vai a qualquer um. A gente se engrandece com a sabedoria (Pãrökumu; Kehíri, [1980] 2019, p. 80).

No capítulo de nome: História dos três cataclismos, inicia-se contando sobre o surgimento de *Guramuye* que surgiu em uma das seis malocas com nomes iguais nas quais a humanidade passou quando estava se transformando, os autores explicam que não se sabe em qual das seis ele surgiu, pois quando chegaram na região os missionários da Ordem do Salesianos, destruíram todas as malocas dizendo que eram coisas do diabo, e é por causa das ideias e imposições dos missionários que muitos conhecimentos do povo Desana de perdeu.

*Guramuye* nasceu de uma das duas mulheres que surgiram primeiro do vômito do Bisneto do Mundo e de *Boreka*. Quando nasceu sua mãe não pôde vê-lo, levaram-no para a Maloca do Universo, voltou apenas na juventude para realizar o ritual de iniciação, após realizado o ritual sua mãe pode vê-lo. Depois de adulto ele realizou o ritual com os seguintes jovens, que não aguentaram a fome do jejum e assaram os *uacus* para comer, o que irritou *Guramuye* que gerou uma chuva com trovão. Ele então guardou os jovens iniciados na barriga, causando revolta aos pais dos jovens desaparecidos que mataram *Guramuye* queimado com a chama de quatro lenhas diferentes, esse fogo se alastrou pelo mundo e assim deu fim à humanidade.

O segundo cataclismo de fogo se deu por causa da vingança de *Nuguye* que vivia com sua irmã pequena na Maloca de *Abe*, o sol, e a esposa deste que era uma mulher malvada, deixava a menina com fome, e por causa disso ela começou a chupar o cérebro do filho de *Abe* para assim saciar sua fome, quando descobriu, a esposa do sol matou a menina queimada, a alma dela vagou até seu irmão que a enrolou em uma folha e a colocou na porta da casa da mulher de *Abe*, transformou-se em morcego e picou a mulher que foi jogada em um poço. Depois fez uma flauta cuja canção chorava a morte de sua irmã, enganou os filhos do sol e os atraiu para longe e assim os queimou, quando *Abe* descobriu vingou-se queimando *Nuguye*, e esse fogo se espalhou para o mundo inteiro, e a humanidade se extinguiu pela segunda vez.

O terceiro cataclismo foi uma enchente, tudo começou quando *Gõãmu* percebeu que a humanidade estava sofrendo com muitas cobras, onças e espíritos do mato, decidiu matar todos os bichos com uma enchente. Mandou *Sepiro* ir até o fim do mundo fechar as portas das águas, ele devia deixar o mundo encher pela metade, deixando as montanhas para que a humanidade pudesse fugir para elas, porém *Sepiro* não o obedeceu e a humanidade se extinguiu pela terceira vez.

No capítulo seguinte conta sobre o roubo das flautas sagradas pelas mulheres, que quando aprenderam a tocá-las no lugar do irmão que dormia, elas passaram a se vestir com enfeites como homens, e estes começaram a fazer os serviços das mulheres, furiosos, os homens fizeram uma flauta do fio da saliva do filho de *Abe* (lua) e assim conseguiram de volta as flautas sagradas e expulsaram as mulheres.

Adiante inicia-se três histórias de *Buhtari Gõãmu*, o espírito preguiçoso. A primeira conta que *Buhtari Gõãmu* após abusar das filhas do *Irara*, foi enganado e ficou preso em cima de um pé de sorva. Muitos pássaros pousaram na árvore, mas quando ele pedia para que o levassem, eles falavam que viriam outros depois deles. Após muito pedir, um grupo grande de Jaburus o levaram para a casa de *Amõ*. Após comer, os pássaros reformaram a casa com suas penas e desapareceram, ficou apenas *Buhtari Gõãmu* por algum tempo, até *Amõ* pedir a um Urubu que o levasse para casa, esse o levou tentando derrubá-lo pelo caminho para poder comê-lo, deixou-o em cima de uma árvore onde uma grande *paraponera* (formiga) apareceu para descê-lo e fazê-lo desaparecer, mas essa também não conseguiu.

Em seguida conta a segunda história de *Buhtari Gõãmu*, uma versão contada pelos Tukano e uma contada pelos Desana. A versão dos Tukanos fala que ele pingava pimenta no nariz para ficar bonito, e quando se olhou no espelho viu uma linda mulher, foi atrás dessa mulher em uma árvore cheia de cipós, chupou cada cipó até a encontrar.

A versão Desana é muito maior, conta que ele procurava por uma mulher trabalhadora e gentil, ao ouvir risadas em uma serra de cipó, ele chupou cipó por cipó procurando a mulher que queria, encontrada, ele cortou o cipó, depois outros dois tipos diferentes, seguiu até o porto fez um ritual, bebeu e vomitou no rio criando assim uma mulher trabalhadora e bondosa. Em seguida o livro conta sobre as leis que as mulheres devem fazer quando estão menstruadas, no livro é chamado de “passando a lua”. A mulher de *Buhtari Gõãmu* estava em casa seguindo essas leis

quando foi tomada por um *Uwawá* (urubu-rei) que queria uma mulher bondosa e trabalhadora. Em seguida conta a jornada de *Buhtari Gõãmu* para recuperar sua esposa, a morte dela pelo *Uwawá*, e em seguida a vingança de *Buhtari Gõãmu* pela morte de sua esposa.

Na segunda história narra-se sobre outra mulher de *Buhtari Gõãmu*, que no começo ela gostava dele, porém depois que seu primo cresceu, ela já não o queria, ia todos os dias no porto se encontrar com seu primo, *Buhtari Gõãmu* fez uma zarabatana, seguiu sua mulher até o porto e matou envenenado o primo. Depois que ela deixou o corpo ali, ele se aproximou, cortou o órgão reprodutor do morto, enrolou em uma folha e ao chegar em casa, assou para sua mulher comer, ela ao saber vomita no rio e é dessa forma que o peixe jeju surgiu, e é por isso que os Antigos não o comiam.

No capítulo seguinte os autores apresentam como surgiu a mandioca, essa história conta sobre *Baaribo* (que tem comida) cujo filho maior matou o menor porque esse dormiu com sua mulher, triste, abandonou o filho maior e a mulher, seguiu atrás de uma nova esposa. Tomou por esposa duas irmãs, pediu a elas que demarcasse um espaço na roça, depois pediu que elas não o vissem enquanto ele fazia seu ritual, porém a mais velha desobedeceu, e por isso nasceu capim na roça, castigando as mulheres a trabalhar arduamente, depois disse a elas que não deveriam comer sem ralar as mandiocas que já nasciam sem casca, porém a maior cansada de roçar comeu sem ralar, e é por isso que a mandioca tem casca.

Passados anos ele chamou seu filho mais velho para ensinar os rituais para que esse não passasse fome, depois que esse aprendeu, *Baaribo* fechou o caminho e nunca mais se encontrou com o filho mais velho. Os autores explicam que essa história é contada para que entendam que se deve amar um filho mesmo ele sendo ruim, e que tocar na mulher de outro sempre gera vingança.

O antepenúltimo capítulo conta sobre a origem da pupunha, tudo começou quando um homem chamado *Gãipãyã* conseguiu como esposa uma mulher filha de *Pirõ*, a maior cobra do rio, ele então decide ir visitar o sogro e os irmãos de sua esposa, lá seu sogro o mandou fazer diversas tarefas difíceis para matá-lo, na porta da casa tinha uma pupunheira com pupunhas de diversas cores, eles não queriam que elas se espalhassem pelo mundo, então *Gãipãyã* tomou uma e a escondeu, foi para casa e a plantou, fazendo surgir as pupunhas pelo mundo.

O penúltimo capítulo fala sobre *Āgãmahsãpu*, um Inambu chefe de todas as aves, conheceu duas irmãs em uma cerimônia, lá também conheceu *Oá* (mucura) que foi para atrapalhar o Inambu de conquistar as moças. *Āgãmahsãpu* convidou as moças para sua maloca, nisso ensinou o caminho, disse que na encruzilhada colocaria na direita, uma pena de arara vermelha na direção da sua casa, e uma pena de arara verde no lado esquerdo que dava para casa de *Oá*. Então no dia combinado as moças seguiram para o caminho, *Oá* chegou mais cedo e trocou as penas, o que fez as moças seguirem para sua casa, onde tiveram que passar a noite. No dia seguinte foram para casa de *Āgãmahsãpu*, como fediam, entraram pelo fundo, os autores explicam que é por essa razão que em dias de festa as mulheres entram pelos fundos. *Oá* foi buscá-las, porém *Āgãmahsãpu* não as entregou, então mandou matar *Oá*, que foi vingado pela avó.

Os autores explicam ao final da história que aquele que atrapalha ou mexe com a mulher acabará morto, dando-se assim um ciclo de vinganças, pois o crime sempre traz vingança, e assim vai aumentando. É por essa razão que os Antigos seguiam essas quatro leis:

1. Não se deve roubar a mulher de outro; 2. Não se deve namorar uma mulher que tem muitos tios e primos sem lhes pedir licença primeiro; 3. Não se deve amigar-se com a mulher que fugiu do marido; 4. Não se deve atrapalhar o namoro do outro. Porque tudo isso acaba como nesta história. É cumprindo estas leis que os Antigos viviam bem, na paz (Pãrökumu; Kehíri, [1980] 2019, p.179).

Por fim, o último capítulo que fala sobre a história dos *Diroá* e dos *Koãyea*, que conta sobre os avós de *Āgãmahsãpu* que tristes pela morte do neto, foram até a maloca dos *Koãyea* para pegar um pedaço do neto para que esse não desaparecesse, o avô jogou para seu porto um pedaço do osso direito da perna do neto, pediu a sua esposa que fosse lá, quando ela chegou encontrou dois *Diroá*, (peixes fininhos), levou-os para casa e eles se tornaram gente, foram criados como se fossem os filhos de *Āgãmahsãpu*, e por isso decidiram se vingar dos gaviões que cozinham seu pai, chegaram na casa de *Oá*, onde a avó da mucura aguardava para matar os *Diroá* que queriam matar seus netos gaviões, eles enganaram a velha e fizeram travessuras, os *Koãyea* e *Diroá* ficaram tentando matar uns aos outros. No fim, os *Diroá* conseguiram se vingar matando com raios os *Koãyea*. Ao final os autores falam que após se vingarem, eles partiram para a Maloca do Universo onde andam soltando raios.

A partir do resumo de cada capítulo do livro, compreendemos questões importantes da cultura indígena do povo Desana, que são os rituais, as cerimônias, a presença constante do ipadu e do tabaco, principalmente na criação do mundo e da humanidade, bem como da presença fundamental dos enfeites, das danças, da base alimentar, do cultivo da mandioca amarga, da pesca, e da coleta de produtos extraído da mata. Também se percebe a forma familiar com que sempre se referem aos outros como parentes, que ainda se mantém presente na atualidade, ilustrado nos livros e artigos de autoria indígena que frequentemente começam com “queridos parentes indígenas”, os ciclos de vinganças que no livro conta que geraram às três extinções da humanidade, a relação desses povos com os rios e cachoeiras navegadas para a criação da humanidade, a questão do invisível, eterno e da ressurreição presente nas histórias.

O livro esclarece com riqueza de detalhes como se deu a construção do mundo e da humanidade a partir da cosmogonia dos povos do Alto Rio Negro, colocando traduções dos nomes escritos em Desana em notas ou entre parênteses, o que possibilita ao leitor não indígena entender o significado dos nomes, da importância das malocas, das flautas sagradas, dos rituais e cerimônias de iniciação sem muita dificuldade.

#### **4.2 Possíveis contribuições para o ensino da História**

A leitura dessas narrativas permite estabelecer uma relação entre o período apresentado nas narrativas e a história, traçando uma linha cronológica que se estende desde a chegada dos bandeirantes e missionários da Ordem dos Salesianos com os povos do Alto Rio Negro, seguido pelas transformações que ocorreram desde então na dinâmica cultural desses povos, devido às interferências não indígenas e às formas de resistência. A exemplo dos mitos que falam da criação do mundo e da humanidade.

Pode-se apresentar aos alunos questões referentes à concepção do mito para cada povo, sua função, bem como pontuar a questão do sagrado na construção da sociedade, relacionando com os objetos sagrados para esses povos, expondo a função da maloca que no mito entendemos que foi pela passagem de 56 malocas e realização de cerimônias nelas que a humanidade se formou, sendo então elas casas transformadoras, na qual é realizado importantes cerimônias, e que diversas famílias moram juntas compartilhando conhecimentos, no mito é apresentado o



momento em que os missionários da Ordem dos Salesianos chegaram e derrubaram as malocas, chamando-as de “casa do diabo”, local que prejudicaria a saúde pela ausência de janelas para a entrada de ar, e da moral, por causa da convivência íntima de diversas famílias.

Nimuendaju (1950) aponta que além das ideias dos missionários de que as malocas eram arriscadas para a saúde e para a moral, o principal motivo de derrubarem as malocas foi por ela ser o símbolo espiritual e social mais importante desses povos, e ao destruí-los, abria espaço para que eles negassem sua cultura e se mantivesse abertos para a fé católica e a cultura dos europeus. Além de apresentar aos alunos a respeito da maloca, também é possível explicar a questão das flautas sagradas, que como as malocas, são as bases das cerimônias solenes, feitas de paxiúba, uma árvore que segundo o mito nasceu do corpo de *Guramuye* quando esse foi queimado no primeiro cataclismo de fogo, são instrumentos tocados exclusivamente pelos homens, como percebemos no capítulo que conta sobre o roubo das flautas sagradas pelas mulheres, que quando roubaram e aprenderam a tocá-las, os papéis se inverteram, logo, apenas os homens podem tocar as flautas sagradas, e as mulheres ficam excluídas, o que nos leva a compreender a partir da leitura do livro que existe uma divisão de tarefas entre homens e mulheres.

Diante da explicação sobre os usos das flautas sagradas, o professor pode apontar a festa do *dabucuri*, apresentado em outro mito presente no livro, e que é uma cerimônia de iniciação dos jovens entre 12 e 15 anos. Segundo Barros (2012) O *dabucuri* é palco de diversos repertórios musicais a partir das flautas sagradas, realizado em momento de fartura de frutas, onde ocorre trocas entre os povos do Alto Rio Negro de frutas do mato, como açaí, ucuqui, ingá do mato, cucura do mato, peixes. É costume o dono da casa que realizará a festa, chamar os convidados três dias antes da festa, para a caça e coleta de frutas e peixes até o dia da realização do *dabucuri*.

Através da leitura de capítulos do livro que apresentam a festa do *dabucuri* podemos perceber os costumes e modos de ser, fazer e pensar, como por exemplo aprendendo a base alimentar, seus meios de se manter, as relações sociais formadas entre os diversos povos que vivem no Alto Rio Negro, bem como de explorar através do uso de mapas as regiões apresentadas no mito, despertando a curiosidade dos alunos. Além disso, pode-se fazer uma leitura das ilustrações, que para os indígenas não são meros enfeites no livro, as ilustrações em textos de

autoria indígena possuem a mesma importância que o texto, elas são a continuidade da escrita, falam por si mesma, o que possibilita aos alunos um debate para decifrar o que dizem, buscando em atividades de pesquisa suas traduções e significados.

A leitura da mitologia do povo Desana possibilita a construção de conhecimentos, que o professor através de uma leitura atenta e uma pesquisa em artigos e livros para dar base ao percebido no mito, pode construir uma aula dinâmica, investindo na relação professor-aluno que Fonseca (2003) defende como algo que “[...] deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subvertem as fronteiras impostas entre diferentes culturas e grupos sociais, entre teoria e prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida” (Fonseca, 2003, p. 38).

Nesta relação entre professor e aluno construindo o conhecimento a partir do livro, possibilita uma reflexão a respeito da violência vivenciada por esses povos no passado e presente, fazendo um diálogo a respeito das diversas formas de violência, sua cultura e a permanência de alguns costumes e o desaparecimento de outros, o surgimento de movimentos indígenas para a reivindicação dos direitos, da Constituição de 1988 e da importância do respeito ao diferente para o fim da violência, o que corrobora para a formação da compreensão do outro, da diversidade.

Diante do exposto, construímos uma sequência didática na qual demonstramos as possíveis contribuições deste livro para o ensino da história dos povos indígenas em sala de aula. Para a construção desta sequência didática de forma mais expositiva, tomamos como ponto de referência o livro *Historiar* do 9º e seu tópico “Povos indígenas no século XXI” do capítulo 239 e alguns capítulos do livro “Antes o mundo não existia”, sendo eles: A primeira parte desde origem do mundo na página 11 até a página 44 que conta do surgimento do mundo e da humanidade. A quinta parte: A divisão dos Umukomahsã da página 62 até a 65, a sexta parte de nome História de Umukomahsã Boreka no tempo dos portugueses na página 67 e a sétima parte que conta sobre a dispersão dos Umukomahsã e a localização dos Tõrãmu Kehíripõrã na página 69.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>
---------------------------

<b>Disciplina:</b> História
<b>Ano:</b> 9ª ano do fundamental
<b>Habilidades BNCC:</b> (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do Alto Rio Negro a partir da mitologia dos povos Desana Kehripõrã, de modo a traçar um diálogo acerca do preconceito diante do diferente e da violência a que esses povos foram e são submetidos ao longo da colonização.</li> <li>● Compreender a relevância dos direitos reconhecidos na Constituição de 1988 para a manutenção dos modos de vida e da cultura desses povos.</li> </ul>
<b>Tempo de duração:</b> 4 aulas
<b>Materiais necessários:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Livro didático Historiar</li> <li>● Capítulos do livro “Antes o mundo não existia”</li> <li>● Datashow para apresentação de ilustrações e mapas</li> <li>● Caderno para anotações e pontuação dos resultados</li> </ul>
<b>Organização da turma:</b> Divisão dos alunos em grupos de seis ou cinco.
<b>Primeira aula:</b> Uso do livro didático apresentando os indígenas do século XXI, suas reivindicações e os direitos reconhecidos na Constituição de 1988, no qual o professor deve fazer questionamentos aos alunos incentivando-os a refletir e debater.
<b>Avaliação:</b> Atividade de fixação, no qual os alunos devem escrever todos os pontos que entenderam a respeito da aula ministrada.
<b>Segunda aula:</b> Apresentação do livro “Antes o mundo não existia”, seu contexto histórico, seus autores e sua importância para a preservação da memória oral indígena. Em seguida ler com os alunos o capítulo que trata a respeito da criação

do mundo e da humanidade, objetivando ao final abrir um debate acerca das concepções de mundo desses povos e a importância do mito.

**Avaliação:** Atividade de pesquisa em sites e em vídeos sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro.

**Terceira aula:** Apresentar os principais objetos sagrados apresentados no livro, e contar por meio de outras fontes de pesquisa o encontro entre esses povos do Alto Rio Negro com os missionários e bandeirantes e suas relações de violência simbólica e física, em seguida relacionar essa relação de violência no século XXI, com os confrontos entre madeireiras, ruralistas, mineradores e as diversas tentativas de violar os direitos obtidos na Constituição de 1988.

**Avaliação:** Produção textual sobre como combater a violência contra os povos indígenas na atualidade.

**Quarta aula:** Relacionar tradições, rituais e cerimônias apresentados nos capítulos selecionados do livro, com esses povos no século XXI, de modo a perceber a permanência de alguns costumes e rituais, e o desaparecimento de outros a partir da interferência do não indígena, de modo a conscientizar os alunos sobre o respeito à cultura do outro.

**Avaliação:** Criação de um mapa mental interligando todos os conhecimentos adquiridos durante as quatro aulas ministradas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se investigar as bases teóricas que discutem a respeito da literatura indígena, de modo a entender a importância da inclusão desta literatura nas escolas não indígenas como um recurso didático para potencializar os conhecimentos dos alunos do ensino básico acerca da história dos povos indígenas. Para isso, foi construído uma reflexão fundamentada em alguns autores como Thiél (2012), Almeida (2010), Almeida e Queiroz (2004), Graúna (2011) e outros.

Através da leitura dos livros e artigos desses e outros autores, foi constatado os processos que antecederam o surgimento de uma literatura produzida pelos povos indígenas, que ao longo da formação do país foram considerados nos primeiros anos como inocentes, inferiores, selvagens, bárbaros, sem leis, rei e fé, durante o Império foi criada a imagem positiva do indígena, nasce então o herói trágico indígena de modo a construir um passado glorioso e garantir a nacionalidade para a Corte portuguesa. Influenciado pelo romantismo, o herói indígena na literatura indianista mostrava-se com todas as qualidades dos cavaleiros medievais. Neste momento da história esses povos narrados como heróis sofriam com o preconceito e a violência. Ao fim do Império, com o nascimento da República, a imagem do indígena toma novamente outro rumo, tornam-se os inimigos do progresso, o “outro” que necessita ser exterminado.

Ao longo do estudo compreendemos a questão da literatura indigenista, que se diferencia da indianista que tem o indígena por protagonista, a literatura indigenista é escrita por não indígenas que apoiam ou criticam esses povos, nesta literatura buscam representar em suas obras as vivências indígenas, a violência e a miséria a que são submetidos. A exemplo estão as obras dos autores Orlando Villas Boas e Cláudio Villas Boas.

Ao longo do estudo foi identificado que o surgimento da literatura indígena remonta do século XX, especificamente no ano de 1980 com o surgimento do Movimento Indígena que passou a reivindicar direitos e espaço no meio sócio-político, um ensino diferenciado, o que corroborou para a abertura de escolas, de formação superior para a formação de professores indígenas, gerando por conseguinte a necessidade de produzir conteúdo, ou seja, cartilhas educativas, artigos, livros, entre outros textos produzidos pelos próprios indígenas para ensinar essas crianças nas aldeias. No entanto, alguns autores apontam que a literatura

indígena sempre existiu, sendo ela em sua forma oral, nos grafismos e nos desenhos, o que é uma informação importante para refletir a respeito da ideia de literatura, durante muitos séculos a sociedade descaracterizou as narrativas orais e visuais dos povos indígenas como literatura.

Para investigar o espaço que a literatura indígena ocupa nas salas de aula, foi realizada a análise de alguns capítulos de dois livros didáticos do 9º ano, o livro *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e o livro da coleção *Teláres* dos autores José Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino, o que se constatou que no livro *Historiar* a literatura indígena não tem presença, e o espaço da história desses povos é pequeno. No livro da coleção *Teláres* percebe-se uma maior preocupação quanto à temática indígena, no qual os autores prestaram atenção em acrescentar notas com curiosidades a respeito dos povos indígenas e recomendações dos livros escritos pelos próprios indígenas. Não obstante, nota-se que apesar da lei 11.645/08 já ter algum tempo desde sua promulgação, os livros didáticos ainda não tiveram um grande avanço quanto a forma com que apresentam a história desses povos e a inclusão de sua literatura.

Diante da constatação de que existem lacunas do livro didático, cabe unicamente ao professor construir uma relação entre este e as literaturas indígenas, criando uma relação na qual ambos se complementam e assim contribuam para a construção do conhecimento, a disseminação de uma educação decolonial da cultura e história indígena, e assim abrindo espaço para o respeito e compreensão diante do diferente, não mais percebendo-os como exóticos, bárbaros e inferiores, mas como cidadãos com culturas e noção de mundo distintas, porém não menos importantes.

Buscando dar resposta a esta questão do uso da literatura como um recurso didático para o ensino não indígena, foi construída uma sequência didática, elaborada a partir do livro didático *Historiar*, textos auxiliares e o livro “Antes o mundo não existia” a ser ministrada em quatro aulas que exploram as noções de território, mito, modos de ser e fazer, suas relações sociais, questões como fé e ancestralidade, os direitos reconhecidos na Constituição de 1988. Através da sequência de quatro aulas, também se propõe elaborar relações entre o passado e a atualidade.

Sendo assim, fica evidente como é possível extrair de uma literatura indígena infinitas possibilidades de conhecimento, capaz de suprir as necessidades

do livro didático, com a intenção de demonstrar a importância da literatura indígena como um recurso didático para o ensino.

Em vista dessa possibilidade, apontamos a grande necessidade de mais trabalhos que se enfoquem a respeito dessa relação literatura indígena e sala de aula, de modo a desmistificar as concepções preestabelecidas de que são textos complexos e de difícil compreensão e, por conseguinte, ampliar os conhecimentos acerca dessas textualidades que após muito esforço, está lentamente conseguindo um espaço no meio não indígena.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- ANDRADE, Edson Dorneles de. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos CEDES**, v. 39, p. 321-356, 2019.
- ANDRELLLO, Geraldo. Falas, objetos y corpos: autores indígenas no alto río Negro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, p. 5-26, 2010.
- BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. **Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC**. Salvador, 2000.
- BARROS, Liliam Cristina da Silva. O Kapiwayá e seu lugar no universo músico-coreográfico-ritual em um clã Desana, alto río Negro, Amazonas. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 7, p. 509-523, 2012.
- BORGES, P. P. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. In: **Revista Princípios**. Edição 80, AGO/SET, 2005, p. 42-47.
- BARRA, Cynthia de Cássia Santos. Antes o mundo não existia: imaginário das línguas e livros de autoria indígena. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 14, n. 34, p. 122-137, 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias; PEREIRA, Cilene Margarete. **O valor e a importância da Literatura para a formação do homem: dois autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira**. Travessias, v. 4, n. 3, 2010.
- CORRÊA, Adriana de Oliveira Alves. O papel do professor como mediador da literatura indígena em sala de aula. **Linguagens & Cidadania**, v. 21, p. 1-14, 2019.
- CORRÊA, A. de O. A. O Papel do Professor como Mediador da Literatura Indígena em Sala de Aula. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2020. DOI: 10.5902/1516849238105. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/38105>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- CARELLI, Rita (adaptação e ilustrações). **Das Crianças Ikpeng para o Mundo Marangmotxíngmo Mirang**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; SANTOS, Renata Lourenço dos Literatura Indígena: entre memórias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2022.
- CARTA, A. de Pero Vaz de Caminha. **Edição de base: Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963.



CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias; PEREIRA, Cilene Margarete. O valor e a importância da Literatura para a formação do homem: dois autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira. **Travessias**, v. 4, n. 3, 2010.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

DE CARVALHO, João Carlos. INDIANISMO, INDIGENISMO OU PÓS-INDIANISMO?. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, v. 11, n. 2, 2018.

DORRICO, J. (2018). **Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea**: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DENNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DENNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi. p. 227-255.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 28, n. 3, p. 163-181, 2018.

DE OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; RAMOS, Marcia Elisa Tete; CAINELLI, Marlene Rosa. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.

DE BRITO, Edson Machado. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **FRONTEIRAS: Revista de História**, v. 11, n. 20, p. 59-72, 2009.

FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **Transinformação**, v. 26, p. 67-76, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. Editora Contexto, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2003.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; DE SOUZA, Lorena Faria. Literatura Indígena em Debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. **Caderno Seminal**, v. 23, n. 23, 2015.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, 1996.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, 2011.

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

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS - QUALIS A2**, [S. I.], v. 41, n. 136, 2014. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/366>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LIBOIS, Rachel Dantas; DA SILVA, Robson José. Marco temporal, Supremo Tribunal Federal e direitos dos povos indígenas: um retrocesso anunciado. **PerCursos**, v. 22, n. 48, p. 399-429, 2021.

MUNDURUKU, D. **Karaíba, uma história do Pré-Brasil**. (Ilustrações Mauricio Negro) Barueri: Manole. 2010

MENENDEZ, L. L. Literatura Indígena, Memória e Resistência: A Casa-Universo na Obra de Gabriel Gentil e Luís Lana. **Polifonia**, [S. I.], v. 21, n. 30, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1355>. Acesso em: 11 fev. 2024

MAIA, L. D. O. HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: a guerra ameríndia nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017. **Revista Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. I.], v. 19, n. 34, p. 354–376, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In: DELGADO, P.S. **Povos indígenas no Brasil**: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio visual. Curitiba, Paraná: Brazil Publishing, 2018.

NIMUENDAJÚ, Curt. Reconhecimento dos rios Içana, Ayarí e Uaupés: Relatório apresentado ao Serviço de Proteção aos Índios do Amazonas e Acre, 1927. **Journal of the Society of Americanists**, v. 39, pág. 125-182, 1950.

OLÍVIO JEKUPÉ. **O saci verdadeiro**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, Jéssica Carolina de. **(DES) Caminhos das jornadas Meridionais: representações indígenas e estratégias de mediação cultural no contexto**

**indigenista em meados do século XIX.** Ponta Grossa: Dissertação de mestrado em História, Cultura e Identidades, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

PĀRÖKUMU, U e KEHÍRI, T. **Antes o mundo não existia – mitologia dos antigos Desana Kehírípõrã.** Editora Dantes. 3.ed Rio de Janeiro – RJ. 2019.

REIS, v. dos. (2023). LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA: ENCANTAMENTO E CUMPRIMENTO DA LEI 11.645/2008. **Revista Moinhos**, 1(13), 114–125. <https://doi.org/10.30681/moinhos.v1i13.11627>

REGINO, Juan Gregorio. Otra parte de nuestra identidad. **Guaraguao**, v. 7, n. 17, p. 207, 2003.

RIBEIRO, Berta. 1992. “**A mitologia pictórica dos Desâna**”. In: L. Vidal (org.), *Grafismo indígena*. São Paulo: Studio Nobel/ Fapesp/ Edusp. pp. 35-42.

SILVA, Edson. **A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil.** O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. ANDRADE, Juliana Alves de. SILVA, Tarcísio Augusto Alves (Orgs.). Recife: Edições Rascunho, 2017.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em: 7 set. 2023.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de. “**A queda do céu**”: o pensar decolonial na obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015). Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, J. et al. (Orgs). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

THIÉL, J. C. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, [S. l.], n. 5, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/107454>. Acesso em: 5 nov. 2023.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora, a literatura indígena em destaque.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

THIÉL, J. C.; QUIRINO, V. F. S. **A literatura indígena na escola: um caminho para a Reflexão sobre a pluralidade cultural.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 6630-6641. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2024.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. J. **Fragoso; M. de F. Gouvêa. O Brasi colonial**, p. 1443-1580, 2014.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (2009). Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação. In: **CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL-COLE**, 17., 20-24 jul. 2009, Unicamp, Campinas. Anais... Campinas: Editora da Unicamp.