

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ÉRICA ALVES CAVALCANTE

**As representações dos povos indígenas nos Guias e Recursos Didáticos
para o Professor de Geografia e História da Coleção Projeto Buriti:
por uma abordagem multicultural.**

São Paulo
2018

ÉRICA ALVES CAVALCANTE

As representações dos povos indígenas nos Guias e Recursos Didáticos para o
Professor de Geografia e História da Coleção Projeto Buriti:
por uma abordagem multicultural.

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Área de Concentração: Geografia
Humana

Orientadora: Profa. Dra. Valéria de
Marcos.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

CC376r CAVALCANTE, Érica Alves
 As representações dos povos indígenas nos Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História da Coleção Projeto Buriti: por uma abordagem multicultural. / Érica Alves CAVALCANTE ; orientadora VALÉRIA DE MARCOS. - São Paulo, 2018. 160 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. LIVRO DIDÁTICO. 2. POVOS INDÍGENAS. 3. REPRESENTAÇÕES. 4. MULTICULTURALISMO. 5. TERRITORIALIDADE. I. MARCOS, VALÉRIA DE , orient. II. Título.

Nome: CAVALCANTE, Érica Alves

Título: As representações dos povos indígenas nos Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História da Coleção Projeto Buriti: por uma abordagem multicultural.

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Área de Concentração: Geografia
Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria de
Marcos.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha filha, Manuela.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marluce e Severino que, além do amor incondicional que sempre me ofertaram, foram e são exemplos de luta, respeito, honestidade e retidão. Aos dois que não puderam concluir o Ensino Fundamental, mas que, com diversas ações, todas contrárias ao que as condições econômicas lhes impunham, sustentaram-me durante toda minha primeira graduação e me ajudaram com nossa Manuela para que eu pudesse concluir a Geografia.

Aos meus irmãos, Henrique e Thais, cuja felicidade sempre condicionará a minha. Que possamos estar sempre juntos aos domingos. A minha cunhada Tati, obrigada por ajudar com minha Pequena quando eu achava que cumprir os prazos era impossível e ao meu cunhado Guilherme que alegrou tanto nossa família com sua chegada.

Aos amigos da Universidade que me ajudaram nessa trajetória, sorrindo, discutindo textos, dividindo inúmeras tarefas e aprendizados. Em especial para Júlio Witer, Fabíola Durães, Marcos Martins e a minha ex-aluna, filha e também professora na jornada do curso, Beatriz Pereira (minha nega). Sempre lembrarei de vocês com um carinho muito especial.

Aos meus amigos de trabalho com os quais deixei tantas vezes de sair e almoçar para estudar e que, com suas palavras de carinho, me incentivaram a seguir nessa jornada. Especialmente para Carla, Cynthia, Leandro, Paulo, Claudia, Ivani e Janaína (amiga de tantos anos).

Ao meu grande companheiro, Rinaldo, que por muitas e muitas vezes perdeu finais de semana para me acompanhar nos estudos, que incentivou-me quando o cansaço era extremo e que, depois da chegada de nossa filha, mostrou-se ser tão magnífico pai quanto é marido. Sem o seu apoio e de minha mãe, a conclusão desse curso seria impossível. Te amo, more! Olhemos os lírios do campo...

A minha Manuela (Deus está conosco!), cuja existência hoje significa a minha. Agradeço por ter-me escolhido para ser sua mãe e por pedir “coiô” quando a mamãe estava estudando. Você me faz valorizar ainda mais minhas conquistas, já que todas elas hoje são também para fazê-la feliz. Espero agora, compensar um pouco minha ausência.

A professora Antonia Terra de Calanzas Fernandes, agradeço a oportunidade de ter sido sua aluna e de ter visto uma pesquisadora da área de ensino colocar em prática tudo que teoriza. Meu mais franco agradecimento por ter me encantado com as temáticas relacionadas aos povos indígenas.

A professora Glória da Anunciação Alves, cuja preocupação com o ensino de Geografia e com o verdadeiro elo entre Universidade e a escola de Educação Básica é um diferencial e me inspira grande respeito.

E a minha orientadora Valéria de Marcos, que faz jus ao título de professora, algo que para mim é o mais pleno elogio. Obrigada pelos tantos e cuidadosos apontamentos, obrigada pelas respostas as tantas dúvidas, obrigada pelo carinho e competência com que me acompanhou nesse trabalho.

“A luta indígena é também a luta por uma nova sociedade que já carregamos naturalmente em nossos corpos, anga (alma) e resistência.”

Casé Angatu Xucuru Tupinambá, 2017.

RESUMO

CAVALCANTE, Érica Alves. As representações dos povos indígenas nos livros didáticos de Geografia e História da Coleção Projeto Buriti: por uma abordagem multicultural. 2018. 159 p. Trabalho de Graduação Individual - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

Diante do lugar central ocupado pelos livros didáticos nas práticas pedagógicas no Brasil, a superação da disseminação de representações estereotipadas, fragmentadas, generalizantes e contraditórias sobre os povos indígenas historicamente disseminadas nesses materiais faz-se urgente. Neste sentido, o presente trabalho procura verificar a permanência e/ou a superação de representações dessa natureza nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti*.

Busca-se identificar, portanto, se os *Guias de Geografia e História* incorporaram conhecimentos de diferentes áreas das Ciências Sociais e os próprios saberes/vivências indígenas para uma abordagem adequada da diversidade étnica e cultural desses povos. Ao mesmo tempo em que procura-se examinar se os *Guias* fornecem elementos para que os alunos identifiquem a existência de diferentes territorialidades e, por meio desse reconhecimento, possam avaliar criticamente o processo histórico de expropriação das terras indígenas, a luta pela manutenção da própria existência e pela preservação de suas culturas, assim como os problemas contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas.

Palavras chaves: Povos Indígenas, representações, livros didáticos, multiculturalismo, territorialidade.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Érica Alves. The representations of indigenous people in the Guidelines and Teaching Resources for Geography and History Teachers of the book Collection “Projeto Buriti”: for a multicultural approach. 2018. 159 p. Individual Graduation Work - Department of Geography, Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, 2018.

Abstract:

Before the central place occupied by the textbooks in the educational practices in Brazil, the overcoming of the dissemination of stereotyped, fragmented, generalised and contradictory representations of indigenous people historically disseminated in these materials is made urgent. In this sense, the present work aims to verify the permanence and / or the overcoming of representations of this nature in the Guidelines and Teaching Resources for the Geography and History Teacher from 1st to 5th grade of “Ensino Fundamental” of the book collection “Projeto Buriti”.

It seeks to identify, therefore, if the Guidelines of Geography and History incorporated knowledge of different areas of the Social Sciences and their own indigenous knowledge/experiences for an adequate approach of the ethnic and cultural diversity of these people. At the same time in which one searches to examine if the Guidelines provide elements so the learners are able to identify the existence of different territorialities and, by means of this acknowledgement, they could critically evaluate the historical process of expropriation of indigenous lands, the struggle for the maintenance of their own existence and for the safeguarding of their culture, as well as the contemporary problems faced by indigenous people.

Key words: Indigenous people, representations, textbooks, multiculturalismo, territoriality

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capas da Coleção Projeto Buriti.....	39
Imagem 2 – Modelo: estrutura dos Guias.....	40
Imagem 3 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 11.....	48
Imagem 4 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 16.....	50
Imagem 5 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 58.....	52
Imagem 6 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 64.....	53
Imagem 7 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 76.....	54
Imagem 8 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 77.....	55
Imagem 9 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 84.....	57
Imagem 10 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 107	59
Imagem 11 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 120.....	60
Imagem 12 – Guia do 1º ano do Ensino Fundamental, p. 121.....	61
Imagem 13 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p.14.....	63
Imagem 14 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 15.....	64
Imagem 15 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 82.....	66
Imagem 16 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 83.....	67
Imagem 17 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 84.....	69
Imagem 18 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 85.....	70
Imagem 19 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 88.....	71
Imagem 20 – Guia de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 89.....	72
Imagem 21 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p.32.....	74
Imagem 22 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p.33.....	75
Imagem 23 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p.43.....	77
Imagem 24 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 48.....	78
Imagem 25 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 49.....	79
Imagem 26 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p. 80.....	81
Imagem 27 – Guia de História do 2º ano do Ensino Fundamental, p.117.....	82
Imagem 28 – Guia de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental, p. 90.....	85
Imagem 29 – Guia de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental, p. 91.....	86
Imagem 30 – Guia de História do 3º ano do Ensino Fundamental, p. 32.....	88
Imagem 31 – Guia de História do 3º ano do Ensino Fundamental, p. 33.....	89
Imagem 32 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 50	94
Imagem 33 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p.51.....	95
Imagem 34 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p.130.....	96

Imagem 35 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p.134.....	98
Imagem 36 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 135.....	99
Imagem 37 – Guia de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, p.159.....	100
Imagem 38 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 26.....	104
Imagem 39 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 27.....	105
Imagem 40 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 28.....	107
Imagem 41 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 32	108
Imagem 42 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 33.....	109
Imagem 43 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 36.....	112
Imagem 44 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 37.....	113
Imagem 45 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 38	114
Imagem 46 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p.39.....	115
Imagem 47 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 40.....	116
Imagem 48 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 41.....	117
Imagem 49 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 62.....	118
Imagem 50 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 63.....	119
Imagem 51 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 68.....	120
Imagem 52 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 72.....	121
Imagem 53 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 73.....	122
Imagem 54 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 80.....	123
Imagem 55 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 81.....	124
Imagem 56 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 96.....	125
Imagem 57 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 97.....	126
Imagem 58 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 114.....	129
Imagem 59 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 115.....	130
Imagem 60 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 120.....	131
Imagem 61 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 123.....	132
Imagem 62 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 130.....	134
Imagem 63 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p. 131.....	135
Imagem 64 – Guia de História do 4º ano do Ensino Fundamental, p.156.....	137
Imagem 65 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 24.....	139
Imagem 66 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 09.....	140
Imagem 67 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 24.....	141
Imagem 68 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 25.....	142
Imagem 69 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 30.....	144

Imagem 70 – Guia de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 31.....	145
Imagem 71 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 22.....	146
Imagem 72 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 23.....	147
Imagem 73 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 84.....	149
Imagem 74 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 85.....	150
Imagem 75 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 120.....	151
Imagem 76 – Guia de História do 5º ano do Ensino Fundamental, p. 121.....	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E A EXPROPRIAÇÃO DE SUAS TERRAS: BREVE RETROSPECTO DE UM PROCESSO.....	18
1.1 Brasil Colônia: a origem da expropriação e das representações estereotipadas sobre os povos indígenas.....	18
1.2 As representações sobre os indígenas no Império e no período republicano: permanências e mudanças.....	24
CAPÍTULO 2 - A HISTÓRICA DISSEMINAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA E A PROPOSTA DIDÁTICA DA COLEÇÃO PROJETO BURITI: UM ESFORÇO DE SUPERAÇÃO.....	32
2.1 Leituras eurocêntricas e etnocêntricas e a elaboração da ideia de selvagem.....	35
2.2 A elaboração de uma invisibilidade e o aprisionamento dos indígenas no passado.....	36
2.3 O construção da ideia de um indígena “puro” e a homogeneização dos povos indígenas.	37
2.4 A coleção Projeto Buriti: proposta editorial e perspectiva de análise.....	38
CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS GUIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PROFESSOR DE 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
3.1 O Guia e Recursos Didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental: a proposta didática da obra e o tratamento da temática indígena.....	47
3.2 Os Guias e Recursos Didáticos do 2º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História.....	62
3.3 Os Guias e Recursos Didáticos do 3º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História.....	83

CAPÍTULO 4 - A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS GUIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PROFESSOR DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	93
4.1 Os Guias e Recursos Didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História.....	93
4.2 Os Guias e Recursos Didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	158

INTRODUÇÃO

As últimas duas décadas do século XX foram marcadas por significativo acréscimo de estudos nos quais o livro didático foi utilizado como fonte para pesquisas de naturezas diversas. Isso decorreu do fato do livro didático se constituir em um suporte privilegiado para reconhecimento de conteúdos, de métodos de aprendizagem e de concepções pedagógicas.

O crescimento de pesquisas dessa natureza, também resultou do fato do livro didático ter sido reconhecido como uma fonte singular para a identificação de permanências e mudanças das práticas de ensino dos diferentes componentes curriculares (AZAMBUJA, 2014; MUNAKATA, 2012) e de ter se firmado “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p.553).

Nessa perspectiva, o presente trabalho centrou-se na análise das representações veiculadas sobre os povos indígenas, buscando verificar avanços ou não na abordagem de temas relacionados aos povos indígenas. Seu foco se justifica porque a escola no Brasil “historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, silenciou o tema” (MEDEIROS, 2012, p. 50) e porque “os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente nos Brasil” (GRUPIONI, 1996, p. 424).

Para tanto, a presente pesquisa analisou as representações sobre os povos indígenas existentes nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti*, num total de nove guias. Optou-se pela análise dos *Guias* e não apenas do conteúdo dos livros didáticos porque objetivava-se identificar não só as representações sobre os povos indígenas a que os alunos têm acesso diretamente, mas também porque buscou-se verificar se as orientações didáticas aos professores oferecem subsídios para uma prática pedagógica que incorpore recentes conhecimentos acadêmicos sobre tais povos e os saberes/vivências indígenas e, em caso positivo, de que forma isso ocorre.

Todos os Guias têm basicamente a mesma estrutura. São compostos por 9 Unidades e cada uma delas está subdividida em temas (predominantemente três) e seções que, de maneira geral, propõem exercícios para retomada, sistematização e aprofundamento do que foi estudado, entre elas: “Para ler e escrever melhor” e “O que você aprendeu”. Existem também, orientações didáticas e textos complementares para

leitura dos professores, além de serem explicitados os objetivos de aprendizagem definidos para o trabalho em cada Unidade/Tema.

A coleção Projeto Buriti foi escolhida porque a Editora Moderna comprometeu-se com o que denominou “Educação em Valores”, ou seja, com uma educação escolar que, ao trabalhar com a pluralidade cultural, o faz, segundo a própria editora afirma, com o objetivo de “desenvolver o conhecimento, o respeito e o interesse pelas diferenças culturais, na sociedade brasileira e no mundo” (Guia, 1º ano, Ciências, Geografia e História, p. VIII). Esperava-se identificar, portanto, se esse intento foi alcançado e quais recursos foram utilizados na composição da coleção, com esse fim.

Foram analisados *Guias de Geografia e História* visando verificar o alinhamento teórico e metodológico no tratamento da temática indígena nas disciplinas que compõem as Humanidades nesse segmento escolar; para verificar a permanência ou superação da invisibilidade e/ou da superficialidade na abordagem da questão indígena; para constatar como a questão da diferença e da diversidade é apresentada nos materiais em análise e, finalmente, para aferir se e como os *Guias* operam com o conceito de territorialidade considerado fundamental para que os alunos identifiquem a existência de diferentes territorialidades e tenham elementos para apreender a importância da terra para os diversos povos indígenas.

Cabe evidenciar que a escolha pela análise de representações sobre os indígenas presentes nos *Guias de Geografia e História* tem relação com a minha formação e atuação profissional. Formada primeiramente em História e atuando na educação, durante a graduação em Geografia passei a indagar-me sobre a relevância de um trabalho integrado entre essas duas disciplinas para que os alunos possam ler criticamente o mundo.

Na verificação da permanência e ou superação de imagens fragmentadas e estereotipadas sobre os povos indígenas, tomou-se como base escritos de autores como Rafaela Biehl Printes (2014) que analisou a presença dos povos indígenas nos livros didáticos de Geografia; de Grupioni (1996) que estudou de que modo e em que momentos os povos indígenas “aparecem” na História do Brasil e de Adriane Costa da Silva (2000), que debruçou-se sobre o que denominou “versões didáticas da História indígena”.

Para constatar como a questão da diferença e da diversidade é apresentada nos materiais em análise, partiu-se da perspectiva do multiculturalismo crítico porque ele contraria a noção de humanidade comum e universal para “explorar a identidade dentro de contextos de poder, discurso, experiência e especificidade histórica” (MCLAREN, 2000, p. 77). Nesse sentido, os escritos de Peter McLaren (2000) sobre multiculturalismo

crítico nortearam a análise dos *Guias e Recursos Didáticos de Geografia e História* porque valorizam as dimensões históricas das diferenças e esclarecem que

[...] dentro de uma democracia pluralista, os grupos privilegiados ocultam suas vantagens ao defenderem o ideal de humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e orientação sexual (MCLAREN, 2000, p. 77).

Partindo-se do princípio de que o trabalho com o conceito de territorialidade é fundamental para que os alunos de 1º ano 5º ano compreendam que as relações dos povos indígenas com o território são diversas das existentes entre não índios e para que tenham real dimensão da violência do histórico processo de expropriação dos territórios a que foram submetidos os diferentes povos indígenas no Brasil, a análise dos *Guias* pautou-se nos escritos de Claude Raffestin (1993) e Rogério Haesbaert (2004) sobre territorialidade.

O presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro desenvolveu um breve retrospecto das representações sobre os povos indígenas disseminadas no contexto colonial, imperial e republicano para que pudessem ser identificadas as origens de algumas das representações que foram historicamente incorporadas aos livros didáticos.

O segundo capítulo sintetizou algumas das representações simplistas, contraditórias, fragmentadas e estereotipadas sobre os povos indígenas recorrentes nos livros didáticos brasileiros de Geografia e História para que servissem de base para as análises que efetivamente foram desenvolvidas no terceiro e quarto capítulo, nos quais também foi observado se fornecem subsídios para que sejam desenvolvidas reflexões sobre os direitos dos povos indígenas e sua histórica luta pela garantia de sua existência física e sociocultural.

CAPÍTULO 1 - AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E A EXPROPRIAÇÃO DE SUAS TERRAS: BREVE RETROSPECTO DE UM PROCESSO.

1.1 Brasil Colônia: a origem da expropriação e das representações estereotipadas sobre os povos indígenas.

Para que possam ser identificadas permanências e/ou mudanças nas representações sobre os povos indígenas na coleção Projeto Buriti, é fundamental o reconhecimento das origens e transformações dessas representações na história do Brasil.

Tais representações, intimamente relacionadas aos interesses econômicos de não-índios, não podem, portanto, ser efetivamente compreendidas se não forem inseridas no processo de formação da tão diversa e, ao mesmo tempo, excludente, realidade fundiária que, historicamente, caracteriza o Brasil. Realidade fundiária resultante de um processo em que foi constante a invasão e expropriação das terras indígenas e em que

imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (CUNHA, 2002, p. 18).

As representações sobre os povos indígenas transformaram-se historicamente mas, de maneira geral, perpetuaram concepções simplistas e/ou negativas. Desse modo, sua atuação histórica foi ignorada e/ou inferiorizada por grupos e ideologias dominantes, em diferentes contextos históricos.

No Brasil Colônia, as imagens elaboradas sobre os povos indígenas estavam fundamentadas nas dificuldades dos colonizadores europeus em enquadrar tais povos em seu universo mítico e conceitual, bem como nos interesses da Coroa portuguesa em consolidar e expandir o sistema colonial, por meio da exploração da mão de obra indígena, da ocupação de territórios e da definição e defesa de fronteiras (CUNHA, 2002; CUNHA, 2009; MARIANO, 2006).

Assim, as representações sobre os povos indígenas que começaram a ser esboçadas pelos colonizadores, ainda no contexto colonial, deram origem a concepções estereotipadas sobre tais culturas e, além disso, ajudaram a ocultar ou tratar de maneira

enviesada as articulações de diferentes povos indígenas na oposição ao projeto colonial português e à formação territorial e política do que viria a ser o Brasil (CUNHA, 2002).

Se, no contexto colonial, tem início o processo de expropriação das terras indígenas, também é nesse período histórico que iniciam-se as diferentes estratégias dos povos indígenas na luta pela defesa de seus territórios e por sua manutenção física e cultural. Nas representações de cronistas e viajantes europeus, as sociedades indígenas eram tratadas basicamente de duas maneiras,

ou através da negação de traços culturais considerados significativos pelos europeus, tais como governo, tecnologia, sedentarismo ou através da apresentação de outros tantos traços culturais retirados do sistema de referência que os organiza e lhes confere sentido (SILVA, 2000, p. 10-11).

Segundo Mariano (2006), diante do engendramento de uma imagem estática sobre os povos indígenas, a tomada de suas terras ganhava ares de epopeia e os colonizadores tornavam-se responsáveis pela disseminação da “civilização” entre povos considerados “selvagens”. Nesse sentido, as representações sobre os povos indígenas no Brasil Colônia conferiam sentido religioso e humanitário ao empreendimento colonial. Desse modo, a dominação e a tomada de terras indígenas eram legitimadas perante a existência de práticas consideradas bárbaras.

As primeiras representações sobre os povos indígenas foram elaboradas na Carta de Caminha escrita em 1500. Documento que até 1773 não influenciou o olhar de outros viajantes porque permaneceu inédito nos arquivos portugueses. Nessa primeira carta sobre o Brasil, Caminha se colocou na posição de uma espécie de cronista do Gênesis (BITTENCOURT, 1988 apud MARIANO, 2006, p.43). A partir da comparação e da negação com aquilo que, como europeu, concebia como natural, construiu uma imagem edênica dos indígenas, descrevendo-os como belos, virtuosos e inocentes. Considera-se importante evidenciar, entretanto, que a suposta “inocência” dos indígenas por ele contatados, não só explicava o fato de andarem nus e de não terem “culpa” ou “vergonha”, como foi usada para afirmar a possibilidade de serem cristianizados (MARIANO, 2006).

Para Mariano (2006), Caminha inaugurou a negação de aspectos culturais dos povos indígenas que, de acordo com a interpretação desse cronista, seriam bestiais e não teriam nenhuma crença.

Américo Vespúcio - cosmógrafo da expedição de 1501 que percorreu do Cabo São Roque até São Vicente - considerou os indígenas “animais racionais”, destacou a

ausência da propriedade e da cobiça e foi quem, pela primeira vez, relatou a existência da antropofagia (CUNHA, 2009). Assim, a representação apolínea criada por Caminha, começou a ser desfeita por Vespúcio, e foi completamente desconstruída a partir da convivência dos missionários com os povos indígenas (MARIANO, 2006).

A dificuldade dos cronistas e viajantes em compreender aqueles que estavam fora do mundo cristão fez com que a crença em vários deuses, a poligamia, a prática do canibalismo e as diferentes relações com a natureza e o trabalho, delineassem representações dos povos indígenas como bárbaros, cruéis, preguiçosos, etc (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Embora a visão dos missionários sobre os povos indígenas não fosse homogênea, nem mesmo quando tratavam-se de membros de uma mesma ordem religiosa como a dos jesuítas, era corrente a crença de que os indígenas eram “bárbaros” mas também a de que teriam alma. Por essa razão, acreditava-se que os indígenas poderiam ser cristianizados, o que tornava os missionários aptos a “salvar” tais povos e legitimava o trabalho colonial, considerado fundamental para mudar hábitos e valores dos nativos que foram inseridos na cosmologia europeia como prováveis descendentes de Cam, filho maldito de Noé (CUNHA, 2009). Nesse sentido,

Com o advento do Novo Mundo, há um trabalho de dupla tradução: trata-se primeiro de inserir esse mundo novo na memória, e portanto na topografia e nos eventos já conhecidos, perceber o novo nos quadros intelectuais do antigo. É o trabalho de teóricos como o jesuíta José d’Acosta, por exemplo. O Velho Mundo tem de ser capaz de assimilar o Novo, descobrir seu lugar prefigurado em sua geografia, na história sagrada e no plano divino, ou seja, alocar-lhe o lugar que seria seu, desde o início dos tempos, e que lhe faltava apenas ocupar. Não se trata pois de uma “descoberta” no sentido contemporâneo. O conhecimento do Novo Mundo é o prelúdio para algo mais fundamental: o seu “reconhecimento” (CUNHA, 2009, p.201).

No processo de “reconhecimento” evidenciado por Cunha, o projeto colonial dos missionários frequentemente entrava em choque com o dos colonos portugueses, que acreditavam na inferioridade dos indígenas e na impossibilidade de sua cristianização. Tal concepção foi, inclusive, utilizada para legitimar a escravização de indígenas e as chamadas “guerras justas”.

É importante destacar que apesar de possuírem projetos coloniais distintos, pautados em concepções diferentes sobre os povos indígenas, tanto religiosos quanto colonos portugueses estavam inseridos no projeto de conquista e colonização portuguesa. Nesse sentido, a conversão dos indígenas, empreendida por religiosos, justificava a colonização da América, assim como a exploração de sua mão de obra,

desenvolvida tanto por missionários quanto por colonos, viabilizava o rendimento econômico esperado por Portugal.

Desse modo, a atuação de religiosos e colonos principiou um processo de exploração dos povos indígenas que, ainda hoje, compromete a sobrevivência física, material e cultural desses povos. A “superioridade” europeia,

diante dos nativos “degenerados”, justificava a conquista: para mudar costumes e valores era necessário integrar os nativos ao trabalho colonial. No Brasil, os diferentes tipos de trabalho compulsório dos índios junto aos aldeamentos expressavam os conflitos entre os projetos coloniais dos missionários e os dos colonos, pois envolviam tanto distintas visões sobre os índios, quanto a disputa sobre a posse do trabalho indígena, com a consequente consolidação desses respectivos projetos.

As “guerras justas” para aprisionamento dos índios hostis tinham sua legislação baseada num imaginário difuso sobre práticas indígenas “bárbaras” – canibalismo, poligamia etc. Tal imaginário era sempre acionado em defesa dos interesses econômicos dos colonos. O confronto dos missionários com pajés supostamente demoníacos tinha raízes no imaginário medieval da luta cristã contra feiticeiros, bruxas. Daí encontrarmos uma iconografia recorrente de mulheres canibais nos textos dos cronistas muito distante da realidade. Há gravuras em que o canibalismo é associado às práticas demoníacas, tudo indicando a necessidade de uma intervenção salvadora, disciplinadora e exterior. Foi com base nessas representações, associadas a argumentações de distintas ordens, que se construiu a crença (que se naturalizou como certeza) do caráter filantrópico e humanitário da intervenção colonizadora (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.30 e 31).

É importante destacar, entretanto, que durante o Brasil colônia, o controle do trabalho indígena era o principal fator de conflito entre religiosos e colonos. No contexto colonial, a exploração do trabalho indígena interessava muito mais à Coroa portuguesa do que as terras indígenas – algo que se modificará em 1850 com a Lei de Terras (CUNHA, 2002). Ainda assim, é durante a Colônia, antes mesmo de a terra ter se tornado uma mercadoria, que a prática de desrespeito aos direitos indígenas sobre suas terras começa a ser concretizada. Daí Cunha (2009) afirmar que as populações indígenas encontrarem-se hoje onde a predação e a espoliação permitiram que ficassem.

Embora os direitos indígenas sobre suas terras já estivessem descritos em lei desde a Carta Régia de julho de 1609 e tenham sido reafirmados no Alvará de 1º de Abril de 1680, os interesses econômicos na exploração do trabalho indígena impediram a permanência tanto daqueles que eram considerados “aliados”, quanto daqueles indígenas que eram vistos como “inimigos” pelos colonizadores (CUNHA, 2002).

A legislação existente no Brasil Colônia estava submetida à fragmentação da população autóctone entre aliados e inimigos, a qual, de maneira dialética, tinha origem e também influenciava as representações existentes sobre tais povos.

A política de descimentos¹ era direcionada aos indígenas considerados “amigos”. Tais indígenas eram persuadidos a deixar suas aldeias no “sertão” e eram levados para as proximidades das povoações portuguesas, onde trabalhavam para garantir a alimentação dos moradores, para auxiliar nos descimentos de outros grupos indígenas e para defender o empreendimento colonial português de indígenas “inimigos” e de estrangeiros. Dessa maneira, o “aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante a conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia” (CUNHA, 2002, p.119).

Ainda que por vezes tenha sido levada em conta a qualidade das terras destinadas ao aldeamento dos índios e que o tratamento “bondoso” e “pacífico” para com os índios fosse recomendado, tais recomendações eram frequentemente desrespeitadas (CUNHA, 2002).

As disposições legais, amplamente orientadas pelo imaginário cristão e pelos interesses econômicos dos colonizadores, eram diferentes para “índios inimigos”. Enquanto os “índios aliados” eram livres e não deveriam ser escravizados (ao menos segundo a legislação), a pré-existência de hostilidades pelos “índios inimigos” era aspecto central para legitimar as chamadas “guerras justas” e a consequente escravização desses indígenas, daí as reiteradas tentativas dos colonizadores em comprovar a “crueldade”, “ferocidade” e “barbaridade” dos povos “inimigos” para a Coroa portuguesa, bem como as suspeitas da Coroa, de que os colonizadores estivessem criando inimigos diante do interesse em escravizá-los (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Até o final do século XVI, as “guerras justas” foram utilizadas para garantir o funcionamento dos engenhos, onde foi amplamente empregada a escravização dos chamados “negros da terra” na produção de cana-de-açúcar. Ao analisar a implementação de duas políticas indigenistas, a empregada com os índios aldeados-aliados e a utilizada com o gentio bárbaro e inimigo, Manuela Carneiro da Cunha evidencia que a política indigenista efetivada pela Coroa portuguesa decorria das

¹ No Brasil colonial, expedição cujo objetivo consistia em capturar indígenas no interior do país para escravizá-los e levá-los para o litoral (Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/descimento/>>. Acesso em: 28 jan. 2018).

respostas dadas pelos povos indígenas. Por essa razão, existiam duas linhas de política indigenista decorrentes de

duas reações básicas à dominação colonial portuguesa: a aceitação do sistema ou a resistência. Se, por um lado, faz-se necessário aprofundar o conhecimento de todas as discussões legais e princípios nela presentes para se entender em maior profundidade, para além da mera necessidade econômica, o que era, para os portugueses, o projeto de colonização, é também necessário ultrapassar, nesse sentido, uma ótica puramente colonizadora, e dar lugar aos povos indígenas como atores dessa colonização. Sem, no entanto, esquecer de modo ingênuo que a força aplicada para a realização do projeto colonial fazia a balança pender indiscutivelmente para o lado europeu (CUNHA, 2002, p. 129).

Em meados do século XVII passou a predominar a mão de obra escravizada nos engenhos. A substituição da mão de obra indígena pela do africano escravizado na produção açucareira não decorreu apenas do incremento do tráfico negreiro, mas também da disseminação de doenças trazidas pelos colonizadores e das diversas estratégias utilizadas pelos povos indígenas para fazer frente à escravização (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Estratégias diversificadas foram utilizadas pelos povos indígenas como resistência à ação dos colonizadores, tais como: a negação do aprendizado daquilo que era ensinado pelos religiosos, a reação ao trabalho agrícola, o abandono dos aldeamentos e o retorno aos seus territórios no “sertão”, a invasão de vilas e engenhos, a elaboração de petições com objetivo de defender suas terras e liberdade etc. Enfim, “cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do seu próprio dinamismo e criatividade” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.51).

A consolidação da exploração da mão de obra negra na produção açucareira teve, como uma de suas consequências, o declínio dos aldeamentos na região litorânea e o deslocamento do trabalho catequético das ordens religiosas para o “sertão” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Durante o século XVII e até meados do XVIII, as Juntas das Missões tiveram poder de decisão sobre os destinos dos indígenas, inclusive no que se referia as descidas para o sertão.

O poder político e econômico exercido pelos religiosos sobre os indígenas incomodava a Coroa portuguesa. Tal insatisfação materializou-se no governo de Marques de Pombal com a expulsão dos jesuítas e com a institucionalização do Diretório do Índio, cuja diretriz previa:

a) o combate dos costumes tribais pela miscigenação, que acabaria com as distinções formais entre índios e brancos; b) a transformação das aldeias em vilas de povoações portuguesas; c) a liberação da mão de obra para que índios cultivassem suas roças, principalmente, produtos para o comércio; d) e o estímulo de casamentos de europeus com as índias (LIMA, 2016, p.41).

Segundo Lima (2006), Pombal conduziu estrategicamente a ocupação territorial da Colônia. Na tentativa de garantir a unidade política da Colônia, ele procurou acabar com o problema que os indígenas representavam, “incorporando-os” na sociedade colonial. Assim, a política indigenista implantada por Pombal inaugurou a prática que se manteve, pelo menos até o final do século XIX, de aldear² os índios. Prática que, na realidade, viabilizava a espoliação de grandes extensões de terras dos indígenas. Nesse sentido,

Em todo esse período, até o final do séc. XIX, buscava-se concentrar e sedentarizar os índios, torna-los produtivos, mão de obra de agentes do Estado, de missionários e colonos que os instruíram nos ofícios e os submeteram às leis (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.74).

1.2 As representações sobre os indígenas no Império e no período republicano: permanências e mudanças.

As representações sobre os povos indígenas durante o século XIX foram influenciadas por ideias evolucionistas. Embora não houvesse concordância entre os cientistas sobre a humanidade ou animalidade dos índios, na prática, os povos indígenas eram cotidianamente vistos e tratados como animais.

A despeito da figura do indígena ter sido utilizada como elemento singularizante da nação brasileira que buscava afirmar-se e de “por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios” (CUNHA, 2002, p. 134) ser defendida alguns cientistas, essa construção idealizada

² Aldeamento é o nome dado ao processo de reunião de índios em aldeias que geralmente ficavam próximas a povoações coloniais, incentivando o contato com os portugueses. No plano físico as aldeias eram organizadas seguindo padrões “mestiços”, híbridos, de disposição dialogal. Viviam nas aldeias índios de etnias e grupos diversos que concorriam para as mesmas de formas variadas: resgates, descimentos, consentimento, pacificação, etc., e os missionários. Seu intuito era facilitar a introdução indígena na sociedade civil convertendo os mais velhos e alfabetizando as crianças, bem como garantir acesso à sua mão-de-obra para os jesuítas e colonos. Os jesuítas nunca foram contrários ao trabalho indígena e, muito menos, à sua inserção no mundo colonial. O que eles não sustentavam era a servidão natural dos mesmos e a sua escravização, salvo por motivo de “guerra justa”.

Com expedições denominadas de descimentos, os missionários convenciam os índios através da retórica a descerem de suas aldeias para se juntarem a novos aldeamentos. Pela legislação, o aldeamento garantia a liberdade indígena, no entanto, nesse ambiente, os indígenas foram forçados a adaptar-se a novos elementos culturais, sofrendo interferência religiosa e moral. Eram obrigados a trabalhar e por lei deveriam receber pagamento, uma nova realidade completamente diferente da sua tradição (Disponível em: <<http://www.leah.inhis.ufu.br/node/53>>. Acesso em: 28 jan. 2018).

pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizavam-se pela idealização dos índios do passado, enquanto ignoravam e demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro (ALMEIDA, 2012, p. 28).

Embora o Diretório dos Índios³, legislação indigenista lançada por Pombal, tenha sido extinto pela Carta Régia de 1798, foi dada continuidade a uma política assimilacionista que buscava incorporar os índios ao Império, viabilizando a servidão desses “cidadãos civilizados” ao Estado brasileiro.

Domesticar os índios significava aldeá-los e, conseqüentemente, tirá-los de suas terras. Para tanto, a política assimilacionista precisava empregar procedimentos diversos com os diferentes grupos indígenas diante dos níveis de inserção na sociedade envolvente e das respostas dadas por esses povos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A administração imperial dividia os indígenas em bravos e domésticos. Enquanto os Tupi e os Guarani, indígenas “domesticados e supostamente assimilados”, eram utilizados como símbolo nacional, os povos indígenas genericamente chamados de Botocudos, simbolizavam a ferocidade e a animalidade (CUNHA, 2002).

Por outro lado, a política indígena, ou seja, as estratégias dos povos indígenas na resistência à sua integração, variava de acordo com a política indigenista praticada. Destaca-se, dessa forma, que os grupos indígenas exploravam as possibilidades de ação que a classificação como mansos ou selvagens possibilitava. Enquanto grupos como os Botocudos e os Kaingangs continuavam guerreando com os dominadores nas chamadas “guerras justas”, indígenas aldeados utilizavam procedimentos diversos com a pretensão de manter direitos previstos na legislação colonial. Manuela Carneiro da Cunha, ao referir-se à política indigenista característica do século XIX esclarece

Se durante quase três séculos ela oscilava em função de três interesses básicos, o dos moradores, o da Coroa e o dos jesuítas, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a distância ideológica entre o poder central e o local encurtava-se na proporção da distância física. Desde 1759, quando o Marquês de Pombal havia expulsado os jesuítas, nenhum projeto ou voz dissonante se interpunha no debate: quando missionários são reintroduzidos no Brasil, na década de 1840, ficarão estritamente a serviço do Estado. Os grupos indígenas, sem representação real em nível algum, só se manifestam por hostilidades, rebeliões e eventuais petições ao imperador ou processos na Justiça (CUNHA, 2002, p. 133).

³ O Diretório dos Índios foi uma lei implantada por Marques de Pombal em 1755. A referida lei definia estratégias para a inserção dos povos indígenas à sociedade no contexto colonial por meio de incentivo a casamentos mistos, ao aprendizado da Língua Portuguesa, à disseminação da valorização do trabalho etc.

Nos discursos de políticos e intelectuais no século XIX, o desaparecimento dos indígenas por meio da mestiçagem e do processo civilizatório,

justificavam, conforme a política indigenista vigente, a extinção de antigas aldeias e de suas terras coletivas e, ao mesmo tempo, serviam à construção do nacionalismo, cuja proposta era criar a nação em moldes europeus, onde não havia lugar para pluralidades étnicas e culturais (ALMEIDA, 2012, p. 22).

Essa realidade não pode ser realmente compreendida se não for reconhecido que foi no XIX que

a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos. Nas frentes de expansão ou rotas fluviais a serem estabelecidas, faz-se largo uso, quando se consegue, do trabalho indígena, mas são sem dúvida a conquista territorial e a segurança dos caminhos e dos colonos os motores do processo. A mão de obra indígena só é ainda transitória diante de novas oportunidades. É o caso da extração da borracha natural da Amazônia ocidental enquanto não se estabeleceu a imigração de trabalhadores nordestinos (CUNHA, 2002, p. 134).

Embora tenha existido um vazio na legislação indigenista entre 1789 (ano da revogação do Diretório Pombalino) e 1845 (quando foi decretado o “Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios”), a política assimilacionista predominou e legitimou o processo de expropriação das terras das aldeias (CUNHA, 2002). Nesse sentido, o Regulamento das Missões (1845) prolongava o uso dos aldeamentos, concebendo-os como uma transição para a completa assimilação dos índios.

Diante da regulação da remoção de indígenas de suas terras e da sua reunião em aldeamentos, o grande desafio que os indígenas enfrentavam era continuar existindo enquanto etnias diferenciadas, frente às investidas do recém formado Estado brasileiro para torná-los “cidadãos” e, conseqüentemente, efetivar a individualização das terras indígenas.

As propostas assimilacionistas constituíam-se de forma a ressaltar as vantagens que a nova condição de cidadão daria aos índios. Tais propostas eram reforçadas pelas construções dos intelectuais que idealizavam os índios do passado enquanto viam seus contemporâneos como degradados. A solução ideal para eles era, de acordo com esses discursos, integrarem-se à sociedade nacional, tornarem-se cidadãos e terem acesso a propriedades individuais. Valores caros aos índios, como vida comunitária e reciprocidade, eram vistos como negativos e obstáculos ao progresso (ALMEIDA, 2012, p. 30).

Enquanto a suposta mestiçagem, entendida efetivamente como o desaparecimento dos indígenas, era usada para justificar a extinção de suas terras, os povos indígenas utilizavam suas identidades enquanto “índios” para reivindicar direitos (ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, compreende-se porque era fundamental para os indígenas a manutenção de uma identidade contrastiva, já que

Para os índios, a igualdade significava o fim de um *status* jurídico-político específico, graças ao qual distinguiam-se dos demais segmentos sociais e que, apesar dos limites, dava-lhes proteção e alguns direitos especiais, sobretudo à terra coletiva. Por essa razão, disputas por classificações étnicas podem ser entendidas como disputas políticas e sociais (ALMEIDA, 2012, p. 33).

As disposições da Lei de Terras de 1850 que, fundamentalmente tornara a terra uma mercadoria, agravaram a situação dos povos indígenas (LIMA, 2016). Ao incorporar “aos Próprios Nacionais as terras de aldeias de índios que vivem dispersos e confundidos com a massa da população” (CUNHA, 2002, p.145), o Império brasileiro, que havia historicamente tirado os indígenas de suas terras, legalizava a expropriação dos territórios das aldeias que tinham sido extintas pela atuação da própria Coroa portuguesa. Dessa forma,

a Lei de Terras deu plena abertura para que o Estado brasileiro e os proprietários de terras solicitassem o confisco das terras dos índios assimilados. Assim, a partir dela, passaram a existir aquelas terras de domínio privado (a legitimar e revalidar) e as de domínio público (devolutivas). (LIMA, 2016, p. 48)

Ao reduzir os territórios indígenas aos aldeamentos, a Lei de Terras deu continuidade ao processo de expropriação das terras indígenas iniciado no Brasil colônia (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 75). Confirma-se, assim, a tese de que a política indigenista no Brasil sempre foi direcionada pela questão agrária, ou seja, sempre esteve voltada à apropriação de terras originalmente ocupadas pelos índios (LIMA, 2016, p. 50).

A instalação do regime republicano não modificou substancialmente as relações do Estado brasileiro com os povos indígenas. No início da República, verificava-se três posições sobre os índios, as quais evidenciavam relações intrínsecas entre as representações existentes sobre tais povos e os interesses políticos e econômicos presentes naquele contexto (LIMA, 2006).

Os partidários da primeira posição, consideravam os índios como empecilhos ao progresso e ao desenvolvimento da civilização no país, daí preconizarem seu

desaparecimento. A segunda posição, ligada diretamente à Igreja Católica, afirmava que apenas os apóstolos católicos seriam capazes de civilizar os indígenas, enquanto aqueles que acreditavam na terceira posição, pautada em uma perspectiva integralista, defendiam a proteção dos índios pelo Estado brasileiro e a demarcação de suas terras. Em outras palavras, “nenhuma via dos debates sobre o caminho da política indigenista no Brasil defendia o respeito à autonomia dos territórios indígenas” (LIMA, 2016, p.53) estando, todas elas, orientadas à satisfação de interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes para os quais a exploração da mão de obra e a expropriação das terras indígenas eram fundamentais.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, não alterou significativamente essa realidade. Ainda que fosse seguido o preceito de separação entre Estado e Igreja, o ideal civilizatório permaneceu e o interesse em tornar os índios trabalhadores nacionais também (LIMA, 2016).

No início do século XX, entendendo a condição de indígena como algo transitório, o SPILTN estabelecia mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas visando gradualmente “civilizá-los”. Assim, a

integração das populações indígenas a uma comunidade dita nacional era, na verdade, um projeto de extinção dos povos nativos enquanto populações portadoras de uma historicidade diferencial e de autodeterminação política. O poder tutelar agia para destituir o indígena de uma vivência cultural e politicamente diferenciada e de uma territorialidade específica, forçando-o a reconhecer um território alheio que lhe era imposto (LIMA, 2016, p. 56).

Dessa maneira, a política indigenista adotada no início da República não se distanciou substancialmente daquilo que havia se desenvolvido na Colônia e no Império. A atuação do SPILTN (a partir de 1918 apenas SPI, Serviço de Proteção ao Índio) exemplifica essa realidade, já que, de maneira contraditória, enquanto tal órgão

se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para a colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 115).

A elaboração de imagens sobre os índios, como a existente entre os representantes da Semana de Arte Moderna de 1922 - que na busca pelas origens nacionais valorizavam os indígenas - não impedia a disseminação da imagem do índio selvagem. Mesmo depois da divulgação de várias notícias sobre a vida cotidiana de povos indígenas, de suas crenças e técnicas de sobrevivência decorrentes dos

conhecimentos adquiridos na Expedição Roncador Xingu (1941)⁴, por exemplo, as imagens oficiais sobre os indígenas continuavam oscilando entre o respeito à vida tradicional e o estímulo à aculturação. Nesse sentido, para que se possa compreender a questão indígena durante o Estado Novo, é preciso reconhecer os impactos da promoção do desenvolvimento industrial do Brasil sobre a exploração dos recursos naturais e do uso da terra.

Visando fazer com que as fronteiras econômicas e as fronteiras políticas do país coincidissem, Vargas fomentou durante o Estado Novo a criação de agrovilas ao longo de estradas abertas para induzir novos povoamentos ou cidades (LIMA, 2006). Essa intensificação e expansão da exploração econômica do território nacional impulsionou o processo de “integração” do indígena à sociedade nacional, assim como seu extermínio, decorrente, por exemplo, da fome e da disseminação de doenças.

Mesmo com a contratação de antropólogos e médicos para o SPI - bastante influenciados por discussões sobre os direitos universais disseminadas no contexto da Segunda Guerra Mundial - o que determinava a política indigenista adotada durante o Estado Novo eram os projetos políticos e econômicos de desenvolvimento do país. O resultado disso era a transformação do SPI em um órgão executor dessa política (LIMA, 2016).

Logo depois da instauração do golpe civil-militar de 1964, o SPI foi extinto sobre graves acusações de violência contra os índios. Entre as referidas acusações, estava a de disseminação de doenças que levariam muitos índios à morte, o que atendia aos anseios de latifundiários interessados no domínio de suas terras.

A criação da Fundação Nacional do Índio (1967), fortemente influenciada pela perspectiva assimilacionista, não trouxe transformações significativas nas representações existentes sobre os indígenas. De maneira semelhante, sua atuação política também não impactou no histórico processo de expropriação das terras indígenas. Na realidade, a FUNAI utilizava seu aparato tutelar para impedir qualquer mobilização dos índios contra o Estado (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Contexto no qual, importava ao Estado brasileiro e aos grupos político e economicamente dominantes, afastar os índios das áreas de interesse estratégico. Dessa forma,

Embora tenha sido projetada para superar os impasses do SPI, a FUNAI acabou por reproduzi-los. Sua criação foi inserida no plano mais

⁴ Inserida na chamada Marcha para o Oeste, que se desenvolveu durante a ditadura getulista e que objetivava controle sobre o espaço geográfico definido para a Nação, a Expedição Roncador-Xingu, efetivou o reconhecimento oficial das áreas ocupadas pelos povos indígenas, além de mapear a região central do Brasil e abrir caminhos visando garantir a integração do território nacional.

abrangente da ditadura militar (1964-1985), que pretendia reformar a estrutura administrativa do Estado e promover a expansão político-econômica para o interior do País, sobretudo para a região amazônica. As políticas indigenistas foram integralmente subordinadas aos planos de defesa nacional, construção de estradas e hidrelétricas, expansão de fazendas e extração de minérios. Sua atuação foi mantida em plena afinidade com os aparelhos responsáveis por implementar essas políticas: Conselho de Segurança Nacional (CSN), Plano de Integração Nacional (PIN), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) (LIMA, 2016, p.64).

A expropriação decorrente da instalação de projetos agropecuários no contexto da ditadura civil-militar demonstra como os projetos de colonização desenvolvidos na Amazônia, por exemplo, obedeciam à lógica do latifúndio e do capital e como o governo e o grande capital arquitetavam o processo de ocupação de terras indígenas utilizando os posseiros (OLIVEIRA, 1987).

Em um primeiro momento, os posseiros entraram em conflito com os indígenas expulsando-os de suas terras, para posteriormente, perderem tais terras para grandes grupos econômicos capitalistas, passando a ter sua mão de obra explorada por tais grupos. Dessa maneira, os projetos de colonização executaram uma contrarreforma agrária já que os colonos não recebiam recursos e/ou assistência técnica que efetivamente garantissem sua permanência e, principalmente, porque a migração de posseiros para a Amazônia no início da Ditadura civil-militar, garantia, ao mesmo tempo, mão de obra para o capital e o encolhimento das terras indígenas (OLIVEIRA, 1987).

Na década de 1970, como consequência da crescente atuação política dos povos dos indígenas inseridos na busca pela redemocratização do Brasil e, mais sistematicamente organizados na luta pela garantia do direito à diversidade cultural, começam a figurar representações diferentes sobre os indígenas.

Se no contexto pós Segunda Guerra Mundial os instrumentos de direitos humanos baseavam-se fundamentalmente no direito à igualdade, até então entendida como homogeneidade cultural e assimilacionismo, nas décadas de 1970 e 1980,

desencadeia-se uma crise de confiança nas ideias-chaves de progresso e desenvolvimento, no qual o movimento ecológico teve relevante papel. Sob o impacto dessa crise, o enfoque muda: as declarações internacionais passam a falar em desenvolvimento - como a Declaração de San José, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco 1981) -, direito à diferença, valor da diversidade cultural... Direito à diferença, entenda-se, acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade (CUNHA, 2009, p. 267).

A década de 1980 ficou marcada pela instrumentalização da categoria “índio” visando unificar a luta contra as investidas do Estado brasileiro; pela consolidação da

UNI (União das Nações Indígenas) como uma organização indígena de âmbito nacional, cuja luta orientava-se fundamentalmente contra a tutela do Estado; pelas discussões em torno do que deveria figurar na proposta indígena para a Assembleia Nacional Constituinte e, por fim, pela forte atuação dos índios no Congresso Nacional onde questionaram a diferenciação entre índios aculturados e não-aculturados e onde foram alcançadas vitórias que se materializaram no Capítulo “Dos Índios” da Constituição de 1988 e em artigos esparsos da referida Constituição (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

O reconhecimento legal dos direitos indígenas, bem como pesquisas que paulatinamente têm desconstruído as representações estereotipadas sobre eles, não têm, por sua vez, impedido a continuidade de ataques aos direitos indígenas na atualidade e a permanência de concepções estereotipadas que tiveram origem ainda no contexto colonial. Ao contrário, os interesses na exploração de recursos minerais e recursos hídricos, por exemplo, estão hoje na raiz de conflitos que dão continuidade à violência que, historicamente, caracterizou o tratamento dado aos povos indígenas – e contra o qual responderam e respondem de diversas maneiras.

Portanto, a continuidade da difusão da ideia de que a manutenção dos territórios indígenas representa empecilho ao desenvolvimento do país deve ser compreendida como uma reelaboração de discursos que ocultam interesses de diferentes grupos sociais e que, na atualidade, continuam fazendo crer não ser possível coincidir o respeito aos direitos indígenas e os interesses da sociedade brasileira (CUNHA, 2009).

Nessa perspectiva, identificar se livros didáticos contemporâneos são ou não aliados na desconstrução de tais representações é fundamental para uma prática educativa que efetivamente reconheça e valorize a pluralidade cultural característica do país.

Foi com esse objetivo que escolhemos analisar os Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História, da coleção Projeto Buriti. Para tanto, buscaremos identificar aquilo que foi apresentado e também do que foi silenciado sobre os povos indígenas no Brasil, além de identificar a permanência e/ou eliminação de algumas das representações dos povos indígenas problematizadas no presente capítulo.

É com o intento de embasarmos tal análise que recuperamos no próximo capítulo a trajetória das representações dos indígenas historicamente encontradas nos livros didáticos de História e Geografia brasileiros.

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRICA DISSEMINAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA E A PROPOSTA DIDÁTICA DA COLEÇÃO PROJETO BURITI: UM ESFORÇO DE SUPERAÇÃO

Para que os livros de Geografia e História da coleção Projeto Buriti sejam analisados dentro da trajetória da historiografia didática brasileira, será desenvolvida aqui breve retomada das representações sobre os povos indígenas disseminadas nos livros didáticos brasileiros, assim como será desenvolvido conciso resgate de aspectos centrais do próprio campo de estudos que tem o livro didático como fonte de estudo sobre a cultura escolar no Brasil.

Depois de permanecer muito tempo negligenciado como fonte de pesquisa, o final do século XX foi marcado pelo crescimento de estudos que tinham o livro didático como objeto de estudo para análise da cultura escolar no Brasil e para o reconhecimento das práticas de leitura que dele se fazia (MUNAKATA, 2012).

Os temas, estruturas e abordagens presentes nos livros didáticos tornaram-se caminhos privilegiados para pesquisas em História da Educação no país, já que

[...] o livro didático não é uma produção neutra, visto que, traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, enfim, de uma série de fatores que influenciam esta produção (MARIANO, 2006, p. 13).

No estudo da constituição do campo de pesquisa sobre livro didático, Munakata (2012) identifica, a partir da década de 1990, o crescimento de análises sobre o livro didático e a incorporação, nas investigações desenvolvidas, de aportes da história do livro e da leitura, da história cultural, da história do currículo e das disciplinas escolares. Além das especificidades do livro didático enquanto mercadoria – principalmente em países como o Brasil, onde sua produção e distribuição são mediadas pelo Estado – Munakata destaca a relevância das políticas públicas brasileiras em torno desse material e faz menção às pesquisas que evidenciaram ser o livro didático uma fonte privilegiada para a análise da história das disciplinas escolares. O referido autor, também apresenta pesquisas que desenvolveram análises sobre a abordagem de determinado conteúdo nos livros didáticos de uma ou mais disciplinas – o que pretende-se efetivar no presente trabalho.

Ao traçar um *estado da arte* sobre os estudos desenvolvidos por meio de livros didáticos, Choppin (2004) apresenta ao menos quatro funções exercidas pelos livros didáticos que podem ser tomadas como objeto de pesquisa, a saber: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural e função documental.

A **função referencial** explicita ser o livro didático um suporte privilegiado de conteúdos educativos que um grupo social acredita ser importante transmitir para as gerações seguintes. A **função instrumental** relaciona-se ao fato do livro didático atuar como instrumento pedagógico que, por meio de exercícios e atividades, por exemplo, dissemina métodos de aprendizagem. A **função ideológica e cultural**, por sua vez, está ligada ao fato do livro didático ter se afirmado como vetor de ideologias, concepções e valores do contexto de sua produção. A **função documental** do livro didático, segundo Choppin, só pode ser visualizada em ambientes que favoreçam a autonomia do aluno, o que requer um nível elevado de formação do professor para que ele medeie a análise e comparação do conjunto de documentos textuais e icônicos presentes no livro didático, desenvolvendo o espírito crítico dos alunos (CHOPPIN, 2004).

Entre as contribuições no campo de pesquisas que visam analisar o papel do livro didático de Geografia, destaca-se a dissertação de mestrado de Gomes (2010), que elegeu o livro didático como principal fonte de análise para desvendar permanências e mudanças de paradigma da geografia escolar. Por meio da contraposição entre as mudanças curriculares e a concepção de Geografia presente nos livros, Gomes demonstra que os livros didáticos são suportes de conteúdos, das ideias de seus autores e também de uma visão educacional e de uma concepção pedagógica. Segundo esse pesquisador,

Os autores de livros didáticos se apresentam como agentes fundamentais na constituição da disciplina escolar. São eles que sistematizam o conhecimento prescrito por legisladores e estabelecem o conteúdo do livro que é passado a professores e alunos. Daí a importância de conhecer quem são esses autores, de qual perspectiva eles fazem a Geografia e qual a relação entre a Geografia produzida nas universidades, e a que os autores propõem nos livros didáticos (GOMES, 2010, p.15)

Em perspectiva semelhante, Azambuja (2014) defende que o livro didático pode ser utilizado como uma referência para periodizar a trajetória de mudanças e permanências nas práticas de ensino de Geografia. Demonstra ainda como o livro didático não só acompanha as transformações nas organizações curriculares e do próprio movimento da ciência geográfica, como também consolida paradigmas sobre a Geografia.

Pesquisadores do livro didático de História indicam alinhamento nessa concepção, como Tânia Regina de Luca, para quem “uma análise diacrônica dos materiais didáticos permite acompanhar as transformações no campo pedagógico e as

tendências metodológicas que, em diferentes épocas, presidiam os processos de ensino-aprendizagem” (2006, p. 3) é um exemplo disso.

Considerada uma das precursoras do estudo do livro didático no Brasil, Bittencourt na sua tese de doutoramento intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” já problematizava o papel do livro didático na aprendizagem da leitura e da escrita, analisava aspectos do livro como suporte de disciplinas escolares e destacava o papel ambíguo desse objeto cultural gerador de intensas polêmicas e críticas. De acordo com a autora,

[...] Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz dele, nunca é única (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

Nesse domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, caracterizado por uma multiplicidade de abordagens possíveis sobre os livros didáticos, interessa, fundamentalmente, à presente pesquisa, reconhecer permanências e mudanças nas representações veiculadas sobre povos indígenas nos livros de Geografia e História da coleção Projeto Buriti. Nesse sentido, a análise que aqui procura-se desenvolver está inserida em um campo de pesquisas sobre os livros didáticos marcado pela interdisciplinaridade e em pleno desenvolvimento.

Conforme destaca Choppin (2004), as pesquisas que focam a função ideológica e cultural do livro didático são mais antigas e abundantes. Além disso,

[...] a análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito privilegiada pelos pesquisadores e que ainda continua na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (CHOPPIN, 2004, p. 555).

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivos centrais: identificar as representações sobre os povos indígenas existentes nos livros de Geografia e História da coleção Projeto Buriti e reconhecer a permanência ou a superação de um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural na abordagem dessa temática que foi ou é comum aos livros didáticos no país.

Para desenvolver tal análise, contudo, é fundamental recuperar algumas das representações sobre os povos indígenas historicamente recorrentes em livros didáticos dessas disciplinas. Tais representações, vale destacar, ajudaram a constituir uma “visão

genérica, omissa ou preconcebida de determinados assuntos” (Mariano, 2006, p. 40), já que os livros didáticos são aqui concebidos como “produtores de uma dada sensibilidade e instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade” (TONINI, 2000, p. 2).

2.1 Leituras eurocêtricas e etnocêtricas e a elaboração da ideia de selvagem

Nos primeiros livros didáticos de Geografia e História os povos indígenas eram descritos a partir da comparação e hierarquização de valores, usando como parâmetro a realidade europeia. Entre as representações recorrentes nos livros didáticos esteve a disseminação, em diferentes contextos históricos, da imagem do indígena como selvagem e/ou primitivo. Tais representações perpetuavam interpretações de viajantes e cronistas que caracterizavam os indígenas pela “falta”, ou seja, pela suposta ausência daquilo que qualificaria os europeus. Mesmo que tal interpretação não tenha sido unívoca, aquilo que não era conhecido e compreendido era traduzido, também nos livros didáticos, como carência e ausência e não como algo diverso ou variado.

“*Lições de História do Brasil (1816)*”, de Joaquim Manuel de Macedo, um dos primeiros livros de História do Brasil, é um exemplo. Em uma perspectiva hoje reconhecidamente eurocêntrica, tinha a expansão marítima como primeiro tema, ignorando, portanto, toda a história anterior à dominação colonial portuguesa. Ao discorrer sobre Brasil, Macedo apresentou as belezas naturais do país em oposição aos indígenas, os quais teriam se apresentado “aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil menos digno de admiração e mais mesquinho” (MACEDO, 1905, p. 38), além de ter apresentado como negativos, aspectos culturais que diferenciavam os povos indígenas dos padrões europeus. De acordo com Medeiros,

A invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se produz e se ensina no país: o eurocentrismo. A história do Brasil é construída, majoritariamente, como reflexo dos acontecimentos do Velho Mundo, ignorando o passado do continente anterior a 1.500, centrando-se primeiro nos personagens europeus e depois em seus descendentes (MEDEIROS, 2012, p. 52)

Dessa maneira, os primeiros livros didáticos de Geografia e História fizeram o mesmo que, segundo Cunha, a História canônica do Brasil fez, ou seja, “inauguraram e conferiram aos gentios uma entrada – de serviço – no grande curso da História” (CUNHA, 2002, p.9).

2.2 A elaboração de uma invisibilidade e o aprisionamento dos indígenas no passado

Autores de livros didáticos de Geografia e História, em diferentes contextos históricos, trataram a temática indígena com extrema superficialidade ou até mesmo a ignoraram. De acordo com Mariano (2006), o livro didático de História denominado “*O Brasil dos meus avós (1927)*”, é exemplo dessa realidade, já que seu autor, Vicente de Tapajós, só fez referências os povos indígenas quando da descrição da primeira missa no Brasil.

Invisibilidade semelhante pode ser observada em livros recentes, como em “*Geovida – Olhar Geográfico (2006)*”, no qual a única imagem de indígenas foi inserida com objetivo de “ilustrar reflexos da economia do sudeste sobre outras localidades do território nacional” (PRINTES, 2014, p. 205). Concorreu para a invisibilização dos povos indígenas o fato de alguns livros de Geografia não evidenciarem a presença desses povos em todo o território nacional. Isso levou a interpretações que restringiam, de maneira equivocada, a existência de povos indígenas à região amazônica.

Os livros didáticos de História também corroboraram para a referida invisibilização. O fato de centrarem as análises sobre os povos indígenas no contexto colonial e de pouco ou nada tratarem sobre a história e atuação dos povos indígenas no Império e na República ajudou a construir a visão de que os índios fariam parte do passado.

Isto pode levar os alunos a concluir pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista. (GRUPIONI, 1996, p. 429).

Tais abordagens nos livros didáticos ajudaram a ocultar a historicidade e atuação política desses povos. Desse modo os povos indígenas continuaram a ser analisados essencialmente em uma perspectiva mítica, aparecendo apenas como herança (como passado) na composição étnica do povo brasileiro. Entre os efeitos dessa invisibilização,

[...] destaca-se um: a certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil. Passado, aqui, assume três sentidos. **Passado cronológico:** os povos indígenas são resíduo ou remanescente em fase de extinção como outras espécies naturais. **Passado ideológico:** os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. **Passado simbólico:** os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida (CHAUÍ, 1998, p. 12)

Nessa perspectiva, a invisibilização dos povos indígenas nos livros didáticos ajudou a ocultar a atuação política dos índios na busca por sua permanência física e cultural, omitindo, por exemplo: a retomada demográfica desses povos (verificada desde a década de 1980), a violência da escravização e de sua “inserção na comunidade nacional”, assim como o genocídio contra o qual os povos indígenas continuaram lutando.

2.3 O construção da ideia de um indígena “puro” e a homogeneização dos povos indígenas.

Associada à crença de que os indígenas fazem parte do passado e de que, conseqüentemente, não teriam futuro, esteve a disseminação da ideia de “culturas puras”. O tratamento superficial dado nos livros didáticos à diversidade sociocultural dos povos indígenas, seus saberes e historicidade ajudou a desenhar a crença de que, para permanecer indígena, tais povos não poderiam se distanciar de “uma suposta cultura original” (FERNANDES, 2012, p.258). Nesse sentido, a referida superficialidade na abordagem dos povos indígenas colaborou com a reprodução de representações constituídas historicamente que oscilavam entre a “concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e de um bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho ao progresso” (BERGAMASCHI, 2012, p.9).

Ao operarem com a “noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu nessas sociedades” (GRUPIONI, 1996, p. 429), os livros didáticos silenciaram as especificidades desses povos, as lógicas ameríndias de relação com o território, suas territorialidades, seus laços de afinidade e parentesco, suas cosmologias e relações com o tempo. Enfim, todo e qualquer elemento cultural que permaneceu sendo homogeneizado e generalizado nos livros didáticos, dificultou o reconhecimento, compreensão e respeito aos povos indígenas. Dessa maneira, perde-se a oportunidade, no ensino de Geografia, do tratamento adequado da temática indígena, pois ela pode trazer possibilidades

[...] de aplicar conceitos-chave da Geografia, como por exemplo, o território, um dos principais conceitos presentes desde a formalização da Geografia como disciplina científica. Mas para que isso seja possível é preciso operar com instrumentos (teóricos e/ou imagéticos) que se afastem de uma abordagem tradicional, questão ainda presente no ensino de Geografia e na elaboração de alguns livros didáticos (PRINTES, 2014, p. 200).

Diante dessa realidade, torna-se evidente a necessidade da desconstrução da ideia de identidades cristalizadas, sendo fundamental o papel do livro didático para que

não seja reforçada a ideia de identidades mais ou menos puras, mas apresentada a dinâmica histórica das identidades socioculturais. E que não continuem reforçando estereótipos já que os índios apresentados nos livros didáticos

[...] geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo, não sejam identificados como tais e sejam vistos como “aculturados” (MEDEIROS, 2012, p.53).

Assim sendo, é primordial que os livros didáticos evidenciem que as culturas são fluidas, dinâmicas, e estão em permanente movimento e transformação no contato com outras tantas culturas.

2.4 A coleção Projeto Buriti: proposta editorial e perspectiva de análise

É fundamental para o presente estudo, o reconhecimento do fato dos livros didáticos de Geografia e História, durante muito tempo, não só não terem sido veículos para desconstrução de representações estereotipadas sobre os povos indígenas, como terem ajudado a consolidá-las no imaginário popular. Desse modo, em concordância com o que afirma Tonini ao referir-se ao conhecimento geográfico – e que aqui estende-se também ao conhecimento histórico – o conhecimento geográfico nos livros didáticos instituiu “discursos geográficos, que entram em cena para constituir identidades, mantendo e perpetuando formas de significação” (TONINI, 2000, p. 2).

Como muitos livros didáticos não espacializaram nem historicizaram a construção de tais representações, eles não favorecem a efetivação de análises críticas sobre o estereótipo de primitivismo, sobre o suposto caráter a-histórico das sociedades indígenas e sobre os resquícios de ideias evolucionistas que ainda influenciam o olhar sobre essas culturas. Dessa maneira, muitos livros didáticos de Geografia e História ajudaram a disseminar um viés etnocêntrico e estereotipado dos povos indígenas e a silenciar seu protagonismo.

Mas e o que aparece nos livros didáticos de Geografia e História da coleção *Projeto Buriti* (3ª edição), destinados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, referentes a esta temática? Será que estão marcados por permanências e/ou pela superação das representações sobre os povos indígenas analisadas anteriormente?

A coleção Projeto Buriti (Imagem 1) é uma obra coletiva (não analisaremos aqui os impactos da perda do direito autoral e da flexibilização do trabalho que isso implica) concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, que tem Marisa Martins Sanchez como editora executiva. Para que possamos analisar o conteúdo ao qual o aluno tem contato direto, mas também aquilo que é orientado/sugerido ao professor, analisaremos os chamados *Guias e Recursos Didáticos para o Professor*.

Imagem 1



Fonte: Próprio autor.

Escolhemos fazer a análise dos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor* porque ela permitirá identificar quais temas e tipos de abordagem sobre os povos indígenas foram selecionados para inserção no texto direcionado aos alunos (que estão efetivamente nos livros didáticos) e porque também poderão ser analisadas as orientações didáticas fornecidas aos professores para o ensino da temática indígena, sendo possível identificar, por exemplo, de que maneira as novas pesquisas nesse campo foram incorporadas ao material. Os referidos *Guias* (Imagem 2) trazem o conteúdo do livro didático no centro da página (conteúdo que o aluno efetivamente poderá acessar) e no seu entorno um conjunto de orientações pedagógicas oferecidas aos professores.

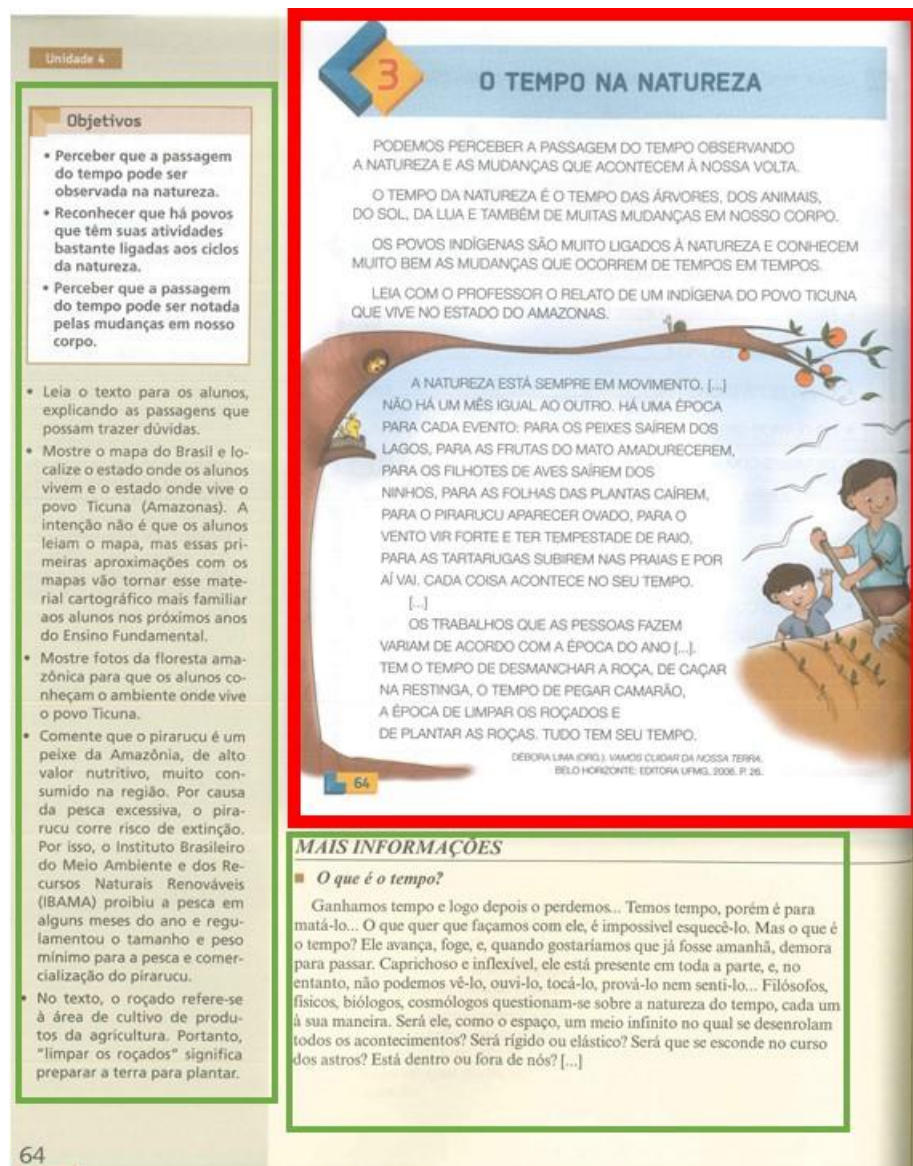
Entendendo o livro didático como um “instrumento privilegiado de construção de identidade” (CHOPPIN, 2004, p.553) que de maneira implícita e/ou explícita dissemina valores de um grupo social (função ideológica e cultural), serão analisados os conteúdos e abordagens sobre os povos indígenas direcionados aos alunos e também aquilo que porventura tenha sido silenciado. Uma vez que

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Por meio da análise dos objetivos de ensino definidos para a abordagem dos temas relacionados aos povos indígenas, das atividades extras sugeridas aos professores, das sugestões de estratégias para a condução das aulas e de textos complementares recomendados para estudo/preparação dos professores etc, espera-se examinar aspectos sobre a chamada função instrumental do livro didático (CHOPPIN,

2004), ou seja, examinar quais métodos de aprendizagem foram incentivados pela coleção.

Imagem 2



☐ Conteúdo acessado diretamente pelos alunos (as).

☐ Orientações e textos complementares indicados aos professores (as).

Fonte: Próprio autor.

Do total de 23 *Guias e Recursos Didáticos para o Professor*, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História nos primeiros 5 anos do Ensino Fundamental, 9 serão aqui analisados, a saber: (1) o *Guia e Recursos Didáticos para o professor do 1º ano do Ensino Fundamental*, cuja proposta é trabalhar

de maneira integrada e sem a segmentação disciplinar, temas da Geografia, da História e das Ciências e (2) os oito Guias e Recursos Didáticos para o Professor de 2º ao 5º ano, anos em que a Geografia e a História são abordadas separadamente.

Segundo a propaganda da coleção apresentada no site da Editora Moderna, a coleção *Projeto Buriti* tem como principal objetivo, “abordar um mesmo objeto de estudo a partir de diferentes olhares, de modo a propiciar uma compreensão mais ampla e integrada da realidade⁵.

Mas, será que os “*Guias de Recursos Didáticos para o Professor*” alcançam esse objetivo na abordagem de aspectos relacionados aos povos indígenas? Será que a coleção efetivamente tem, como um de seus diferenciais, a conexão entre as disciplinas e a educação em valores e temas transversais, entre eles a pluralidade cultural? Será que as orientações fornecidas aos professores ajudam a eliminar as imagens estereotipadas sobre os indígenas, comumente vinculadas nos livros didáticos de Geografia e História no passado?

Espera-se apresentar respostas a estas perguntas nos dois próximos capítulos desse trabalho, nos quais os conteúdos dos “*Guias de Recursos Didáticos para o professor*” serão analisados a luz dos conceitos de multiculturalismo e territorialidade.

Vale destacar, entretanto, que apesar do reconhecimento de o livro didático ser uma mercadoria e disso determinar diferentes aspectos do seu contexto de produção e distribuição, a presente pesquisa não foca tal perspectiva. Nesse sentido, não foram problematizados aspectos mercadológicos que podem ter impactado, por exemplo, na pouca diversificação das imagens de povos indígenas utilizadas (pagamento por elas/custos do livro); ou apresentadas hipóteses que pudessem relacionar a (in)existência de um(a) autor(a) que assine a autoria da obra (recebimento de direitos autorais) etc.

O trabalho analítico pautado por tais conceitos justifica-se porque acredita-se que eles permitirão reconhecer se tais guias fornecem elementos para que os alunos possam “compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos aparentemente desconectados” (GIROTTI, 2015, p. 71) no que se refere, especificamente, aos povos indígenas. Além de serem utilizados como meios para que se possa reconhecer como a questão da diferença e da diversidade são apresentadas nos materiais didáticos em análise.

É na apresentação do “*Guia e Recursos Didáticos para o professor*”, mais especificamente no subitem denominado “Educação em Valores”, que o Projeto Buriti anuncia seu compromisso com uma educação escolar voltada à formação de cidadãos.

⁵ Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/pnld-2016/obras/projeto-buriti-ciencias-humanas-e-da-natureza-1-ao-3-ano.htm>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Para tanto, ressalta a relevância de duas dimensões que são concebidas como complementares,

Em primeiro lugar, a transmissão de conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva, entre os conhecimentos específicos de cada disciplina e o domínio da linguagem. Em segundo lugar, esses conhecimentos devem estar intrinsecamente ligados a um conjunto de valores éticos universais, que têm como princípio a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a corresponsabilidade social. A educação em valores requer que os alunos conheçam questões relevantes para a vida em sociedade, que reflitam e se posicionem em relação a eles. Pressupõe reflexões sobre questões globais combinadas com ações locais: em casa, na sala de aula, na comunidade (Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.VIII)

Diante do compromisso político assumido pela coleção, cabe analisar se a apresentação dos conteúdos e orientações pedagógicas fornecidas aos professores mantem uma abordagem encobridora da complexidade que compõe a realidade brasileira - por meio do silenciamento das diferenças culturais dos povos indígenas - e/ou se fornece elementos para que os alunos reconheçam e valorizem a diversidade sociocultural brasileira, para que identifiquem a presença indígena em diversos momentos da história do Brasil e para que reconheçam a historicidade de sua atuação política.

Dessa maneira, espera-se avaliar se os *Guias e Recursos Didáticos para o Professor* permitem reconhecer diferentes histórias e modos de vida de povos indígenas ou se mantém a tradição dos livros didáticos brasileiros de aniquilamento dessa diversidade, em nome de uma ideia geral do que viria a ser o cidadão brasileiro (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.13-14).

Espera-se examinar, portanto, se a abordagem da pluralidade cultural desenvolvida nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor* do Projeto Buriti é capaz de romper com formulações conservadoras e liberais de multiculturalismo, que apresentam a “diferença como simples textualidade, como um espaço retórico no qual a representação narra sua própria trajetória de significação” (MCLAREN, 2000, p. 69), ou se tais guias apresentam e problematizam as dimensões sociais e históricas da diferença. Tal perspectiva faz-se valorosa em análises sobre a realidade histórico-social brasileira, cuja formação

[...] está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa

própria formação histórica, da pergunta sobre como nos constituímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam até hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2008, p.17).

Nesse sentido, a análise que se desenvolverá estará amparada na contribuição teórica-metodológica do chamado pós-modernismo crítico. Em primeiro lugar, porque ele permite verificar se os conteúdos dos guias colaboram para criar entre alunos e professores uma ilusão de identidade (simular identidades) enquanto efetivamente são apagadas as diferenças e, em segundo lugar, porque o pós-modernismo de resistência

[...] leva em consideração tanto o nível macropolítico da organização estrutural quanto o micropolítico de manifestações de opressão diferentes e contraditórias como formas de análise das relações globais de opressão (MCLAREN, 2000, p. 69).

Conforme destaca McLaren (2000),

Enquanto o pós-modernismo lúdico é aplaudido por buscar desconstruir a maneira como o poder é empregado dentro de cenários culturais, ele, na realidade, representa uma forma de destotalizar as micropolíticas em que a especificidade contextual de diferença é organizada contra a maquinaria da dominação. O contingente, neste caso, determina a necessidade, na medida em que o pós modernismo lúdico organiza um “superestruturalismo” que privilegia o cultural, o discursivo e o ideológico em detrimento da materialidade dos modos e relações de produção (MCLAREN, 2000, p. 66).

Acredita-se, portanto, que esse referencial teórico permitirá verificar se nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor* “a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais” (MCLAREN, 2000, p. 68) ou se é tratada como simples contradição textual e semiótica.

Além do referencial teórico do pós-modernismo crítico, segundo o qual uma pedagogia multicultural deve preparar os alunos para compreenderem a “etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação” (MCLAREN, 2000, p. 74), examinaremos os conteúdos direcionados aos alunos, assim como as orientações pedagógicas fornecidas nos Guias aos professores, visando verificar se a coleção instrumentaliza os alunos para que comecem a operar com a ideia de territorialidade, já que “a análise da territorialidade só é possível pela apreensão das relações reais recolocadas no seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal (RAFFESTIN, 1993, p. 162)”.

Essa escolha se justifica por pelo menos dois fatores. Em primeiro lugar, porque acredita-se que

“os conceitos ou as categorias-chave de cada ciência podem ser empregados como elementos facilitadores do processo de aprendizagem, na medida em que passam a nortear os conteúdos escolares, criando condições para que os processos pedagógicos tenham maior sucesso no âmbito da sala de aula” (FUINI, 2014, p. 227).

E, em segundo lugar, porque considera-se primordial que os alunos saibam operar com a ideia de territorialidade - ainda que esse conceito não precise necessariamente ser apresentado aos alunos - porque por meio dela eles poderiam reconhecer que diferentes grupos possuem relações diferenciadas com o território. Assim como, poderiam reconhecer que existem identidades territoriais que não estão necessariamente ligadas à existência de um território político-jurídico-normativo.

Dessa forma, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos começariam a ter elementos para compreender a dimensão da violência do processo de expropriação de terras indígenas porque compreenderiam que existem diferentes usos do território e que, tais usos, decorrem da existência de diferentes relações sociais, valores e funções que são atribuídas a ele.

Ao refletirem sobre as diferentes territorialidades, os alunos estariam analisando a diferença de maneira histórica e espacialmente contextualizada. Ao mesmo tempo em que teriam elementos para compreender a importância dos territórios para os povos indígenas porque as análises iriam além da dimensão reprodutiva (de sobrevivência material desse povos) e englobariam sua importância para a identidade cultural dos grupos, para preservação de hábitos, valores, formas de trabalho e sociabilidade.

O desenvolvimento desse trabalho está pautado basicamente nas definições de territorialidade de dois autores. O primeiro deles é Raffestin, porque ele valoriza as relações de poder existentes na multidimensionalidade do vivido territorial, evidenciando, portanto, a dissimetria das relações que poder que interferem nas territorialidades.

Raffestin define a territorialidade “como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Esse conjunto de relações não pode ser compreendido se forem desconsiderados os interesses dos sujeitos históricos que, podem fazer de uma territorialidade, mais ou menos estável, porque a territorialidade não é uma simples relação com o espaço, ela

se inscreve “no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas” (RAFFESTIN, 1993, p. 161). Ainda segundo Raffestin (1997),

En effet, une géographie de la territorialité invite à prendre en compte le « vécu » à travers les relations. Il est tout à fait prématuré de vouloir qualifier les différentes territorialités, mais on peut faire l'hypothèse de territorialités à fort coefficient de dissymétrie, ne serait-ce que celles des sociétés dominées.

Il est assez évident qu'une géographie de la territorialité doit faire une large place à la notion de pouvoir qui, seule, peut expliquer beaucoup de relations dissymétriques.

Enfin cette géographie de la territorialité devient nécessaire pour comprendre les mouvements de contestation, les révoltes qui se manifestent ou éclatent un peu partout et dont l'origine est fréquemment l'existence de relations dissymétriques perçues comme telles et devenues dès lors insupportables (RAFFESTIN, 1977, p.133)⁶.

O segundo autor é Haesbaert que, por sua vez, chama atenção o fato da territorialidade não incorporar apenas a dimensão política, mas também as dimensões econômicas, culturais e simbólicas. Para Haesbaert, a territorialidade é algo abstrato,

[...] mas não no sentido radical que a reduz ao caráter de abstração analítica. Ela é uma “abstração” também no sentido ontológico de que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não seja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da “Terra Prometida” dos Judeus. Ou seja, o poder no seu sentido simbólico também precisa ser devidamente considerado em nossas concepções de território. (HAESBAERT, 2004, p. 10-11)

Acredita-se, portanto que, para uma abordagem adequada sobre a realidade dos povos indígenas, é preciso que os livros didáticos evidenciem a existência da “multiplicidade de territórios – e territorialidades – que podem conviver num mesmo espaço, alimentando ou não a luta pelo espaço” (HAESBAERT, 2008, p. 4). Dessa maneira, os alunos poderão reconhecer territorialidades indígenas, ou seja, processos socioculturais pelos quais diferentes povos indígenas se apropriam de territórios, além

6 Tradução livre: “De fato, uma geografia da territorialidade convida a levar em conta o “vivido” através das relações. É bastante prematuro querer qualificar as diferentes territorialidades, mas pode-se fazer a hipótese de territorialidades com um alto coeficiente de dissimetria, mesmo que apenas as das sociedades dominadas. É bastante evidente que uma geografia da territorialidade deve dar lugar a noção de poder, que por si só, pode explicar muitas relações assimétricas. Por fim, essa geografia da territorialidade torna-se necessária para entender os movimentos de protesto, as revoltas que se manifestam ou explodem em toda parte e cuja origem é frequentemente a existência de relações assimétricas percebidas como tais e que se tornam insuportáveis”.

de reconhecerem a pluralidade de territorialidades existentes e identificarem a existência de conflitos nas relações entre elas.

O trabalho com o conceito de territorialidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental alicerçaria análises posteriores sobre a territorialização e os conflitos entorno dela, já que

A territorialização, em termos políticos e econômicos, expressa a ideia de espaço controlado e apropriado por relações de poder institucionalizadas, geralmente associadas ao poder político do Estado, além de também servir como fonte de recursos econômicos ou associada à relação capital-trabalho e à luta de classes, delineadas pela divisão territorial do trabalho (FUINI, 2014, p.240)

Com as intencionalidades e referências teóricas já apresentados, os dois próximos capítulos trarão as análises dos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor*. O capítulo 3 do presente trabalho será dedicado ao estudo do *Guia de Recursos Didáticos para o professor* destinado ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto no quarto e último capítulo, por sua vez, será apresentada a análise dos livros de Geografia e História do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3. A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS GUIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PROFESSOR DE 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 O Guia e Recursos Didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental: a proposta didática da obra e o tratamento da temática indígena.

Para que representações estereotipadas e simplistas sobre os povos indígenas não continuem a ser disseminadas pela historiografia didática brasileira – essencialmente no que se refere aos livros de Geografia e História – a interpretação de fenômenos geográficos contemporâneos e a análise do longo processo histórico gerador da expropriação das terras indígenas são essenciais.

Com esse objetivo, o Guia de Recursos Didáticos para o professor para o 1º ano do Ensino Fundamental será analisado separadamente dos demais guias por três razões. Em primeiro lugar, porque é o único em que os temas de Ciências, Geografia e História são apresentados conjuntamente. Em segundo lugar porque espera-se avaliar se a coleção consegue abordar os saberes desses três componentes curriculares “de forma integrada, não estanque, sem a segmentação das disciplinas” (Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p. XI) como é anunciado na proposta didática do livro. E, por fim, para verificar se a abordagem presente no livro está propiciando uma visão de mundo mais próxima da realidade no que se refere especificamente aos povos indígenas.

A primeira referência aos povos indígenas no Brasil aparece já na Unidade 1 - Eu e os outros do *Guia e Recursos Didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental* (Imagem 3). A referida unidade, que tem entre os seus objetivos de aprendizagem (1) perceber a diversidade étnica, cultural, física e de gênero em seu meio de convivência (2) e compreender a importância de respeitar a diferença (Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p. 8) faz a primeira menção aos indígenas no Tema 1 - Meu jeito de ser. Depois de destacar a existência de diferenças físicas entre as pessoas, o Guia traz imagens e pequenos textos sobre três crianças, apresentando seus países de origem e algumas informações sobre suas culturas. A criança nascida no Brasil, escolhida para ser representada, é uma menina indígena. Nota-se, nesse caso, a preocupação em não apresentá-la como um “indígena genérico”, ou seja, em precisar a qual povo ela pertence.

Apesar da orientação metodológica ao professor referir-se ao “modo de vida dos indígenas brasileiros” – como se houvesse um modo de vida que caracterizasse todos os povos indígenas no Brasil igualmente – na sequência, ela orienta os professores para

que comentem com os alunos sobre a grande diversidade de povos indígenas no país, sobre seus hábitos alimentares, culturais, sociais e políticos.

Imagem 3

CADA UM TEM UM JEITO DE SER

ALÉM DAS DIFERENÇAS FÍSICAS, CADA PESSOA TEM UM JEITO DE SER, DE SE VESTIR, DE FALAR, DE PENSAR.

VAMOS CONHECER O JEITO DE SER DE ALGUMAS CRIANÇAS?



ESTA É LUCIENE, UMA MENINA INDÍGENA DO POVO BARASANA. ELA VIVE NA ALDEIA ROUXINOL, NO ESTADO DO AMAZONAS.

LUCIENE GOSTA DE PINTAR O ROSTO COM TINTA DE URUCUM E DE BRINCAR COM PEQUENOS ANIMAIS DA FLORESTA.



ESTA É GERA. ELA VIVE EM UMA VILA CHAMADA NANTHOMBA, NO MALAWI, NA ÁFRICA. SEU PRATO PREFERIDO É O NSIMA (ANGU DE FARINHA) COM PEIXE ASSADO.



ESTE É RICHARD. ELE É UM MENINO INUÍTE QUE VIVE NO ALASCA, NOS ESTADOS UNIDOS. LÁ, NO INVERNO, FAZ MUITO FRIO E COSTUMA NEVAR. ELE USA UM TRENÓ PUXADO POR CÃES COMO PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE.

11

OBJETO DIGITAL
Atividades

ATIVIDADES

Após a leitura do texto, convide os alunos a fazer as atividades *Crianças no mundo* e *Jeitos de se divertir*.

- Indague os alunos sobre o modo de vida dos indígenas brasileiros. Comente que existe uma grande diversidade de povos indígenas no Brasil e que existem diferenças entre eles. Cada povo tem seus hábitos alimentares, culturais, sociais e políticos.
- Estimule os alunos a falar o que sabem sobre os costumes de outras culturas. Mesmo que eles não tenham contato com pessoas de costumes diferentes, essas informações aparecem em filmes infantis ou em programas de televisão.

Para você ler

- *Somos todos diferentes: convivendo com a diversidade do mundo*
Maria Helena Pires Martins
Editora Moderna



11

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.11.

Ainda na mesma unidade, com o objetivo de que os alunos reflitam sobre a origem dos nomes, foi escolhido um trecho de história em quadrinhos do Maurício de Souza em que crianças indígenas conversam sobre a origem de seus nomes (Imagem 4). A leitura dos quadrinhos permite o reconhecimento de relações entre nomes

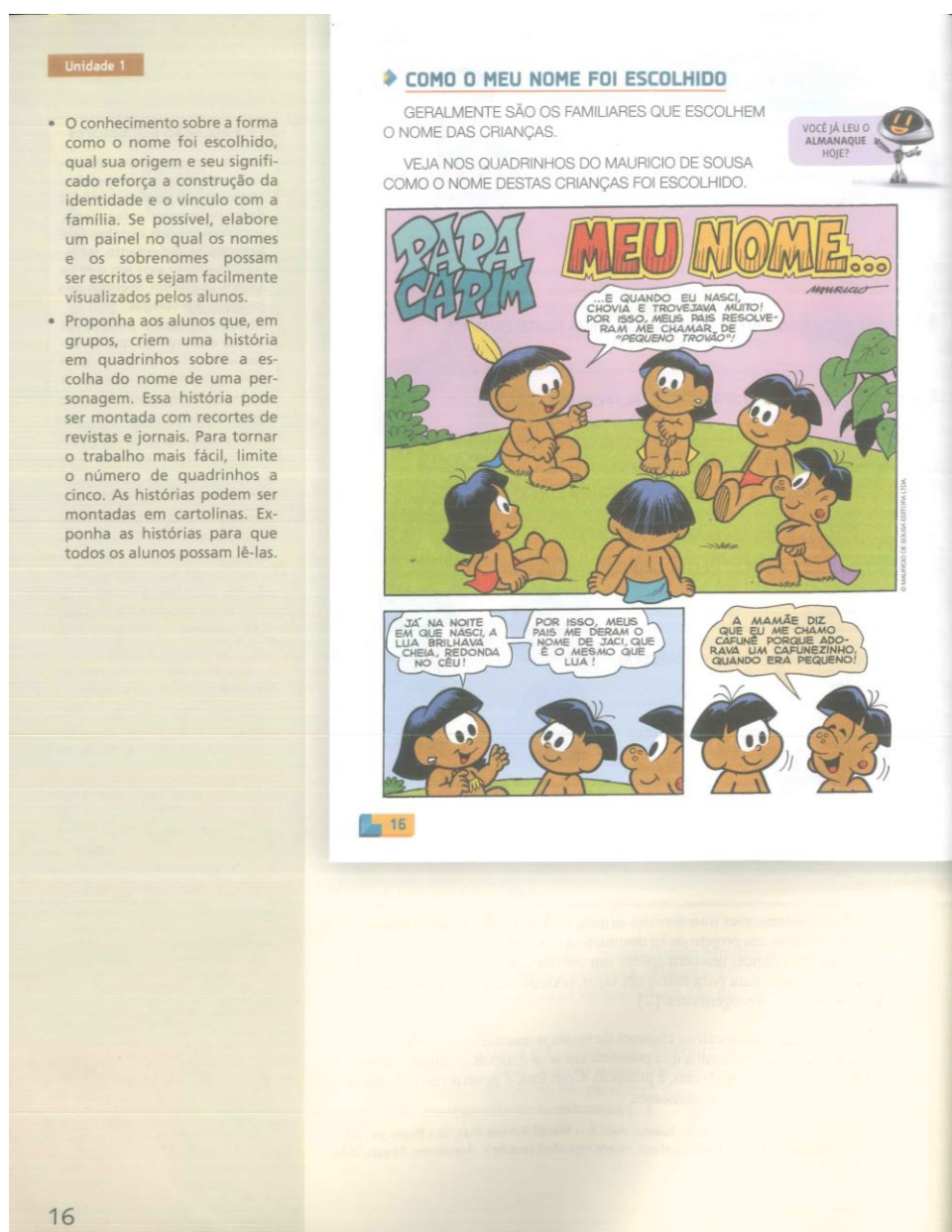
escolhidos para “crianças indígenas genéricas” e elementos da natureza. Não há qualquer apontamento – nem mesmo nas orientações didáticas para os professores – que explicita que o processo de nomeação difere entre os povos indígenas. Nesse sentido, a abordagem sobre a nomeação entre os povos indígenas é generalista, ela não historiciza, nem tampouco espacializa o ato da escolha de nomes entre diferentes grupos indígenas, criando, portando, a ideia de que todas as crianças indígenas são nomeadas assim que nascem e que seus nomes necessariamente têm relação com elementos da natureza. Se “não cabia” aprofundar tal discussão no texto que os alunos têm acesso direto, caberia, ao menos, oferecer mais elementos para que o professor o fizesse em sala de aula.

Dessa maneira, informações sobre diferenças entre povos poderiam ser apresentadas aos professores visando o oferecimento de maior suporte teórico para suas mediações. Exemplos como o dos Bororó/MT, para os quais a preparação da cerimônia para nomeação das crianças é concebida como um ato de resistência, de manutenção de sua identidade cultural e dos Araweté/PA para os quais a nomeação das crianças não é objeto de uma cerimônia especial e onde não há nomeadores pré-determinados por parentesco, poderiam ser utilizados para marcar diferenças entre culturas indígenas. O reconhecimento de elementos culturais dos Araweté/PA, por exemplo, também proporcionaria referenciais para que os professores demonstrassem aos alunos que os nomes de infância sofrem modificações ou são abandonados quando algo considerado importante, como o casamento e nascimento de um filho, acontecem. São essas as referências aos povos indígenas na Unidade 1 - Eu e os outros do livro, de modo que na abordagem sobre a família como primeiro grupo de convivência social, não foi feita nenhuma alusão a qualquer tipo de estrutura familiar característica entre determinado(s) grupo(s) indígena(s).

Na Unidade 2 – Meu corpo, que tem os temas Conheço meu corpo, Com que mão eu escrevo e O corpo percebe e comunica, nenhuma menção a povos indígenas foi desenvolvida. Na Unidade 3 - O corpo muda o único registro sobre povos indígenas está na seção “Mais informações”, na qual são disponibilizados textos complementares para preparação do professor. O texto “Os momentos da vida do índio Karajá” (Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.46) traz o exemplo da tecnonímia (quando os pais deixam de ser chamados pelos nomes próprios e passam a ser conhecidos como pai ou mãe daquele que nasceu), além de apresentar fatos que, por serem considerados socialmente importantes pelos Karajá, marcam as vidas desses indígenas, como a primeira menstruação e o casamento. Dessa maneira, o *Guia e Recursos Didáticos para o professor do 1º ano do Ensino Fundamental* fornece informações para que os professores abordem aspectos sobre a origem dos nomes e sobre fatos que são

considerados marcos nas vidas dos Karajá. Considera-se, entretanto, que seria conveniente ter apresentado informações sobre a origem de nomes entre povos indígenas na Unidade 1, porque proporcionaria mais elementos para uma abordagem pedagógica mais embasada da história em quadrinhos. Vale destacar que a abordagem desse aspecto na Unidade 3 não é considerada inadequada porque, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso do livro didático não precisa ser linear (seguir a ordenação de páginas e capítulos) e deve estar a serviço dos objetivos de aprendizagem definidos pelos professores.

Imagem 4



Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.16.

Na abordagem do Tema 1 - Um dia depois do outro, parte da Unidade 4 - O tempo passa, é utilizada uma ilustração para representar atividades desenvolvidas por Caué, um menino indígena em três períodos do dia (Imagem 5). Tanto as atividades para os alunos, quanto o direcionamento para a condução pedagógica de tal tema, orientam a comparação entre aquilo que Caué e os alunos desenvolvem no período da manhã, da tarde e da noite.

A ilustração foi elaborada com três objetivos centrais, a saber: de os alunos (1) reconhecerem a passagem do tempo; (2) de identificarem o Sol, a Lua e as estrelas e de os relacionarem com períodos do dia. Alguns elementos em sua composição precisam ser analisados, já que o intento do presente estudo é verificar se a coleção supera um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural na abordagem da temática indígena que foi comum nos livros didáticos brasileiros.

Nesse sentido, considera-se assertiva a escolha de utilizar uma ilustração na qual as crianças indígenas aparecem usando roupas. Escolhas simples como essa são importantes para que não seja construída e difundida uma imagem cristalizada e a-histórica das culturas indígenas. A opção de representar crianças ouvindo histórias e também no ambiente escolar é relevante porque poderia fomentar mediações sobre a importância da oralidade entre povos indígenas e a sobre a existência, entre muitos desses povos, de ambientes formais de aprendizagem. Destaca-se, entretanto, que o embasamento teórico que pode ter alicerçado tais escolhas não foi exposto nas orientações pedagógicas trazidas pelo Guia. Algo que poderia instrumentalizar os professores para uma abordagem mais adequada no que se refere à “educação em valores” apresentada como um compromisso do Projeto Buriti.

Ainda na Unidade 4 - O tempo passa, mais precisamente no Tema 3 - O tempo da natureza, foi escolhido um relato de um indígena Ticuna com o objetivo dos alunos (1) identificarem que a passagem do tempo pode ser observada na natureza e (2) de reconhecerem que há povos que têm suas atividades bastante ligadas aos ciclos da natureza (Imagem 6). Além das orientações didáticas revelarem o compromisso editorial com o desenvolvimento do domínio da linguagem e com a compreensão global do texto (relato do indígena), fica manifesto o propósito dos alunos localizarem os Ticuna no território brasileiro – daí a indicação de uso de um mapa do Brasil para sua localização no Estado do Amazonas. Considera-se, entretanto, que as orientações didáticas poderiam fornecer maior fundamentação para que, em primeiro lugar, os professores reconhecessem que os Ticuna não ocupam apenas o estado do Amazonas, mas também parte da Colômbia e do Peru e, em segundo lugar, pudessem mediar reflexões sobre a associação entre a quantidade, a qualidade e a distribuição espacial dos recursos e as diferentes relações de grupos indígenas com a natureza e com a terra.

Esse tipo de abordagem viabilizaria o reconhecimento de que não existe um “índio genérico” e forneceria subsídios para que os alunos pudessem paulatinamente operar com a ideia de territorialidade.

Imagem 5

Unidade 4

- As ilustrações desta página mostram algumas atividades realizadas por crianças indígenas no período da manhã, da tarde e da noite. Peça aos alunos que contem para a turma como é a própria rotina e comparem as atividades que praticam nesses períodos com as atividades praticadas pelas crianças indígenas. O que é igual? O que é diferente? Depois, oriente-os a procurar no diagrama as palavras destacadas: estudar, nadar e ouvir.
- Nessa fase, é comum que as crianças relacionem os períodos do dia (manhã, tarde e noite) às atividades que realizam costumeiramente ou pelo aspecto do céu (se é dia ou noite) e não ao horário. Por exemplo, é manhã quando se está na escola, a tarde é o período depois do almoço, a noite é quando escurece.

Conexão com MATEMÁTICA

O conteúdo desta unidade pode ser retomado ao trabalhar a unidade 7 do *Buriti Matemática 1º ano*, que trata de diversas unidades e medidas, como as horas, os dias, as semanas, os meses e o ano. Esse trabalho conjunto ajudará os alunos a compreender a passagem do tempo e as maneiras de que dispomos para medir essa passagem.

ATIVIDADE
Peça aos alunos que façam a atividade **Dia e noite**.

QUANDO A NOITE CHEGA, É SINAL DE QUE O DIA ESTÁ ACABANDO. JÁ É HORA DE DORMIR E DESCANSAR.

OBSERVE OS DESENHOS. ELES MOSTRAM AS ATIVIDADES DE CAUÊ EM TRÊS PERÍODOS DO DIA.

MANHÃ

ESTUDAR NA ESCOLA.

TARDE

NADAR NO RIO.

NOITE

OUVIR HISTÓRIAS.

5 ENCONTRE NO DIAGRAMA AS PALAVRAS DESTACADAS ACIMA.

U	N	S	C	R	H	O	U	V	I	R	P	M	F
W	A	S	C	E	B	J	E	R	B	F	Q	F	O
T	D	U	E	A	W	R	K	G	J	H	O	H	U
Z	A	U	F	E	S	T	U	D	A	R	I	L	A
L	R	Q	F	K	D	U	R	X	A	A	G	T	R

58

MAIS INFORMAÇÕES

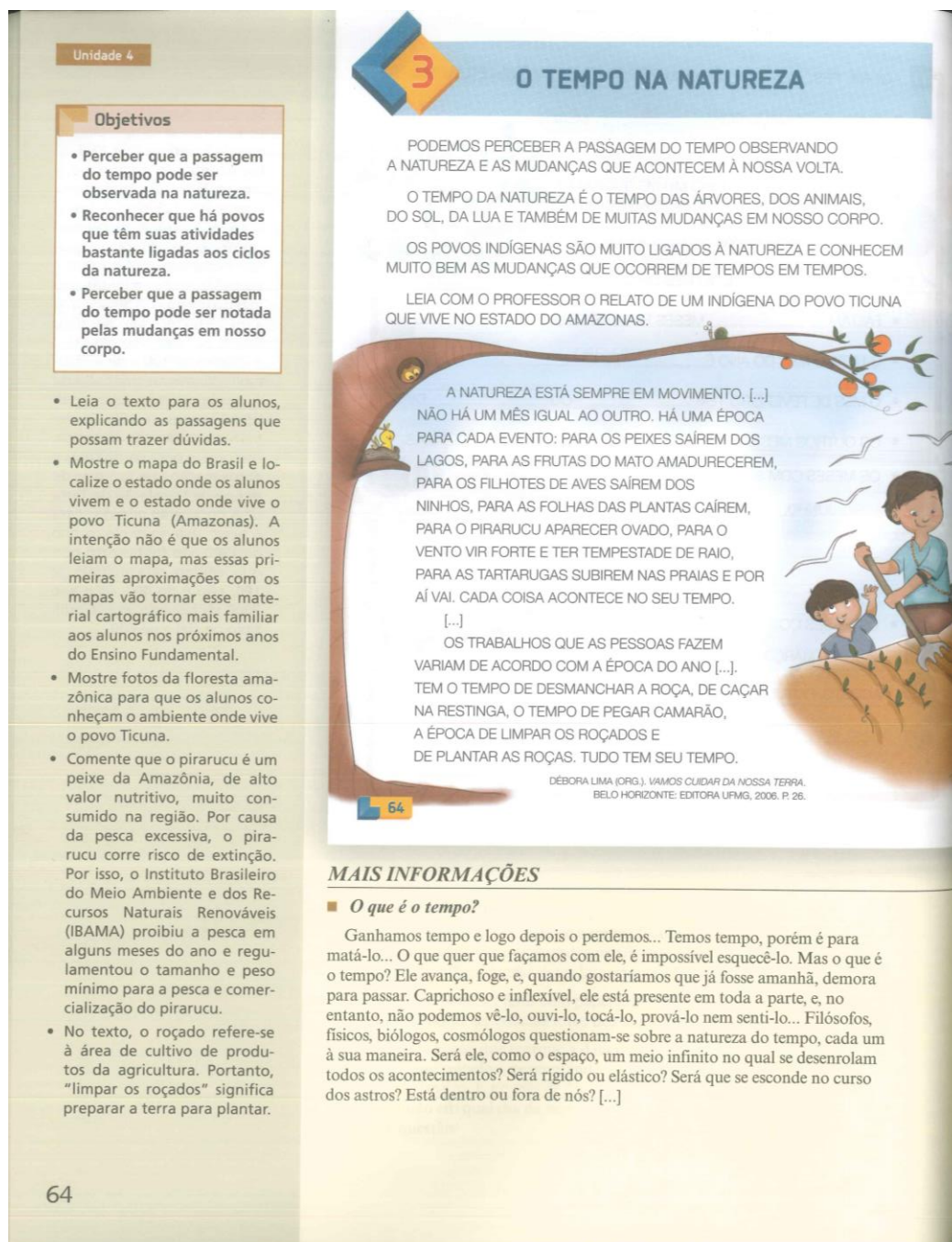
■ **O tempo para as crianças**

Nos primeiros anos de vida, a criança é muito focada no presente e nas ações que nele se dão. Brincar, assistir a um desenho na TV, tomar banho: os pequenos não têm consciência de que uma ação é seguida por outra e que, em geral, elas se repetem em uma determinada ordem em seu dia a dia.

Conforme vai vivenciando esse mundo, ela começa a perceber a existência de ciclos, sua primeira referência de que o tempo passa. Nessa perspectiva, o trabalho sobre a rotina escolar — em que o professor antecipa as atividades do dia e a sua ordem — é fundamental. Com ele, os pequenos observam a regularidade nessa sequência de eventos, podem pouco a pouco antecipá-la e, mais tarde, até relacioná-la às horas do relógio, por exemplo, ainda que de forma rudimentar (sem compreender, de fato, o funcionamento desse sistema de medição). [...]

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.58.

Imagem 6



Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.64.

Na abertura do Tema 2 - Em cada lugar, um jeito de morar da Unidade 5 - O lugar de morar foram apresentadas fotografias de quatro casas e fornecidas orientações metodológicas aos professores voltadas aos seguintes objetivos de aprendizagem: (1) reconhecer algumas características das diferentes moradias que existem no mundo e (2) compreender que o material utilizado em diferentes construções provém de recursos naturais (Imagens 7 e 8).

Imagem 7

Unidade 5

Objetivos

- Reconhecer algumas características das diferentes moradias que existem no mundo.
- Compreender que o material utilizado em diferentes construções provém de recursos naturais.

- Inicie o trabalho de exploração das imagens que mostram as casas de diferentes povos e regiões do planeta. Solicite aos alunos que observem o tipo de material utilizado em cada construção e as particularidades de cada uma delas. Só após a exploração das imagens, realize a leitura dos textos.
- A primeira moradia mostrada é a dos indígenas Kalapalo. A casa indígena é uma reprodução do mundo indígena, em que tudo pertence a todos e a convivência entre as pessoas é harmoniosa e respeitosa.
- As palafitas são construções feitas sobre estacas de madeira, comuns em regiões alagadiças, cuja função é evitar que as casas sejam inundadas e arrastadas pela correnteza dos rios na época de cheia. As palafitas podem ser encontradas em todos os continentes e sua maior incidência se dá nas áreas de alto índice pluviométrico.

TEMA 2

EM CADA LUGAR, UM JEITO DE MORAR

EM CADA LUGAR DO MUNDO AS CASAS SÃO CONSTRUÍDAS DE UMA MANEIRA DIFERENTE. VAMOS CONHECER ALGUMAS CASAS!

NO BRASIL VIVEM MUITOS POVOS INDÍGENAS. A CASA DO POVO KALAPALO, POR EXEMPLO, É CONSTRUÍDA COM MADEIRA E PALHA E ABRIGA DUAS OU TRÊS FAMÍLIAS.



MORADIA DO POVO KALAPALO, NO ESTADO DE MATO GROSSO.

AS PALAFITAS SÃO CASAS CONSTRUÍDAS ÀS MARGENS DOS RIOS. A CASA FICA ERGUIDA SOBRE ESTACAS DE MADEIRA PARA EVITAR QUE A ÁGUA DO RIO INVADA A CASA NAS ÉPOCAS DE CHEIA.



PALAFITAS NO CHILE.

MAIS INFORMAÇÕES

■ *As casas indígenas*

Entre os grupos indígenas há muitas formas de conceber e construir as casas, pois cada grupo tem um jeito diferente de pensar e de se relacionar com o ambiente onde vive. A casa é sempre parte da cultura de um povo. A maneira como ela é usada, dividida e construída reflete o jeito que os moradores têm de organizar o mundo. Além disso, as construções variam muito de acordo com o modo de vida, o clima, o tipo de ambiente e os materiais de que os grupos dispõem para a construção.

As formas das casas variam segundo os costumes de cada grupo: podem ser circulares, retangulares, pentagonais, ovais etc.

Imagem 8

MUITAS PESSOAS MORAM EM CASAS FLUTUANTES. ESSAS CASAS SÃO CONSTRUÍDAS SOBRE TORAS DE MADEIRA E FLUTUAM NA ÁGUA. COMO SERÁ FLUTUAR NO MEIO DO RIO, DENTRO DE UMA CASA?



CASA FLUTUANTE EM RIO DO ESTADO DO AMAZONAS.

EM ALGUNS LUGARES FAZ MUITO FRIO E NEVA DURANTE O INVERNO. OS TELHADOS DAS CASAS SÃO BEM INCLINADOS PARA A NEVE ESCORRER E NÃO SE ACUMULAR.



MORADIA NA SUÍÇA.

- As casas flutuantes são bastante comuns em cidades cortadas por muitos canais ou rios, como as cidades de Manaus, no estado do Amazonas, e Amsterdam, na Holanda.
- Comente que, nos lugares onde faz muito frio, as casas têm sistemas de aquecimento dos cômodos, o que aumenta o conforto térmico. Esses sistemas de aquecimento funcionam por meio da queima de madeira, da combustão de gases, da energia elétrica e da energia solar, elevando a temperatura dos ambientes.
- Aproveite a oportunidade para levar para a sala de aula um planisfério e mostrar às crianças a localização do Brasil, do Chile, da Suíça, da Turquia e de Omã.
- Na seção *Textos complementares*, o texto 3 aborda as relações entre o clima, a organização social e o tipo de moradia.

77

O formato das aldeias também muda de acordo com o povo. O contato com os não índios influenciou em muitas mudanças ocorridas tanto no formato de aldeias e casas, quanto no material utilizado para a construção em algumas sociedades indígenas. Isso aconteceu também nas aldeias longe das cidades? Sim, aconteceu em algumas aldeias afastadas, mas a proximidade das cidades pode facilitar esse tipo de influência. Se as aldeias estão próximas às cidades, as relações com os não índios são mais frequentes e as casas podem ser construídas de materiais comprados nos mercados, parecendo-se mais com as casas dos não índios, feitas de alvenaria, por exemplo.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil Mirim. Disponível em: <www.pibimirim.socioambiental.org/como-vivem/casas>. Acesso em: 9 set. 2013.

77

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.77.

Duas das referidas imagens são de casas localizadas em outros países e duas são fotografias de casas localizadas no Brasil, entre elas, a fotografia de uma casa do povo Kalapalo/MT. Além do texto base do livro (acessado diretamente pelo aluno) explicar que existem muitos povos indígenas no Brasil e esclarecer que a casa do povo Kalapalo/MT é apenas um exemplo de moradia característica entre indígenas, as orientações didáticas e a seção “Mais informações” apresentam dados que auxiliariam os professores no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos. O texto

complementar “As casas indígenas”, presente na seção “Mais informações”, traz informações sobre a diversidade de moradias existentes entre povos indígenas. Além de evidenciar relações entre elementos culturais, climáticos e ambientais e a escolha dos tipos de moradias e formatos das aldeias, ele também faz referência ao fato do formato de aldeias indígenas sofrerem influência das relações estabelecidas com não índios, principalmente em áreas mais próximas às cidades.

Ao selecionar um texto produzido pelo Instituto Socioambiental (na seção “Mais informações”) em que as mudanças nos formatos das aldeias e moradias de povos indígenas ocorrem devido às transformações culturais e as relações com não índios, a diferença efetivamente foi apresentada como fruto de contradições sociais. Trata-se de um exemplo de abordagem da “diferença em relação, em vez de diferença livre-flutuante e deslocada” (MCLAREN, 2000, p. 83), ou seja, os elementos do texto possibilitam mediações didáticas para que os alunos compreendam que a

différence não é uma condição inerente à textualidade, mas um efeito histórico sobredeterminado socialmente que adquire a sua discursividade apenas no interior de modos de inteligibilidade cultural e historicamente dados (MCLAREN, 2000, p. 86).

Acentua-se aqui também a opção pela apresentação de duas casas de palafita. Tal escolha permite o reconhecimento de que a construção de moradias tem relação com características geográficas dos locais onde foram construídas e que grupos sociais distintos – inclusive em países diferentes (Brasil e Chile) – podem utilizar estratégias semelhantes em suas relações com o espaço. Nesse sentido, o tratamento do Tema 2 - Em cada lugar, um jeito de morar é concebido como um exemplo de abordagem em que aspectos culturais de povos indígenas não foram homogeneizados. Além do mais, as orientações metodológicas e texto complementar direcionado aos professores apresentaram embasamento para que os docentes pudessem, por meio de temas e conteúdos próprios da Geografia no Ensino Fundamental I, ajudar a desenvolver a habilidade de pensar geograficamente/espacialmente o mundo. Dessa maneira, na abordagem do Tema 2 - Em cada lugar, um jeito de morar a coleção forneceu elementos para que a mediação docente não repetisse um essencialismo monocultural eurocentrista historicamente presente nos livros didáticos de Geografia e História.

Na Unidade 6 - O lugar de estudar a única referência feita aos povos indígenas encontra-se na seção “Mais atividades”, em que o professor é orientado a trabalhar com imagens de diferentes modelos de escolas – indígenas, quilombolas etc – e com imagens de escolas de diferentes regiões do país (Imagem 9). Constata-se, dessa forma, que o texto base do livro didático não traz qualquer informação para que os alunos reconheçam que os modelos de escolas se transformam com o passar do tempo

e que se diferenciam espacialmente. Nessa perspectiva, embora a abordagem sobre a escola tenha em seu título uma categoria tão cara à Geografia (Lugar), a coleção não forneceu conteúdo, propriamente dito, para que os alunos identificassem sua diversificação em diferentes espaços-tempos. Certamente, não seria necessário fazê-lo utilizando exemplos de realidades indígenas, já que qualquer outro exemplo, cuja abordagem se fizesse de maneira em que as diferenças fossem demonstradas como construções históricas e culturais, traria elementos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.

Imagem 9

Unidade 6

Objetivos

- Reconhecer a escola como espaço de convívio.
- Reconhecer que a escola é espaço de aprendizado formal.
- Conhecer os espaços da escola e as diferentes atividades que nela são realizadas.

A escola é um espaço de socialização de grande importância na vida das crianças. Cada uma traz uma vivência de seu grupo familiar, com suas próprias regras e formas de convivência. É na escola que as crianças têm as primeiras experiências de convivência coletiva com outras crianças e adultos que não pertencem à sua família. Por isso, é o espaço por excelência de aprendizagem ética e social. A sala de aula, por sua vez, é um agrupamento em que a criança se reconhece como indivíduo e precisa reconhecer os outros em suas particularidades como pessoas que merecem os mesmos direitos que ela.

Neste tema, é importante conversar com os alunos sobre a sua rotina escolar, a sua vida de estudante e as suas experiências escolares. Também é importante destacar que a escola é um dos diferentes grupos sociais que os alunos integram e no qual podem desenvolver a consciência do coletivo social.


TEMA 1

A ESCOLA

A ESCOLA É O LUGAR ONDE APRENDEMOS MUITAS COISAS. NELA CONHECEMOS OUTRAS PESSOAS E FAZEMOS NOVOS AMIGOS.

NA ESCOLA CONVIVEMOS COM PESSOAS QUE NÃO SÃO DA NOSSA FAMÍLIA E REALIZAMOS MUITAS TAREFAS QUE NÃO REALIZAMOS EM CASA.

1 DESENHE UMA ATIVIDADE QUE VOCÊ GOSTA DE REALIZAR NA ESCOLA. DEPOIS, PINTE COMO QUISER.



MAIS ATIVIDADES

■ **Conhecendo outras escolas**

A fim de ampliar o trabalho com a temática da escola e, ao mesmo tempo, chamar atenção para a pluralidade cultural, estimulando a valorização da diversidade, é possível fazer uma atividade sobre as diferentes escolas no Brasil.

Selecione imagens de escolas de diferentes regiões do Brasil e de diferentes modelos para mostrar aos alunos, por exemplo, escolas indígenas, escolas rurais, escola em comunidades quilombolas etc. Explique de maneira breve como são essas escolas e peça aos alunos que comparem com a escola que estudam, buscando identificar o que há em comum em todas elas.

A maior parte dos conteúdos trabalhados na Unidade 7- Comer... comer... são conteúdos de Ciências. Nesse sentido, depois de abordar a importância da alimentação, de problematizar o conceito de saúde, de demonstrar que em diferentes regiões do Brasil são consumidos alimentos diferentes, de utilizar trechos de parlendas para fomentar conexões com Língua Portuguesa e de apresentar texto complementar aos docentes sobre as mudanças na alimentação ao longo da história e seus impactos sobre a saúde, o Projeto Buriti fecha a referida unidade com o Tema 3 - Alimentos e receitas do mundo todo.

O Tema 3 - Alimentos e receitas do mundo todo é aberto com texto que objetiva demonstrar que a alimentação do povo brasileiro foi influenciada por costumes de diferentes povos. Com esse propósito, foram utilizadas referências textuais e imagéticas para explicitar que a mandioca é um alimento de origem indígena (Imagem 10). É importante destacar que, embora tenha sido utilizada uma fotografia e não ilustrações para demonstrar que o costume de consumir mandioca tem origem entre os povos indígenas, o aluno que entra em contato com a fotografia não sabe a que povo indígena as crianças fazem parte, já que a legenda da imagem diz apenas “Indígenas peneirando farinha de mandioca”.

Nesse momento, portanto, o livro opera com a noção de índio genérico. Em outras palavras, esse é um caso em que a coleção Projeto Buriti tratou os povos indígenas “como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los” (ROCHA, 1984 apud GRUPIONI, 1996, p. 430). A coleção não conseguiu construir uma narrativa de libertação, ou seja, a narrativa por ela elaborada integrou “a diferença em uma identidade executiva monolítica, produzida pela situação colonial ou neocolonial da modernidade – que força a diferença ao silêncio, exatamente quando ela é chamada a falar (SÁENZ, 1991 apud MCLAREN, 2000, p.90).

Diante da importância do livro didático na prática pedagógica desenvolvida por professores no Brasil, vale destacar que não foi elaborada qualquer orientação didática ou indicação de leitura complementar para que o professor reconhecesse e pudesse problematizar a diversidade da cultura da mandioca e a existência de grande número de variedades de mandioca entre diferentes povos indígenas⁷.

⁷ Conforme assinala Maurício Gonsalves Torres, havia e ainda há uma diversidade enorme de espécies de mandioca e “de acordo com o perfil das necessidades de cada sociedade, escolhe-se as características que se adequaram em determinados exemplares e promovem-se sua reprodução na população, em detrimento de outros, com características menos desejáveis. Com o passar do tempo, essa influência altera a composição genética e as características morfológicas das espécies de plantas, adequando-as às necessidades de consumo local e, também, às modificações antrópicas no meio (TORRES, 2008, p.179).

Imagem 10

TEMA
3

ALIMENTOS E RECEITAS DO MUNDO TODO

A NOSSA ALIMENTAÇÃO FOI INFLUENCIADA PELOS COSTUMES DE DIFERENTES POVOS.

A MANDIOCA, TAMBÉM CONHECIDA COMO MACAXEIRA, É UM ALIMENTO DE ORIGEM INDÍGENA QUE FAZ PARTE DA NOSSA ALIMENTAÇÃO.



PUDIM DE MANDIOCA.



INDÍGENAS PENEIRANDO FARINHA DE MANDIOCA.

MUITOS DOS ALIMENTOS QUE CONSUMIMOS FORAM TRAZIDOS DE OUTROS LUGARES PARA O BRASIL. A BANANA, A PIMENTA-MALAGUETA E O CAFÉ, POR EXEMPLO, VIERAM DA ÁFRICA.



BANANAS.



PIMENTAS-MALAGUETA.



GRÃOS DE CAFÉ.

Objetivos

- Reconhecer a influência cultural nos hábitos alimentares.
- Conhecer receitas típicas de diferentes lugares.

- Solicite aos alunos que perguntem em suas casas qual é o local de origem de suas famílias, e se existem hábitos alimentares e comidas típicas da região de onde vieram. Os alunos podem trazer o nome e os ingredientes utilizados por escrito. Não é necessário trazer a receita, pois será pedida em outro momento. Os alunos devem apenas reconhecer o nome de alimentos diversos e perceber que em seu meio social existem pessoas oriundas de outras culturas, cujos hábitos alimentares podem ser diferentes do seu.
- Utilize um planisfério para indicar aos alunos o local de origem das pessoas de sua família. Pergunte a cada aluno e marque o local com um alfinete colorido. Depois de todos terem se pronunciado, é interessante observar a diversidade étnica que pode estar presente na sala de aula.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **O pão da terra**

O principal produto agrícola indígena, a mandioca, é ainda hoje o alimento fundamental do brasileiro. A técnica do fabrico da farinha permanece, entre parte da população, quase a mesma dos indígenas, que domesticaram a raiz e nos legaram esse conhecimento. Existem vários tipos de mandioca, com sabores e usos diferentes. Podem ser divididas em dois grupos: a mandioca-doce, em geral consumida cozida, e a mandioca-brava, que possui um veneno mortal, mas que perde seu efeito quando com ela se prepara a farinha. Os indígenas sabiam distinguir os dois tipos de mandioca e prepará-los.

TOLEDO, Vera Vilhena de; GANCHO, Cândida Vilares.
O Brasil põe a mesa: nossa tradição alimentar. São Paulo: Moderna, 2009. p. 13.

107

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.107.

Ainda n no Tema 3 - Alimentos e Receitas do mundo todo foram apresentadas imagens de alimentos de origem árabe e italiana visando problematizar a diversidade de culturas que influenciaram a culinária no país. Foi também indicada a leitura da seção “Mais informações” sobre as heranças da cultura negra na culinária brasileira, onde há uma comparação entre o nível da técnica culinária de africanos escravizados no Brasil e dos povos indígenas.

A última referência aos povos indígenas presente no *Guia e Recursos Didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental* encontra-se na Unidade 8 - Eu gosto de brincar. Com o propósito de que os alunos sejam capazes, entre outras coisas, de (1) reconhecer brincadeiras e brinquedos antigos, diferenciando-os dos atuais, e (2) de conhecerem brinquedos e brincadeiras de diferentes povos, reconhecendo outras formas de brincar, o Tema 2 - Brinquedos e brincadeiras de outros povos, problematiza como crianças indígenas se divertem (Imagens 11 e 12).

Imagem 11

Unidade 8

- Orientar os alunos a anotar as respostas da entrevista no livro. Na sala de aula, peça aos alunos que leiam as respostas, promova uma roda de conversa que aborde os brinquedos e as brincadeiras ao longo do tempo, ressaltando mudanças e permanências. Ao comparar brinquedos e brincadeiras de antigamente aos atuais, os alunos poderão estabelecer relações entre a própria vivência e a de pessoas de outras gerações, reconhecendo semelhanças e diferenças.

7 FAÇA UMA ENTREVISTA COM SEU AVÔ OU AVÓ. SE NÃO FOR POSSÍVEL, ENTREVISTE UMA PESSOA QUE TENHA A IDADE PARECIDA COM A DELES. SIGA O ROTEIRO.

1. QUAL É O SEU NOME?
2. QUAL É A SUA IDADE?
3. DO QUE COSTUMAVA BRINCAR QUANDO ERA CRIANÇA?
4. QUAIS ERAM SEUS BRINQUEDOS PREFERIDOS?
5. EM QUE LOCAIS BRINGAVA?

- DE QUAIS BRINCADEIRAS CITADAS PELO ENTREVISTADO VOCÊ TAMBÉM BRINCA?
- EXISTE ALGUM BRINQUEDO CITADO PELO ENTREVISTADO COM O QUAL VOCÊ NUNCA BRINCOU? VOCÊ GOSTARIA DE BRINCAR COM ELE?

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Como brincam as crianças Kalapalo**

Os Kalapalo vivem no sul do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Conhecem muitos jogos e brincadeiras, tanto individuais quanto coletivas. Algumas brincadeiras são disputas sérias e importantes, outras são brincadeiras de faz de conta; umas são feitas no pátio da aldeia, outras na água e algumas na mata; existem algumas em que participam adultos, outras, apenas as crianças, e tem, também, aquelas em que todos jogam juntos.

As crianças costumam brincar todas as manhãs bem cedo. Por volta das oito horas param de brincar e voltam para casa para ajudar no trabalho doméstico.

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.120.

Imagem 12

TEMA

2

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE OUTROS POVOS

AS CRIANÇAS INDÍGENAS SE DIVERTEM

AS CRIANÇAS INDÍGENAS ADORAM BRINCAR! ALGUMAS TÊM BRINQUEDOS FABRICADOS POR NÃO INDÍGENAS, MAS É BASTANTE COMUM ELAS PRODUZIREM SEUS PRÓPRIOS BRINQUEDOS.

PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS, PROCURAR MATERIAIS NA NATUREZA E CONFECCIONAR O BRINQUEDO TAMBÉM FAZ PARTE DA BRINCADEIRA.

AS CRIANÇAS USAM MATERIAIS COMO PALHA DE MILHO, PENAS DE AVES, FOLHAS E TRONCOS DE ÁRVORES, SEMENTES DE FRUTOS, FIOS DE ALGODÃO, ENTRE OUTROS.

1

LIGUE O BRINQUEDO AO MATERIAL QUE FOI UTILIZADO PARA CONFECCIONÁ-LO.





PALHA
DE MILHO

SEMENTE
DE FRUTO

ALGODÃO

Objetivos

- Conhecer brinquedos e brincadeiras de diferentes povos, reconhecendo outras formas de brincar.
- Perceber a diversidade cultural presente nos brinquedos e brincadeiras de outros povos.
- Identificar materiais utilizados na confecção de brinquedos.

- Comente que no Brasil há muitos povos indígenas, cada um com sua cultura própria.
- Explique que as crianças indígenas vivem em contato com a natureza e nela encontram os materiais (palha e fibras vegetais, barro etc.) necessários para a confecção de seus brinquedos. Aproveite para perguntar aos alunos quais brinquedos eles gostariam de fazer, quais materiais utilizariam para isso e onde obteriam esses materiais.

Convide os alunos a descobrir **Quais são os brinquedos indígenas** nesta atividade digital.

121

As meninas ajudam suas mães e irmãs mais velhas a preparar o mingau de mandioca e também ajudam a cuidar dos irmãos menores. Os meninos, além de ajudar na fabricação dos artefatos, acompanham seus pais nas pescarias.

No fim de tarde, os meninos costumam jogar futebol e para isso fazem suas próprias bolas e inventam gols. O futebol é jogado no centro da aldeia [...].

Brincadeiras. Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pibimirim.socioambiental.org>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

Fonte: Guia, Ciências, Geografia e História, 1º ANO, p.121.

A escolha de destacar no texto base da unidade que algumas crianças indígenas possuem brinquedos que são feitos por não indígenas é considerada instrutiva porque tal texto poderia ser utilizado para mediar reflexões sobre as relações de índios com não índios. Assim como a disponibilização na seção “Mais informações” do texto “Como brincam as crianças Kalapalo”, oferece informações para que professores mediassem reflexões sobre a dinâmica cultural de um povo específico.

Conclui-se, dessa forma, que há momentos em que os conteúdos e as orientações didáticas do *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 1º ano do Ensino Fundamental* apresentam os povos indígenas de maneira generalizante e simplista e outros momentos nos quais os conhecimentos geográficos, históricos, antropológicos e de outras ciências sociais são melhor explorados nas abordagens sobre a diversidade étnica e cultural que caracteriza o Brasil (BEZERRA, 2016). De qualquer maneira, é predominante uma abordagem em que a posição do indígena é secundária, em que os aspectos socioculturais e históricos de povos indígenas não são orientadores da análise que se desenvolve.

Nesse sentido, o primeiro guia da coleção Projeto Buriti alcança, no máximo, uma perspectiva liberal e conservadora de multiculturalismo, já que sugere a justaposição de várias culturas cujas fronteiras permanecem intactas. Tanto o texto base do livro didático (a que os alunos têm acesso direto) como as orientações aos professores não apresentam elementos para que as relações entre identidade e diferença possam ser repensadas.

Também é importante ressaltar que o objetivo de tratar de maneira integrada, não estanque e sem a segmentação das disciplinas os conteúdos de Ciências, Geografia e História não se concretizou satisfatoriamente em diversas partes do material. Principalmente porque a maior parte das conexões, verificadas por meio das análises dos objetivos de aprendizagem definidos para cada tema, ocorreram entre os componentes de Geografia e Ciências e porque houve, ao menos no Tema 1 – Comer o que faz bem da Unidade 7 – Comer...comer... o tratamento exclusivo de aspectos ligados a Ciências. Nessa perspectiva, talvez os alunos, não percebam a segmentação disciplinar por não estarem ainda impregnados por ela (estão iniciando sua vida escolar), ao professor, no entanto, ela é evidente.

3.2 Os Guias e Recursos Didáticos do 2º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História

Das nove unidades existentes no *Guia de Recursos Didáticos de Geografia para o 2º ano do Ensino Fundamental*, são feitas referências e/ou análises mais detalhadas de aspectos sociais de povos indígenas em duas delas.

A primeira ocorre no Tema 3 - Pessoas diferentes, jeitos diferentes da Unidade 1- A identidade e o jeito de cada um onde são exploradas fotografias de sete crianças de diferentes culturas e regiões do planeta. Entre elas há um menino do povo Sateré-Mawé (Imagens 13 e 14).

Unidade 1

Objetivos

- Compreender que as diferenças entre as pessoas vão além das características físicas.
- Perceber que, além de nossas características físicas, nosso jeito, nossos gostos e nossas preferências também nos tornam pessoas únicas.
- Reconhecer que todas as pessoas merecem respeito.
- Compreender que, embora haja diferenças, todas as pessoas são iguais em sua essência, ou seja, são seres humanos.

- Leia o texto com os alunos, levando-os a perceber que as características físicas, o jeito, os gostos e as preferências de uma pessoa formam um conjunto que a identifica e a distingue de outras.
- Os alunos devem compreender que justamente por serem diferentes as pessoas são únicas e especiais. Com base nessa noção, devem ser capazes de reconhecer e valorizar não apenas as especificidades dos outros, mas também as suas próprias.
- Explore as imagens, levando os alunos a perceber, nas crianças retratadas, o jeito de vestir, os adornos, a pintura corporal etc., que são indicativos do grupo ao qual cada uma pertence. Peça que descrevam as imagens, indicando a que mais chamou a atenção e por quê. Aproveite o momento para comentar que cada criança mostrada nas fotos vive em um lugar diferente e, sendo possível, leve um planisfério político para a sala de aula e localizar os países mencionados.

14

TEMA
3

Pessoas diferentes, jeitos diferentes

Cada um tem seu jeito

Não são apenas nossas características físicas que nos tornam diferentes uns dos outros. As pessoas têm jeitos, gostos e preferências diferentes. Cada um tem um jeito de pensar, agir, vestir e falar; cada um gosta de um tipo de comida, tem **crenças** e **hábitos** diferentes.

Por isso, mesmo que algumas pessoas sejam parecidas fisicamente, cada pessoa é única.

Respeitando o jeito de cada um

Você já sabe que somos todos diferentes e que cada um tem seu próprio jeito de ser. Sabe, também, que essas diferenças não são boas nem ruins.

Por isso, todas as pessoas devem ser respeitadas. Afinal, mesmo sendo diferentes, ricos ou pobres, adultos ou crianças, somos todos seres humanos. E nisso, com certeza, somos iguais.

Glossário

Crenças: aquilo em que se acredita.

Hábitos: costumes.



Menino Sateré-Mawé brasileiro, Brasil.



Menina nepalesa, Nepal.



Menina japonesa, Japão.



Menino Himba, Namíbia.



Menino aborígene australiano, Austrália.



Menino brasileiro, Brasil.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **O que é preconceito**

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. Toda pessoa tem, em princípio, direito ao respeito de seus semelhantes, a uma vida digna (no sentido de boas condições de vida), a oportunidades de realizar seus projetos. Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É, portanto, imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 69.

Imagem 14

ATIVIDADES

Compreender

1 Leia o texto.

Gostos diferentes

Daniela e Hugo são irmãos. Eles dormem no mesmo quarto. Para se divertir, Hugo gosta de ler e Daniela gosta de ouvir música.

Um dia, Hugo estava lendo no quarto e Daniela entrou com o rádio ligado no último volume.

Hugo tirou os olhos do livro, olhou para a irmã e...

a) Daniela e Hugo são irmãos. Que semelhanças há entre eles? E diferenças?

b) Eles gostam de fazer a mesma coisa para se divertir? Explique.

Não. Daniela gosta de ouvir música e Hugo gosta de ler.

c) O que você acha que aconteceu depois que Daniela entrou no quarto? Desenhe em uma folha de papel a continuação da história.

d) Exponha o desenho, contando ao professor e aos colegas como você finalizou a história.


2 Liste as coisas que você gosta de fazer para se divertir.

- Compare sua lista com a de um colega. O que você descobriu?

Resposta pessoal.

3 Como seria o mundo se todas as pessoas fossem iguais?

Resposta pessoal. Pode-se produzir um texto coletivo com base nas conclusões da classe.




Educação em valores

Destaque a importância do respeito entre os seres humanos, do respeito à natureza e às diferenças culturais.

Também é importante ressaltar que não existem culturas melhores nem piores, elas são apenas diferentes e adequadas ao grupo que as cria; todas elas devem ser respeitadas.

Para seu aluno ler

- **Crianças do mundo**
Adèle Ciboul
Tradução de Luciano Vieira Machado
Editora Moderna



Para você ler e acessar

- **Histórias de índio**
Daniel Munduruku
Editora Companhia das Letrinhas
- www.unesco.org/new/pt/brasil/home
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p.15.

Dentre os objetivos pedagógicos com o referido tema, a coleção apresenta: (1) compreender que as diferenças entre as pessoas vão além de características físicas e (2) compreender que, embora haja diferenças, todas as pessoas são iguais em sua essência, ou seja, são seres humanos. Destaca-se, portanto, que embora haja uma preocupação evidente com o que na coleção é denominado “Educação em Valores”, poucos elementos do texto base permitem que os alunos relacionem as diferenças

destacadas com aspectos geográficos, assim como não há orientações didáticas para que os professores foquem o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.

Nessa perspectiva, embora existam orientações para que os professores explorem elementos das fotografias como as vestimentas e pinturas corporais de modo que os alunos percebam que são indicativos das culturas as quais fazem parte⁸, não há nenhuma orientação para que sejam problematizadas relações entre tais culturas e suas localizações geográficas.

A única indicação metodológica que sugeriria se tratar de um livro de Geografia não extrapola a localização, com o agravante de condicionar a localização dos países a “possibilidade” de uso de um planisfério político, como pode ser verificado no trecho a seguir: “Aproveite o momento para comentar que cada criança mostrada nas fotos vive em um lugar diferente e, sendo possível, leve o planisfério político para a sala de aula e localizar os países mencionados” (Guia, Geografia, 2º ANO, p. 14).

Desse modo, conclui-se que no Tema 3 - Pessoas diferentes, jeitos diferentes faltou um tratamento mais cuidadoso sobre aspectos do povo Sateré-Mawé e das demais culturas apresentadas por meio das fotografias para que pudesse ser considerada uma abordagem efetivamente geográfica. Nesse sentido, considera-se como um exemplo daquilo que Giroto, utilizando análises desenvolvidas por Lacoste, criticou como um distanciamento, historicamente construído, entre a geografia da educação básica e o raciocínio geográfico, distanciamento tal que impede que “mais sujeitos tenham acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo (GIROTO, 2015, p. 77).

Os povos indígenas só voltam a “aparecer” no *Guia e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental*, na Unidade 6 – Paisagens Diferentes, modos de vida diferentes (Imagens 15 e 16). Nessa unidade, depois de já ter sido desenvolvido o trabalho com o conceito de paisagem, dos alunos precisarem diferenciar elementos naturais e elementos culturais de paisagens e de caracterizarem os modos de vida inuíte e taruegue, o Tema 3 – Viver na Floresta Amazônica é todo voltado para que aos seguintes objetivos: (1) caracterizar o modo de vida de alguns povos indígenas da floresta amazônica e (2) identificar características socioculturais dos povos indígenas relacionadas às condições físicas da floresta amazônica.

⁸ É importante destacar que, tanto o menino Sateré-Mawé como um menino aborígine estão pintados.

Imagem 15

Unidade 6

Objetivos

- Caracterizar o modo de vida de alguns povos indígenas da floresta amazônica.
- Identificar características socioculturais dos povos indígenas relacionadas às condições físicas da floresta amazônica.

- Os povos indígenas estavam presentes no atual território brasileiro antes da chegada dos portugueses. Eram grupos étnicos bastante distintos, sobretudo em relação à língua. É importante que você ressalte que nem todos os povos indígenas vivem na floresta. Há grupos indígenas habitando a periferia de cidades, como ocorre no extremo sul da cidade de São Paulo.
- Indague os alunos sobre o que conhecem a respeito da vida dos indígenas. Registre as respostas no quadro de giz, organizando-as de acordo com o tipo de informação dada: moradia, trabalho, alimentação, hábitos culturais etc. Com base nessas informações, produza um texto coletivo sobre o modo de vida indígena.
- Comente que existe uma grande diversidade de povos indígenas no Brasil, com formas distintas de organização social e política, hábitos alimentares e culturais. Esta é uma oportunidade para desmistificar a ideia de que os indígenas formam um só povo e constituem uma única cultura.

Viver na floresta amazônica

Muitos povos indígenas vivem na floresta amazônica

Vários grupos indígenas brasileiros vivem na floresta amazônica. Entre eles estão os Yanomami, os Kayapó e os Mundurucu.

Da floresta os indígenas tiram somente o que precisam

A moradia indígena é construída com madeira e folhas de plantas.

Os indígenas colhem frutos e plantam mandioca e milho. Eles também caçam e pescam.

Para ir de um lugar a outro, os indígenas utilizam os diversos rios que passam pela floresta.

Os povos indígenas só retiram da floresta o que precisam para viver.

A floresta amazônica ocupa parte das terras do Brasil e também terras de países vizinhos.

Crianças Yanomami pintando o corpo, no estado do Amazonas, em 2012.

Moradias do grupo indígena Kalapalo, no estado do Mato Grosso, em 2011.

82

MAIS ATIVIDADES

Vai ter festa na aldeia Bororo

- Leia para os alunos o texto a seguir, ou providencie cópia para cada aluno.

Todas as noites o chefe se punha em pé no centro da aldeia e falava sobre as mais diferentes coisas. Naquele começo de noite enluarada, o assunto de sua fala era a festa que iriam realizar em breve. Viriam chefes e cantadores importantes de outras aldeias para participar da festa. O chefe falava sobre como gostaria de ver sua aldeia bem arrumada e bonita para impressionar os visitantes. Ele procurava, assim, convencer os Bororo a capinarem o grande pátio da aldeia. Era preciso cortar a vegetação rasteira, que, com o início da estação das chuvas, perdia o tom amarelado e começava a crescer. Ele falava de como a aldeia era um espaço que devia estar sempre limpo, assim como as casas. (GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Viagem ao mundo indígena*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. p. 8-9.)

82


Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p.82.


Imagem 16


ATIVIDADES

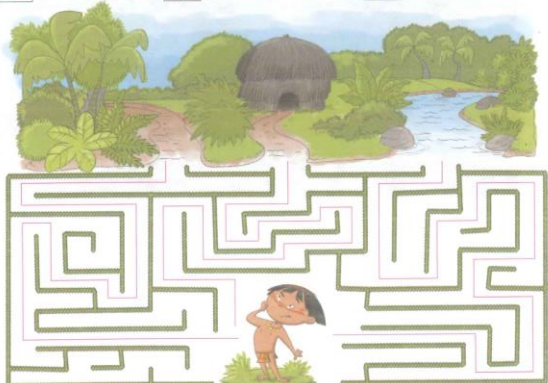
Recordar

1 Encontre e pinte os caminhos de Jaci de acordo com as cores.

 para a mata

 para a moradia

 para o rio



a) Saindo de sua casa, Jaci deve seguir à direita ou à esquerda para chegar à mata?
À direita.

b) E para chegar ao rio?
À esquerda.

c) Que atividades Jaci pode fazer na mata?
Jaci pode caçar animais, brincar, colher frutos.

d) E no rio?
Jaci pode nadar, pescar, se locomover de barco.

83


Educação em valores

Aproveite para trabalhar a diversidade cultural existente entre os povos, relacionando e comparando as informações dos temas desta unidade.

Peça aos alunos que comparem seu modo de vida ao dos inuítes, dos tuaregues e dos indígenas brasileiros.

Para seu aluno ler

• **Índio vivo**
 Julieta de Godoy Ladeira
 Editora Moderna



Para você ler

• **Coisas de índio**
 Daniel Munduruku
 Editora Callis

• **A questão indígena na sala de aula:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus
 Aracy Lopes da Silva (Org.)
 MEC/Mari/Unesco

83

Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p.83.

Embora haja vários apontamentos nas orientações didáticas para que os professores indiquem que não existem índios vivendo apenas em florestas, para que destaquem sua existência em áreas urbanas, para que comentem sobre a grande diversidade de povos indígenas no Brasil, com formas distintas de organização política, hábitos alimentares e culturais, há dois trechos dessas orientações que acabam sendo contraditórios porque veiculam a ideia de existência de um modo de vida indígena, são eles: “indague os alunos sobre o que conhecem a respeito da vida dos indígenas.

Registre as respostas no quadro de giz, organizando-as de acordo com o tipo de informação dada: moradia, trabalho, alimentação, hábitos culturais etc. Com base nessas informações, produza um texto coletivo sobre o modo de vida indígena” e “Peça aos alunos que comparem seu modo de vida ao dos inuítes, dos tuaregues e dos indígenas brasileiros”. Tais trechos reproduzem, portanto, a prática corrente durante tanto tempo na historiografia didática brasileira de homogeneizar os povos indígenas.

Considera-se ainda mais sério, o descompasso entre os fragmentos das orientações que evidenciaram a diversidade dos povos indígenas e o texto base do livro didático, ou seja, aquilo que os alunos efetivamente entram em contato. Podem ser feitos questionamentos à escolha do subtítulo denominado “Da floresta os indígenas tiram somente o que precisam”, que oculta a diversidade de atividades econômicas desenvolvidas pelos diferentes povos indígenas, inclusive as relações comerciais que estabelecem com não-índios.

Também pode ser questionado o texto indicado para leitura dos alunos, já que ele trata das culturas indígenas de modo generalizante e descontextualizado, algo muito complexo para um livro didático de Geografia. Criando, portanto, a ideia da existência de um único modelo de moradia indígena e generalizando as atividades produtivas dos povos indígenas, ao dar a entender que todos plantam mandioca e milho etc.

Ainda podem ser questionadas as imagens escolhidas na composição do Tema 3 – Viver na Floresta Amazônica, já que tanto a imagem das moradias do povo indígena Kalapalo, como a ilustração em que uma criança indígena precisa descobrir o caminho para a moradia em um labirinto, e a fotografia de um indígena construindo uma moradia no estado do Mato Grosso (Imagens 17 e 18), mostram um único modelo de moradia indígena. Destaca-se ainda, o fato dos alunos não terem informações sobre a qual povo indígena a fotografia faz referência e de haver um texto cuja autoria é conferida a uma criança indígena, mas de não ser apresentado seu nome e nem tampouco o povo indígena a qual ela pertence.

Nesse sentido, mesmo em um tema totalmente voltado para a análise da realidade de povos indígenas que vivem na floresta amazônica, a coleção não fugiu de uma abordagem deficiente, generalizante e desatualizada como já criticava Grupioni em 1996 quando escreveu *“Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos Índios nos Livros Didáticos”*.

Imagem 17

Unidade 6

- Atividade 2: c) Compare as moradias dos alunos às moradias indígenas quanto à configuração, ao tipo de material utilizado, às técnicas de construção etc. d) Leve os alunos a perceber que materiais de construção, como areia, cimento, ferro, tijolos e telhas, são obtidos da transformação de elementos encontrados na natureza.

Compreender

- 2 Observe a foto e responda.




Moradia indígena em construção, estado do Mato Grosso, em 2011.

- a) Que materiais estão sendo utilizados na construção dessa moradia?
Madeira e folhas de plantas.
- b) Onde esses materiais são obtidos?
São obtidos na floresta.
- c) Que materiais foram utilizados na construção de sua moradia?
Resposta pessoal.
- d) De onde vêm esses materiais?
Resposta pessoal.

Imagem 18

3 Leia o texto escrito por uma criança indígena que vive na floresta amazônica.

A casa onde moro é muito grande e é coberta de palha do teto ao chão. Nela vivem três famílias. Ela é rodeada pela floresta, onde sempre brincamos. Na floresta existem muitos tipos de árvores e de animais. Logo pela manhã escutamos o cantar de muitos pássaros. Atrás da minha casa há um rio, que é muito bonito. De tarde vamos nadar no rio e os adultos aproveitam para pescar. Ao lado da minha casa cultivamos alguns alimentos, como mandioca, batata e feijão. Todos ajudam a cuidar da roça, inclusive eu!

 • Faça um desenho de como você imagina ser a paisagem do lugar onde essa criança vive.

• **Atividade 3:** Verifique se alguns dos elementos citados no texto aparecem retratados nos desenhos dos alunos. Peça que desenhem também a paisagem onde viveria uma criança inuíte e uma criança tuaregue.

65
85

Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p.85.

Antes do fechamento da Unidade 6 – Paisagens Diferentes, modos de vida diferentes a coleção explora um texto denominado *Jeitos de morar e atitudes de convívio* (Imagens 19 e 20) com os seguintes objetivos de aprendizagem: (1) perceber relações entre a moradia e as regras de convívio de um grupo e (2) comparar o modo de vida Yanomani ao do próprio aluno. Nesse caso, além do texto do livro didático evidenciar que o jeito de morar tem relações com os costumes e crenças de cada cultura, é utilizada

a fala de Cati, um menino Yanomami, que apresenta as relações entre sua cultura, o formato e disposição das famílias dentro da shabono⁹.

Imagem 19

Unidade 6

Objetivos

- Perceber as relações entre a moradia e as regras de convívio de um grupo.
- Comparar o modo de vida Yanomami ao do próprio aluno.

- Explique que as moradias indígenas, geralmente, não têm divisões internas, como cozinha, banheiro, sala e quarto, e que, em geral, são construídas coletivamente, com a ajuda de todos os habitantes da aldeia. Seu estilo varia de acordo não apenas com as características do lugar e os materiais encontrados na natureza, mas também com os costumes de cada grupo indígena.
- Comente que a disposição das moradias na aldeia varia de acordo com a cultura de cada povo indígena. Existem aldeias com as moradias dispostas de forma circular, outras, de forma linear, ou, ainda, retangular. "As aldeias indígenas não são todas iguais. Alguns povos fazem aldeias circulares, com as casas ao redor da área onde acontecem as festas. Em outras, elas ficam em fileiras ou formam um desenho de ferradura. Há até aquelas aldeias em que todos vivem em uma única grande casa. As moradias podem ser ovais, retangulares ou redondas. Os materiais mais usados são os que a natureza oferece, como madeira, palha e cipó, mas alguns grupos fazem construções com tijolos." (*Vida na aldeia*. Disponível em: <planetinha_233722.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2012.).

O mundo que queremos

Jeitos de morar e atitudes de convívio

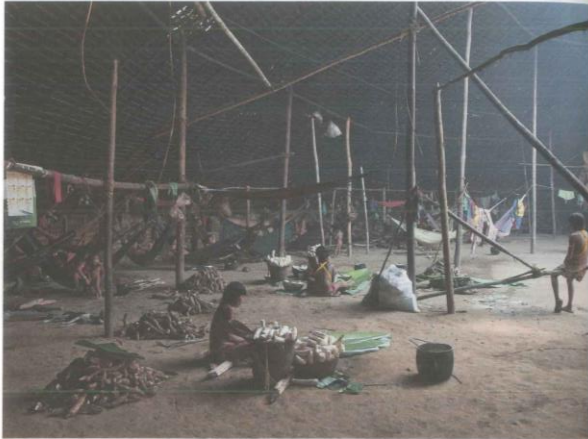
O jeito de morar das pessoas varia de acordo com os costumes e as crenças que elas têm.

Cati é um menino Yanomami que vive na floresta amazônica. Ele conta como é a sua moradia.

"É costume entre meu povo que várias famílias morem juntas, na mesma moradia. Na minha casa, por exemplo, moram sete famílias, além da minha.

A shabono, como chamamos a moradia Yanomami, é uma casa-aldeia. Nela não existem dependências, como quartos e cozinha, por exemplo.

Cada família ocupa um espaço dentro da shabono. Esse espaço é respeitado por todos os habitantes da moradia."



Interior de uma shabono, no estado do Amazonas, em 2010.

88

MAIS ATIVIDADES

■ **Materiais usados na construção da casa dos alunos**

- Peça a cada aluno que observe quais materiais foram empregados na construção de sua casa.
- Depois, peça que montem um quadro como este:

	Madeira	Tijolo	Vidro	Alumínio	Ferro	Pedra	Cimento
Existe na minha casa							

- O quadro pode ser completado com outros materiais.

Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p.88.

⁹ "Os grupos locais yanomami são geralmente constituídos por uma casa plurifamiliar em forma de cone ou de cone truncado chamado yano ou xapono (Yanomami orientais e ocidentais), ou por aldeias compostas de casas de tipos retangulares (Yanomami do norte e nordeste)" Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yanomami/578>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

Imagem 20

Compreenda a leitura

1 Cati faz parte de que povo indígena? Onde ele vive?
Do povo Yanomami. Ele vive na floresta amazônica.

2 Qual é o costume do povo Yanomami com relação à moradia?
É costume que várias famílias morem juntas, na mesma moradia.

3 Quantas famílias moram na casa de Cati? 8

4 Como é chamada a moradia Yanomami?
É chamada shabono.

5 Há dependências na casa de Cati? ☐ Sim ☒ Não

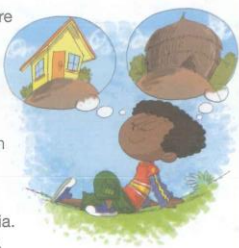
6 Na sua opinião, o fato de não existirem dependências na casa de Cati pode criar alguma confusão entre os moradores?
Resposta pessoal.

• Explique sua resposta.

7 O que é necessário para haver entendimento entre as pessoas que moram na mesma casa? Converse com os colegas sobre o assunto.
Resposta pessoal.

Vamos fazer
Você conheceu a moradia de Cati. E a sua moradia, como ela é? Quantas famílias vivem na sua casa? Sua moradia tem dependências? Quais são elas?

8 Escreva um texto contando como é a sua moradia. Depois, faça um desenho mostrando como ela é.



89

• Atividades 6 e 7: Explore a importância de regras para estabelecer uma convivência mútua baseada no respeito à privacidade e à diversidade. Enfatize que a tolerância é a base para a construção do entendimento, do respeito mútuo e da solidariedade entre as pessoas. É importante também que você desenvolva a noção de que o trabalho em grupo favorece a convivência entre as pessoas. Esse traço é marcante nas sociedades indígenas, pois o papel do homem e da mulher na vida doméstica e da aldeia, o papel da criança e o respeito aos idosos são regras e valores bastante preservados.

DL Domínio da Linguagem

Na atividade 7, os alunos precisam se posicionar e argumentar. Em situações desse tipo, deve-se incentivar o uso da linguagem formal, atentando para a coerência da resposta, o emprego de vocabulário etc. É importante que verifique também se não há sobreposição de falas, se os alunos respeitam as ideias alheias e o momento de o outro falar etc. A observação e a descrição são recursos importantes para compreender alguns conceitos geográficos. Na atividade 8, oriente os alunos a detalhar o texto de modo que você, que não conhece a moradia, tenha uma ideia de como ela é.

Para você acessar

- www.funai.gov.br
Fundação Nacional do Índio
- www.socioambiental.org.br
Instituto Socioambiental

89

• Ao final, proponha uma discussão entre os alunos para que procurem avaliar por que determinados materiais foram usados em sua casa e outros não. Nesse sentido, indague os alunos a respeito das relações entre as condições físicas dos lugares e as características das moradias. Os materiais utilizados na construção e o formato das moradias mostram, por exemplo, as condições impostas pela temperatura e pelo regime de chuvas do lugar. Também é importante que você reflita com os alunos sobre as diferenças culturais e os fatores econômicos que interferem na organização da moradia sem, no entanto, estabelecer juízo de valores.

Fonte: Guia, Geografia, 2º ANO, p. 89.

No tratamento desse tema as orientações pedagógicas ao professor não abordaram de modo generalizante as culturas indígenas. As informações sobre a disposição das moradias na aldeia e os materiais utilizados nas construções das moradias (incluindo tijolos) podem ajudar a mediar análises mais realistas sobre os modos de vida de povos indígenas e sobre suas relações com o espaço.

Constata-se, portanto, que não há unidade na abordagem sobre os povos indígenas no *Guia e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia para o 2º ano do Ensino Fundamental*. Há momentos em que ele repete algumas das deficiências mais recorrentes na abordagem da questão indígena – como o tratamento homogeneizante de diversas culturas – enquanto em outros momentos fica evidente maior influência da produção acadêmica recente sobre questões relacionadas aos povos indígenas.

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor de História para o 2º ano do Ensino Fundamental*, a primeira referência aos povos indígenas acontece no fechamento da Unidade 2 – A passagem do Tempo (Imagens 21 e 22), na qual os objetivos de aprendizagem apresentados pela coleção são: (1) conhecer um mito do povo Mundurucu sobre a chegada da noite; (2) compreender a importância do mito para os povos indígenas como forma de explicar fenômenos naturais; (3) respeitar os mitos indígenas como manifestação cultural e forma de visão de mundo e (4) perceber que os mitos também fazem parte da cultura de não indígenas.

Embora tenha sido escolhido um mito escrito por um indígena (Daniel Mundurucu) cujo conteúdo relaciona-se com os objetivos da Unidade 2, voltada essencialmente ao desenvolvimento de noções de temporalidade, o texto base do livro didático não dá elementos para que os alunos respeitem os mitos como manifestações culturais de indígenas e não indígenas, como intenciona a coleção. Na realidade, ao realizar as atividades propostas, os alunos demonstrariam apenas que localizam informações explícitas no texto e que reconhecem que os mitos não fazem parte apenas das culturas de povos indígenas.

Ainda que tenha sido escolhido um texto bastante esclarecedor sobre os mitos em sociedades indígenas para a seção “Mais informações”, a definição de mito presente nesse texto vai de encontro a apresentada nas orientações didáticas na qual o mito é conceituado como “uma história que se passou em um tempo muito longínquo” (Guia, História, 2º ANO, p.32). Além disso, se um dos objetivos de aprendizagem era que os alunos percebessem que os mitos fazem parte da cultura de não indígenas, a apresentação de um exemplo poderia facilitar esse reconhecimento, haja vista que o material destina-se a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Tal abordagem é aqui compreendida, como um exemplo em que, na tentativa de promover um diálogo intercultural, a coleção Projeto Buriti assumiu

uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que

perpassam as relações interculturais, nem matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade (CANDAU, 2013, pp. 24-25)

Imagem 21

Unidade 2

Objetivos

- Conhecer um mito do povo indígena Mundurucu sobre a chegada da noite.
- Compreender a importância do mito para os povos indígenas como forma de explicar fenômenos naturais.
- Respeitar os mitos indígenas como manifestação cultural e forma de visão de mundo.
- Perceber que os mitos também fazem parte da cultura dos não indígenas.

• Explique aos alunos que mito é uma forma de contar uma história que se passou em um tempo muito longínquo. Cada povo indígena tem um mito sobre um mesmo fenômeno.

• Após ler o texto, chame a atenção para a humanização dos animais, ou seja, eles têm sentimentos e comportamentos humanos. Pergunte aos alunos se eles conhecem alguma história com essa característica. Peça a eles que contem, estimulando a oralidade.

Para seu aluno ler

• **Irakisu: o menino criador**
Renê Kithäulu
Editora Peirópolis
O livro foi escrito por um indígena do povo Waikutesu dos Nambikwara, e as ilustrações foram feitas por ele e por crianças desse povo. É uma ótima oportunidade para conhecer os mitos de origem do povo Nambikwara, da noite, do dia, da mancha da Lua, entre outros. Esse livro foi selecionado para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 2006.

O mundo que queremos

O povo Mundurucu vive em terras dos estados do Amazonas, Mato Grosso e Pará. Eles contam a história a seguir para explicar a chegada da noite.

As serpentes que roubaram a noite

Fazia pouco tempo que o mundo era mundo e [...] já reinava a insatisfação. E isso porque a noite nunca chegava — ela, que iria permitir que pessoas e animais repousassem um pouco. [...]

Felizmente, um belo dia, os índios descobriram quem havia escondido a noite: as serpentes! [...]

Karu Bempô, o mais valoroso dos guerreiros indígenas, foi falar com Surucucu, a grande chefe das serpentes. [...]

— Quem se atreve a me incomodar, gritou a serpente, erguendo a cabeça.

— Sou eu, Karu Bempô [...]. Dizem que as serpentes esconderam a noite. [...]

— Conversei com as outras serpentes a esse respeito e decidimos que trocaríamos uma noite longa por uma jarra cheia daqueles venenos que teu povo coloca nas flechas. [...]

Todos começaram a juntar veneno — às vezes, apenas uma gota — para encher a jarra.

O jovem retornou à floresta [...]. Surucucu estava enfiada em seu ninho [...]. Ao lado dela havia um enorme saco, bem cheio. [...]

— Bem, já está com o saco. Deves levá-lo para a tua aldeia, e só abri-lo quando chegares lá. Se soltares a noite cedo demais, a escuridão vai impedir-me de distribuir o veneno a cada serpente como pretendo, e as consequências recairiam sobre todo o mundo... [...]

Karu Bempô voltou para a aldeia, carregando a bolsa com todo o cuidado. [...]

A onça, impaciente, arranhou-se.

— Solta a noite agora mesmo, o que está esperando?

— gritou ela, atirando-se sobre Karu Bempô.

32

MAIS INFORMAÇÕES

■ **O mito nas sociedades indígenas**

Toda sociedade indígena tem uma ideia própria a respeito do universo. Seus membros sabem dizer qual a forma do mundo, quem os criou, se foi criado, como os homens aprenderam a cultivar a terra e a fabricar instrumentos, qual a posição de sua sociedade diante das demais, quem instituiu suas regras sociais. Muitos desses conhecimentos estão contidos em seus mitos.

Os mitos são antes de tudo narrativas. São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são do que descrições deturpadas de fatos que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado de uma sociedade. Embora as

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p.32.

Imagem 22


Antes que o jovem entendesse o que estava acontecendo, a onça arrancou a bolsa das mãos de Karu Bempô [...] e abriu-a. Uma densa escuridão caiu sobre a selva, surpreendendo a todos. Animais e pessoas procuravam caminhos para voltar a suas casas e **colidiam** uns com os outros. Mas o pior foi aquilo que ocorreu com as serpentes da chefe Surucucu: [...] cada uma delas passou nas presas tanto veneno quanto podia. [...]

Depois desse episódio, as serpentes nunca mais foram amigas — cada uma procurava viver sua vida, sem se preocupar com a dos outros.

Os Munduruku e os outros animais, por sua vez, adoraram ter conseguido a noite de volta. Assim, podem descansar durante a noite para iniciar um novo dia mais dispostos e alegres.

Daniel Munduruku. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 28-30, 32-34.

Glossário
Colidir: bater um no outro; chocar-se.



Compreenda a leitura

- 1 Por que o povo Munduruku queria que a noite chegasse?
- 2 Quem havia escondido a noite? Como o povo Munduruku a recuperou?
- 3 O que aconteceu com as serpentes e com o povo Munduruku depois que a noite chegou?
- 4 A história explica a origem de alguns acontecimentos. Marque com um X quais são eles.

a) <input type="checkbox"/> A origem do povo Munduruku.	c) <input checked="" type="checkbox"/> A chegada da noite.
b) <input checked="" type="checkbox"/> O veneno de certas serpentes.	d) <input type="checkbox"/> A coragem de Karu Bempô.

Refleta

- 5 Os povos indígenas contam histórias para explicar o que acontece na natureza e na sociedade.

- a) Qual é a importância dessas histórias?
- b) Os não indígenas também contam histórias para explicar acontecimentos na natureza e na sociedade? Você conhece alguma? Conte para os colegas.

33

narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam em tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como os artefatos. [...]

É raro um pesquisador informar como os mitos, na sociedade em que estudou, são transmitidos de uma geração para outra. Provavelmente seja comum sua narração às crianças nos momentos em que há menos atividade na maloca ou aldeia, quando quase todos estão fora, na caçada ou na roça, ou nas primeiras horas da noite, quando todos estão se recolhendo após a última refeição.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 185, 186, 191.

33

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p.33.

A segunda referência aos povos indígenas acontece no Tema 3 – Outras formas de brincar da Unidade 3 – Oba! Eu também quero brincar, na qual são apresentados diferentes brinquedos e brincadeiras de povos indígenas para que os alunos possam: (1) conhecer outras formas de brincar, valorizando a interação com a natureza e com o corpo e (2) valorizem a diversidade cultural por meio das formas de brincar das crianças indígenas. Nesse caso, mais uma vez a coleção trata de povos indígenas genéricos, ou seja, o texto base do livro didático não apresenta exemplos concretos de determinados

povos indígenas em que o uso do peão, da peteca ou do jogo da onça, por exemplo, são comuns.

Destaca-se, portanto, que apesar da coleção evidenciar no box dedicado à “Educação em Valores” ser essencial que os alunos conheçam “a riqueza e a pluralidade cultural dos indígenas” e que respeitem e valorizem esses povos (no plural), ao fazê-lo de maneira generalista, ela não supera perspectivas superficiais que caracterizaram historicamente os livros didáticos brasileiros. Dessa maneira, mantém-se atual a crítica desenvolvida na década de 1990, contexto no qual não era

difícil encontrar nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito e, portanto, encorajando os alunos a terem uma visão de “respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos”. Há, em quase todos, uma valorização de “uma nacionalidade que surge da diversidade”. A congruência de três raças - brancos, negros e índios - na formação do povo brasileiro é sempre lembrada. Mas uma leitura mais atenta desses manuais mostra as dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual (GRUPIONI, 1996, p. 427).

Ainda no Tema 3 – Outras formas de brincar há uma atividade baseada na leitura e localização de informações explícitas em texto sobre os licocós, ou seja, bonecos produzidos por crianças do povo Karajá/MT (Imagem 23). Nesse caso, os alunos podem identificar que é uma prática cultural de um povo específico e localizá-lo no território brasileiro. Desse modo, não foi criada a ideia de que todas as crianças indígenas utilizam os mesmos brinquedos e/ou fazem as mesmas brincadeiras.

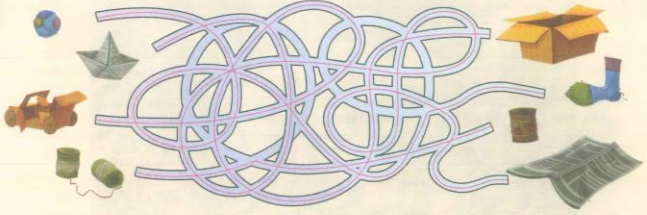
A Unidade 4 – A vida familiar tem na abertura uma fotografia de uma família Yanomani e, para fundamentar teoricamente o trabalho docente, há também um texto de Daniel Mundukuru (na seção “Mais Informações”) em que são apresentadas informações sobre o papel ocupado pelas crianças entre os povos indígenas (Imagens 24 e 25).

Embora esteja entre os objetivos de aprendizagem da unidade “desenvolver noções de identidade e da família por meio da comparação com outras formas de organização familiar”, algo que poderia ser efetivado também por meio da imagem da abertura, foram definidos três objetivos específicos para o trabalho com a abertura, a saber: (1) perceber que as pessoas mostradas na foto fazem parte de uma família; (2) reconhecer traços físicos que revelam parentesco entre pais e filhos e (3) observar expressões que mostram relação de afeto e carinho entre pais e filhos. Ainda que tais objetivos pudessem ser alcançados com a imagem de qualquer família, fosse ela composta por indígenas ou não, destaca-se como positivo o fato da unidade como um

todo utilizar imagens de diferentes grupos familiares para que não fosse naturalizado como ideal/correto um tipo específico de estrutura familiar.

Imagem 23

2 Antigamente, era comum as crianças construírem brinquedos com materiais que tinham na própria casa ou com sucata. Encontre o caminho correto que ligue cada brinquedo ao material usado para produzi-lo.




3 Leia o texto e observe a foto.

Os licocós

Os licocós são os bonecos produzidos pelas meninas do povo indígena Karajá, que vive em terras dos estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins.

As mulheres colhem o barro e juntam a ele raízes e folhas. As meninas produzem o licocó com essa mistura triturada. Com o boneco modelado, as meninas usam enfeites para decorar, como colares de sementes, fibras de algodão e tinta.

Então, é só esperar a mistura de barro secar para que as meninas Karajá possam brincar com seus licocós!



Licocó, boneco produzido pelas meninas do povo indígena Karajá, município de Luciara, estado do Mato Grosso.

a) Quem elabora os licocós?
As meninas do povo indígena Karajá.

b) Quais materiais são usados para fazer o licocó?
Barro, raízes, folhas e enfeites, como colares de sementes, fibras de algodão e tinta.

c) Observe a foto do licocó. Qual característica mais chamou a sua atenção? Por quê?

Educação em valores

Formação cidadã

Organize com os alunos uma campanha de doação coletiva de brinquedos para creches, orfanatos ou outras instituições. Essa atividade pode envolver toda a escola. Peça aos alunos que tragam brinquedos usados em bom estado de conservação para serem doados. A atividade tem como objetivo desenvolver princípios de cidadania e o espírito de solidariedade.

Para seu aluno ler

• **Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos**
Selma Maria
Editora Peirópolis

De maneira bastante sensível, o livro mostra os diferentes e criativos modos de brincar inventados por meninos que vivem no sertão mineiro. São os “brinquedo-terra”, “brinquedo-bicho”, “brinquedo-cor”, “brinquedo-brinquedo” e “brinquedo-pensamento”, frutos da imaginação dessas crianças que vivem afastadas das áreas urbanas. Obra aprovada no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 2010, e altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2010.

43

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p. 43.

Imagem 24

Unidade 4

Objetivos da unidade

- Reconhecer a existência de diferentes tipos de família.
- Desenvolver noções de identidade e de família por meio da comparação com outras formas de organização familiar.
- Perceber que cada família passa por mudanças e tem uma história própria.
- Perceber a importância da árvore genealógica para reconhecer as relações entre os familiares.
- Perceber as diferenças entre as famílias do passado e do presente.
- Refletir sobre práticas solidárias entre famílias.

Objetivos da abertura

- Perceber que as pessoas mostradas na foto fazem parte de uma família.
- Reconhecer traços físicos que revelam o parentesco entre pais e filhos.
- Observar expressões que mostram a relação de afeto e de carinho entre pais e filhos.

4 A VIDA FAMILIAR



48

MAIS INFORMAÇÕES

■ Crianças indígenas

As crianças ocupam um espaço privilegiado na sociedade indígena. Desde o momento em que nascem, são tratadas de forma muito carinhosa. [...]

As crianças que ainda mamam ficam sempre junto de suas mães. Se elas choram, são acalentadas imediatamente e logo lhes é dado de mamar. São carregadas no colo, numa cesta ou numa tipoia, que pode funcionar como berço.

Quando dá os primeiros passos, o bebê começa a brincar com as outras crianças que vivem perto dele.

Ele nunca sai de perto de sua mãe ou afasta-se da aldeia. Ao contrário, se a mãe vai para a roça, ela o leva consigo; se vai tomar banho no rio, lá estará o bebê.

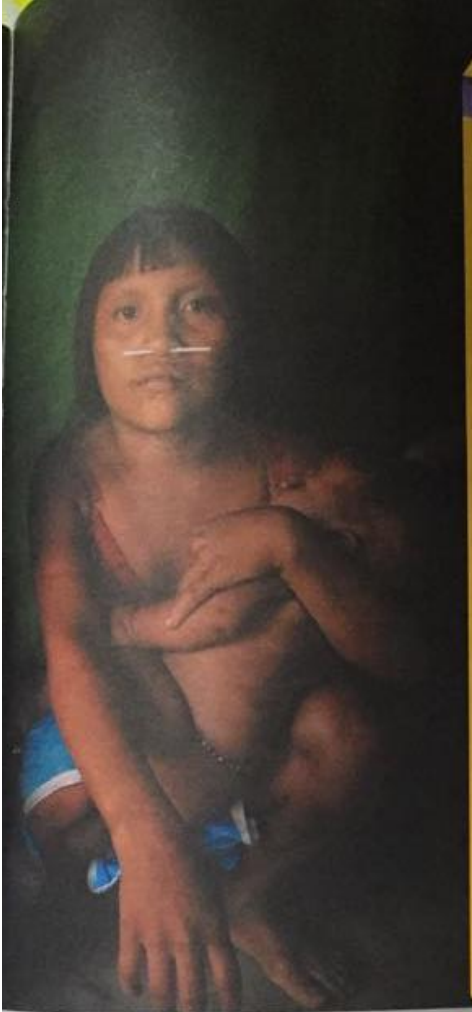
O pai também se sente responsável pelo filho ou pela filha. Sempre que não está fora, em caçada, fica pertinho deles, brincando na rede. Essa é uma maneira de o pai ajudar a mãe na educação dos filhos menores [...].

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 48-49.

48

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p. 48.

Imagem 25



Lendo a imagem

- 1 Quantas pessoas fazem parte da família que aparece nesta foto?
- 2 Como você imagina que é a convivência entre elas?

O que você sabe?

- 3 A sua família é mais ou menos numerosa do que a família mostrada na foto?
- 4 Como você imagina que eram as famílias no passado? Eram iguais ou diferentes das famílias do presente?

Família indígena Yanomami na aldeia do Gasolina, município de Barcelos, estado do Amazonas, 2010.

49

■ Previsão de dificuldades: o que fazer

Abordar os diferentes tipos de composições familiares

O tema família pode ser muito delicado de trabalhar com algumas crianças. Atualmente, existem muitos tipos de família e várias delas não se enquadram no modelo tradicional de família nuclear. Muitos pais são divorciados e a criança mora apenas com um deles, outras não conhecem o pai biológico; há casos ainda de pais adotivos ou de crianças que moram com os avós ou com outros parentes, entre outras situações. Procure abordar o assunto com delicadeza e evitar situações que possam constranger as crianças. Explique que existem diferentes tipos de família, mas o afeto e o carinho devem ser a base das relações familiares.

49

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p. 49.

Algo semelhante acontece na abertura da Unidade 5 – Nossa casa, nossa lar! em que foram utilizados desenhos de crianças de diferentes estados brasileiros, entre elas a casa de Wantsu, criança indígena Yawalapiti moradora do Parque Indígena do Xingu como disparadoras para os estudos propostos no capítulo.

Merece destaque a abordagem desenvolvida no Tema 3 – Outras maneiras de morar, da Unidade 8 – O lugar onde vivemos, no qual foram apresentadas fotografias de aldeias indígenas distintas para que os alunos conhecessem as formas de morar de alguns povos indígenas, respeitassem as diferenças culturais e desenvolvessem a noção de pluralidade cultural. Ainda que os professores sejam orientados a abordar a diversidade de costumes e de organização dos povos indígenas e as relações entre os modos de viver, as tradições e locais onde tais povos vivem, faltou qualquer tipo de registro no texto base do livro didático para que o desenvolvimento da noção de pluralidade não dependesse, fundamentalmente, da mediação do professor.

Outro aspecto que merece menção é o silenciamento sobre a existência de povos indígenas em áreas urbanas, além da definição de aldeia presente nessa unidade do livro, a saber: “conjunto organizado de casas dos índios (Guia, História, 2º ANO, p.105)”. Definição reducionista que não dá dimensão para os alunos do que pode haver em uma aldeia (além das habitações dos índios) e que vai de encontro ao conteúdo do texto orientativo (Guia, História, 2º ANO, p.108) que explica, inclusive, a existência de relações entre o formato de uma aldeia e a visão de mundo, a organização social e suas funcionalidades práticas para os diversos povos indígenas.

A última referência aos povos indígenas no *Guia e Recursos Didáticos para o professor de História para 2º ano do Ensino Fundamental* acontece no Tema 3 – O folclore brasileiro da Unidade 9 – Nossas festas e tradições, (Imagens 26 e 27), em que são apresentadas histórias de 5 personagens do folclore brasileiro e explicitado quais desses personagens – no caso, Iara, Curupira e Caipora – são indígenas.

Constatou-se na análise dos Guias de Geografia e História do 2º ano do Ensino Fundamental que não há alinhamento na abordagem da temática indígena, seja no interior de cada um desses guias ou na comparação da forma que os conteúdos são apresentados em cada um deles. O exemplo mais evidente está na abordagem dos tipos de moradias. Os alunos que estudarem usando os livros didáticos dos dois componentes, hora terão compreensão, por exemplo, de que existe apenas um tipo de moradia entre os povos indígenas e, em outro momento, efetivamente constatarão a existência de vários tipos de moradias ao analisar exemplos de composição de aldeias.

Dessa maneira, ao menos para o 2º ano do Ensino Fundamental, a coleção não alcança a proposta de “abordar um mesmo objeto de estudo a partir de diferentes olhares, de modo a propiciar uma compreensão mais ampla e integrada da realidade”, talvez isso seja resultado, entre outros fatores, da coleção Projeto Buriti ser uma obra coletiva, o que requereria uma análise muito cuidadosa para que a abordagem de cada tema se fizesse de maneira concordante em livros de disciplinas diferentes.

Imagem 26

Unidade 9

Objetivos

- Compreender o que é folclore, suas manifestações e sua importância.
- Conhecer algumas personagens do folclore brasileiro.

- Pergunte: Que lendas vocês conhecem? Vocês se lembram de algum ditado popular? E parlendas e adivinhas? Conheçam alguma personagem do folclore brasileiro? Verifique o que os alunos já conhecem sobre o tema.
- Peça a eles que façam uma pesquisa sobre o folclore. Elabore um mural no qual os alunos possam afixar o resultado de suas pesquisas. Se achar conveniente, organize um livro sobre o folclore com o resultado da pesquisa. O trabalho pode ser feito em grupos com a divisão de tarefas. Cada grupo deve ficar com um tema para pesquisar: cantigas, parlendas, personagens do folclore, lendas, adivinhas etc. Esse material pode fazer parte do acervo da escola.
- O texto complementar 11 discute as diversas influências culturais que deram origem ao Saci-Pererê.

Conexão com PORTUGUÊS

A parlenda e a adivinha são trabalhadas nas unidades 1 e 3, respectivamente, do *Buriti Português 2º ano*.

TEMA

3

O folclore brasileiro

O folclore

O folclore também mostra as tradições de um povo. Leia alguns exemplos de personagens do nosso folclore.

Saci-Pererê

É um garoto negro de uma perna só, que usa um gorro vermelho. O Saci se diverte realizando travessuras, como fazer tranças em crinas de animais, apagar o fogo e espantar o gado.

Boto-cor-de-rosa

Segundo a lenda, o boto-cor-de-rosa se transforma em um belo rapaz e seduz moças. Após namorá-las, desaparece e volta a ser boto.

Iara ou Mãe-d'água


É uma bela moça indígena de longos cabelos negros. Com seu canto, atrai homens para o fundo do rio, de onde não voltam.

Curupira

É um menino indígena de cabelo vermelho que tem os calcanhares para a frente. Por ter os pés para trás, deixa pegadas na mata que enganam aqueles que o perseguem. O Curupira protege os animais das florestas.

Caipora

O Caipora é explicado de diferentes maneiras. Em uma dessas versões, é um menino indígena, muito escuro e ágil, que aparece montado em um porco-do-mato. O Caipora é o protetor dos animais da floresta e é capaz de ressuscitá-los.



MAIS INFORMAÇÕES

■ **O que é folclore?**

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a Unesco. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos.

Comissão Nacional do Folclore. Carta do folclore brasileiro. Disponível em: Fundação Joaquim Nabuco <www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p. 116.

Imagem 27

ATIVIDADES

Recordar

1 Marque com um X as características de cada personagem do folclore.

	Saci	Boto	Iara	Curupira	Caipora
Vive nas matas.				X	X
Vive nos rios.		X	X		
Protege os animais da floresta.				X	X
Usa a beleza para encantar.		X	X		
É descendente de africanos.	X				
É indígena.			X	X	X

Compreender


2 O texto do balão se refere a qual personagem do folclore?
Lobisomem.

3 O texto do balão forma um tipo de brincadeira tradicional com as palavras. Qual é o nome dessa brincadeira?
Adivinha.

Pesquisar

4 Escolha uma personagem do folclore brasileiro que não foi estudada nesta unidade.

- Pesquise em livros, enciclopédias e na internet as características: a aparência física e o que faz.
- Escreva uma adivinha sobre a personagem que você escolheu.
- Depois, mostre a adivinha a um colega e veja se ele consegue descobrir de quem se trata.



De dia sou belo rapaz,
trabalho e não sou bobo.
Mas em noite de lua cheia
uivo até virar lobo...
Quem sou eu?

Para você ler

- **Dicionário do folclore brasileiro**
Luís da Câmara Cascudo
Editora Global
Obra de referência, resultado do estudo das tradições e dos costumes brasileiros feito por Luís da Câmara Cascudo. Nos verbetes, há explicações e históricos de festas, danças, personagens folclóricos, superstições, entre outros.

Para seu aluno ler

- **Canções, parlendas, quadrinhas, para crianças novinhas**
Ruth Rocha
Ilustrações de Cláudio Martins
Editora Salamandra
O objetivo da obra é fazer com que as crianças percebam o ritmo e a sonoridade das palavras. O trabalho com a oralidade é feito a partir de textos da tradição popular.
- **Lendas e mitos do Brasil**
Theobaldo Miranda Santos
Editora Ibep/Nacional
Apresenta lendas de várias regiões do Brasil. Muitas são da tradição indígena e explicam a origem de elementos da natureza.

ATIVIDADE

Após o estudo do tema, convide os alunos a realizar a atividade **Personagens do folclore brasileiro**.

117

Fonte: Guia, História, 2º ANO, p. 117.

Compreendendo que “estudar as representações disseminadas pelos livros didáticos significa estudar a concepção de mundo que se deseja disseminar e como as representações constroem outras representações na e sobre a sociedade (BEZERRA, 2016, p. 275)”, chega-se à conclusão que os guias ainda reproduziram informações homogêneas e/ou incompletas sobre os povos indígenas e que se caracterizaram por uma posição liberal e conservadora sobre a diversidade em que a cultura aparece

como um bálsamo calmante, em que as irracionalidades dos conflitos históricos foram silenciadas, apagadas (MCLAREN, 2000).

Vale destacar ainda, que predominantemente são estudados aspectos sobre os povos indígenas quando o tema é a pluralidade cultural. Isso pode ser um indicativo da relevância da Lei 11.645/2008 que tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino brasileiros, ao mesmo tempo em que revela o longo caminho que as produções didáticas precisam percorrer para não assumirem uma perspectiva liberal e conservadora em que é disseminada a ideia de que vivemos uma cultura comum e igualitária (MCLAREN, 2000).

3.3 Os Guias e Recursos Didáticos do 3º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História

Em todo o *Guia e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia para o 3º ano do Ensino Fundamental* não existe nenhuma referência aos povos indígenas brasileiros. Diferentes temas da Geografia foram abordados sem que qualquer relação com a realidade dos povos indígenas tenha sido estabelecida. Destaca-se ao menos três Unidades em que a papel social dos povos indígenas foi silenciado, são elas: Unidade 2 – Município: história e representação, Unidade 5 – A agricultura e Unidade 6 – A pecuária e o extrativismo.

Ainda que haja orientação na Unidade 2 – Município: história e representação para que os professores retomem a história dos municípios e existam referências a diversos sujeitos históricos que poderiam ter influenciado tal processo, não é feito qualquer apontamento sobre as consequências negativas da criação de municípios para povos indígenas e outros grupos sociais, nem mesmo nas orientações que fazem menção às missões religiosas e ao bandeirismo, como pode ser verificado na orientação transcrita a seguir:

Comente que a maior parte dos municípios brasileiros se formou de povoados originados do desenvolvimento de atividades rurais, da exploração do ouro e de pedras preciosas, das missões religiosas, dos núcleos de colonização, de fortes de defesa e feitorias do entroncamento ferroviário e de arraiais de bandeirismo. Surgiram a partir de processos de ocupação sem nenhum planejamento ou política de desenvolvimento. Outros municípios, no entanto, originaram-se de forma planejada, isto é, o município foi projetado por arquitetos e engenheiros. É o caso do município de Goiânia, no estado de Goiás (Guia, Geografia, 3º ANO, p.22).

Também causa estranhamento o silenciamento sobre a questão indígena no Brasil na Unidade 5 – A agricultura. Principalmente porque a coleção oferece textos complementares para leitura do professor sobre as contradições no campo brasileiro,

sobre as relações entre a agroindústria e a degradação ambiental, mas o faz de modo que os sujeitos envolvidos no processo desaparecem. Sejam aqueles que se beneficiam ou os que são negativamente afetados com as contradições existentes no campo e/ou com o desenvolvimento da agroindústria e a consequente degradação ambiental. Nesse sentido, a abordagem da agricultura desenvolvida na Unidade 5 – A agricultura é concebida como um exemplo de abordagem em que há o apartamento entre a geografia da vida e a que se ensina, um exemplo típico de geografia conteudista que

produz um apartamento entre estas experiências geográficas dos sujeitos e os conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados nas escolas. Muitas vezes, a geografia que se ensina parece não estar vinculada à vida dos sujeitos, apresentando-se somente como uma lista de lugares, nomes, formas que precisam ser decoradas e devolvidas durante o momento da prova (GIROTTI, 2015, p.72).

Algo que se torna ainda mais sério, se forem analisados os silenciamentos sobre as consequências da produção da soja e se for questionado, por exemplo, o texto “Agricultura de subsistência e agricultura comercial” destinado aos professores que, ao apresentar o que chama de disparidade entre os tipos de agricultura existentes no país, transmite uma visão negativa sobre a agricultura familiar, como pode ser verificado a ser:

No Brasil, a área rural é marcada por elementos contraditórios; um deles é a disparidade entre os tipos de agricultura. A agricultura de subsistência é realizada por meio do trabalho familiar, com técnicas tradicionais transmitidas de geração em geração. Geralmente, a maioria desses produtores não conta com assistência técnica e recursos financeiros. Por conta disso, muitas vezes ficam impossibilitados de prevenir a erosão do solo, de utilizar boas sementes, de fertilizar o solo adequadamente. Tudo isso acarreta baixa produtividade e rentabilidade. Já a agricultura comercial utiliza mecanização intensa, e as fazendas destinam sua produção basicamente à exportação. É o caso da soja produzida na Região Centro-Oeste, que tem quase toda a sua produção enviada para outros países. Essas propriedades rurais funcionam como verdadeiras empresas: contam com serviços de administradores e técnicos especializados na produção agrícola, dispõem de pesquisas laboratoriais e tecnológicas, utilizam sementes selecionadas, fertilizantes e defensivos agrícolas e contam, ainda, com algumas facilidades, como empréstimos bancários, que possibilitam, por exemplo, ampliar a área de plantação, adquirir máquinas e equipamentos agrícolas ou mesmo investir em novas tecnologias (Guia, Geografia, 3º ANO, p. 81).

Talvez o exemplo mais evidente do silenciamento da questão indígena esteja na Unidade 6 – A pecuária e o extrativismo porque houve maior preocupação nessa unidade em mostrar aos alunos que os problemas no campo não são apenas

ambientais, ou seja, nela foi tematizada a profunda desigualdade social existente no campo, evidenciado que ela decorre da concentração fundiária, apresentada a reforma agrária como solução para esse problema e explicada a importância do apoio financeiro para os pequenos proprietários (Imagens 28 e 29).

Imagem 28

Unidade 6

Objetivos

- Identificar os principais problemas ambientais gerados pela agricultura, pela pecuária e pelo extrativismo.
- Compreender que a agricultura, a pecuária e o extrativismo podem gerar problemas ambientais.

Retome os conteúdos tratados na unidade anterior e nesta unidade (agricultura, pecuária e extrativismo), pois serão importantes para a compreensão deste tema. Pode-se perguntar o que é cada uma das atividades, pedindo aos alunos que forneçam exemplos. Ou também pode-se mencionar uma ou duas características pedindo aos alunos que identifiquem de que atividade se trata.

Explique que para praticar a agricultura e a pecuária é necessário retirar a vegetação de grandes áreas, expondo o solo à erosão. Muitas vezes, a prática do extrativismo também requer a retirada da vegetação, pois muitos minerais se encontram abaixo da superfície. Em geral, essas atividades devem seguir um plano de manejo para que não causem a degradação do ambiente e a extinção de espécies. Destaque que principalmente o extrativismo mineral tem causado grandes desequilíbrios ambientais, uma vez que utiliza muitas máquinas para escavação, retirada e transporte de material, transformando grandes áreas em verdadeiros canteiros de obras. Na seção *Textos Complementares* deste Guia, o texto 4 apresenta informações sobre o garimpo no Brasil.

90

TEMA
4

Atividades do campo alteram o ambiente

As atividades rurais podem causar problemas ambientais

A agricultura, a pecuária e o extrativismo são responsáveis por vários problemas ambientais, como a extinção de espécies vegetais e animais e a poluição de rios e lagos.

A extinção de espécies vegetais e animais

Grandes áreas de matas ou florestas são eliminadas para dar lugar a pastos, plantações e atividades do extrativismo mineral. Isso pode provocar o desaparecimento de espécies vegetais.


O desmatamento também destrói o **habitat** de animais, o que pode levá-los à extinção.

A poluição de rios e a degradação ambiental

A poluição de rios e lagos é causada, no campo, por produtos químicos usados nas plantações. Esses produtos são levados pelas chuvas até os rios, poluindo as águas e contaminando os peixes.

Outra forma de poluição dos rios ocorre quando substâncias nocivas utilizadas no extrativismo mineral são lançadas em suas águas.


O extrativismo mineral também degrada o ambiente ao destruir o terreno e retirar a cobertura vegetal.



A onça-pintada está ameaçada de extinção devido à destruição de seu habitat. Foto de 2012.

Glossário

Habitat: ambiente que apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento de determinado ser vivo.



Extrativação de ouro no município de Juruena, estado de Mato Grosso. A extrativação de alguns minerais degrada o ambiente ao destruir as margens dos rios.

MAIS INFORMAÇÕES

O que é reforma agrária

Reforma agrária é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, do desenvolvimento rural sustentável e ao aumento de produção. A concepção é estabelecida pelo Estatuto da Terra. Na prática, a reforma agrária proporciona:

- a desconcentração e a democratização da estrutura fundiária;
- a produção de alimentos básicos;
- a geração de ocupação e renda;
- o combate à fome e à miséria;
- a diversificação do comércio e dos serviços no meio rural;
- a interiorização dos serviços públicos básicos;
- a redução da migração campo-cidade;

Fonte: Guia, Geografia, 3º ANO, p. 90.

Imagem 29

ATIVIDADES

Recordar

1 Complete o quadro com um exemplo de problema ambiental provocado pelas atividades do campo.

Atividade	Problema ambiental
Agricultura	Desmatamento, extinção de espécies animais e vegetais, poluição de rios e lagos.
Pecuária	Desmatamento, extinção de espécies animais e vegetais.
Extrativismo mineral	Poluição de rios e lagos, desmatamento.
Extrativismo vegetal	Desmatamento, extinção de espécies animais e vegetais.

Compreender

2 Leia o texto e responda.

Problemas no campo não são apenas ambientais

Além de problemas ambientais, o campo brasileiro enfrenta também um antigo problema social: a profunda desigualdade na distribuição de terras. Em outras palavras, há no Brasil uma forte concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. Isso gerou um grande número de trabalhadores rurais sem-terra e conflitos pela posse da terra.

Para solucionar esses problemas é necessário realizar uma **reforma agrária**, ou seja, é preciso redistribuir as terras de forma mais justa. Além disso, é necessário garantir apoio financeiro aos pequenos proprietários, para que eles consigam manter as terras e nelas produzir.

a) O que significa dizer que, no Brasil, há uma grande concentração de terras? *Significa dizer que muitas terras pertencem a poucas pessoas.*

b) O que é reforma agrária? *É a redistribuição de terras de forma mais justa.*

c) Por que realizar apenas a reforma agrária não é suficiente para solucionar os problemas sociais do campo? *Porque é preciso garantir apoio financeiro aos pequenos proprietários, para que possam manter as terras e nelas produzir.*

91

Domínio da Linguagem

Nas situações em que os alunos precisem argumentar, como no item c da atividade 2, incentive o uso da linguagem formal, atendendo para a qualidade e a coerência da resposta e o emprego do vocabulário adequado.

91

Fonte: Guia, Geografia, 3º ANO, p. 91.

Apesar dessa abordagem ser mais abrangente, mais uma vez os sujeitos históricos interessados na manutenção ou na transformação da estrutura fundiária existente não aparecem no texto base do livro didático. Há informações sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra apenas nas orientações aos professores, por exemplo. Além disso, a abordagem sobre a Reforma Agrária desconsiderou o fato de

[...] problema dos povos indígenas também se situa no âmbito da problemática da reforma agrária, se entendermos que a reforma não deve orientar-se para a mera distribuição de terras a pequenos agricultores, mas constituir-se em medida política destinada a reconhecer a concepção que da terra têm diferentes grupos sociais e étnicos, sem a qual a sobrevivência fica comprometida (MARTINS, 1991, p. 24).

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor de História para o 3º ano do Ensino Fundamental* a primeira referência aos povos indígenas ocorre no final da Unidade 2 – O tempo não para. Foram utilizados na seção “Para ler e escrever melhor” texto e imagem sobre um calendário Suyá, para os quais foram definidos como objetivos de aprendizagem: (1) identificar a estrutura de um texto expositivo: descrição; (2) conhecer o calendário do povo indígena Suya e (3) valorizar a diversidade cultural expressa pelas diferentes maneiras de dividir e organizar o tempo (Imagens 30 e 31).

Nessa abordagem, inserida em um trabalho mais amplo voltado ao desenvolvimento de noções de temporalidade, a coleção não operou com generalizações seja no texto a que os alunos têm acesso, seja nas orientações didáticas aos professores. Ao contrário, fica evidente para os alunos que o calendário apresentado é de um povo específico, ou seja, que nem todos os povos indígenas utilizam esse tipo de calendário como referência para se localizarem no tempo. Verifica-se, entretanto, que as atividades propostas aos alunos não excedem a localização de informações no texto e a leitura da imagem. Nesse sentido, o conteúdo apresentado no material não fornece elementos para que os alunos valorizem a diversidade cultural expressa pelas diferentes maneiras de dividir e organizar o tempo.

Além da apresentação de uma cerâmica marajoara e da referência aos povos indígenas em um box sobre a Pluralidade Cultural, inserido em uma seção que tematizava a história e a cultura de matriz africana, aspectos sobre os povos indígenas aparecerão novamente na Unidade 4 – Tempo de se alimentar. Unidade que utiliza alimentos de diferentes povos para que os alunos possam conhecer as origens históricas de alimentos e pratos consumidos no Brasil e que tem todo o Tema 1 – A alimentação dos povos indígenas voltado ao estudo da alimentação entre os povos indígenas.

Embora a orientação para a Atividade 2 explicita que “espera-se que os alunos percebam que grande parte dos hábitos alimentares indígenas foi incorporada à dieta dos brasileiros” o texto principal do Tema 1 – A alimentação dos povos indígenas não explicita nenhuma relação presente/passado. Na realidade, ele aborda de maneira ampla aspectos da alimentação dos povos indígenas que viviam no que viria a ser o Brasil antes da dominação colonial. Destaca-se, entretanto, que a leitura atenta das legendas das imagens permitiria a identificação da permanência do uso de algumas

Imagem 31

Domínio da Linguagem
Leitura Escrita

Análise

1 Responda às questões a seguir sobre as características do calendário feito por Thiayu Suyá.

a) O calendário é dividido em:
 dias. ☒ meses. anos.

b) Qual é o seu formato? Circular.

c) O que foi representado nos meses? Cite um exemplo.
No mês de abril, por exemplo, foi representado o período da pesca.

Organize

2 Compare o calendário Suyá com um exemplar do calendário gregoriano. Marque com um X quais são as características de cada um.

	Calendário Suyá	Calendário gregoriano
Formato circular.	X	
Formato retangular.		
Dividido apenas em meses.	X	
Dividido em dias, semanas e meses.		
Apresenta imagens.	X	
Cores marcam dias especiais, como domingos e feriados.		

Escreva

3 Escreva um texto para descrever o calendário gregoriano, usando as características que você marcou na atividade anterior.

33

MAIS ATIVIDADES

■ **Confeccionar um calendário**

Confeccione, junto com os alunos, um calendário com base nas estações do ano. É importante que o aluno perceba que a divisão clássica com estações bem definidas em primavera, verão, outono e inverno nem sempre se ajustam a todos os locais. De acordo com cada região, a duração e as características das estações do ano podem variar. Antes de começar o calendário, pergunte aos alunos quais são as características de cada época do ano na região em que vivem: chuva, estiagem, frio, calor etc.

• **Atividade 2:** Compare os referenciais usados para a elaboração do calendário indígena com os parâmetros utilizados para a confecção do calendário gregoriano. Aponte as diferenças e semelhanças na forma, na divisão e no conteúdo dos calendários.

• **Atividade 3:** Peça aos alunos que leiam para os colegas o texto que produziram com a descrição do calendário gregoriano. Depois, destaque que conhecer outros procedimentos de medição da passagem do tempo enriquece nossa forma de compreender o cotidiano e a cultura.

Fonte: Guia, História, 3º ANO, p. 33.

Há também, no box sobre a “Educação em Valores”, um texto sobre pluralidade cultural que indica aos professores a leitura do livro *História da Alimentação no Brasil*, de Câmara Cascudo que além de explicitar que ao conhecer a contribuição de diferentes povos na formação da identidade brasileira, os alunos poderiam respeitá-las e valorizá-las, chama atenção para a necessidade de destacar “a influência do meio ambiente, do costume e da história na criação de pratos e tradições de nosso cotidiano (Guia, História, 3º ANO, p.49)”.

Esse é, portanto, um exemplo de abordagem do conteúdo que chama atenção da importância da mediação do professor para que o trabalho com a temática indígena não incorresse no equívoco, comum na historiografia didática brasileira, de aprisionar os povos indígenas ao passado. Embora a coleção não evidencie a relação presente/passado no texto lido pelos alunos, há várias orientações para que os professores pudessem fazê-lo.

Ainda na Unidade 4 – Tempo de se alimentar são feitas outras referências aos povos indígenas. Duas delas no Tema 3 – Alguns pratos brasileiros, a primeira ocorre quando é apresentado o tucupi e evidenciado que a produção do tucupi já era comum entre povos indígenas antes da chegada dos colonizadores (informações presente no texto base do livro didático). Já a segunda referência aparece no texto *Comidas exóticas brasileiras*, presente na seção “Mais informações”, onde um recorte do livro *Tachos e panelas: historiografia da alimentação brasileira* diz inicialmente que os indígenas não teriam tabus alimentares e depois, sem explicar por que, afirma que algumas nações preferem, por exemplo, peixes pescados à flecha.

As próximas referências aos povos indígenas estão presentes na Unidade 5 – Música também tem história, unidade que tem como objetivos de aprendizagem: (1) identificar a presença da música no cotidiano; (2) reconhecer a música como fonte histórica; (3) conhecer a história do maxixe, do choro, do samba e do rap e (4) conhecer características das músicas indígena, europeia e africana.

As características das músicas entre os povos indígenas são apresentadas no Tema 2 – A música de diferentes povos. Onde o subtítulo “A música indígena” aborda de maneira generalizante as finalidades das músicas entre os povos indígenas. Pelo texto base do livro didático, os alunos compreenderiam que a música serve apenas como um meio de comunicação dos povos indígenas com os deuses e antepassados. Toda a riqueza, diversidade e transformação a que a música indígena tem passado não são abordados, algo bastante contraditório em uma unidade que tem entre seus objetivos trabalhar com a música como uma fonte histórica.

A última referência aos povos indígenas aparece na seção “Educação em Valores” da Unidade 6 - O trabalho de todos. Na qual, com objetivo de apresentar a origem da desvalorização do trabalhos manuais no país, o texto explicita que indígenas, africanos escravizados e pessoas livres pobres eram responsáveis pelo desenvolvimento dessa atividades. Embora esclareça que a desvalorização do trabalho manual seja historicamente construída, a coleção não evidencia e/ou orienta para que o professor medie o estabelecimento de relações entre a visão negativa sobre os trabalhos manuais e os grupos sociais que os desenvolviam - inclusive os povos indígenas. Dessa maneira, a coleção oculta problemas históricos que auxiliaram na

compreensão dos preconceitos frequentes na atualidade em relação aos povos indígenas.

Diante do exposto, constata-se que até o 3º ano do Ensino Fundamental o conteúdo da coleção Projeto Buriti não fornece qualquer elemento para que os alunos comecem a reconhecer que diferentes grupos sociais, inclusive povos indígenas diversos, possuem diferentes territorialidades e que tais territorialidades são dinâmicas e estão suscetíveis à transformações (RAFFESTIN, 1993). A compreensão de que povos indígenas experimentam o mundo de maneiras diversas e de modo diverso de não indígenas é considerado basilar para que os alunos compreendam a importância do território para tais povos e possam analisar criticamente, por exemplo, a crença socialmente disseminada de que os povos indígenas solicitam muitas e extensas terras.

Diante da centralidade dos livros didáticos no ensino brasileiro, é necessário que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos tenham informações para que possam identificar não só a multiplicidade de territórios, mas também de territorialidades “que podem conviver num mesmo espaço, alimentando ou não as lutas pelo território” (HAESBAERT, 2004, p.9). Se isso não ocorrer, acredita-se que os alunos observarão as realidades de diferentes povos indígenas pautados exclusivamente nas relações que não índios estabelecem com o território.

Vale ressaltar também que não foi inserido nos Guias de Geografia e História do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental qualquer orientação didática para que os professores pudessem mediar reflexões para que os alunos identificassem que

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2004, p.3).

Conhecimentos considerados fundamentais para que os alunos possam compreender as relações sociais enquanto relações de poder e para que a abordagem sobre pluralidade cultural construa uma narrativa de liberdade já que as

Narrativas de liberdade dizem respeito à transcendência daqueles mitos sociais (com seus ordenamentos narrativos previamente dados) que nos reconciliam as vidas de subordinação por meio da resolução de suas oposições binárias. Narrativas de libertação são aquelas que totalizam infinitamente, porém sem integrar, a diferença em uma unidade executiva monolítica, produzida pela situação colonial ou neocolonial da modernidade – que força a diferença ao silêncio, exatamente quando ela é chamada a falar (MCLAREN, 2000, p.90).

O exame dos Guias e Recursos Didáticos para o professor de Geografia e História do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental comprova a existência de uma perspectiva de sociedade harmônica que

[...] parte da prerrogativa de estabelecer uma relação de não conflito nos textos curriculares, a fim de realizar de forma pedagogizada a manutenção da Colonialidade e das Monoculturas Modernas, em seus variados eixos (SILVA, 2015, p.220).

De maneira geral, foram verificadas permanências de análises extremamente superficiais sobre as questões indígenas, mesmo quando repetidamente abordados aspectos sobre a diversidade do povo brasileiro, do mesmo modo em que foi atestada uma abordagem que silencia interesses de diferentes grupos sociais nas terras indígenas e a atuação histórica desses povos. Cabe agora, verificar se essa perspectiva se mantém nos *Guias e Recursos Didáticos para o professor do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental*.

CAPÍTULO 4. A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS GUIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PROFESSOR DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Os Guias e Recursos Didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História

A abordagem quantitativa e qualitativa de questões relativas aos povos indígenas é absolutamente desigual quando comparados os *Guias e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano de Geografia e História*.

Essa diferenciação se deve ao fato dos conteúdos *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano de Geografia* estarem predominantemente ligados à análise da estrutura do planeta Terra e de aspectos sobre relevo, hidrografia, clima, vegetação e recursos naturais do Brasil e de muitos deles serem abordados de modo em que é reiterada uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana.

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para História*, por sua vez, os conteúdos trabalhados referem-se ao contexto colonial e a abordagem desenvolvida primou pela apresentação do papel dos povos indígenas em diferentes momentos da história colonial brasileira.

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para Geografia* foram verificadas referências aos povos indígenas em duas Unidades. A primeira delas, uma fotografia de um povoamento indígena, foi utilizada na apresentação da Unidade 3 – Brasil: Localização e organização política na composição de um mapa do Brasil no qual diferentes imagens têm objetivo de representar a diversidade cultural característica no país. A segunda referência, aparece ainda na mesma unidade, na seção “O mundo que queremos” (Imagens 32 e 33) na qual são apresentadas histórias de três crianças que vivem na América do Sul para que os alunos possam: (1) comparar hábitos e costumes de diferentes povos, (2) desenvolver atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural, (3) compreender que o modo de vida das pessoas muda de acordo com o lugar em que vivem e (4) elaborar uma carta com base em um modelo.

Para que a diversidade cultural fosse tematizada optou-se pela apresentação de aspectos da vida de uma menina indígena para tratar da realidade brasileira e foi utilizada uma carta escrita por essa criança, para que os alunos tivessem como modelo para o trabalho com o gênero textual carta. Embora haja indicação de um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a pluralidade cultural para leitura do professor, no qual é enfatizada a necessidade dos alunos aprenderem a se posicionar de forma a compreender a relatividade de opiniões, o conteúdo a que os alunos têm acesso não direcionou para uma abordagem com esse intento. Dessa maneira, mais uma vez os alunos apenas identificariam a diversidade cultural, mas não teriam elementos para

reconhecer que o modo de vida das pessoas tem relação com o lugar em que vivem. Tal diversidade, portanto, é abordada de modo deficitário se considerarmos que se trata de um livro de Geografia.

Imagem 32

Unidade 3

Objetivos

- Comparar hábitos e costumes de diferentes povos.
- Desenvolver atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural.
- Compreender que o modo de vida das pessoas muda de acordo com o lugar em que vivem.
- Elaborar uma carta com base em um modelo.

- Inicie o trabalho solicitando a leitura das imagens. Peça aos alunos que observem as crianças e suas características.
- Após a leitura do texto, proponha aos alunos as seguintes questões: Quantos anos você tem? Como é a sua família? Como é a sua escola? O que você mais gosta de fazer? O que você quer ser quando crescer? Qual é o seu maior sonho? Peça que comparem a vida deles com a das crianças retratadas, observando semelhanças e diferenças. Destaque a importância do respeito e da valorização das diferenças.
- Comente com a classe que existem várias sociedades indígenas no Brasil e na América do Sul.

O mundo que queremos

Crianças da América do Sul

Você estudou que a América do Sul é formada de vários países. Em cada um desses países as paisagens são diferentes, assim como o modo de vida das pessoas que lá vivem.

Essa diversidade cultural pode ser percebida no cotidiano das crianças. Leia as histórias a seguir e conheça um pouco da vida de algumas crianças de três países da América do Sul.



Teresa tem 11 anos e é boliviana. Ela e sua família vivem em uma vila de agricultores de Oruro, uma área de montanhas muito altas. Todos os dias, pela manhã, Teresa ajuda os pais na roça. Na escola, ela aprende a ler e a escrever em espanhol, a língua oficial da Bolívia. Teresa gosta de brincar com as lhamas que seu pai cria. Ela também gosta de beber *api*, um suco quente de milho roxo. Quando crescer, Teresa quer ser médica e cuidar de crianças.



Rafael tem 10 anos e vive na cidade de Córdoba, na Argentina. Ele tem uma irmã de 15 anos, Graziela. O pai de Rafael trabalha em uma loja de ferragens e sua mãe é professora na escola em que ele estuda. Nos fins de semana, Rafael gosta de ir ao parque andar de bicicleta e jogar bola com os amigos. O prato preferido de Rafael é empanada de carne, uma espécie de pastel recheado com carne moída. Seu sonho é ser piloto de avião e conhecer o mundo todo.



Maira, uma índia Kayapó, tem 9 anos. Ela vive numa aldeia em Redenção, no Pará. Maira frequenta a escola da aldeia. Lá, ela aprende sobre sua tribo e também aprende a ler e a escrever em português. Após a aula, Maira ajuda as mulheres da aldeia em algumas tarefas e depois vai brincar com as irmãs e as amigas na floresta. O que ela mais gosta de fazer é nadar no rio perto de sua casa e de comer *biju*, que é uma massa de mandioca assada. Quando crescer, Maira quer ser professora.

50

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Diversidade na escola**

[...] Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze.

Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro. [...]

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEB, 1997. p. 40.

Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p. 50.

Imagem 33

Compreenda a leitura

1 As histórias retratam crianças de quais países da América do Sul?
Bolívia, Argentina e Brasil.

2 Os hábitos de Teresa, Rafael e Maira são muito diferentes dos seus?
 O que você costuma fazer que é parecido com os hábitos deles?

Vamos fazer

Imagine que a sua escola e a de Maira estão participando de um intercâmbio de cartas.

Imagine, também, que nesse intercâmbio você recebeu uma carta de Maira. Veja o que ela escreveu.

Glossário
Intercâmbio: troca.

Redenção, 22 de abril de 2014.

Olá!

Tudo bem? Como estão as coisas?

Gostaria de contar pra você um pouco sobre a minha vida. Eu moro com meus pais e com minhas três irmãs numa aldeia no estado do Pará. Meu pai é o chefe da aldeia. Minha casa é feita de madeira com telhado de sapé.

Todos nós dormimos em redes.

A escola onde estudo fica perto da minha casa. Lá eu aprendo a ler e a escrever português, e também aprendo a língua do meu povo. Como é a sua escola?

O que você aprende lá?

Você gosta de brincar? Eu adoro! Também gosto muito de nadar no rio.

Do que você gosta de brincar? Aqui onde eu moro não uso camiseta nem sapatos. Faz muito calor. Eu costumo pintar meu rosto e meu corpo com tinta de semente de urucum, para ficar mais bonita.

Escreva-me contando um pouco da sua vida e do que você gosta de fazer.

Um abraço,

Maira

3 Que tal agora responder à carta da Maira?

Escreva uma carta respondendo às perguntas de Maira e contando outras coisas sobre sua vida e sobre o lugar onde você mora.

51

MAIS ATIVIDADES

■ **Organizando informações do texto**

Organize um quadro como o modelo abaixo, para registrar as informações do texto.

	Teresa	Rafael	Maira
Idade			
Onde vive			
O que gosta de comer			
O que faz para se divertir			
O que quer ser quando crescer			

DL Domínio da Linguagem

Orienta os alunos na escrita da carta, explorando os elementos constitutivos desse gênero textual, como local e data, saudação, remetente, destinatário, assunto e despedida. A carta escrita pela menina Maira pode servir de modelo para os alunos.

51

Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p. 51.

A próxima referência aos povos indígenas aparecerá apenas na última unidade do livro, na Unidade 9 – Gente do Brasil. Tal unidade tem entre seus objetivos de aprendizagem: (1) conhecer aspectos da população brasileira e sua distribuição no território; (2) identificar as principais contribuições dos portugueses, dos indígenas, dos africanos e dos diversos povos imigrantes na formação da cultura brasileira e (3) valorizar a diversidade cultural de nosso país.

Na composição da abertura dessa unidade (Imagem 34), mais uma vez foram utilizadas fotografias de pessoas de diferentes sexos, etnias e idades para apresentar a diversidade cultural no Brasil, havendo a preocupação em incluir vários indígenas. Além de ter sido elaborada questão para verificar se os alunos identificam quais povos teriam contribuído com a formação do povo brasileiro (entre eles os povos indígenas).

Imagem 34



Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p.130.

A continuidade do trabalho com essa temática é desenvolvida no Tema 2 – A formação inicial da população brasileira que tem entre os seus objetivos de

aprendizagem: (1) compreender o processo de formação inicial da população brasileira; (2) reconhecer os povos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil; (3) reconhecer a luta dos indígenas pela manutenção da própria existência e na preservação de sua cultura etc.

No texto base do livro didático (Imagens 35 e 36) foi evidenciado que o território que daria origem ao Brasil já era habitado por diferentes povos indígenas antes da chegada¹⁰ dos europeus, que a colonização resultou na escravização e extermínio de muitos deles e que a luta pela preservação física e cultural dos povos indígenas mantém-se até os dias de hoje. Além de ser sugerida a leitura do mapa “Brasil: terras indígenas (2009)” (Imagem 37) para que os alunos pudessem verificar a localização atual de terras indígenas no país.

Destaca-se a ausência do estabelecimento de relações entre o fato da colonização ter sido iniciada pelo litoral – o que levou à expulsão de povos indígenas que moravam nas proximidades da costa – e a localização da maior parte das terras indígenas na atualidade. Problematisações dessa natureza poderiam estar presentes no texto base do livro didático ou mesmo haver uma orientação para que os professores conduzissem reflexões sobre isso, a partir da leitura do mapa “Brasil: terras indígenas (2009)”.

Tais reflexões poderiam auxiliar no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos que poderiam identificar relações entre a violência do processo colonizador, o processo de expulsão dos povos indígenas de suas terras e o fenômeno da depopulação ocorrido durante séculos. Esse é, portanto, mais um exemplo de abordagem recorrente em livros didáticos de Geografia que apesar de valorizar a nacionalidade que surge da diversidade, “revela a dificuldade dos autores em lidar com a existência de diferenças étnicas sociais na sociedade brasileira atual” (PRINTES, 2013, p. 105).

De modo semelhante, considera-se revelador o fato do livro didático utilizar a obra *Encontro dos índios com os viajantes europeus (1830)*, de Johann Moritz Rugendas para ilustrar o texto sobre os povos indígenas e de não ter feito nenhuma orientação para alunos ou mesmo para que os professores problematizassem em sala de aula a historicidade dessa obra de arte. Dessa maneira, os alunos poderiam concluir que o encontro se deu da maneira como está apresentado na obra de arte, onde os

⁹ Não foi verificado em nenhum dos 9 guias o uso de algum termo que evidenciasse a violência do processo colonizador. A utilização da palavra chegada sem nenhum tipo de explicação para seu uso, ainda que apenas nas orientações didáticas aos professores, comprova a continuidade de uma prática corrente durante muito tempo nos livros didáticos brasileiros de criar uma narrativa que desconsidera a violência do contato, o processo de invasão e pilhagem das terras dos povos que aqui habitavam.

conflitos não estão representados. A referida obra de Rugendas aparece ao lado de uma fotografia dos Kalapalo/MT, cuja legenda evidencia o fato dos indígenas viverem atualmente em reservas protegidas pelo governo. Algo que oculta toda sorte de violência aos direitos indígenas por parte do Estado brasileiro e/ou a inoperância governamental na garantia de seus direitos.

Imagem 35

Unidade 9

Objetivos

- Compreender o processo de formação inicial da população brasileira.
- Reconhecer os povos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil.
- Reconhecer a luta dos indígenas na manutenção da própria existência e na preservação de sua cultura.
- Compreender que a vinda dos africanos para o Brasil constitui uma migração forçada.
- Refletir sobre o preconceito e a discriminação racial ainda presentes em nosso cotidiano.

- Comente que vários estudos indicam que havia entre dois e quatro milhões de indígenas, pertencentes a mais de mil povos, em terras brasileiras na época da chegada dos colonizadores. Atualmente, de acordo com o Instituto Socioambiental, existem cerca de 230 povos que reúnem aproximadamente 600 mil indígenas.
- Explique que, de acordo com a Constituição de nosso país, o governo brasileiro tem o dever de demarcar e de proteger as terras indígenas.
- Explique que o processo de demarcação das terras indígenas é complicado e a demora sempre gera conflitos e ocupações indevidas. Os indígenas ainda precisam lutar e pressionar o governo para garantir seus direitos, buscando, assim, preservar a sua identidade e cultura.
- Destaque que a saída dos africanos de sua terra natal constituiu uma migração forçada, pois eram capturados de suas aldeias e trazidos para o Brasil à força.

134

A formação inicial da população brasileira

Os primeiros habitantes do Brasil

Antes da chegada dos portugueses, em 1500, o atual território brasileiro era habitado por diversos povos indígenas. Cada povo vivia de acordo com seus costumes e tradições.

Com a colonização, terras indígenas foram tomadas pelos colonizadores e muitos índios foram escravizados. Vários povos indígenas foram exterminados lutando por suas terras e muitos indígenas morreram em consequência de doenças trazidas pelos colonizadores.

Nos dias atuais, a maioria dos indígenas vive em terras demarcadas pelo governo. Eles continuam a lutar contra a invasão de suas terras e pela preservação de sua cultura.

Veja, no mapa da página 159 do Miniatlas Geográfico, no final deste livro, a localização das terras indígenas no Brasil.

Encontro dos índios com viajantes europeus, 1830, de Johann Moritz Rugendas.

A chegada dos africanos escravizados

Os africanos foram trazidos como escravos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX.

Eles vinham de várias regiões da África e pertenciam a diversos grupos. Por isso, traziam consigo diferentes hábitos e tradições. Ao desembarcarem em terras brasileiras, eram vendidos como mercadoria para os senhores de terra.

Os africanos escravizados trabalhavam no cultivo de cana-de-açúcar e na produção de açúcar, na extração de metais e pedras preciosas, no cultivo do café e em serviços domésticos.

Atualmente, mais de 120 anos depois do fim da escravidão no Brasil, muitos descendentes de africanos ainda enfrentam dificuldades relacionadas à discriminação racial.

Navio negreiro, 1835, de Johann Moritz Rugendas. Retirados de suas aldeias na África e separados de suas famílias, os negros africanos passaram por muitas dificuldades no caminho para o Brasil. A viagem era realizada nos porões dos navios, onde as condições de higiene e alimentação eram muito precárias.

134

Conexão com HISTÓRIA

Este é um bom momento para retomar aspectos sobre os povos indígenas do Brasil e sobre os povos que vieram da África, abordados nas unidades 2 e 3 do *Buriti História 4º ano*.

Para seu aluno ler

- **Índio vivo**
Julieta de Godoy Ladeira
Editora Moderna
- **Bia na África**
Ricardo Dreguer
Editora Moderna

Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p.134.

Imagem 36



Atualmente, muitos indígenas vivem em reservas demarcadas e protegidas pelo governo. Nelas, os indígenas vivem de acordo com seus hábitos e costumes. Na foto, indígenas Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, 2011.



Há vários grupos em todo o Brasil que atuam pela preservação e valorização da cultura de origem negro-africana. Na foto, apresentação de maracatu no município de Paraty, estado do Rio de Janeiro, em 2012.

ATIVIDADES

- 1 O governo demarca e protege as terras indígenas. Em sua opinião, por que isso é necessário?
- 2 Os africanos vieram para o Brasil por vontade própria? Como foi que chegaram aqui?

135

Para você ler e acessar

- **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus
Editora Global
- **África na sala de aula:** visita à história contemporânea
Leila Leite Hernandez
Editora Selo Negro
- **O Brasil e a África**
Manuel Correia de Andrade
Editora Contexto
- **www.funai.gov.br**
Fundação Nacional do Índio
- **www.socioambiental.org**
Instituto Socioambiental
- **www.quilombo.org.br**
Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas
- **www.museuafrobrasil.org.br**
Museu Afro Brasil

- Na seção *Textos complementares* deste Guia, os textos 11 e 12 trazem outras informações sobre a escravidão africana no Brasil e a origem da escravidão.
- Comente com os alunos as diversas formas de resistência dos povos africanos. Apesar das condições impostas pela escravidão, os africanos lutaram para manter seus hábitos culturais e sua liberdade.
- Problematize a situação atual dos descendentes dos povos africanos no Brasil. Sugerimos a organização de uma roda de conversa para que os alunos possam manifestar suas opiniões.
- **Atividade 1:** Explore as respostas dos alunos e promova uma discussão sobre os diferentes usos que as pessoas fazem da terra, de acordo com seus interesses e modo de vida. É importante que os alunos percebam que a terra é fundamental para a manutenção do modo de vida dos povos indígenas e, por isso, o governo deve intervir a fim de impedir a ação de invasores interessados em explorar os recursos naturais dessas áreas. É possível também selecionar reportagens e artigos sobre o tema e fazer uma leitura compartilhada com os alunos. Em seguida, eles podem expressar suas opiniões sobre o assunto. Comente que alguns indígenas também vivem em cidades. Geralmente, eles se encontram em situação precária de vida e adaptados à cultura dos não indígenas.
- **Atividade 2:** É importante que os alunos percebam que os africanos não vieram por vontade própria. Eram capturados, separados de suas famílias e trazidos para o Brasil nos navios negreiros, em condições muito precárias.

135

Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p.135.

Imagem 37



Fonte: Guia, Geografia, 4º ANO, p.159.

Vale destacar, entretanto, a preocupação do *Guia e Recursos Didáticos para o professor do 4ª ano para Geografia* para que os professores pudessem problematizar a diferença entre o número de indígenas que havia no território antes da chegada dos colonizadores e atualmente; para que pudessem explicitar o que determina a Constituição no que se refere aos indígenas e o que efetivamente se realiza e para evidenciar a histórica luta dos povos indígenas por suas terras.

É também no *Guia e Recursos Didáticos para o professor do 4ª ano para Geografia* que a coleção Projeto Buriti faz referência, pela primeira vez, à necessidade de promover discussões com os alunos sobre os diferentes usos da terra e da relação entre tais usos com seus objetivos e modos de vida. Nesse sentido, apenas no 4º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo da coleção fomenta qualquer tipo de relação com a ideia de territorialidade, ainda que essa proposta esteja presente apenas nas orientações pedagógicas fornecidas aos professores, como se pode ler:

Explore as respostas dos alunos e promova uma discussão sobre os diferentes usos que as pessoas fazem da terra, de acordo com seus interesses e modos de vida. É importante que os alunos percebam que **a terra é fundamental para a manutenção do modo de vida dos povos indígenas** e, por isso, o governo deve intervir a fim de impedir a ação de invasores interessados em explorar os recursos naturais dessas áreas. (Guia, Geografia, 4º ANO, p. 135 - *grifo nosso*).

Logo, a referida orientação didática abre caminho para uma abordagem docente em que a

a noção moderna de território deve ser tratada como produto de uma história, como construto lógico de um modelo de sociedade e civilidade, devendo ser estranhada e relativizada sempre que pretenda abordar os sentidos que possa assumir no contexto de outras matrizes e perspectivas culturais, sejam elas indígenas, quilombolas ou tradicionais. (FREITAS, 2012, p. 64).

Destaca-se também, o fato da coleção evidenciar a existência de povos indígenas em áreas urbanas, mas de afirmar que os indígenas que vivem nas áreas urbanas geralmente “se encontram em situação precária de vida e adaptados à cultura dos não indígenas” (Guia, Geografia, 4º ano, p. 135). Esse tipo de afirmação, pode carregar uma concepção que nega a dinamicidade e a fluidez das culturas, ocultando, portanto, o fato das culturas estarem em permanente movimento e transformação. A ausência de uma abordagem bastante cuidadosa por parte dos professores, poderia resultar na concepção de um “indígena puro” e na permanência da crença de que a cultura é composta por traços que podem ser perdidos, enfim que uma cultura pode desaparecer no contato com outras.

Indicações de textos aos professores poderiam embasá-los para mediações que evidenciassem que

culturas indígenas não se perdem e que as sociedades indígenas atuam sempre na re-constituição de uma identidade diferenciada. De fato, essa percepção foi possibilitada, ou enfatizada, por mudanças históricas recentes, especialmente os novos direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 - entre eles, os direitos a terras e à diferença cultural (Marés, 1992) -, pelo grande crescimento populacional

indígena comprovado pelas estatísticas, que inclui também a emergência de etnias tidas como desaparecidas, e, finalmente pelo fortalecimento do movimento indígena, que cria uma identidade comum, de "índios" (em contraposição aos "brancos" e negros) aos diversos grupos etnicamente diferenciados (Ricardo, 1995). (COHN, 2001, p. 37).

A última referência aos povos indígenas no *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para Geografia* é realizada no Tema 4 – A diversidade cultural brasileira quando mais uma vez a coleção Projeto Buriti usa os alimentos para tematizar a diversidade étnica e cultural brasileira. A abordagem fica restrita à identificação de alimentos consumidos na atualidade que foram influenciados por diversos povos e que os alunos apenas terão que reconhecer no texto base do livro didático. Nesse caso,

[...] a maneira de harmonizar as histórias globais impostas pela colonialidade é celebrar os eventos de contatos culturais agrupados sob a insígnia da modernidade através das figuras culinárias. Estas figuras culinárias que servem para harmonização dos conflitos que se manifestam de forma ainda mais íntima quando são descritas as contribuições dos diferentes povos para compor o repertório culinário "brasileiro" (SILVA, 2015, p. 224).

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para História* há referências diretas ou indiretas aos povos indígenas em praticamente todas as unidades. Já na Unidade 1 – A aventura de Navegar há objetivos de aprendizagem para que os alunos (1) compreendam porque os povos nativos da América foram chamados de índios e (2) para que reconheçam que, antes da chegada dos portugueses, havia povos nas terras que seriam chamadas de Brasil. Além disso, existem orientações pedagógicas para que os professores mediassem reflexões sobre como teria sido o primeiro encontro entre colonizadores e indígenas.

Destaca-se a abordagem sobre o processo de nomeação dos lugares dominados pelos colonizadores. Além da coleção selecionar texto escrito por um indígena que apresenta a violência desse processo, há também orientações para que os professores abordassem com os alunos o processo em que os colonizadores atribuíram nomes relacionados às tradições católicas aos lugares que dominavam. Ainda nessa linha, houve a preocupação em disponibilizar o texto "Toponímia brasileira: origens históricas" para leitura dos professores e abordagem adequada das origens históricas da toponímia brasileira, bem como a violência presente nesse processo. Nesse sentido, os Guias de História trazem mais elementos para o trabalho crítico sobre a toponímia colonial do que os de Geografia.

A Unidade 2 - Os povos indígenas do Brasil, como o próprio nome indica, foi totalmente estruturada para abordagem da temática indígena e tem como seus objetivos de aprendizagem: (1) reconhecer a existência de povos indígenas no Brasil antes da

chegada dos portugueses e entender como viviam; (2) conhecer a cultura indígena, as atividades diárias, a arte, os mitos, as lendas, suas características e especificadas; (3) perceber que a maioria dos povos indígenas desapareceu ao entrar em contato com os portugueses; (4) reconhecer os modos de resistência dos povos indígenas na atualidade e respeitar as diferenças étnicas e culturais.

Embora mais uma vez o tema alimentação tenha sido proposto para a abordagem de aspectos sobre a realidade dos povos indígenas, a abertura da Unidade 2 – Os povos indígenas no Brasil traz uma série de informações no texto base do livro didático (que os alunos acessam diretamente) e também nas orientações aos professores que sinalizam para a preocupação em explorar os conhecimentos prévios dos alunos visando negar generalizações sobre os povos indígenas, evidenciando sua permanência e diversidade atualmente e, principalmente, negando a compreensão de que o modo de vida europeu pudesse ser considerado superior ao dos indígenas. Nesse sentido, a abertura da referida unidade indica o alcance de estudos recentes sobre os povos indígenas, estudos que, inseridos direta ou indiretamente nos livros didáticos são fundamentais para a eliminação de visões incompletas e estereotipadas sobre os povos indígenas e que, desde a década de 1970 têm renovado a História do Brasil, de maneira que

Novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado. A inclusão de novos atores e a preocupação em identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstruem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos (Cardoso; Vainfas, 1997; 2012). Entre esses atores incluem-se, cada vez mais, os povos indígenas, cujo protagonismo, no entanto, passou a ser mais valorizado pelos historiadores apenas na década de 1990 (Monteiro, 2001). (ALMEIDA, 2017, p. 18).

O Tema 1 – Os habitantes do Brasil é aberto com pequeno texto (Imagens 38 e 39) que, ao mesmo tempo em que utiliza diferenças linguísticas para exemplificar a diversidade cultural entre os povos indígenas e sua influência na Língua Portuguesa, apresenta características comuns aos povos indígenas no contexto da colonização - como não conceberem a terra como uma propriedade e o fato do trabalho estar voltado à subsistência e não à obtenção de lucro. Desenvolve-se, dessa forma, uma abordagem que valoriza concepções indígenas de terra e trabalho, promovendo uma narrativa que supera “a visão folclórica e clássica dos papéis dos indígenas na formação da nação brasileira” (PRINTES, 2013, p. 101).

Imagem 38

Unidade 2

Objetivos

- Reconhecer a diversidade de povos indígenas quando da chegada dos europeus à América.
- Refletir sobre as características comuns a muitos povos indígenas.
- Compreender a ideia de tronco, família e língua, a fim de perceber a origem e a diversidade dos grupos indígenas.
- Perceber a influência das línguas de origem indígena na língua portuguesa.

- Observe com os alunos o organograma que representa alguns troncos linguísticos e as relações entre seus elementos (famílias e línguas indígenas do Brasil).
- O estudo dos troncos linguísticos é objeto de um ramo da Linguística histórica chamado Linguística comparativa. Essa ciência serve-se de um método de análise que consiste em comparar as línguas (palavras comuns, raiz das palavras, variações de uma mesma palavra) para estabelecer relações históricas entre os povos. Assim, é possível saber, por exemplo, que povos geograficamente distantes têm uma origem comum ou ocuparam o mesmo espaço por determinado tempo.
- Pergunte-lhes por que a língua portuguesa é falada em lugares tão distantes uns dos outros (Moçambique, Angola, Brasil, Portugal, dentre outros países). Leve-os a perceber que os povos desses lugares ou estiveram em contato e aprenderam a língua, ou, em algum momento de sua história, foram colonizados por Portugal.

TEMA 1

Os habitantes do Brasil

A diversidade dos povos indígenas

Há mais de quinhentos anos, os europeus encontraram, nas terras que depois seriam chamadas de Brasil, diversos povos indígenas com costumes e línguas diferentes. Apesar da grande diversidade, havia características comuns a quase todos os indígenas. Por exemplo, a terra não era vista como propriedade particular, por isso ela não podia ser comprada nem vendida. Além disso, o fruto do trabalho se destinava à subsistência dos próprios indígenas, e não para obter lucro com sua comercialização.

Os troncos linguísticos

Uma das características que determinam a origem de um povo indígena é a língua. Muitos povos migraram ao longo de centenas de anos, mas continuaram a falar basicamente a mesma língua.

As línguas indígenas que têm a mesma origem fazem parte de um grupo, chamado **tronco linguístico**. Os troncos linguísticos com maior quantidade de línguas são o Tupi e o Macro-Jê. Desses troncos, derivam diversas famílias de línguas, como Tupi-Guarani, Mawê, Yatê, entre outras. As famílias são compostas de várias línguas, como Tenetehára, Xavante e Javaé.

Tronco linguístico Tupi

- Família Tupi-Guarani
 - Guarani
 - Ka'apor
 - Tenetehára
- Família Mundurucu
 - Mundurucu
 - Kuruáya
- Família Mawê
 - Mawê

Tronco linguístico Macro-Jê

- Família Jê
 - Mebêngôkre
 - Kaingáng
 - Xavante
- Família Karajá
 - Xambioá
 - Javaé
 - Karajá
- Família Yatê
 - Yatê

■ Tronco linguístico
 ■ Família linguística
 ■ Língua

Fontes: Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://ptb.socioambiental.org>>.

Acesso em: 14 fev. 2013. Arany Dall'Igna Rodrigues.

Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

26

MAIS INFORMAÇÕES

O texto a seguir é de um livro sobre a História do Brasil contada por indígenas.

■ **Toda nação indígena tem a sua língua própria**

A língua de um povo é que dá o nome para todas as coisas. Dá nome para peixe. Dá nome para bicho. Dá nome para pau. Nome para remédio. Nome para plantação da roça. Nome para água. Nome para Sol, nome para Lua. Nome para estrela. Nome para dança. Dá nome para as pessoas. Dá nome para os Espíritos. Dá nome para tudo. É na nossa língua que a gente canta. É na nossa língua que a gente reza. Só com nossa língua é que dá para ensinar para as crianças os costumes dos antigos. Os outros Povos não sabem nossa língua. O homem branco também não sabe nossa língua. [...].

AMARANTE, Elizabeth; PAULA, Eunice Dias de; PAULA, Luiz Gouveia de. (Elaboradores). *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 62-63.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.26.

Imagem 39

Principais troncos linguísticos indígenas no Brasil (1500)

A influência indígena na língua portuguesa

A língua portuguesa falada no Brasil recebeu grande influência das línguas indígenas. Pipoca, guaraná e abacaxi são exemplos de palavras de origem indígena presentes no nosso dia a dia.

Fonte: José Jobson Arruda. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 1995. p. 21.

ATIVIDADE

Proponha aos alunos que resolvam a cruzadinha **Povos indígenas**, sobre o modo de vida dos indígenas.

• **Atividade 3:** Esta atividade permite aos alunos analisar o mapa e perceber que os indígenas do litoral (os primeiros a ter contato com europeus) falavam línguas do tronco Tupi.

ATIVIDADES

- Coloque as letras na ordem correta e descubra a palavra de origem indígena à qual cada frase se refere.

<p>a) Fruto que o jabuti come. A J B T I B C A U A <u>Jabuticaba</u></p>	<p>c) Fruto parecido com o olho. Á U R A G A N <u>Guaraná</u></p>
<p>b) Grão que se abre no fogo. A I O P C P <u>Pipoca</u></p>	<p>d) Fruto cheiroso. I B A X A C A <u>Abacaxi</u></p>
- Observe o organograma da página 26 e cite três línguas do tronco linguístico Tupi e três do Macro-Jê.
Tupi: Tenetehára, Mundurucu e Mawê. Macro-Jê: Javaé, Yatê e Kaingáng.
- De acordo com o mapa acima, povos pertencentes a qual tronco linguístico ocupavam boa parte do litoral do atual Brasil?
Povos do tronco linguístico Tupi.

Conexão com GEOGRAFIA

Na unidade 9 do *Buriti Geografia 4º ano* há temas relacionados aos primeiros habitantes do Brasil e à influência indígena na cultura brasileira.

MAIS ATIVIDADES

■ **Analisar e compreender o texto “Toda nação indígena tem a sua língua própria”**

Leia o texto para os alunos e esclareça que se trata de uma história que foi narrada por indígenas e que depois foi transcrita por pesquisadores. Em seguida, identifique as dúvidas sobre a compreensão do texto. Pergunte aos alunos o que entenderam quando se diz “nossa língua”. Pergunte se isso significa que existe outra língua, que não a deles.

Demonstre, citando exemplos, que os indígenas utilizam a língua nativa no dia a dia, nas relações sociais e na educação das crianças.

Pergunte aos alunos em quais ocasiões os indígenas precisam empregar outro idioma ou a língua dos não indígenas.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.27.

Apesar da adequação dessa abordagem, as atividades propostas aos alunos empobrecem o material produzido porque não passam, mais uma vez, da localização de informações implícitas no texto e, nesse caso da ordenação de palavras de origem indígena.

O Tema 2 – O modo de vida (Imagem 40) utiliza aspectos da vida dos Tupi para evidenciar as características dos povos indígenas quando do início da colonização do Brasil. Embora o começo do texto evidencie tratar-se de aspectos culturais dos Tupi, o

subtítulo “A arte dos indígenas” apresenta informações muito abrangentes sobre a vida cotidiana dos povos indígenas, generalizando, por exemplo, a função das pinturas corporais. Vale destacar a escolha das imagens utilizados na composição do Tema 2 – O modo de vida, já que foram utilizadas três fotografias de indígenas na atualidade, uma com uma criança indígena utilizando roupas (algo que poderia ser utilizado por professores para mediação de reflexões sobre as transformações por que passam todas as culturas); assim como a existência de uma fotografia que exemplifica a permanência dos costumes de construir redes e de determinados povos indígenas utilizarem as pinturas corporais.

Também merece menção a ilustração utilizada para representar a organização de uma aldeia no século XVI, já que a legenda esclarece ser um modelo de organização comum entre os Tupi, ou seja, não há generalizações nesse caso. De qualquer maneira, mais uma vez as atividades propostas aos alunos não vão além da localização de informações explícitas no texto.

O Tema 3 – Mitos e lendas indígenas exemplifica um tipo de análise do tema que não avança no tratamento da história dos povos indígenas porque fica restrita à abordagem etnográfica. Nessa perspectiva, é bastante sintomático o fato da coleção ter escolhido conceituar e problematizar a relevância de mitos e lendas, justamente na unidade cujo tema central são os povos indígenas.

Vale ressaltar, entretanto, que o *Guia de Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para História* desenvolve, em diferentes unidades, análises de fatos históricos nos quais foi destacado o papel dos povos indígenas. Cabe analisar, portanto, o modo como a História Indígena é tratada, já que

Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, grosso modo, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história. Essas concepções, predominantes por tanto tempo em nossa historiografia, já não se sustentam. Inúmeras pesquisas não deixam dúvida sobre o fato de que as ações e as escolhas indígenas deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil (Almeida, 2010). (ALMEIDA, 2017, p. 18-19)

As seções que fecham a Unidade 2 – Os povos indígenas do Brasil ao mesmo tempo em que continuam supervalorizando hábitos de povos indígenas que influenciaram a cultura brasileira - como o costume de tomar banho todos os dias - algo que já fora amplamente exposto nos *Guias e Recursos Didáticos de Geografia e História*, propõe na seção “Ampliação” (Imagens 41 e 42) a leitura de textos e análise

de mapa que auxiliam no reconhecimento do processo histórico gerador das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas atualmente, na compreensão da importância das terras para os povos indígenas e da historicidade das lutas por eles desenvolvidas pela manutenção de suas terras e modos de vida.

Imagem 40

Unidade 2

Objetivos

- Conhecer o modo de vida e de subsistência dos Tupi.
- Identificar vários tipos de arte indígena: decorativa, utilitária, corporal, entre outros.
- Compreender a divisão de trabalho entre os indígenas.
- Valorizar os artefatos, os artesanatos e as pinturas corporais dos indígenas.

2

O modo de vida

Alimentação e atividades diárias dos Tupi

Os povos indígenas com os quais os portugueses inicialmente tiveram mais contato foram os Tupi, que ocupavam principalmente o litoral, desde o sul do atual estado de São Paulo até o Ceará.

Para obter alimentos, os Tupi pescavam, caçavam e plantavam mandioca, milho, batata-doce, feijão, abóbora, pimentas, entre outros alimentos. O trabalho era dividido entre homens e mulheres e havia um chefe que organizava as atividades da aldeia.

Os homens caçavam, pescavam e derrubavam árvores para abrir terrenos, onde as mulheres plantavam. Elas também cuidavam das crianças, cultivavam plantas e cozinhavam os alimentos. A coleta de frutos, raízes e folhas era feita por todos: homens, mulheres e crianças.

A arte dos indígenas

Os povos indígenas faziam diversos utensílios de uso diário, como redes de algodão e de outras fibras naturais, potes para guardar alimentos, objetos de palha trançada, além de flechas e lanças para caça. Produziam também diversos tipos de enfeite para o corpo, como pulseiras, cocares, brincos e colares, feitos de sementes, de palha, de ossos e de outros materiais.

Os indígenas pintavam o corpo com tintas feitas de materiais extraídos da natureza, como urucum, carvão, jenipapo e terra. Essas pinturas tinham várias finalidades, como proteger a pele dos raios solares e contra insetos; promover curas; afastar maus espíritos; diferenciar um povo de outro durante as guerras e enfeitar o corpo para cerimônias, como o casamento e o ritual dos mortos.



Menino indígena Guarani-Kaiowá em roça de milho. Município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul, 2012.



Indígena do povo Kalapalo com rede de dormir feita de fibra de buriti. Parque indígena do Xingu, estado do Mato Grosso, 2011.



Indígenas do povo Pataxó com o corpo pintado para dança de cerimônia de casamento, estado da Bahia, 2007.

OBJETO DIGITAL
Audiovisual

AUDIOVISUAL

Esta apresentação mostra aspectos da vida dos Povos Tupi antes e depois do contato com os europeus no século XVI.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Os dois grandes grupos indígenas**

Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai.

Admitida a homogeneidade, podemos distinguir dois grandes blocos subdividindo essa população: [...] Os Tupi, também denominados Tupinambá, dominavam a faixa litorânea do norte até Cananeia, no sul do atual estado de São Paulo; os Guarani localizavam-se na bacia Paraná-Paraguai e no trecho do litoral entre Cananeia e o extremo sul do que viria a ser o Brasil. Apesar dessa localização geográfica diversa, falamos em conjunto Tupi-Guarani, dada a semelhança de cultura e de língua.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 14.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.28.

Imagem 41

Unidade 2

Objetivos

- Entender que grande parte dos povos indígenas foi dizimada no processo de colonização.
- Reconhecer e valorizar o direito de os indígenas manterem seu próprio modo de vida.
- Reconhecer a importância da transmissão de línguas nativas para a manutenção da cultura desses povos.
- Perceber que as terras indígenas são um direito conquistado por esses povos.

- Peça aos alunos que cite alguns dos problemas vividos pelos indígenas nos dias atuais. Questione-os se alguns desses problemas também ocorreram no passado.
- Peça aos alunos que analisem o mapa "Terras indígenas regularizadas (2012)". Pergunte: Quando os portugueses chegaram, no século XVI, a extensão de terras ocupadas pelos indígenas era maior ou menor que aquela apresentada no mapa? Espere-se que os alunos respondam que eram muito mais extensas em comparação àquelas representadas no mapa de 2012.
- Converse sobre a importância da educação para os indígenas. É por meio da educação que as lendas, as crenças e os rituais são transmitidos de geração a geração.
- Leia no texto complementar 2 sobre as terras indígenas e os direitos dos indígenas no Brasil atualmente.

AMPLIAÇÃO

Os povos indígenas: em luta para sobreviver

A violência contra os indígenas

Quando os portugueses chegaram ao território que atualmente forma o Brasil, havia cerca de cinco milhões de indígenas. Ao longo do tempo, durante o contato entre os dois povos, grande parte da população indígena foi morta.

- Muitos indígenas morreram por causa de doenças trazidas pelos portugueses, como a gripe, o sarampo e a varíola, pois o organismo deles não tinha defesas contra esses males.
- Diversos indígenas tornaram-se escravos dos portugueses, e muitos morriam por trabalhar em atividades forçadas.
- Na guerra pelo domínio das terras, outro grande número de indígenas morreu em combate contra os portugueses.


Parte dos indígenas que sobreviveram teve de deixar as terras que ocupava e partiu em direção ao interior para fugir dos portugueses.

A garantia dos direitos indígenas

De acordo com a lei, os indígenas são considerados os primeiros e naturais senhores da terra. Por isso, há leis que os protegem, garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida.

As escolas indígenas

No Brasil, leis garantem o ensino de línguas indígenas e a transmissão dos costumes desses povos. Em muitas aldeias, há escolas com professores indígenas treinados. As crianças aprendem a língua e a cultura do seu povo e também a língua portuguesa. Para os indígenas, é importante saber português para entender os não indígenas e para defender os seus direitos.



Indígenas do grupo Guarani-Kaiowá na Escola Municipal Indígena no município de Caapó, estado do Mato Grosso do Sul, 2012.

MAIS INFORMAÇÕES

A terra indígena de acordo com a Constituição de 1988

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.32.

Imagem 42

As terras indígenas

Os indígenas têm o direito de viver nas terras que tradicionalmente ocupam. Para garantir esse direito, existem locais demarcados, de uso exclusivo dos indígenas, chamados **terras indígenas**.

Dessa forma, todas as riquezas naturais das terras em que vivem, como a madeira das árvores, os peixes do rio, as plantas, os animais e os minérios, podem ser exploradas somente para a sobrevivência dos indígenas. Nem sempre, porém, é o que acontece. Todas essas riquezas atraem empresas e não indígenas interessados em explorá-las. Em muitos casos, ocorrem confrontos entre indígenas e não indígenas.

Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 7 fev. 2013.

Terras indígenas regularizadas (2012)

Legenda:
■ Terras indígenas regularizadas
■ Limite de região

ATIVIDADES

- 1 Escreva três causas que provocaram a morte de um grande número de indígenas.
- 2 O que são terras indígenas?
- 3 Por que há disputas pelas terras indígenas?
- 4 Observe o mapa anterior e responda.
 - a) Em qual região está localizada a maior parte das terras indígenas regularizadas?
Na Região Norte.
 - b) Em quais estados não havia terras indígenas regularizadas em 2012?
No Piauí, no Rio Grande do Norte, em Sergipe e no Espírito Santo.
- 5 Qual é a importância das escolas indígenas?

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. [...]

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do país, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Título VIII Da Ordem Social. Capítulo VIII Dos Índios*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 1º jul. 2013.

• **Atividade 1:** Os indígenas não tinham defesas contra doenças trazidas por portugueses. Por isso, ficavam doentes e, muitas vezes, morriam. Os indígenas foram escravizados pelos portugueses e muitos morreram em virtude dos trabalhos forçados. As guerras entre portugueses e indígenas levaram muitos nativos à morte.

• **Atividade 2:** Terras indígenas são locais demarcados por lei de uso exclusivo dos indígenas.

• **Atividade 3:** A lei assegura o uso exclusivo dos recursos naturais existentes nessas terras por parte dos indígenas. No entanto, essas riquezas atraem o interesse de empresas e de não indígenas, o que acaba gerando conflitos.

• **Atividade 4:** c) Se necessário, auxilie os alunos a reconhecer as siglas dos estados e, dessa maneira, encontrar no mapa o estado em que vivem.

• **Atividade 5:** Na escola indígena, ocorre o ensino da língua e da cultura do povo indígena. Ao proporcionar esse tipo de aprendizagem, a escola também prepara seus integrantes a conviver com não indígenas, além de oferecer subsídios para que exijam seus direitos. Em muitas aldeias, a cultura indígena estava se perdendo entre os mais jovens. A escola passou a ter a função de transmitir os costumes, as lendas e as tradições do próprio povo.

33

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.33.

Apesar de fazer referência às leis que garantem os direitos indígenas e de haver, inclusive, um trecho da Constituição de 1988 na seção “Mais informações”, material que os professores poderiam utilizar para aprofundar os estudos sobre o tema, a coleção não apresenta, seja no texto base do livro, seja nas orientações pedagógicas aos professores, qualquer apontamento sobre a atuação dos povos indígenas na conquista dos direitos garantidos na Constituição. Soma-se a isso o fato de, mais uma vez, as

atividades solicitadas aos alunos não fomentarem reflexões mais amplas sobre a questão indígena, ficando essencialmente focadas na habilidade de identificação de informações explícitas no texto e na leitura do mapa “Terras indígenas regularizadas (2012)”.

Ainda na Unidade 2 – Os povos indígenas do Brasil são propostas nas seções “O que você aprendeu” e “O mundo que queremos” a realização de várias atividades para sistematização e aprofundamento dos conteúdos. Destacaremos aspectos de cinco delas.

A primeira apresenta objetos produzidos por indígenas sem que seja possível compreender a real relevância para o ensino de História de uma atividade dessa natureza (Imagens 43 e 44). A segunda atividade destacada propõem a análise de história em quadrinhos (Imagens 45 e 46) por meio da qual os alunos podem identificar uma crítica sobre a concepção de progresso entre não indígenas. Se tal atividade fosse além da identificação do que é concebido como progresso pelos caríbas (não indígenas) poderia “instigar os alunos a pensarem sobre as sociedades capitalistas modernas inseridas em um modelo econômico altamente impactante se comparado ao modo de vida das sociedades indígenas” (PRINTES, 2013, pp.101-102).

A terceira atividade em análise solicita que os alunos respondam algumas questões depois da observação de uma fotografia em que crianças do povo Xavante estão jogando futebol. Nesse caso, solicita-se na questão 6c que os alunos identifiquem elementos da cultura dos não índios presente na imagem, sem que haja qualquer problematização sobre o fato de qualquer cultura se transformar e ser influenciada por outras. Apresentações do tema com essa característica, se não forem muito bem mediadas pelos professores, podem conduzir a compreensão equivocada de que os povos indígenas deixam de ser indígenas na medida em que adotam hábitos que não são originalmente característicos de suas culturas.

A quarta atividade em destaque solicita a realização de uma pesquisa em grupo. Para realizar tal proposta, os alunos devem preencher uma tabela com informações sobre um povo indígena escolhido por eles. Entre os dados solicitados estão informações sobre o local em que vive tal povo (se no campo ou na cidade), se os recursos naturais onde vivem ainda estão preservados e se o local onde habitam é respeitado por não índios. Nessa abordagem, portanto, conflitos reais entre índios e não índios precisarão ser analisados, assim como não será disseminada a ideia de que os povos indígenas vivem exclusivamente em áreas rurais.

A quinta e última atividade aqui destacada refere-se à utilização do texto “A cidade grande vista por um indígena” (Imagens 47 e 48). Ao mesmo tempo em que essa atividade possibilita que os alunos analisem problemas frequentes em grandes

centros urbanos através do olhar de um menino indígena (Kaxi, personagem de texto de Daniel Mundukuru), promovendo uma situação em que os alunos se colocam no ponto de vista do outro (no caso um indígena), se colocam no lugar sociocultural do outro e que podem descentrar suas “visões e estilos de afrontar as situações como melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos” (CANDAU, 2008, p. 32). Ela indica certa incoerência com a atividade anteriormente analisada, já que o objetivo de aprendizagem - “comparar o modo de vida dos habitantes das grandes cidades com das populações indígenas” - difunde a ideia de que os povos indígenas não vivem em áreas urbanas.

Aspectos sobre a história dos povos indígenas voltam a ser tratados na Unidade 4 – O início da colonização portuguesa na América, que tem entre os objetivos de aprendizagem definidos pela coleção: (1) compreender a interação cultural entre os colonos e os indígenas e (2) compreender a ocorrência do uso da mão de obra indígena no processo de extração do pau-brasil.

No Tema 1 – Portugueses e indígenas: os primeiros contatos, a coleção optou por uma abordagem que evidencia as diferenças dos costumes dos colonizadores e povos indígenas e as trocas culturais que se estabeleceram entre eles. Destacando, por exemplo, a importância para os portugueses, da apreensão de conhecimentos indígenas para que pudessem viver e explorar o território brasileiro.

Propõem-se, ainda, a análise de um trecho da Carta Caminha para verificação de aspectos daquele que foi o primeiro relato sobre o Brasil e os indígenas. Ainda que haja uma atividade baseada nessa carta que solicita aos alunos se colocarem no lugar dos indígenas no contexto da chegada dos colonizadores e descreverem o estranhamento com homens com outros costumes, verifica-se a ausência de qualquer atividade para que os alunos efetivamente analisem a Carta de Caminha como um documento histórico. Nesse sentido, não são fomentadas reflexões sobre o lugar do qual fala Caminha, ou seja, de sua posição enquanto europeu, cristão etc. Esse trabalho fica sugerido apenas nas orientações aos professores, segundo a qual é importante que os professores explorem “também o choque entre as culturas: como os portugueses ficaram impressionados com a naturalidade e a inocência da nudez” (Guia, História, 4º ANO, p. 61).

No Tema 2 – Extrair riquezas (Imagens 49 e 50), é bastante evidente a preocupação do livro didático em não disseminar a imagem de um indígena ingênuo que seria enganado pelos portugueses ao realizar escambo. Para tanto, é explicitada a importância do pau-brasil para os europeus, assim como é esclarecido porque interessavam tanto aos índios os objetos feitos de ferro.

Imagem 43

Unidade 2

Objetivos

- Recordar os principais conceitos da unidade.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos a situações relativamente novas.

• Antes de iniciar as atividades, solicite aos alunos que leiam cada questão, a fim de detectar possíveis dúvidas em relação aos enunciados.

• **Atividade 1:** Resposta pessoal. Por exemplo: A língua indígena Guarani faz parte do tronco Tupi.

• **Atividade 2:** Lembre aos alunos que muitos dos objetos utilizados pelos indígenas são obtidos na natureza (barro, fibras, madeira, penas) e transformados por eles.

O que você aprendeu

Aprender as palavras-chave

1 Elabore uma sentença utilizando a palavra **tronco** com um sentido diferente de "caule de árvore".

Compreender

2 Observe os objetos produzidos por indígenas e complete a legenda das imagens.



a)

Objeto: pote.

Material: cerâmica.

Para que serve: guardar alimentos.



c)

Objeto: peneira.

Material: palha e bambu.

Para que serve: peneirar alimentos.



b)

Objeto: cocar.

Material: penas de animais.

Para que serve: enfeitar e destacar o líder.



d)

Objeto: flauta.

Material: madeira ou bambu.

Para que serve: produzir sons.

36

MAIS INFORMAÇÕES

■ **O que é linguística: saber e poder**

[...] Por que falamos? Para que falamos? Como falamos? Por que as línguas são diferentes? O que são as palavras? O que elas produzem? Essas questões tocam diretamente o homem, e ele tem procurado dar-lhes uma resposta. [...]

Para a linguística, tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão. Mas não é qualquer espécie de linguagem que é objeto de estudo da linguística: só a linguagem verbal, oral ou escrita. [...]

Os sinais que o homem produz quando fala ou escreve são chamados signos. Ao produzir signos os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade etc.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2009. p. 7-11.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.36.

Imagem 44

3 Entre muitos povos indígenas, há lendas que contam a origem do Sol, da Lua, do dia e da noite. O texto a seguir é uma lenda do povo Waikutesu dos Nambikwara, que vive em regiões dos estados do Mato Grosso e de Rondônia.

Kanata wenjausu – A origem da noite

Havia dois pajés: um, o mais velho, era mais sábio e se chamava Waninjalosu; o outro, o mais novo, chamado Sanerakisu, era um pouco atrapalhado. O mais sábio era o dono e cuidava de duas cabaças, *wakxusu*, onde ficavam guardados a noite e o dia. Ele controlava a abertura das cabaças, mas a cabaça da noite controlava mais, para que o dia surgisse mais longo que a noite.

Certa vez, Waninjalosu foi à casa de Sanerakisu e disse:

— Eu vou passar um tempo no campo e quero que você cuide das duas *wakxusu*. A cabaça do dia você pode destampar e deixar aberta, mas a da noite abra só um pouquinho. Tome cuidado para que a noite não escape.

Sanerakisu se confundiu e trocou as *wakxusu* de lugar. [...]

Então, destampou totalmente uma das *wakxusu* e... o mundo escureceu!

Na mesma hora ele tampou a cabaça outra vez, mas de nada adiantou: estava tudo escuro, não existia mais dia, era só noite, *kanátisu*.

Sanerakisu ficou triste e não sabia o que fazer. Então subiu numa árvore e ficou gritando para ver se alguém ouvia:

— Hu, u, u, u... Foi mudando um pouquinho a voz, virando passarinho, esticando a voz.


Ainda hoje ele fica de bico pra cima esperando o sol nascer. Só anda e canta à noite, na época da chuva. É o pássaro chorão chamado *Ushu*, que significa "bico pra cima". Ele se parece com casca de árvore, por isso é muito difícil vê-lo.

KITHÁULU, René. *Irakisu: o menino criador*. São Paulo: Petrópolis, 2002. p. 13-14.

a) De acordo com a lenda *A origem da noite*, onde ficavam guardados a noite e o dia?
Ficavam guardados em duas cabaças.

b) O que aconteceu quando Sanerakisu abriu uma das *wakxusu*?
O mundo escureceu e Sanerakisu transformou-se em um pássaro chorão chamado Ushu.

3 c) Conte aos colegas uma lenda que você conheça sobre a origem do dia, da noite ou sobre a criação dos seres vivos.



Glossário

Cabaça: cula; vasilha feita com a casca do fruto do cabaceiro.

Para seu aluno ler

- **Coisas de índio**
Daniel Munduruku
Editora Callis
O autor apresenta um panorama das comunidades indígenas do Brasil. O objetivo é mostrar a diversidade cultural dos indígenas e sua importância na história brasileira, tentando resgatar o valor desses povos subjugados e marginalizados após a chegada dos portugueses.
- **Falando Tupi**
Yaguarê Yamã
Editora Pallas
Este livro proporciona o contato do aluno com a língua Tupi e demonstra que muitas palavras utilizadas no Brasil têm suas origens nessa língua.
- **Kabá Darebu**
Daniel Munduruku
Editora Brinque-Book
O menino Kabá Darebu conta histórias de seu povo, os Munduruku. Por meio da descrição que Kabá faz, conhecemos mais sobre as tradições desses indígenas: como se vestem, o que eles gostam de comer, como são suas festas e brincadeiras.

MAIS ATIVIDADES

■ **Debate sobre mitos e lendas**

Após a leitura do texto, proponha um debate. Pergunte aos alunos: Qual é o tema principal da lenda? Quais mitos são abordados? Quem são as personagens? Quais são os acontecimentos narrados mais marcantes? Vocês conhecem histórias de outros povos que contam como surgiram a noite e o dia? Quais?

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.37.

Imagem 45

Unidade 2

- **Atividade 5:** Oriente a pesquisa sobre o uso responsável dos recursos da natureza para a atividade de elaborar a tirinha. Leve para a sala de aula livros, revistas e jornais que tratem do assunto.

4 Leia a tirinha do Papa-Capim, de Mauricio de Sousa.

a) Complete o quadro com o significado das palavras, de acordo com a tirinha.

Lua	Jaci
Cobra	M'boi
Progresso	Desmatamento

b) Quem são os caraibas?
São os não índios.

c) De acordo com Papa-Capim, o que significa progresso para os caraibas?
Significa desmatar para abrir espaço para pastos, grandes plantações, estradas, indústrias, cidades etc. Significa também utilizar as árvores como matéria-prima para produzir móveis, fabricar papel etc.

5 Reúna-se com um colega para elaborar uma tirinha como essa que vocês leram na atividade 4. Sigam o roteiro.

- O tema será o uso responsável dos recursos da natureza. Se acharem necessário, pesquisem informações em livros e na internet sobre esse assunto.
- A tirinha terá apenas três quadros (seqüências). Por isso, antes de finalizarem o trabalho, façam um roteiro da história e um esboço dos desenhos.
- As personagens da tirinha podem ser indígenas e não indígenas.
- Utilizem balões que representem a fala das personagens e que transmitam emoções.
- Se possível, utilizem palavras de origem indígena que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa.
- Usem lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera para colorir a tirinha.

Reprodução autorizada. Art. 17, Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

MAIS INFORMAÇÕES

■ **O dia do índio**

Em 1940, o 1º Congresso Indigenista Interamericano aprovou [a data de] 19 de abril como o dia do Índio. O objetivo era que a data fosse dedicada ao estudo das realidades e problemas enfrentados pelo povo indígena nas escolas e instituições de ensino.

No Brasil, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 5.540 em 2 de junho de 1943, adotando a recomendação do congresso.

O último censo realizado pelo IBGE – o Censo 2010 – registrou 817.963 indígenas, a maioria na Região Norte (305.873 indígenas), seguida da Região Nordeste (208.691), Centro-Oeste (130.494), Sudeste (97.960) e Sul (74.945).

19 de Abril – Dia do índio. Disponível em: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/21-dia-do-indio>>. Acesso em: 21 maio 2013.

38

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.38.

Imagem 46

6 Observe a foto, leia a legenda e responda às questões.

a) Descreva o ambiente em que as crianças estão.
As crianças estão perto da mata, em uma clareira de terra. Ao fundo, pode-se ver uma casa coberta de palha.

b) O que as crianças estão fazendo?
As crianças estão jogando futebol.

c) Quais elementos da cultura dos não indígenas estão presentes na imagem?
As roupas e o jogo de futebol.

Pesquisar

7 Reúna-se com três ou quatro colegas e escolham um povo indígena. Façam uma pesquisa em livros, revistas, jornais e na internet para descobrir mais informações sobre esse povo. Depois, complete o quadro a seguir.

Qual é o nome do povo indígena?	
Onde vive o povo escolhido? Na floresta, no campo ou na cidade?	
Como é o lugar onde vive esse povo? Nesse local, os recursos naturais são preservados?	
Os não indígenas reconhecem e respeitam o lugar em que vive esse povo indígena? Como?	

• Leiam as respostas do quadro para os outros grupos. Há semelhanças ou diferenças entre as informações que o seu grupo encontrou e as das outras equipes?

Educação em valores

Pluralidade cultural

O conhecimento de outras formas de ver e pensar o mundo colabora para a compreensão de universos distintos. Por meio do conhecimento das lendas e dos mitos indígenas, a turma pode perceber que cada cultura produz sua própria explicação para os mais diversos acontecimentos: fenômenos naturais, relações cotidianas, origem da vida e do grupo social etc. Há milênios, é dessa forma que muitos povos tentam compreender o mundo à sua volta. O importante é que os alunos possam entender que, assim como os indígenas, eles também estão inseridos em uma cultura que apresenta um conjunto de crenças e de valores. Esses elementos não são melhores nem piores do que os que fazem parte da cultura indígena; são apenas diferentes.



Crianças do povo Xavante jogando futebol, estado do Mato Grosso, 1999.

- **Atividade 7:** A pesquisa requer dos alunos a organização das etapas do trabalho. Diga que cada membro do grupo deve ter uma tarefa definida para que todos possam participar sem sobrecarregar nenhum integrante. É importante também incentivar o respeito pelas opiniões dos colegas. Explique que todos os alunos têm o direito de se expressar e de apresentar as informações obtidas.

Para seu aluno ler

• **A sabedoria das águas**

Daniel Munduruku.
Editora Global

Narra a história vivida pelo indígena Koru. Durante uma caçada, Koru passa por uma situação estranha e conta para todos o que aconteceu. Ninguém acredita nele, a não ser sua mulher e o pajé. Koru, então, busca respostas para sua agonia enquanto segue pelo curso do Rio Tapajós.

• **Xerekó Arandu:**

a morte de Kretã

Olívio Jekupé
Editora Peirópolis

Olívio Jekupé nos apresenta Ângelo Kretã, cacique do povo Kaingang. Ângelo é um homem determinado, que luta pela defesa das terras do seu povo e pela união de todos os povos indígenas.

Unidade 2

Objetivos

- Comparar o modo de vida dos habitantes das grandes cidades com o das populações indígenas.
- Compreender que há distintas formas de se relacionar com o meio em que vivemos.
- Identificar alguns aspectos da cultura indígena no relato de um integrante do povo Munduruku.

• Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos se há algum aspecto do cotidiano ou do município onde vivem que lhes incomode. Incentive o debate em sala de aula sobre a questão da participação dos alunos nas melhorias da região onde vivem e no convívio com outras pessoas.

• Caso a escola esteja localizada em uma área urbana, após a leitura do texto, recorde as respostas dadas pelos alunos e compare com a visão do indígena Kaxi sobre a cidade grande, estabelecendo semelhanças e diferenças. Outra possibilidade é solicitar aos alunos que citem as vantagens e as desvantagens de viver em uma cidade.

O mundo que queremos

A cidade grande vista por um indígena

Daniel Munduruku é um indígena do povo Munduruku, que vive em terras dos estados do Mato Grosso, do Amazonas e do Pará. Ele escreveu uma história sobre Kaxi, um garoto Munduruku que conheceu uma cidade grande e a menina Gabriela. No trecho a seguir, Kaxi conta como foi seu encontro com a amiga.

[...] Ela quis saber o que eu tinha achado da cidade. Contei a ela o que vi. Disse, inclusive, que tudo ali era estranho para mim, pois não compreendia uma porção de coisas: como as pessoas moravam umas sobre as outras e quase não se falavam? Como uns deixavam outros construir casas diferentes? Como podia uns terem tanta coisa e outros não terem quase nada? Como tinha gente que morava em casas tão grandes, mas deixavam que pessoas dormissem nas ruas? Como crianças podiam trabalhar quase sem tempo para brincar? Como eu ia explicar essas coisas para meus amigos da aldeia? Notei que Gabriela ficou triste com as minhas palavras. Ela baixou a cabeça e disse que também não entendia direito toda aquela vida das pessoas. Sentia tristeza de ver como tudo era dividido no mundo em que ela vivia. Lembro que ela falou que era melhor não tentar entender.

Acho que, para mudar a conversa, ela perguntou como era a nossa vida na aldeia. Contei tudinho a ela. Como a gente brincava, como a gente aprendia, as histórias que a gente ouvia dos velhos, as bagunças que a gente sempre inventava só para as meninas ficarem zangadas e saírem correndo para nos pegar.

Daniel Munduruku. *O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil*. São Paulo: Salesiana, 2001. p. 31-33.



Educação em valores

Formação cidadã e meio ambiente

Para alcançarmos o desenvolvimento sustentável, a proteção do ambiente tem que ser entendida como parte integrante do processo de desenvolvimento e não pode ser considerada isoladamente; é aqui que entra uma questão sobre a qual talvez você nunca tenha pensado: qual a diferença entre crescimento e desenvolvimento? A diferença é que o crescimento não conduz automaticamente à igualdade nem à justiça sociais, pois não leva em consideração nenhum outro aspecto da qualidade de vida a não ser o acúmulo de riquezas, que se faz nas mãos apenas de alguns indivíduos da população. O desenvolvimento, por sua vez, preocupa-se com a geração de riquezas sim, mas tem o objetivo de distribuí-las, de melhorar a qualidade de vida de toda a população [...].

MENDES, Marina Ceccato. Desenvolvimento sustentável. Disponível em: Programa Educar <<http://educar.sc.usp.br>>. Acesso em: 21 maio 2013.

Imagem 48

Compreenda a leitura

1 Assinale com um X a alternativa correta sobre o significado das palavras de Kaxi em cada trecho do texto.

a) As pessoas moravam umas sobre as outras.

☐ As pessoas moravam uma em cima das outras.

☒ As pessoas moravam em prédios de apartamentos.

☐ As pessoas moravam em casas térreas.

b) Um pessoas têm tanta coisa e outros não têm quase nada.

☐ Um pessoas têm muita coisa para fazer, e outras, quase nada.

☐ Um pessoas têm muito tempo livre, e outras são muito ocupadas.

☒ Um pessoas são muito ricos, e outras, muito pobres.

Refleta

2 Kaxi não compreendeu algumas situações da cidade grande.

a) Grife as frases em que Kaxi questiona o funcionamento da cidade grande.

b) Por que essas situações chamaram a atenção de Kaxi?

c) Você concorda com Gabriela, quando ela diz que é melhor não entender o que acontecia na cidade? Por quê?

3 Marque com um X na coluna do "Sim" ou do "Não", de acordo com o que você responder a cada pergunta do quadro a seguir.

	Sim	Não
No local onde você vive:	Há muitos prédios?	
	É comum os vizinhos não conversarem?	
	Algumas pessoas têm muitas coisas e outras não têm quase nada?	
	Crianças são obrigadas a trabalhar?	

4 O local onde você vive é parecido com a cidade visitada por Kaxi ou diferente dela? Por quê?

Conexão com GEOGRAFIA

Mais informações sobre o aspecto urbano da população brasileira são apresentadas na unidade 9 do *Buriti Geografia 4º ano*.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.41.

Imagem 49

Unidade 4

Objetivos

- Entender a importância econômica do pau-brasil para Portugal.
- Compreender o que eram as feitorias e quais eram suas funções.
- Reconhecer que os indígenas eram a principal mão de obra utilizada na extração e no transporte do pau-brasil até os navios.
- Compreender o processo de escambo entre portugueses e indígenas.

Pergunte aos alunos se eles conhecem o pau-brasil e quais são as utilidades dessa árvore.

Comente com os alunos que o manuscrito *Terra Brasilis* (p. 63) foi elaborado no século XVI e representa a concepção dos europeus sobre a América. Explique que os contornos territoriais não eram iguais aos apresentados hoje nos mapas, pois os europeus não detinham o conhecimento de cartografia como se tem hoje em dia. Leve um mapa do Brasil atual para a sala de aula e peça aos alunos que identifiquem algumas semelhanças e diferenças.

Conexão com GEOGRAFIA

Os conceitos trabalhados nesta unidade relacionam-se com o assunto da Unidade 8 do *Buriti Geografia 4º ano* (páginas 112 a 117) sobre a diversidade dos recursos naturais existentes no Brasil atualmente.

TEMA 2

Extrair riquezas

A extração do pau-brasil

Os portugueses encontraram no Brasil grandes quantidades de uma árvore chamada de **pau-brasil**. Antes de chegar à América, os europeus já conheciam uma variedade de pau-brasil, originária do Oriente.

Essa árvore interessou bastante aos portugueses, porque dela se extraía uma tinta avermelhada, usada para tingir tecidos, de muito valor na Europa.

Para proteger essa riqueza contra ataques e interesses estrangeiros, foram criadas as **feitorias**, que eram postos de administração, geralmente fortificados, que representavam os negócios de Portugal no Brasil.

A mão de obra

Os portugueses usavam o trabalho dos indígenas para cortar o pau-brasil e transportá-lo até os navios que iriam para a Europa. Em troca, os indígenas recebiam tecidos, espelhos e instrumentos feitos de ferro, como machados, espadas e facões. Os indígenas desconheciam o ferro, por isso esse metal era muito valorizado por eles.

A troca do trabalho dos indígenas pelos objetos trazidos pelos portugueses não envolvia dinheiro, por isso era chamada de **escambo**.




Ilustração em papel velino representando tingimento de tecido com tinta obtida de lascas de mandeira, publicada na obra *Des Proprietez des Choses*, de Bartholomaeus Anglicus, 1492.

MAIS INFORMAÇÕES

■ O pau-brasil

[...] o comércio do pau-brasil foi sem dúvida a principal atividade econômica desenvolvida pelos portugueses [...] até cerca de 1530. Sua importância estava na tintura da madeira para as manufaturas têxteis europeias [...].

[...] o papel dos índios foi fundamental no processo de exploração do pau-brasil, a começar pelo fato de que eram eles que cortavam a madeira para os navios. Era trabalho árduo, considerando-se o tamanho das árvores, a espessura dos troncos e seu peso. [...] Em troca desse serviço, os nativos recebiam facas, espelhos, miçangas, tesouras, agulhas, foices e, de certo, machados de ferro para cortarem os troncos.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 472-473.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.62.

Imagem 50




Detalhe de Terra Brasilis, manuscrito sobre pergaminho de Lopo Homem, século XVI.

Pau-brasil em praça do município de Piracicaba, estado de São Paulo, 2011.

ATIVIDADES

- 1 Por que os portugueses exploraram o pau-brasil?
Porque do pau-brasil se extraía uma tinta avermelhada de muito valor na Europa.
- 2 Quem trabalhava na extração do pau-brasil? O que essas pessoas recebiam em troca do trabalho?
Os indígenas. Em troca do trabalho, eles recebiam tecidos, espelhos e objetos feitos de ferro, como machados, espadas e facões.
- 3 Observe o detalhe do manuscrito *Terra Brasilis*, de Lopo Homem, no início desta página.
 - a) Que local é representado?
O Brasil colonial, que ocupava a parte oriental da América do Sul.
 - b) O que as pessoas estão fazendo? Quem são elas?
São indígenas que estão extraindo troncos de pau-brasil.

63

MAIS ATIVIDADES

■ **Pesquisar informações sobre o pau-brasil atualmente**

Após a observação e o estudo do mapa *Terra Brasilis*, solicite aos alunos uma pesquisa sobre a presença do pau-brasil atualmente em nosso país. Incentive um debate que demonstre a relação entre a exploração da árvore ao longo dos séculos e os poucos exemplares da espécie existentes hoje no Brasil.

Para seu aluno ler

• **Pau-brasil: a arte e o engenho do povo brasileiro**
 Luís Pimentel
 Editora Moderna

Fornecer um breve panorama da cultura brasileira, de norte a sul, começando pela utilização do pau-brasil como matéria-prima para a arte (escultura e pintura).

63

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.63.

As últimas referências à história indígena na Unidade 4 – O início da colonização portuguesa na América, aparecem nas seções dedicadas à revisão e sistematização dos conteúdos. A primeira delas ao orientar os professores para conduzirem reflexões sobre a origem do nome da cidade de Salvador (se indígena ou portuguesa), - uma espécie de aprofundamento dos estudos propostos sobre toponímia. A segunda ocorre nas indicações de exercícios da seção “O que você aprendeu” (Imagem 51), em que,

mais uma vez, as atividades ficam restritas à identificação de costumes herdados de indígenas e portugueses, com destaque novamente para o banho.

Imagem 51

Unidade 4

Objetivos

- Recordar os principais conceitos da unidade.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos a situações relativamente novas.
- Relacionar as etapas de extração e de comércio do pau-brasil.
- Identificar os costumes portugueses e indígenas adotados pelos brasileiros.
- Desenvolver o uso do vocabulário de História.
- Analisar trecho de Carta de Foral do século XVI.
- Planejar e desenhar o mapa de uma cidade com características do período colonial.
- Pesquisar algumas características do município em que o aluno vive.

Antes de iniciar a resolução das atividades, peça aos alunos que leiam as questões, a fim de solucionar eventuais dúvidas. Esse primeiro levantamento ajuda a detectar possíveis falhas de compreensão do conteúdo estudado.

Atividade 2: Estimule os alunos a lembrar do texto do tema 1 e a estabelecer uma relação entre os costumes indígenas e os hábitos de seu dia a dia.

Para você ler

História das crianças no Brasil
Mary Del Priore (Org.)
Editora Contexto
Panorama da infância na história do Brasil, analisado por educadores, sociólogos e historiadores.

O que você aprendeu

Recordar

1 Sobre o comércio do pau-brasil, relacione a coluna da esquerda com a coluna da direita.

a Portugal.	d Madeira que produz tinta avermelhada.
b Indígenas.	c Principal local de extração ou produção.
c Costa do Brasil.	e Local de destino.
d Pau-brasil.	a País que lucrava com o comércio.
e Europa.	b Mão de obra utilizada.

Compreender

2 Marque um X nos espaços que correspondem aos costumes indígenas ou aos costumes portugueses há cerca de 520 anos.

	Costume indígena	Costume português
Dormir em redes.	X	
Comer carnes e peixes secos e salgados.		X
Usar vestimentas pesadas no calor.		X
Banhar-se todos os dias.	X	
Comer frutas, raízes e peixes frescos.	X	
Não usar vestimentas.	X	

Quais costumes indígenas você adota em seu dia a dia?

Resposta pessoal.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Costumes dos indígenas**

Porém as mais castas de índios vivem em aldeias, que fazem cobertas de palma e de tal maneira arrumadas que lhes fique no meio um terreiro, onde façam seus bailes e festas e se ajuntem de noite a conselho. [...]

Quando é hora de comer se ajuntam os do rancho e se assentam em cócoras, mas o pai de família deitado na rede, e todos comem em um alguidar [tipo de tigela funda] ou cabaço, a que chamam cuia, [...] sem terem caixas nem fechaduras, e os ranchos sem portas todos abertos, são tão fiéis uns aos outros que não há quem tome ou bula em coisa alguma sem licença de seu dono.

SALVADOR, Frei Vicente de. *História do Brasil: 1500-1627*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. p. 79-80.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.68.

A terceira e última referência acontece na seção “Para ler e escrever melhor”, na qual um novo trecho da Carta de Caminha é analisado (Imagens 52 e 53). Desta vez, com objetivos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento da competência escritora, além daqueles que efetivamente importam para a presente pesquisa, a saber: (1) reconhecer a importância de registros históricos para compreender alguns costumes

de indígenas e portugueses no século XVI e (2) reconhecer a permanência dos hábitos indígenas em relação à moradia.

Nessa proposta também não há qualquer orientação para a análise da Carta de Caminha como documento histórico, ficando restrita a identificação de informações sobre os povos indígenas, mais especificamente sobre suas moradias. Podendo, inclusive, levar os alunos a concluir que existia apenas um tipo de moradia entre os povos indígenas no contexto da colonização.

Imagem 52

Unidade 4

Objetivos

- Conhecer outro trecho da carta de Pero Vaz de Caminha.
- Reconhecer a importância dos registros históricos para compreender alguns costumes de indígenas e portugueses do século XVI.
- Perceber a permanência dos hábitos indígenas em relação à moradia.
- Reconhecer a estrutura de um texto descritivo, que compara uma estrutura conhecida (nau) com uma desconhecida (moradia indígena).
- Produzir um texto descritivo seguindo o modelo sugerido.

• Solicite aos alunos que relembrem e relatem os elementos que utilizam sempre que descrevem uma situação, um local ou um objeto: a distância entre eles e o objeto, o tamanho, as divisões, as cores, especificidades em relação ao que já tinham visto antes, se acharam parecido com o que já viram anteriormente etc.

• Explique que a descrição, de maneira geral, permite que outras pessoas, que não viram o objeto ou o lugar, possam imaginá-lo, saber dele. Por isso, a descrição deve ser a mais detalhada possível.

Para ler e escrever melhor

O texto que você vai ler apresenta uma **descrição** do que os portugueses encontraram no local que mais tarde seria chamado de Brasil.

As características das moradias indígenas

Os primeiros navegadores que chegaram ao litoral do lugar que viria a se chamar Brasil costumavam trazer um escrivo na tripulação.

O escrivo registrava tudo o que acontecia durante a viagem. Pero Vaz de Caminha foi o escrivo que registrou a viagem de Pedro Álvares Cabral e os primeiros contatos entre portugueses e indígenas.

Leia a seguir um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, em que ele conta como eram as moradias dos indígenas.

Foram-se lá todos e andaram entre eles e, segundo eles diziam, foram bem uma légua e meia a uma povoação de casas, em que haveria nove ou dez casas, as quais diziam eram tão compridas como esta **nau** capitania. E eram de madeira, e as **ilhargas**, de tábuas, e cobertas de palha; de razoada altura e todas em uma só casa, sem nenhum compartimento. Tinham dentro muitos **esteios** e, de esteio a esteio, uma rede, atada pelos cabos a cada esteio, alta, em que dormiam, e, debaixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma em um cabo e outra no outro. E diziam que, em cada casa, se acolhiam trinta ou quarenta pessoas.


Glossário

Nau: navio de grande porte.

Ilharga: cada um dos lados de uma construção.

Esteio: peças de madeira que sustentam a construção.

Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha. Em: Jorge Couto. *A construção do Brasil*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998. p. 92.



72

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Pero Vaz de Caminha**

O escrivo Pero Vaz de Caminha nasceu por volta de 1450, na região da cidade do Porto, em Portugal. Era filho do também escrivo Vasco Caminha, que o alfabetizou e o educou.

Pero Vaz de Caminha tinha uma formação bastante consistente, com conhecimentos em literatura, economia e matemática. Por isso, foi indicado a uma posição de confiança no governo português, em um cargo semelhante ao de escrivo e contabilista e elaborou um conjunto de leis para a Câmara da cidade do Porto.

Durante a viagem, ele deveria registrar tudo o que ocorresse para, logo depois, dirigir-se à Índia para trabalhar como escrivo.

Ao chegar a Calicut, Cabral entrou em conflito com o governo da cidade. Pero Vaz de Caminha morreu nesse conflito, no fim do ano de 1500.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.72.

Imagem 53

Domínio da Linguagem
Leitura Escrita

Análise

1 Quais expressões Pero Vaz de Caminha utilizou para descrever:

a) o exterior das casas indígenas?
Compridas, feitas de madeira, cobertas de palha, de razoada altura, com duas portas.

b) o interior das casas indígenas?
Sem nenhum compartimento, muitos esteios, rede alta.

Organize

2 Sobre a descrição da moradia dos indígenas feita por Pero Vaz de Caminha, relacione a coluna da esquerda com a da direita.

a Distância.	d Do tamanho de uma nau.
b Quantidade de casas.	a A uma légua e meia do narrador.
c Divisão interna.	b Nove ou dez casas.
d Tamanho das casas.	e De madeira e cobertas de palha.
e De que eram feitas.	c Não havia divisões internas.
f Quantas portas.	g De trinta a quarenta pessoas.
g Quantidade de moradores em cada casa.	f Duas portas pequenas.

Escreva

3 Elabore um texto descrevendo uma moradia que você visitou. Inclua a distância em relação ao lugar onde você vive, o tipo de construção, o tamanho, as divisões, quantas pessoas estavam ou moram lá, as cores, entre outras informações.

Resposta pessoal.

73

Atividade 1: Chame a atenção para a quantidade de adjetivos usada em um texto descritivo. Eles são um recurso para ajudar o leitor a visualizar, mentalmente, uma imagem muito próxima da realidade observada.

Atividade 3: Oriente os alunos a descrever os fatos com detalhes e a estabelecer relações entre as diferentes partes descritas no texto. Oriente-os a revisar o texto, verificando se as ideias estão compreensíveis, se as palavras estão escritas corretamente e se a pontuação está adequada. Por fim, alerte-os para que não façam uma descrição depreciativa da moradia ou local de trabalho de alguém.

Para você e seu aluno acessarem

- www.bn.br
O site da Fundação Biblioteca Nacional apresenta a carta completa de Pero Vaz de Caminha em arquivo do tipo PDF e foto do fac-símile deste documento histórico. Clique em Biblioteca Digital, na barra vertical à esquerda. Digite "Carta de Pero Vaz de Caminha" em Buscar, no canto superior direito.

73

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.73.

Na Unidade 5 – A produção do açúcar não é possível verificar qualquer referência à história dos povos indígenas. Há grande destaque para a exploração da mão de obra de africanos escravizados diante de sua predominância, além de orientação pedagógica para que os professores esclareçam que esta não era a única mão de obra existente, mas não há menções à história dos povos indígenas. A única exceção deve-se à utilização da obra *Mulher mameluca* (1641), de Albert Eckhout, obra

utilizada na composição do Tema 3 - Os holandeses no Brasil (Imagens 54 e 55) exclusivamente com o objetivo de ilustrar obras dos artistas trazidos por Maurício de Nassau para o Brasil, entre eles o próprio Albert Eckhout que, entre seus trabalhos, também pintou indígenas em seus desenhos e telas.

Imagem 54

Unidade 5

Objetivos

- Compreender o interesse dos holandeses pelo açúcar produzido no Brasil como motivador da ocupação de parte da colônia portuguesa.
- Identificar as melhorias urbanas realizadas por Maurício de Nassau em Pernambuco.
- Reconhecer o contexto da expulsão dos holandeses pelos portugueses.
- Perceber a contribuição cultural trazida pelos holandeses ao Brasil.

TEMA 3

Os holandeses no Brasil

OBJETO DIGITAL
Atividade

Os holandeses ocuparam parte do Brasil

O açúcar produzido no Brasil era levado pelos portugueses à Europa e vendido aos holandeses. Como dominavam as técnicas de refinação, os holandeses revendiam o açúcar refinado a preços muito mais altos.

Interessados em obter açúcar diretamente do Brasil, os holandeses ocuparam terras da colônia. A primeira tentativa foi na cidade de Salvador, mas eles foram derrotados. Em 1630, eles conseguiram tomar Olinda e Recife. Com o tempo, os holandeses ocuparam outras terras do atual Nordeste brasileiro.

O desenvolvimento de Pernambuco

Em 1637, os holandeses nomearam Maurício de Nassau como governante. Ele ordenou a construção de canais, escolas, teatros e a primeira ponte do Brasil. Também facilitou empréstimos aos senhores de engenho para realizar melhorias nas fazendas.

A expulsão dos holandeses

Após vários desentendimentos com o governo da Holanda, Nassau pediu demissão em 1644 e deixou o Brasil. Quando o governo da Holanda começou a cobrar os empréstimos feitos aos senhores de engenho, estes ficaram descontentes e se aliaram de novo a Portugal. Assim, após muitos combates contra os holandeses, os portugueses reconquistaram Pernambuco.

Após serem expulsos do Brasil em 1654, os holandeses começaram a produzir açúcar em suas colônias nas Antilhas. O açúcar holandês era vendido na Europa por um preço menor do que o do açúcar fabricado no Brasil. Portugal não conseguiu superar a concorrência holandesa, e a produção de açúcar no Brasil começou a entrar em declínio.

Glossário

Antilhas: ilhas que se localizam na América Central.

Mameluca: mestiça de branco com índio ou de branco com caboclo.

Abacaxi, mamão e outras frutas, óleo sobre tela de Albert Eckhout, século XVII.

Mulher mameluca, óleo sobre tela de Albert Eckhout, 1641.

80

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Artistas holandeses da comitiva de Maurício de Nassau**

Maurício de Nassau trouxe, em sua equipe, arquitetos, cientistas, militares e três artistas, os pintores Frans Post e Albert Eckhout [...] e o desenhista documentarista, Georg Marcgraf. [...] Formados na escola realista da pintura holandesa, Post e Eckhout dividiram, entre si, a tarefa de “documentar” o Novo Mundo. [...] Os quadros de Eckhout, de grande porte, são construídos como se fossem uma colagem [...]. A figura humana é dominante [...] (índios, negros, mulatos, mamelucos), que aparecem em posição de frontalidade, estáticos, portando utensílios, armas e atributos, além de frutos apetitosos, emoldurados por uma flora e fauna exuberantes.

MORAIS, Frederico. *O Brasil na visão do artista: a natureza e as artes plásticas*. São Paulo: Prêmio Editorial, 2001. p. 30-32.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.80.

Imagem 55



Paisagem com rio e tamandú, óleo sobre madeira de Frans Post, 1649.

Os artistas trazidos ao Brasil por Nassau

Maurício de Nassau trouxe ao Brasil artistas e cientistas que vieram registrar e analisar informações sobre a terra e os costumes do povo. Desse grupo, destacaram-se os pintores Frans Post e Albert Eckhout. Nas telas de Frans Post, a paisagem e a natureza são representadas com destaque e grande beleza. Eckhout produziu desenhos e telas sobre habitantes do Brasil, como indígenas e negros, além de animais, frutos e flores característicos da terra.

ATIVIDADES

- 1 De que forma os holandeses conseguiram controlar a produção de açúcar no Brasil?
- 2 Qual foi a consequência da expulsão dos holandeses do Brasil?
- 3 Observe a tela *Paisagem com rio e tamandú*.
 - a) Você consegue localizar o tamandú? E o abacaxi?
 - b) Qual elemento o artista destacou mais: a natureza ou as construções e a presença humana? Por quê?
 - c) Em sua opinião, esse destaque transmite a ideia de isolamento, presente no início da colonização? Justifique.

81

MAIS ATIVIDADES

■ Analisar as pinturas produzidas por artistas holandeses

Analise com os alunos as pinturas holandesas: as cores utilizadas, o tipo de traço, o que procuravam representar. Aproveite a atividade 3 para encaminhar o tema.

Com base na análise feita, proponha aos alunos que se inspirem nas imagens dos pintores holandeses para recriar uma cena do seu cotidiano atual.

Peça-lhes que sigam as etapas: selecionar o que será representado; fazer um esboço a lápis até chegar à finalização; colorir a imagem tendo como inspiração as cores usadas pelos artistas holandeses; dar um título ao trabalho.

Peça aos alunos que se reúnam em um círculo para apresentar os trabalhos aos colegas, indicando brevemente os motivos da escolha do tema do desenho e como chegaram ao resultado final.

ATIVIDADE

Após a observação da imagem da página 81 peça aos alunos que façam a atividade *Os holandeses no Brasil*.

- **Atividade 1:** Eles tomaram áreas produtoras de açúcar e obtiveram o apoio dos senhores de engenho ao facilitar empréstimos.
- **Atividade 2:** Após a expulsão, os holandeses investiram na produção de açúcar em suas colônias nas Antilhas. Passaram a vender na Europa o açúcar das Antilhas por um preço mais baixo que o açúcar do Brasil. Por isso, a produção de açúcar no Brasil entrou em declínio.
- **Atividade 3:** a) Oriente os alunos a observarem com a atenção a tela e identifiquem o tamandua na margem inferior e o abacaxi um pouco acima, próximo ao lago. b) O artista destacou mais a natureza, porque é o que havia de mais exuberante e muito diferente das paisagens europeias. c) Resposta pessoal.

Para seu aluno ler

• Quando os holandeses invadiram o Brasil

Vitor Biasoli
Editora FTD
Por meio do olhar de um menino que viveu no século XVII, o livro mostra como foi a ocupação holandesa na capitania de Pernambuco.

81

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.81.

O protagonismo indígena volta a ser tematizado na Unidade 6 – O Vaqueiro e a pecuária, que tem entre os objetivos de aprendizagem definidos: (1) perceber que a ocupação do interior da atual Região Nordeste gerou conflitos entre indígenas e fazendeiros. Além do *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano para História* explicitar que muitos vaqueiros eram mestiços de indígenas com europeus e de apresentar a influência de aspectos culturais dos povos indígenas nas festas do bumba

meu boi, a unidade utiliza todo o Tema 2 – A ocupação da terra e os conflitos (Imagens 56 e 57) para evidenciar a violência do processo de ocupação de terras e suas consequências para os povos indígenas, bem como para destacar a Confederação do Cariri como um exemplo de luta dos povos indígenas contra o processo de ocupação territorial que se efetivava.

Imagem 56

Unidade 6

Objetivos

- Conhecer o início do processo de ocupação das terras do interior da atual Região Nordeste.
- Entender as disputas por terras entre indígenas e colonos.
- Compreender o contexto de organização da Confederação dos Cariri.

Converse com os alunos sobre as disputas de terras entre indígenas e não indígenas. Aproveite para levar os alunos a refletir sobre os direitos dos indígenas garantidos por lei que são desrespeitados e a intolerância dos não indígenas em relação aos nativos, aspecto que permanece ainda no presente.

Lembre-se de que, na lógica do domínio territorial, não interessava aos vaqueiros incorporar a mão de obra indígena à sua atividade. À medida que penetravam no interior, os vaqueiros promoviam grande matança de indígenas.

Pergunte aos alunos se haveria outras formas de solucionar esse problema sem o uso da violência.

Para você ler

• **A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do Sertão**
Pedro Puntoni
Editora Hucitec

O autor refuta a ideia de que houve uma espécie de luta unificada dos índios contra os fazendeiros portugueses e revela o caráter fragmentário do conflito, com diferentes agentes sociais envolvidos: soldados, missionários, agentes da Coroa portuguesa e indígenas de diferentes nações.

TEMA
2

A ocupação da terra e os conflitos

A divisão das terras

No início da colonização, os donatários receberam lotes de terras, as capitânicas hereditárias. Eles podiam distribuir o direito de uso da terra a algumas pessoas, chamadas de sesmeiros.

No litoral da Bahia, muitos sesmeiros nem conheceram suas terras. A maioria dessas terras foi ocupada por vaqueiros, que praticavam a pecuária, e por roceiros, que plantavam pequenas roças.

Com o tempo, muitos vaqueiros, mestiços de portugueses com indígenas, construíram fazendas de gado que foram se expandindo pelo interior. Houve muitas disputas e conflitos entre esses colonos e os grupos de indígenas que lá viviam.

A luta pela ocupação da terra

Grande parte das terras localizadas perto do Rio Parnaíba (no atual estado do Piauí) e do Rio São Francisco (no atual estado da Bahia) era ocupada por grupos de indígenas Cariri, que já viviam no local muito antes da chegada dos portugueses. Eles se reuniram, formando a **Confederação dos Cariri**, e lutaram contra os colonos que queriam tomar suas terras para construir fazendas.

Iniciada em 1686, a revolta se espalhou pela região dos atuais estados do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará. A luta durou muito tempo até que, em 1713, tropas paulistas derrotaram a Confederação dos Cariri. Com a derrota e o avanço das fazendas de gado, alguns indígenas que sobreviveram partiram cada vez mais em direção ao interior.



Sertanejo ou vaqueiro do sertão de Pernambuco, aquarela a lápis de Charles Landseer, 1827.

Glossário

Sesmeiro: pessoa que recebia do donatário um extenso lote de terra chamado sesmaria.



Dança tapuia, óleo sobre madeira de Albert Eckhout (1610-1665), século XVII. Os Cariri eram chamados de Tapuia pelos não indígenas e pelos indígenas do grupo Tupi.

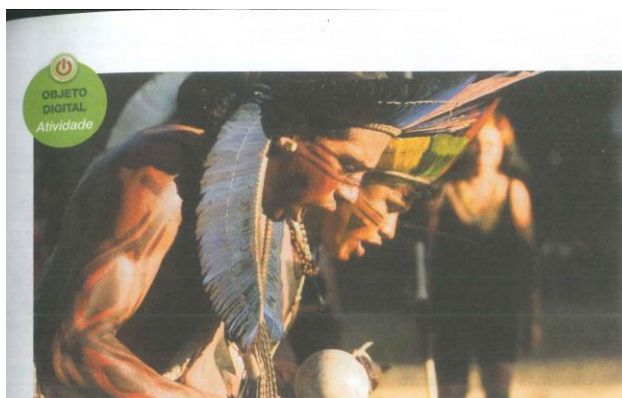
MAIS INFORMAÇÕES

■ **A Confederação dos Cariri**

Resultado de diversas situações criadas ao longo da segunda metade do século XVII, com o avanço da fronteira da pecuária e a necessidade de conquistar e “limpar” as terras para a criação do gado, esta série de conflitos envolveu vários grupos e sociedades indígenas contra moradores, soldados, missionários e agentes da coroa portuguesa. [...] Várias “nações” indígenas estiveram envolvidas, sendo as mais importantes aquelas das etnias Cariri e Tarairiú. Estes últimos, comandados pelo seu “rei” Canindé, antigos aliados dos holandeses e destros no manejo das armas de fogo e nas técnicas da guerra colonial [...]

PUNTONI, Pedro. A arte da guerra no Brasil – Tecnologia e estratégia militar na expansão da Fronteira da América Portuguesa, 1550-1700. *Revista Novos Estudos*, mar. 1999. p. 196. Disponível em: <http://www.novos estudos.com.br/v1/files/uploads/contents/87/20080627_a_arte_da_guerra.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.

Imagem 57



Indígenas do povo Kariri-Xocó no Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em Vila de São Jorge, Goiás, 2009. Os Kariri-Xocó são descendentes dos indígenas que participaram da Confederação dos Cariri.

ATIVIDADES

1. Quem vivia nas terras que os vaqueiros começaram a ocupar?
Por que houve conflitos nessas terras?
Os indígenas. Houve conflitos porque os vaqueiros construíram fazendas de gado nas terras onde os indígenas viviam.
2. O que foi a Confederação dos Cariri?
Foi a reunião de grupos de indígenas Cariri que lutaram contra colonos para defender suas terras, que estavam sendo ocupadas para a instalação de fazendas de gado.
3. O que ocorreu com os indígenas após o conflito com os portugueses?
Grande parte dos indígenas foi exterminada. Aqueles que sobreviveram se refugiaram no interior e muitos deles foram para as missões ou acabaram sendo escravizados pelos colonos.

97

MAIS INFORMAÇÕES

■ A vida dos indígenas Kariri-Xocó hoje

Os Kariri-Xocó vivem acentuado problema em sua produção [...]. O povo Kariri-Xocó é uma sociedade cuja sustentação fundava-se na pesca, agricultura, artesanato na área de cerâmica e venda de força de trabalho. A primeira encontra-se prejudicada pelas transformações no Rio de São Francisco, e a segunda, pela falta de recursos destinados à produção agrícola. A cerâmica, por sua vez, vem sofrendo interferências da concorrência industrial, restando apenas a venda da força de trabalho na colheita de arroz para os proprietários de terras da região, mas que, agora, inclusive, está ameaçada pela mecanização, que aos poucos vem sendo introduzida. [...]

ALMEIDA, Luiz Sávio de. As ceramistas indígenas do São Francisco. *Estudos avançados*, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ATIVIDADE

Depois de apresentar as disputas e os conflitos pela ocupação da terra, proponha aos alunos que respondam ao teste de múltipla escolha O vaqueiro e a pecuária.

- Peça aos alunos que observem a fotografia de indígenas Kariri-Xocó e leiam a legenda. Pergunte: Essa foto representa uma cena do presente ou do passado? O modo como os indígenas Kariri-Xocó vivem atualmente é semelhante ou diferente comparando com o passado? Estimule-os a refletir sobre as mudanças e as permanências no modo de vida dos indígenas Kariri-Xocó e as causas que levaram esses indígenas a mudar seus costumes. O texto "A vida dos índios Kariri-Xocó hoje", na seção *Mais informações*, apresenta subsídios para essa discussão.
- **Atividade 1:** É importante lembrar que os colonos que se deslocaram em direção ao interior não encontraram terras desabitadas; ao contrário, eram ocupadas por indígenas que resistiram à invasão de seu território.
- **Atividade 3:** Os conflitos entre os colonos e os indígenas provocaram a morte e até o extermínio de alguns grupos.

97

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.97.

O texto base do livro didático explica que os Cariri teriam se organizado para lutar contra os colonos que desejavam instalar fazendas nas áreas onde já viviam, apresenta a extensão temporal do conflito, além de evidenciar que a repressão à Confederação dos Cariri obrigou grupos indígenas a partirem cada vez mais para o interior. Cabe frisar que - diferente do que ocorreu anteriormente com a obra *Mulher mameluca* (1641), de Albert Eckhout, - houve a preocupação em elaborar uma legenda

para a obra *Dança tapuia*, do mesmo autor, visando destacar a origem do termo tapuia. Trata-se de algo fundamental para que não seja perpetuada a ideia - durante muito tempo presente nos livros didáticos brasileiros - de que aqueles que eram chamados de tapuia constituíam uma etnia indígena e que ela seria “mais selvagem” que outras.

A utilização de uma fotografia do povo Kariri-Xocó e a explicação de que são descendentes dos indígenas que participaram da Confederação dos Cariri permite o reconhecimento, por parte dos alunos, da atualidade dos povos indígenas. Além disso, também ajuda a desconstruir, caso isso esteja consolidado entre eles, a ideia de que os povos indígenas fazem parte do passado. Verifica-se, contudo, um desencontro de informações no texto base do livro didático (a que os alunos têm acesso) e nos textos fornecidos aos professores na seção “Mais informações” e no box “Para você ler” os quais esclarecem a participação de diferentes povos indígenas na Confederação do Cariri. Dessa maneira, a atuação docente seria fundamental para evitar uma compreensão equivocada sobre a participação de diferentes povos indígenas nesse evento.

Nas orientações pedagógicas aos professores do Tema 2 – A ocupação da terra e os conflitos, o *Guia* estimula os professores a fomentarem reflexões sobre as disputas de terras entre índios e não índios (no passado e no presente) e a demonstrarem aos alunos que o avanço territorial significava a matança de indígenas, já que “na lógica de dominação territorial, não interessava aos vaqueiros incorporar a mão de obra indígena a sua atividade” (Guia, História, 4º ANO, p. 96). Logo, nessa situação, a abordagem sobre as relações entre as culturas se faz na perspectiva da diferença, ou seja, as diferenças historicamente produzidas no que diz respeito às disputas por terras não são silenciadas e não são naturalizadas. Ao contrário, afirmar que não interessava incorporar a mão de obra indígena à atividade dos vaqueiros pode gerar amplos debates sobre o significado das “incorporações” que se fizeram ao longo da história e do significado social dessa não incorporação para os povos indígenas.

Cabe também a análise da escolha do texto “A vida dos indígenas Kariri-Xocó hoje” (na seção “Mais informações”), destinado a fornecer subsídios para a mediação de comparações entre o passado e o presente, mas que também poderia ser utilizado para problematizar os grupos sociais que possuem interesse em territórios indígenas e as consequências para esses povos. Nesse sentido, a escolha do material é considerada adequada, embora as orientações para sua utilização pudessem ser aprimoradas, de maneira que os alunos tivessem mais elementos para entender os fatores que influenciam as disputas por terras na atualidade.

Na Unidade 7 – Vilas e Cidades no Brasil Colonial, são tratados aspectos sobre a história dos povos indígenas nos três temas que compõem a unidade. No Tema 1 –

Os colonos e a fundação de vilas, com o objetivo dos alunos (1) compreenderem o processo de interação entre indígenas e europeus, o *Guia* apresenta um texto que explica aos alunos o uso estratégico da rivalidade entre povos indígenas pelos colonizadores, assim como explicita que as “uniões” entre colonos e mulheres indígenas também eram utilizadas visando a dominação territorial. Vale ressaltar que não fica qualquer indicativo para os alunos da violência do que é chamado de “união” e do fato das mulheres indígenas predominantemente terem sido obrigadas a viver com os colonos.

De maneira semelhante, no subtítulo que trata da fundação das primeiras vilas e apresenta a atuação dos jesuítas, não são introduzidas análises sobre a violência da catequização. É muito elucidativo, inclusive, a escolha de um trecho de artigo do historiador Ronaldo Vainfas para compor a seção “Mais Informações”. Tal trecho, que explicita que os jesuítas doutrinaram crianças, construindo “índios cristãos” que acabariam por reforçar a conquista da terra, não é retomado em nenhuma orientação pedagógica para que os professores possam mediar reflexões para que alunos analisem criticamente a educação desenvolvida no contexto colonial pelos jesuítas.

No Tema 2 – Vilas coloniais: administração e cotidiano são citadas características das casas e da alimentação existente nas vilas visando demonstrar a influência de hábitos indígenas. Há também, um box explicativo sobre a Língua Geral Paulista que explica a origem dessa língua e a influência do Tupi. Porém, apesar de evidenciar seu desaparecimento, não explica a proibição de seu uso e a imposição da Língua Portuguesa no Brasil durante a gestão de Marques de Pombal.

No Tema 3 – Franceses no Brasil, ainda que esteja entre os objetivos de aprendizagem (1) perceber as alianças entre franceses e indígenas para explorar o pau-brasil, o texto do livro didático permite apenas que os alunos identifiquem os interesses franceses nessa aliança. O livro silencia os objetivos dos Tamoio em aliarem-se contra um inimigo comum, no caso, os colonizadores portugueses.

Destaca-se, ainda, a escolha da obra *Fundação da cidade do Rio de Janeiro*, de Antônio Firmino Monteiro (Imagens 58 e 59), para fechamento do tema 3 e como disparadora para proposição de atividades para realização dos alunos. Ainda que tenha havido investimento da coleção Projeto Buriti com a análise dessa obra como um documento histórico, não foi proposto nenhum questionamento/reflexão para que os alunos não associassem a ausência na obra de representações de conflitos entre indígenas e portugueses com que ocorria na realidade histórica. Conclui-se, portanto, que a análise superficial desse documento histórico pode ser prejudicial para a compreensão de aspectos sobre a história dos povos indígenas no Brasil.

Nas seções da Unidade 7 – Vilas e Cidades no Brasil Colonial voltadas à sistematização de conteúdos, há duas atividades cujo conteúdo será aqui analisado. Na atividade 1 da seção “O que você aprendeu” (Imagem 60), considera-se problemático o fato dos alunos terem que associar a afirmação “quem realizava os trabalhos pesados na colônia” apenas aos africanos escravizados. Compreende-se que, mesmo que de maneira muito sutil, essa afirmativa pode ajudar a perpetuar a ideia de que os povos indígenas eram preguiçosos.

Imagem 58

Unidade 7

Objetivos

- Identificar o interesse dos franceses nas riquezas da colônia portuguesa.
- Perceber a aliança entre franceses e indígenas para explorar o pau-brasil.
- Compreender aspectos de fragilidade da colonização portuguesa.

- Se possível, leve para a sala de aula um mapa físico da Região Sudeste e localize a Baía de Guanabara, no atual estado do Rio de Janeiro.
- Converse sobre a dificuldade de Portugal em promover a ocupação do vasto território da colônia, o que permitiu que outras nações cobiçassem suas riquezas.

TEMA

3

Franceses no Brasil

Os franceses na Baía de Guanabara

Os portugueses chegaram à Baía de Guanabara, na região da atual cidade do Rio de Janeiro, em 1502. Em 1555, os franceses também chegaram a esse local e se aliaram ao povo **Tamoio**. Eles aproveitaram o apoio desses indígenas para explorar o pau-brasil. Com o tempo, os franceses dominaram a região.


A expulsão dos franceses

Ao perceber que a ocupação da Baía de Guanabara estava dificultando muito a comunicação entre o povoado do norte e o do sul do Brasil pelo litoral, Portugal decidiu expulsar os franceses. Uma medida importante foi mandar fundar, em 1565, a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Teve início, então, a construção de uma igreja, de um colégio dos jesuítas, das casas dos colonos e de prédios da administração pública.

Os portugueses lutaram pelo domínio das terras contra os franceses, que contavam com os Tamoio como aliados. Em 1567, após batalhas, os portugueses expulsaram os franceses da Baía de Guanabara. Os indígenas Tamoio foram exterminados.

Glossário

Tamoio: em Tupi, significa “os mais velhos”. Nome pelo qual eram conhecidos os indígenas do grupo Tupi, formado pelos Tupinambá, Guaianá e Aimoré. Ocupavam a costa brasileira, desde o litoral norte de São Paulo até Cabo Frio, no Rio de Janeiro.



Batalha naval entre portugueses e franceses no Brasil, gravura de Théodore de Bry, 1592.

Para seu aluno ler

• **Tendy e Jã-jã e os dois mundos – na época do descobrimento**
 Maria José Rios Peixoto da Silveira Lindoso
 Editora Formato

Tendy é uma menina indígena Tupiniquim e Jã-jã é um órfão francês deixado na costa brasileira para aprender a língua dos nativos e depois servir de intérprete. O livro trata, por meio desses dois personagens – o indígena e o europeu –, do encontro entre as diferentes culturas. Aborda questões como as diferenças culturais e o respeito a elas, costumes, cotidiano, ética e cidadania.

Imagem 59



Fundação da cidade do Rio de Janeiro, óleo sobre tela de Antônio Firmino Monteiro, século XIX. Esta pintura representa o momento da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro, que deu origem à atual cidade do Rio de Janeiro, em 1565.

ATIVIDADES

- 1 Como os franceses conseguiram dominar a Baía de Guanabara?
Os franceses se aliaram aos Tamoio.
- 2 O que atraiu os franceses à Baía de Guanabara?
O pau-brasil.
- 3 Observe a pintura acima e responda às questões.
 - a) Quem são as pessoas representadas?
Indígenas e portugueses.
 - b) Qual acontecimento representado à direita marcou a fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro?
Uma celebração religiosa (uma missa).
 - c) As pessoas que assistem ao acontecimento parecem estar em harmonia ou em conflito? Justifique sua resposta.
Parecem estar em harmonia. No primeiro plano da pintura, indígenas e portugueses estão lado a lado, assistindo pacificamente à missa. Eles portam armas, mas não lutam entre si.

115

MAIS ATIVIDADES

■ Analisar pinturas históricas

As pinturas e as gravuras feitas ao longo dos séculos contêm uma série de informações que podem ser identificadas quando se faz a leitura e a análise de material. Solicite aos alunos que observem as imagens das páginas 114 e 115. Peça a eles que as descrevam: O que elas representam? Há pessoas envolvidas? Como é o cenário? Há semelhanças entre elas? É possível identificar onde ocorrem as cenas? E o período? Após as observações, peça que leiam as legendas e comparem com as informações apresentadas anteriormente. Em seguida, oriente a comparação entre as imagens. Comente que elas registram o mesmo contexto histórico: o fato de Portugal reconhecer a importância estratégica do Rio de Janeiro e a necessidade de expulsar os franceses.

- **Atividade 3:** Oriente a leitura da legenda, de modo que os alunos percebam que a imagem foi produzida muito tempo depois da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro. Solicite que observem a imagem e indiquem diferenças entre as vestimentas das pessoas representadas, identificando a presença de indígenas e de portugueses. Peça que circulem na pintura os elementos relacionados à celebração de uma missa católica. Questione a existência de cenas de violência na imagem.

DL Domínio da Linguagem

Ao longo dos séculos, acontecimentos históricos foram representados e registrados tanto na forma escrita como na forma iconográfica. Para ler os documentos históricos, os alunos devem ser capazes de compreender textos e imagens. A leitura visual capacita o aluno a compreender uma pintura histórica, identificando informações significativas.

Ao desenvolver tal habilidade, os alunos também poderão fazer a leitura de imagens atuais, como as que são veiculadas em revistas, na televisão e em outros meios de comunicação.

Depois, comente com os alunos que as duas imagens, embora representem fatos diferentes, referem-se a um mesmo momento histórico. Pergunte: Qual momento é esse? Espera-se que eles reconheçam o contexto da invasão francesa no Brasil.

115

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.115.

Imagem 60

Unidade 7

Objetivos

- Recordar os principais conceitos da unidade.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos a situações relativamente novas.

• Antes de iniciar as atividades, solicite aos alunos que leiam cada questão, a fim de detectar possíveis dúvidas em relação aos enunciados.

• **Atividade 1:** Após o término da atividade, destaque os aspectos do modo de vida dos colonos. Compare esses aspectos ao cotidiano dos alunos e peça que façam um desenho sobre um aspecto do seu dia a dia relacionado à moradia, à alimentação, ao modo de dormir e aos utensílios. Monte uma exposição dos trabalhos para que todos possam apreciar os desenhos da turma.


• **Atividade 2:** Se julgar necessário, retome os conteúdos referentes à presença dos franceses no Brasil.

O que você aprendeu


Recordar

1 Pinte os quadros de acordo com as instruções abaixo.


- Quem realizava os trabalhos pesados na colônia.
- As razões dos portugueses para promover guerras entre os indígenas.
- Aspectos do modo de vida dos colonos nas vilas coloniais.




azul
☐ Morar em casas de madeira e talpa de pilão.




azul
☐ Consumir milho, feijão e mandioca.




vermelho
☐ Indígenas.




amarelo
☐ Obter escravos indígenas capturados nas guerras.



vermelho
☐ Africanos escravizados.



azul
☐ Dormir em redes, como os indígenas.



azul
☐ Utilizar utensílios como potes de barro e cestos de palha.

2 Preencha as lacunas do texto sobre os franceses no Brasil usando as palavras do quadro a seguir:

• franceses • Tamoio • Guanabara • pau-brasil • portugueses

Em 1555, os franceses chegaram à Baía de Guanabara e se aliaram ao povo Tamoio. Eles utilizaram a mão de obra desses indígenas para explorar o pau-brasil.

Em 1567, após batalhas, os portugueses expulsaram os franceses, e os indígenas Tamoio foram exterminados.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **As moradias coloniais**

Cronistas e viajantes, percorrendo o Brasil entre os séculos XVI e XIX, deixaram suas impressões escritas e iconográficas sobre a forma de morar dos colonos, apontando para as profundas diferenças existentes em tão vasto território. [...]

Nas vilas e cidades, por exemplo, nos três primeiros séculos da colonização, o aspecto das moradas apresentava-se bastante simples e pobre, uma vez que eram povoadas por pessoas com poucos recursos [...]. Os sobrados [...] surgiram mais tarde, em consequência da diversificação da economia e do crescimento urbano.

ALGRANTI, Leila Mezan. Família e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 90.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.120.

A segunda atividade que propomos analisar solicita que os alunos ilustrem o trechos de um texto de Jean de Lèry, viajante francês que esteve no Brasil no século XVI (Imagem 61). Tal texto apresenta um diálogo entre um indígena e um colonizador, por meio do qual é possível verificar a dificuldade do indígena em compreender as relações dos europeus com a natureza, mais precisamente, a necessidade de extração

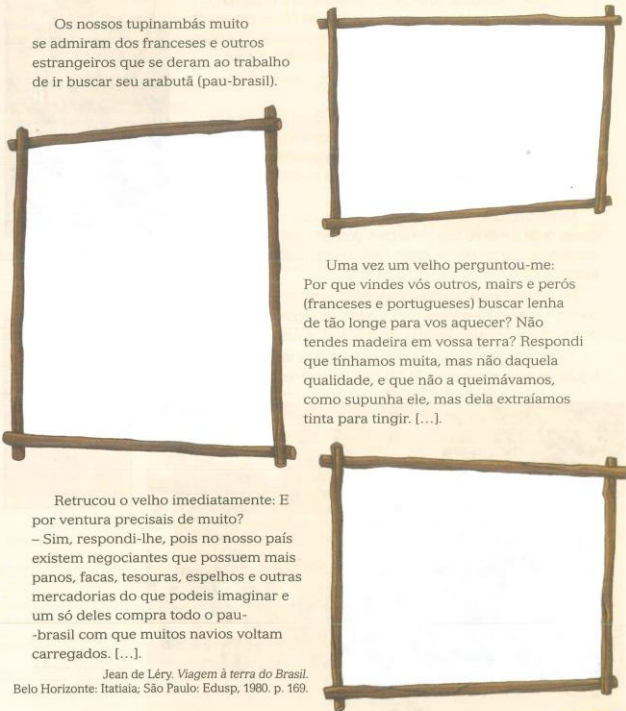
de grande quantidade de pau-brasil. Ainda que nas orientações pedagógicas para essa atividade os professores sejam orientados a mediar reflexões sobre a visão dos indígenas, o trecho selecionado só permite que os alunos identifiquem a dificuldade dos indígenas em compreender a amplitude e objetivo da extração do pau-brasil, sem que possam compreender porque, no universo socioeconômico dos povos indígenas, isso não fazia qualquer sentido.

Imagem 61

Vamos fazer

6 Leia trechos do texto de um viajante francês que esteve no Brasil no século XVI e elabore uma ilustração para cada um deles. Se quiser, use lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica para colorir suas ilustrações.

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros que se deram ao trabalho de ir buscar seu arabutã (pau-brasil).



Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como supunha ele, mas dela extraíamos tinta para tingir. [...].

Retrucou o velho imediatamente: E por ventura precisais de muito?

– Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. [...].

Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 169.

Atividade 6: Antes de iniciar a ilustração, oriente os alunos a ler atentamente os textos. Explique que o autor conviveu com os indígenas e, por isso, conseguiu observar o modo como eles se relacionavam com a natureza e com os estrangeiros. Peça aos alunos que identifiquem as personagens referentes a cada trecho. Discuta com eles qual era o interesse dos franceses e qual a visão dos indígenas sobre isso. Não se preocupe com o realismo do desenho.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Jean de Léry**

Em 1534, nasceu em La Margelle Jean de Léry [...] deslocou-se para Genebra, onde estudou teologia e recebeu a missão de viajar à colônia francesa estabelecida na baía de Guanabara. [...]

Nessa oportunidade, conviveu com os indígenas e observou seus costumes. Depois dessa experiência, retornou aos estudos de teologia em Genebra e, anos depois, escreveu sobre a viagem. [...] Ele concebeu os tupinambás como o elo perdido entre o homem civilizado e a natureza e deu exemplo de análise etnográfica dos povos indígenas, elogiando seu modo de viver, o cuidado com a educação dos filhos, a integração com a natureza [...].

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 323-324.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.123.

A Unidade 8 – O Bandeirante e a busca por riquezas aborda a história das bandeiras, convidando os alunos a refletirem criticamente a respeito da disseminação de uma imagem heroica dos bandeirantes e, principalmente, de modo a evidenciar a relação violenta e autoritária existente entre os bandeirantes e os indígenas. O incentivo às reflexões sobre a violência desse processo é realizado nas orientações aos professores, explicitado nos objetivos de aprendizagem e nos textos base da unidade, principalmente no Tema 2 – Os indígenas e as bandeiras, para o qual foram definidos como objetivos de aprendizagem: (1) compreender a complexa relação entre bandeiras e indígenas; (2) compreender a importância do conhecimento indígena para a sobrevivência no Sertão e (3) conhecer a resistência à escravidão.

O texto base do Tema 2 – Os indígenas e as bandeiras (Imagens 62 e 63) apresenta a violência da captura dos indígenas e da exploração de sua mão de obra, além de explicar a importância do trabalho e dos conhecimentos indígenas para o desenvolvimento das bandeiras e de explicitar que eles lutaram contra a escravidão e a perda de suas terras. Chamam bastante atenção as orientações pedagógicas para os professores. Em tais orientações, encontra-se texto historiográfico para estudo e preparação de professores, há orientações para análise de uma das obras de arte *Mamelucos conduzindo prisioneiros índios (1824)*, de Jean-Baptiste Debret¹¹ para que não se configure como uma mera ilustração do texto escrito, além da sugestão para que os docentes expliquem aos alunos que as relações entre bandeirantes e indígenas eram bastante complexas.

Nesse sentido, a narrativa construída na Unidade 8 – O Bandeirante e a busca por riquezas não só explicita a violência das bandeiras, mas evidencia que muitos bandeirantes eram mamelucos o que fornece elementos para que os professores pudessem tematizar

As intensas interações étnicas, sociais e culturais entre os ameríndios e os demais grupos com os quais eles interagiam configuraram, na América, sociedades multiétnicas e multiculturais nas quais grupos e indivíduos circulavam com considerável liberdade, pelas porosas fronteiras físicas, étnicas e culturais entre o mundo indígena e o mundo colonial e pós-colonial (ALMEIDA, 2009, p.86).

¹¹ Segundo Maria Regina Celestino de Almeida, no trabalho denominado “Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens”, as imagens e as explicações de Debret sobre os índios “nos convidam a pensar sobre a fluidez entre essas fronteiras, sobre as interações étnicas nas sociedades americanas do início do século XIX e sobre as diferentes formas de classificar grupos e indivíduos que entre elas circulavam. O olhar do artista sobre essas populações e a própria terminologia por ele utilizada refletem as concepções políticas e ideológicas então predominantes na América portuguesa, ao mesmo tempo que nos dão elementos para questioná-las, sobretudo quanto à distinção rígida entre os chamados estados de selvageria e civilização e entre grupos e indivíduos classificados como índios e mestiços (ALMEIDA, 2009, p.87).

Tal abordagem não consegue demonstrar, entretanto, que as ações e escolhas dos indígenas foram fundamentais para os limites e possibilidades do processo de colonização do Brasil. Por consequência disso, aos alunos, fica mais uma vez a imagem dos indígenas apenas como vítimas, vencidos e dizimados.

Imagem 62

Unidade 8

Objetivos

- Compreender a complexa relação entre bandeirantes e indígenas.
- Compreender a importância do conhecimento indígena para a sobrevivência no Sertão.
- Conhecer a resistência indígena à escravidão.

• O texto complementar 9 apresenta uma reflexão sobre o principal objetivo das bandeiras paulistas no século XVII: o apresamento e a escravização de indígenas.

• Explique aos alunos que a relação entre os bandeirantes e os indígenas era complexa. De um lado, um grande número de indígenas foi dizimado ou escravizado pelos bandeirantes. De outro, a historiografia recente afirma que a maioria das expedições era formada principalmente por paulistas mamelucos e indígenas. Peça aos alunos que observem a tela *Mamelucos conduzindo prisioneiros índios*, de Jean-Baptiste Debret. Depois, analise com a turma o modo como os apresadores de indígenas foram representados. Eles se parecem mais com europeus ou com indígenas? Explique que, embora a maior parte da iconografia do início do século XX tenha representado os bandeirantes como homens brancos, de feições europeias, grande parte dos paulistas era mameluco. Portanto, os bandeirantes provavelmente tinham traços indígenas.

130

TEMA

2

Os indígenas e as bandeiras

♦ **Um dos objetivos das bandeiras**

Os bandeirantes organizavam expedições sertão adentro para capturar indígenas, aprisioná-los e utilizá-los como escravos em diversas funções. Os colonos também contavam com o apoio de aliados indígenas para ajudar na captura de povos inimigos. Muitos dos indígenas escravizados trabalhavam nas lavouras dos colonos bandeirantes, em serviços domésticos e nas bandeiras.

♦ **A importância da mão de obra indígena**


Sem o grande número de indígenas escravizados, dificilmente os colonos teriam sucesso em suas expedições. Os indígenas eram os cozinheiros, os caçadores e, principalmente, os guias; sem eles, portanto, não haveria bandeira. Carregavam os mantimentos, sabiam diferenciar os frutos bons dos venenosos e conheciam as ervas medicinais. Além disso, ensinaram os bandeirantes a usar arco e flecha, arma leve e silenciosa, tanto para a caça como para a guerra. Muitos indígenas ficavam em clareiras no meio do caminho para plantar roças que seriam colhidas na volta ou deixadas para as próximas expedições que por ali passassem.

♦ **Resistência**

Os indígenas lutaram contra a escravidão e a perda de suas terras. Em geral, esses confrontos resultaram no extermínio de grande número de indígenas e na escravização de outros. No fim do século XVII, povos indígenas que resistiram à escravidão fugiram em direção ao interior. Com a falta de mão de obra indígena para empregar nas lavouras e para vender para outras capitanias, os bandeirantes se dirigiram cada vez mais em direção ao interior. Alguns colonos da capitania de São Vicente foram então em direção ao Sul, para capturar indígenas e para explorar os campos em busca de gado.

OBJETO DIGITAL
Audiovisual

Glossário
Mameluco: mestiço de europeu com indígena.



Mamelucos conduzindo prisioneiros índios, de Jean-Baptiste Debret, 1824.

130

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Incorporação de hábitos indígenas**

Como decorrência do caminho, do movimento, constituiu-se a civilização paulista. Para entender-se os primórdios de um sentimento de intimidade no Centro-Sul da América portuguesa, é obrigatório reportar-se aos hábitos cotidianos desenvolvidos pelos sertanistas de Piratininga: num primeiro momento, distanciam-se dos trazidos da mãe-pátria europeia, e adotam os próprios às populações indígenas da região; em seguida, começam a desenvolver hábitos compostos, nos quais a mescla repousa sobretudo no processo analógico, que seleciona, na cultura adventícia, os elementos que se harmonizam melhor com a cultura original [...].

Ao longo dos caminhos percorridos, plantavam roças de subsistência, que iam colher ao voltar ou que deixariam para outros sertanistas usufruírem.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.130.

Imagem 63



Combate contra Botocudos, de Jean-Baptiste Debret, 1827.
A pintura mostra um conflito entre bandeirantes e indígenas do planalto paulista.

ATIVIDADES

- 1 Por que os bandeirantes capturavam os indígenas?
Para aprisioná-los e utilizá-los como escravos em diversas funções: nas lavouras dos colonos, em serviços domésticos e nas bandeiras.
- 2 Que atividades os indígenas eram obrigados a fazer durante as bandeiras?
Eles cozinhavam, caçavam, eram guias, carregavam mantimentos, abriam clareiras, plantavam e colhiam.
- 3 O que aconteceu aos indígenas que resistiram à escravidão?
Um grande número foi exterminado. Alguns conseguiram fugir em direção ao interior.
- 4 Observe a gravura nesta página e descreva a cena representada.

131

Há a hipótese, muito convincente, de que a grande difusão do milho na área de influência paulista se deveu sobretudo à facilidade com que se podem transportar os grãos do cereal nas longas jornadas.

Pousava-se onde dava: num rancho velho, numa prainha – nas do Tietê, onde eram comuníssimas, sempre se podia topar com a companhia preguiçosa de uma sucuri esquentando ao sol –, numa ilhota com menos verdura, num cotovelo de rio [...]. No século XVIII, os viajantes dormiam em redes, “a cama mais pronta e mais portátil” que havia [...].

SOUZA, Laura de Mello e. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. In: NOVAIS, Fernando A. (Dir.); SOUZA, Laura de Mello e (Orgs.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 45-50.

- Atividades 3 e 4: Embora a relação entre bandeirantes e indígenas tenha sido bastante complexa, converse com os alunos sobre a desvantagem para os indígenas no confronto com os bandeirantes. Os indígenas foram submetidos à escravidão mediante violência e superioridade bélica das armas de fogo, ou mortos em situação de combate por não aceitarem essa dominação. Além disso, uma grande parte foi exterminada pelas doenças trazidas pelos europeus, contra as quais os nativos não tinham defesa.

AUDIOVISUAL

Depois da leitura do texto, da observação das imagens e das atividades, convide os alunos a assistir a apresentação *As expedições de apresamento*.

131

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.131.

Na última Unidade 9 – Os tropeiros e a ocupação do sul, são tratados aspectos sobre as missões jesuíticas e, conseqüentemente, sobre o processo de catequização dos indígenas. O texto base do Tema 1 – O início da colonização no sul, apresenta os objetivos centrais das missões, esclarece que elas contribuíram com o processo de

ocupação territorial e apresenta os conflitos entre colonos e jesuítas pela dominação dos indígenas.

É importante salientar, entretanto, que a explicação sobre a violência do processo de aculturação dos povos indígenas, que se estabeleceu pelo cerceamento da liberdade e da catequização, só ficam evidentes nas orientações pedagógicas para os professores. O texto base da coleção aborda o tema de maneira muito superficial, de modo que para os alunos do 4º ano, não fica evidente o significado prático e simbólico dos indígenas serem obrigados a adotar “costumes europeus, como usar roupas e seguir a religião católica, o que levava ao enfraquecimento e, por vezes, ao abandono da cultura indígena” (Guia, História, 4º ANO, p. 144) como descrito no texto.

Vale analisar ainda, a utilização de um texto de Érico Veríssimo em atividade proposta na seção “O que você aprendeu” (Imagem 64). Embora fique evidente o interesse em problematizar a imagem positiva entorno da atuação dos jesuítas, verifica-se que as questões presentes na atividade não vão além da identificação dessa imagem positiva presente no trecho selecionado da obra *As aventuras de Tibicuera*. Assim como não é proposto aos alunos qualquer questionamento sobre a adequação ou inadequação dessa representação, também não é sugerida qualquer reflexão sobre o trecho do texto que constrói uma imagem positiva dos jesuítas, em oposição à imagem negativa dos colonos. Conclui-se, portanto, ser este um exemplo de utilização da Literatura como fonte histórica, no qual o texto da obra literária, aparece para os alunos como evidência da realidade, disseminando uma visão equivocada do papel de jesuítas no contexto colonial, principalmente, por tratar-se da opinião da personagem Tibicuera (um indígena).

Verifica-se, na análise comparativa dos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor do 4º ano de Geografia e História*, que o distanciamento na abordagem da temática indígena não fica restrito ao quanto tal tema é recorrente no *Guia* de cada um desses componentes curriculares, mas, principalmente, na qualidade da abordagem desenvolvida.

Embora tenham sido verificadas abordagens incompletas e/ou que precisariam de aprimoramento no *Guia da História* para que estivessem plenamente adequadas à recente produção acadêmica sobre as questões relacionadas aos povos indígenas, no Guia de Geografia os indígenas aparecem predominantemente quando os objetivos de aprendizagem estão voltados ao trabalho com pluralidade cultural e/ou quando buscavam-se análises sobre diferentes modos de vida.

Nesse sentido, o Guia de História fornece mais elementos para que os alunos analisem criticamente a realidade dos povos indígenas na atualidade do que o de Geografia. Por outro lado, apenas o Guia de Geografia sinaliza a intencionalidade de

abordar a ideia de territorialidade, concebida aqui como fundamental para que os alunos compreendam aspectos sobre as lógicas ameríndias de relação com o território - algo que poderia evidenciar o alcance da violência de diferentes agentes sociais, inclusive o Estado brasileiro, quando são/foram expulsos de suas terras.

Imagem 64

Unidade 9

• **Atividade 4:** Antes de iniciar esta atividade, explique aos alunos que o texto foi retirado do livro *As aventuras de Tibicuera*, de Érico Veríssimo, publicado pela primeira vez em 1937. A história é sobre a vida de um indígena Tupinambá que nasceu antes de os portugueses chegarem às terras que seriam chamadas de Brasil, em 1500. Ele recebeu o nome de Tibicuera, que significa cemitério, pois era feio, calado e triste. Um dia, ele recebeu do pajé o segredo da eterna mocidade. Com isso, Tibicuera atravessa os séculos e acompanha os principais acontecimentos da história do Brasil. Esclareça que a história é contada na primeira pessoa, por Tibicuera. Por isso, no trecho escolhido, quem emite a opinião sobre os jesuítas é o próprio indígena.

4 Leia o texto e responda às questões.

Uma das coisas mais admiráveis da História do Brasil foi o trabalho dos jesuítas. Os padres fundaram colégios e, enquanto os outros homens pensavam em arrancar da terra ouro e pedras preciosas, eles se preocupavam exclusivamente com a educação dos selvagens. Achavam que uma alma valia mais que um diamante. E, sem armas de guerra, metiam-se no meio dos índios, aprendiam a sua língua, procuravam mostrar-lhes que eles levavam uma vida feia, sem conhecer o único senhor do universo — Deus. [...].

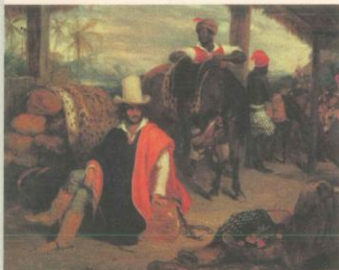
Érico Veríssimo. *As aventuras de Tibicuera*. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 46.

a) De acordo com o narrador, qual era a principal preocupação dos jesuítas?
A educação dos indígenas, ou seja, a catequização.

b) Quem são os "outros homens" a quem o texto se refere? Em que esses homens estavam interessados?
Os "outros homens" são os colonos, que estavam interessados em encontrar ouro e pedras preciosas.

c) De que maneira o narrador descreve o trabalho desenvolvido pelos jesuítas no Brasil colônia? É uma visão positiva ou negativa?
De acordo com o narrador, o trabalho dos jesuítas foi uma das coisas mais admiráveis da História do Brasil. É uma visão positiva.

5 Observe a imagem e responda.



Rancho de tropeiros, óleo sobre madeira de Charles Landseer, 1827.

a) O que essa imagem representa?
Um rancho de tropeiros.

b) Quem são as pessoas representadas?
O tropeiro e seus ajudantes.

c) Como o homem em destaque está vestido?
Com botas de couro, um longo casaco, um chapéu etc.

d) Que outros elementos estão representados na imagem?
A mula e as mercadorias atrás do tropeiro.

156

Para você ler

• **História do Rio Grande do Sul em suas origens missioneiras**
Teresa Neumann de Souza Christensen
Editora Unijuí
Trabalho que reúne documentos analisados sob uma nova perspectiva sobre as missões e a história rio-grandense.

Fonte: Guia, História, 4º ANO, p.156.

4.2 Os Guias e Recursos Didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental de Geografia e História

A Unidade 1 – O Brasil na América do *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 5º ano para Geografia* tem na abertura a obra *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500 (1922)*, de Oscar Pereira da Silva (Imagens 65 e 66). Tal obra é utilizada como disparadora para os conteúdos abordados na unidade, de maneira que são propostas perguntas aos alunos para que - mais uma vez já que isso já foi proposto nos livros de História anteriormente – (1) reconheçam a existência de povos que viviam no território que viria a ser o Brasil antes da colonização europeia, (2) para que os alunos se posicionem sobre como poderia ter sido o primeiro contato entre indígenas e portugueses e (3) reflitam sobre os interesses portugueses pelas terras americanas naquele contexto histórico.

Dessa forma, apesar da proposta mostrar-se adequada, ela não traz nenhum elemento que amplie aquilo que já fora proposto nos livros didáticos anteriores e, principalmente, não verifica-se exatamente em que perspectiva ela seria uma abordagem geográfica, colaborando, portanto, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.

Questões relacionadas aos povos indígenas e suas temáticas voltam a aparecer na Unidade 2 – Brasil: um país de muitas diversidades, mais precisamente no Tema 2 - A população brasileira: uma miscigenação de povos (Imagens 67 e 68) que tem entre os objetivos de aprendizagem: (1) caracterizar a população do Brasil como uma mistura de povos e culturas. Com esse intento, foram produzidos textos efetivamente muito sintéticos sobre todos os povos que teriam originalmente contribuído com a referida diversidade constitutiva do povo brasileiro, entre eles os povos indígenas.

Considera-se bastante contraditório, entretanto, o fato de mais uma vez a Projeto Buriti escolher utilizar uma imagem dos indígenas Kalapalo/MT se entre os intentos da coleção está o reconhecimento da diversidade da população brasileira e dos povos indígenas. Nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor do 1º ao 5º ano para Geografia*, por exemplo, podemos verificar 16 fotografias de povos indígenas, destas 4 correspondem a imagens dos Kalapalo (25%), 3 dos Yanomani (18%) e 6 não permitem identificar a qual povo se referem já que não há informação no material (37%).

O Tema 3 – A cultura brasileira: uma rica mistura de várias culturas é mais um exemplo da abordagem que não amplia aquilo que já foi proposto nos livros didáticos dos anos anteriores. Dito de outra maneira, uma vez mais os alunos deverão identificar elementos étnicos que influenciaram a formação da cultura brasileira e a coleção o faz

por exemplos já expostos anteriormente. Nessa perspectiva, não é possível verificar uma diferenciação entre a abordagem histórica e geográfica desse tema, ao passo que também não se constata maior complexidade na abordagem dessa temática. Se, comparada sua aparição no *Guia de História do 4º ano* e no de *Geografia do 5º ano*, verificar-se-á, na verdade, que o que é cognitivamente requerido dos alunos no 4º ano em História é muito mais complexo do que o esperado no 5º em Geografia.

Imagem 65

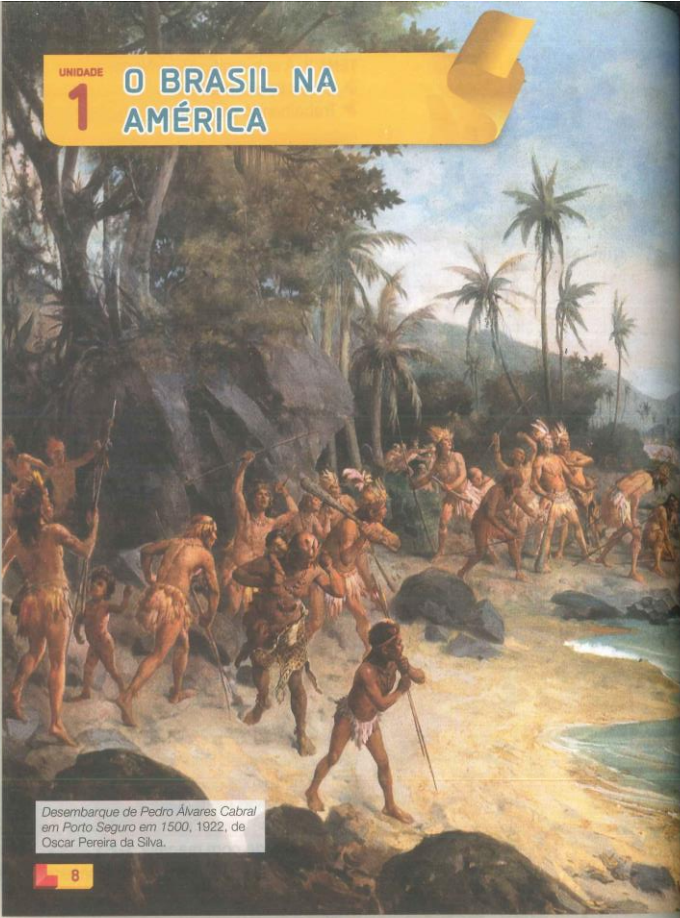
Unidade 1

Objetivos da unidade

- Reconhecer a América como um dos continentes do planeta.
- Conhecer características da colonização na América.
- Reconhecer que a América do Sul é uma subdivisão da América.
- Perceber a grande diversidade de paisagens e de povos da América do Sul.
- Identificar o Brasil como um país sul-americano e como o de maior extensão territorial da América do Sul.
- Distinguir a colonização de exploração da colonização de povoamento.

Objetivos da abertura

- Ler a obra de arte *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, de Oscar Pereira da Silva.
- Perceber que a América já era habitada antes da chegada dos europeus.



Previsão de dificuldades: o que fazer

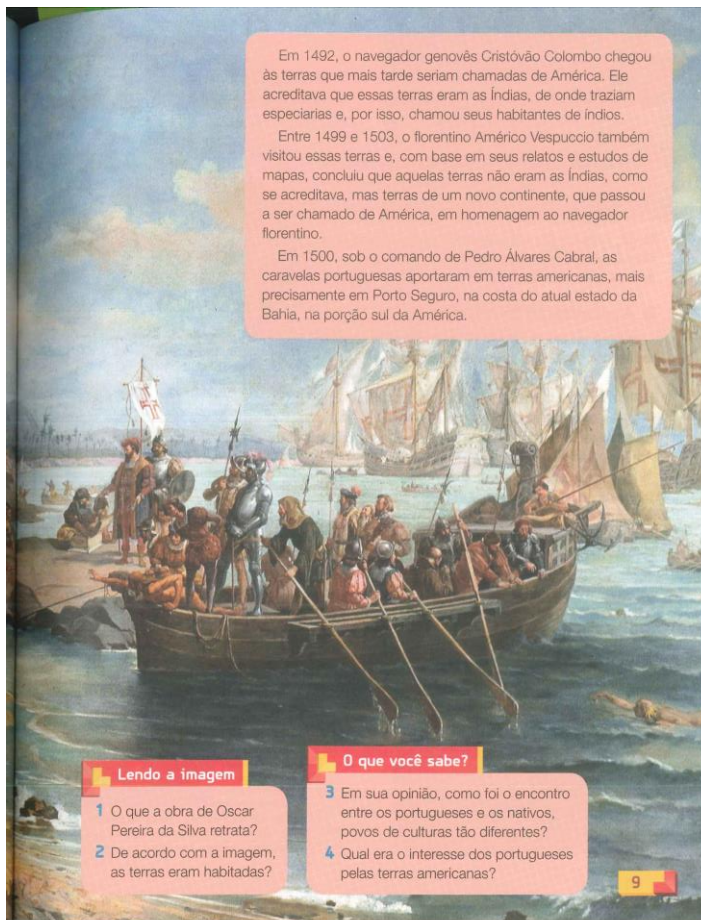
Os povos que habitavam a América antes da chegada dos europeus

Talvez os alunos não percebam a relevância dos povos que habitavam a América antes da chegada dos europeus. Comente que esses povos influenciaram a atual formação cultural dos países do continente americano. Alguns costumes chegaram a se espalhar pelo mundo inteiro, por exemplo, o consumo de determinados alimentos, como o chocolate e o milho.

Pode-se pedir aos alunos que façam desenhos e outras representações de como as pessoas viviam antes da chegada dos colonizadores ao continente. Pode-se pedir que pesquisem costumes desses povos como tipos de comidas, festas ou até mesmo palavras. Se julgar necessário, peça aos alunos que façam novos desenhos incorporando o que estudaram ao longo desta unidade.

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 24.

Imagem 66



Em 1492, o navegador genovês Cristóvão Colombo chegou às terras que mais tarde seriam chamadas de América. Ele acreditava que essas terras eram as Índias, de onde traziam especiarias e, por isso, chamou seus habitantes de índios.

Entre 1499 e 1503, o florentino Américo Vespuccio também visitou essas terras e, com base em seus relatos e estudos de mapas, concluiu que aquelas terras não eram as Índias, como se acreditava, mas terras de um novo continente, que passou a ser chamado de América, em homenagem ao navegador florentino.

Em 1500, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, as caravelas portuguesas aportaram em terras americanas, mais precisamente em Porto Seguro, na costa do atual estado da Bahia, na porção sul da América.

Lendo a imagem

- 1 O que a obra de Oscar Pereira da Silva retrata?
- 2 De acordo com a imagem, as terras eram habitadas?

O que você sabe?

- 3 Em sua opinião, como foi o encontro entre os portugueses e os nativos, povos de culturas tão diferentes?
- 4 Qual era o interesse dos portugueses pelas terras americanas?

9

- **Atividade 1:** A obra retrata o desembarque de Pedro Álvares Cabral em terras que mais tarde formariam o Brasil.
- **Atividade 2:** Sim, as terras eram habitadas. Chame a atenção dos alunos para diferenças culturais que podem ser observadas na imagem, por exemplo, vestimentas, ornamentos, utensílios etc.
- **Atividade 3:** Comente que, inicialmente, o encontro entre portugueses e nativos foi pacífico. Porém, depois, a relação entre esses povos passou a ser conflituosa, pois, para atender aos seus interesses, os portugueses passaram a escravizar os nativos, levando muitos à morte.
- **Atividade 4:** Os portugueses buscavam produtos de valor comercial e riquezas, como ouro e pedras preciosas.

9

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 9.

Imagem 67

Unidade 2

Objetivos

- Conhecer a diversidade da população brasileira.
- Identificar a contribuição de povos indígenas, africanos e imigrantes na formação da população brasileira.
- Caracterizar a população do Brasil como uma mistura de povos e culturas.

• Leve os alunos a perceber que o Brasil é um país marcado pela diversidade étnica. Destaque no texto os trechos que explicam o porquê dessa diversidade.

Educação em valores

Trabalhar a história e a cultura afro-brasileira com as crianças implica reconhecer e valorizar igualmente a identidade, história e cultura das raízes africanas presentes na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. O tema deve ser trabalhado para enfrentar concretamente as ideias negativas e os estereótipos ligados aos negros e assim combater o racismo e o preconceito.

• Discuta com os alunos sobre quais seriam os reflexos da diversidade étnica no Brasil. Na seção *Textos complementares* deste Guia, o texto 1 apresenta outras informações sobre esse assunto.

TEMA 2

A população brasileira: uma miscigenação de povos

♦ **A população brasileira resulta de uma mistura de povos**

Ao observar a população brasileira, percebemos diferenças físicas e culturais entre as pessoas. Essas diferenças resultam da **miscigenação**, isto é, da mistura de diferentes povos: indígenas, africanos, europeus e asiáticos.

♦ **Muitos povos indígenas viveram no Brasil**

Antes da vinda dos portugueses, muitos povos indígenas habitavam o território brasileiro. Atualmente, os indígenas constituem uma parte bastante pequena da população brasileira.

♦ **Os africanos foram trazidos ao Brasil como escravos**

No período da colonização, africanos de diferentes povos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos. Esses africanos deram uma grande contribuição para a formação da população brasileira.



Negros escravizados em fazenda de café. Estado do Rio de Janeiro, 1885.

♦ **Diferentes povos europeus e asiáticos migraram para o Brasil**

Diversos povos imigrantes europeus e asiáticos contribuíram para a formação da população brasileira. Os primeiros imigrantes a chegar ao Brasil foram os portugueses. Depois, em outros períodos, vieram italianos, alemães, russos, espanhóis, poloneses, sírios, libaneses, japoneses, entre outros.



Imigrantes alemães, estado do Espírito Santo, 1875.

24

MAIS INFORMAÇÕES

■ **A identidade brasileira**

O primeiro brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito, que não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava –, nem com os europeus – que o desprezavam –, e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro.

Através dessas oposições e de um persistente esforço de elaboração de sua própria imagem e consciência como correspondentes a uma entidade étnico-cultural nova, é que surge, pouco a pouco, e ganha corpo a brasilianidade.

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 24.

Imagem 68

Indígenas Kalapalo, Parque Indígena do Xingu, estado do Mato Grosso, 2011.

A miscigenação de diferentes povos originou a diversidade da população brasileira.

ATIVIDADES

1 Que povos contribuíram para a formação da população brasileira?
Contribuíram para a formação da população brasileira os povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos.

2 Em sua família, as pessoas são descendentes de quais desses povos?

25

É bem possível que ela só se tenha fixado quando a sociedade local se enriqueceu, com contribuições maciças de descendentes dos contingentes africanos, já totalmente desfrancizados pela mó* aculturativa da escravidão. [...]

O Brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguengade de não índios, não europeus e não negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 128 e 131.

* Mó: pedra grande dura, circular, de altura pequena, com que se trituram grãos nos moinhos, girando-a sobre outra pedra. (HOUAISS, Antonio (Ed.). *Houaiss eletrônico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.).

• **Atividade 2:** A resposta pode ser obtida conversando com os pais e avós a respeito da origem dos antepassados dos alunos.

Para você ler e acessar

- **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola
Ricardo Henriques et al. (Orgs.) Secad/MEC (Cadernos Secad)
- **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus
Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete Benzi Grupioni
MEC/MAR/Unesco
- **Uma história da cultura afro-brasileira**
Walter Fraga; Wlamyra R. de Albuquerque
Editora Moderna
- **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil
Darcy Ribeiro
Editora Companhia das Letras
- **Brasileiro, sim senhor!** uma reflexão sobre nossa identidade
João Carlos Agostini
Editora Moderna
- **www.funai.gov.br**
Fundação Nacional do Índio
- **www.museuafrobrasil.com.br**
Museu Afro Brasil
- **www.memorialdoimigrante.org.br**
Museu da Imigração

25

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 25.

Também merece menção, a indicação na seção “Mais informações” do texto *Universos culturais e representações docentes: subsídios para formação de professores para a diversidade cultural*, já que tal texto evidencia a necessidade “de uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógicas-curriculares a ela coadunadas” (Guia, Geografia, 5º

ANO, p. 27), ainda que o conteúdo sobre a pluralidade presente nos guias seja sempre o mesmo, repetitivo e efetivamente pouco diverso.

De modo semelhante, verifica-se um distanciamento significativo entre aquilo que é indicado para leitura dos professores na seção “Mais informações” (Imagens 69 e 70) e o que a coleção verdadeiramente oferece. Enquanto o texto da seção “Mais informações” evidencia faltar “uma abordagem cultural mais profunda com relação aos povos indígenas e aos afrodescendentes” (Guia, Geografia, 5º ano, p. 30) e preconiza a importância de políticas sociais específicas para preservar tradições indígenas, conhecimentos tradicionais indígenas sobre a natureza e afirmar os direitos indígenas, o conteúdo a que os alunos têm acesso pouco colabora para o reconhecimento dessa importância.

Aspectos sobre os povos indígenas aparecem no Tema 3 – Os povos da floresta inserido na Unidade 4 – Região Norte. Além de explicar quem são os chamados povos da floresta, o texto base do livro didático traz informações para que os alunos reconheçam a importância de conhecimentos e ações desses povos para que sejam minimizados os impactos ambientais e preservada a biodiversidade da floresta amazônica. Há, portanto, “a valorização do conhecimento indígena quanto à importância da biodiversidade e da diversidade ecológica que contribuem na conservação da natureza” (PRINTES, 2013, p.101).

A existência de povos indígenas e/ou o estabelecimento de qualquer relação entre o que é estudado sobre as regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste ou Sul não fez com que as questões indígenas fossem tematizadas no *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 5º ano para Geografia*. Tal característica ajuda a construir entre os alunos a imagem de que os índios estão presentes apenas na Amazônia e/ou que fazem parte do passado. Não fosse a (re)utilização de uma história em quadrinhos em que os indígenas são personagens (presente na Unidade 7 – Região Sudeste), não haveria qualquer outra referência aos povos indígenas no *Guia*.

No *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 5º ano para História*, cujo conteúdo vai desde a sociedade do ouro, passando por todo o Império brasileiro e chegando aos dias atuais, são verificadas referências à história dos povos indígenas no tratamento de temas nos quais ela foi comumente silenciada na historiografia didática brasileira. Algo, inclusive, que figura como um objetivo do guia explicitado em orientação aos professores, em que se lê:

É comum que os livros didáticos e a escola privilegiem o trabalho com os povos indígenas quando tratam da colonização e diminuam sua abordagem à medida que avançam nos estudos históricos, até chegar a atualidade. No entanto, é importante os alunos perceberem que os

indígenas não desapareceram após os contatos iniciais com os não indígenas. Embora milhares tenham morrido por conta das guerras, da escravidão e das doenças, outros milhares sobreviveram e fugiram em direção ao interior (Guia, História, 5º ANO, p.120).

Imagem 69

Unidade 2

Objetivos

- Recordar os principais conceitos e noções estudados ao longo da unidade.
- Aplicar o conhecimento adquirido a situações novas.


- Faça a leitura compartilhada de cada atividade, esclarecendo possíveis dúvidas dos alunos. É importante que os conteúdos sejam retomados oralmente durante a realização das atividades. Esse processo permite identificar o que os alunos entenderam dos conceitos trabalhados e as dúvidas que permaneceram.
- Caso necessitem, oriente os alunos para uma releitura dos textos da unidade, buscando fixar os conceitos apresentados.
- Se julgar conveniente, antes de realizar as atividades, organize coletivamente um quadro com os principais conceitos e ideias abordados na unidade. Peça aos alunos que copiem o quadro no caderno.
- **Atividade 2:** Se julgar necessário, peça aos alunos que criem outras cruzadinhas com as expressões e os conceitos estudados na unidade. Cada um deverá responder a cruzadinha elaborada pelo colega.

ATIVIDADE
A atividade retoma alguns aspectos vistos na unidade.

O que você aprendeu

Recordar

1 Observe a imagem.



Município de Itamogi, estado de Minas Gerais, 2012.

- Quais elementos naturais e quais elementos culturais formam a paisagem mostrada?
Os elementos naturais que formam a paisagem mostrada são o relevo e a vegetação. Os elementos culturais que formam a paisagem mostrada são as casas, os caminhos e as plantações.

2 Complete a cruzadinha.

1 Povos que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos colonizadores.

2 Os primeiros imigrantes a chegar ao Brasil.

3 Povos que, durante a colonização, foram trazidos para o Brasil na condição de escravos.

4 Imigrantes que vieram ao Brasil depois dos europeus. Entre esses imigrantes estão japoneses, sírios e libaneses.

	B								
	R								
3	A	F	R	I	C	A	N	O	S
	S								
	4	A	S	I	Á	T	I	C	O
	L								
1	I	N	D	I	G	E	N	A	S
	I								
	R								
	2	E	U	R	O	P	E	U	S
	S								

30

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Diversidade cultural no Brasil**

[...] Ao tentar enfrentar seu problema mais urgente – a desigualdade social – o país vem descobrindo a forte influência da cultura para a configuração dessa realidade, bem como seu potencial de transformação social do cenário atual.

Falta ainda uma abordagem cultural mais profunda com relação aos povos indígenas e aos afrodescendentes. Estes dois grupos de minoria apresentam os piores indicadores sociais do país, mas que apenas nos últimos anos passaram a ser alvo de políticas sociais específicas.

É preciso que mais seja feito para preservar:

- tradições indígenas,
- línguas indígenas ameaçadas de desaparecimento,
- conhecimento tradicional indígena sobre a natureza, [...]

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 30.

Imagem 70

3 Assinale verdadeiro (V) ou falso (F) em cada afirmativa. Depois, reescreva corretamente as afirmativas falsas.

a) A temperatura e a vegetação são elementos culturais que influenciam a formação das paisagens. ☐ V ☒ F

b) No Brasil, uma pequena parcela da população concentra a maior parte da renda. ☒ V ☐ F

c) Prédios e ruas são elementos culturais que podemos encontrar em algumas paisagens. ☒ V ☐ F

d) Não há desigualdade social no Brasil, pois a renda é distribuída igualmente entre a população. ☐ V ☒ F

a) A temperatura e a vegetação são elementos naturais que influenciam a formação das paisagens.

d) Há desigualdade social no Brasil, pois a renda não é distribuída igualmente entre a população.

4 Leia o texto do quadro e responda às questões.

O Brasil é um país caracterizado pela diversidade.

Essa diversidade marca as paisagens encontradas no território brasileiro, a população e a cultura que aqui se formaram.

a) Por que o Brasil apresenta uma grande diversidade de paisagens?
Porque encontramos no território brasileiro muitas e diferentes combinações de elementos naturais e culturais.

b) Por que as pessoas modificam as paisagens?
As pessoas modificam as paisagens para atender a suas necessidades e a seus interesses.

c) Do que resulta a diversidade da população brasileira?
A diversidade da população brasileira resulta da mistura de vários povos: indígenas, africanos, europeus e asiáticos.

d) A cultura brasileira é muito rica. Explique.
A cultura brasileira é resultado da mistura da cultura dos diferentes povos que formaram sua população.

31

- afirmação dos direitos dos povos indígenas,
- influência da cultura africana na cultura e história do Brasil.

Frequentemente, o Escritório da UNESCO no Brasil é procurado para tratar de assuntos referentes à diversidade cultural, especialmente quando o assunto se refere não apenas ao contexto do desequilíbrio entre países que produzem e consomem produtos culturais, mas também em relação aos direitos humanos e aos direitos das minorias, e como forma de combater a discriminação que está na origem da desigualdade.

UNESCO. *Diversidade cultural no Brasil*. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/cultural-diversity/>. Acesso em: 9 abr. 2013.

Atividade 4: Leia com a turma o texto, reforçando que a cultura brasileira não é homogênea: é formada por inúmeras manifestações trazidas por outros povos ao longo do tempo e pelos hábitos e costumes indígenas. É importante que os alunos desenvolvam a tolerância e o respeito à diversidade étnica, assim como a valorização das diferenças culturais e religiosas. **b)** Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concluam que ainda falta respeito às diferenças.

Educação em valores

Incentive os alunos a compreender e respeitar a multiplicidade brasileira, deixando claro que valorizar “as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 121.).

Para você ler

- **Trabalho infantil:** o difícil sonho de ser criança
Cristina Porto; Jô Azevedo;
Iolanda Huzak
Editora Ática

31

Fonte: Guia, Geografia, 5º ANO, p. 31.

O primeiro exemplo aparece na atividade 3 da seção “O que você aprendeu” (Imagens 71 e 72) da Unidade 1 – Sociedade do ouro. Com intencionalidade clara dos alunos refletirem sobre problemas enfrentados por povos indígenas na atualidade em regiões onde a extração de minérios pode ser efetivada, foi utilizado na elaboração da

referida atividade um artigo da Constituição de 1988 sobre as terras indígenas e trecho de notícia sobre o combate ao garimpo ilegal. Os alunos deveriam concluir pela análise, não só quais são os direitos indígenas (algo repetido na coleção Projeto Buriti), mas identificar conflitos de interesses entre os Yanomami e os grupos que mantinham garimpos ilegais em suas terras.

Imagem 71

Unidade 1

• **Atividade 3:** Se necessário, explique aos alunos que a Constituição é o conjunto de leis mais importantes de um país, ao qual todas as outras devem se ajustar. Quando promulgada, a Constituição é formulada por uma Assembleia composta de representantes da população. A Constituição que está em vigor atualmente no Brasil foi promulgada em 1988 e é considerada uma das mais democráticas do mundo. No entanto, é importante os alunos perceberem que a existência de uma lei nem sempre garante que ela será cumprida na prática.

3 Leia os textos a seguir e responda às questões.

Texto 1

Artigo 231 da Constituição Federal de 1988

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Marcos A. Oliveira Fernandes (Org.). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Rideel, 2008. p. 150.

Texto 2

Polícia Federal (PF) combate garimpo ilegal em território indígena em Roraima

A Polícia Federal e o Ministério Público Federal em Roraima deflagraram ontem uma operação para combater o garimpo ilegal na terra indígena Yanomami, em Roraima.

Além dos suspeitos presos (foram 23 dos 33 até à tarde), a PF apreendeu cinco aviões, três quilos de ouro, um carro e dinheiro em espécie.

Segundo a PF, a apuração identificou cinco grupos criminosos que mantêm garimpos ilegais na área. Eles são formados por aviadores, empresários ligados ao ramo de joalheria e donos de balsas e motores para a extração de ouro.

Folha de S.Paulo, 14 jul. 2012.

a) De acordo com a Constituição Federal de 1988 (texto 1), quem tem o direito de explorar as riquezas das terras indígenas?
Os indígenas que vivem nessas terras.

b) De acordo com o texto 2, qual era o objetivo da operação realizada pela Polícia Federal e pelo Ministério Público Federal?
Combater o garimpo ilegal na terra indígena Yanomami, em Roraima.

c) Ainda de acordo com o texto 2, quem fazia parte do grupo suspeito?
Aviadores, empresários ligados ao ramo de joalheria e donos de balsas e motores para a extração de ouro.

d) Por que a atividade desse grupo foi considerada ilegal?
Porque o grupo garimpava na terra indígena Yanomami cujas riquezas, até mesmo o ouro, devem ser exploradas apenas pelos próprios indígenas, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Almanaque
página 4

Glossário
Usufruto: direito de utilizar um bem que pertence a outro.
Deflagrar: agir inesperadamente.

Para seu aluno assistir

• **500 anos: o Brasil colônia na TV**
Direção de Luiz Felipe Botelho Brasil. 1998.

Esta série foi produzida com a aprovação do MEC e da Fundação Joaquim Nabuco e transmitida pela TV Escola, sendo adequada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os oito episódios contam com a participação de bonecos, que abordam aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais do período colonial. O episódio "Fausto e pobreza das minas" (13 minutos) mostra a descoberta de ouro no interior da colônia e o cotidiano nas minas: a riqueza e a beleza das igrejas e casarios barrocos, a miséria da maioria dos mineiros, a escravidão e a opressão da Coroa portuguesa. No site do Domínio Público <www.dominiopublico.gov.br>, é possível obter a série gratuitamente.

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 22.

Imagem 72

4 Leia na tabela a seguir o preço de alguns produtos e serviços na região das minas no século XVIII. Atenção: réis era o nome da moeda na época.

1 quilo de carne.....	38 réis
Salário de um pedreiro da administração pública (por dia)	400 réis
Valor pago ao capitão do mato por escravo apreendido	7.200 réis
Cavalo	12.000 réis
Mula	60.000 réis
Saia de veludo	60.000 réis
Escravo	360.000 réis

Fonte: Andréia Lisly Gonçalves; Iris Kantor. *O trabalho em Minas colonial*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1996. p. 22.

a) Entre os itens dessa lista, qual era o mais caro?
O escravo.

b) Quanto um pedreiro da administração pública ganhava por dia de trabalho? Era comum um pedreiro ter escravos? Por quê?
Um pedreiro da administração pública ganhava 400 réis por dia. Era muito difícil ele ter um escravo, considerando o seu salário diário. Para adquirir um escravo, ele teria de trabalhar 900 dias, sem contar os gastos para sua subsistência.

c) Por que o valor pago a um capitão do mato por um escravo apreendido era alto? Por que o escravo era muito valioso. A perda de um escravo causaria grande prejuízo ao senhor.

d) Por que a mula era mais cara do que o cavalo? Por que a mula era mais resistente do que o cavalo e suportava melhor o transporte de cargas e de pessoas.

e) Considerando que era proibido haver indústrias no Brasil, elabore uma hipótese que explique por que uma saia de veludo era tão cara quanto uma mula.

Imaginar

5 Imagine que você é um representante de Portugal no Brasil, no ano de 1693. Escreva uma carta para informar ao rei português a descoberta de ouro na colônia. Essa carta deverá conter as informações a seguir.

- O tipo de ouro encontrado.
- Os locais de onde seria extraído.
- A capitania em que foi descoberto.
- Quais foram as pessoas que o encontraram.

23

MAIS INFORMAÇÕES

■ **A origem do nome “Minas Gerais”**

No fim do século XVII, os bandeirantes descobriram ouro em uma região localizada ao sul do atual estado de Minas Gerais, próxima à bacia do Rio Grande. Deram-lhe o nome de reino dos Cataguás, pois era nesse local onde vivam os indígenas Cataguás. Posteriormente, ao alcançarem uma região conhecida como Campos Gerais, ela passou a ser chamada de Campos Gerais dos Cataguás e depois de Minas Gerais dos Cataguás.

- Explique aos alunos que a tabela é um recurso que ordena informações. Na atividade 4, apresenta-se uma tabela com dados sobre valores cobrados por produtos e serviços na região das minas no século XVIII. Esclareça que cada produto ou serviço descrito apresenta o seu valor correspondente no lado direito da tabela.
- Atividade 4: d)** Se necessário, retome o conteúdo estudado no 4º ano sobre a importância das mulas e dos tropeiros no transporte de mercadorias e de pessoas no Brasil colônia. Recorde que a mula era imprescindível para vencer as grandes distâncias entre os locais, além de serem mais resistentes que o cavalo para ultrapassar os obstáculos existentes durante o percurso. e) A proibição da existência de indústrias no Brasil obrigava os colonos a importar todos os produtos manufaturados de Portugal. Por serem importadas, o preço dessas mercadorias era muito elevado. Além disso, a região mineradora ficava longe do porto do Rio de Janeiro, havendo necessidade de tropeiros para transportar os produtos do litoral às minas.
- Atividade 5:** Em geral, a carta se caracteriza pela linguagem informal e pela proximidade entre os interlocutores. No caso dessa atividade, porém, o destinatário é o rei de Portugal. Por isso, os alunos devem se preocupar em escrever com uma linguagem formal e polida e se referir ao rei como Vossa Majestade. Oriente os alunos a escrever informações coerentes. Por exemplo, se o ouro for de aluvião, os locais da descoberta devem ser as margens e os leitos de córregos e rios.

23

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 23.

Há ainda na Unidade 1 – Sociedade do ouro, a indicação para leitura dos professores do texto “A origem do nome Minas Gerais”, por meio do qual verifica-se a existência dos Cataguás na região das minas. Tal aspecto, no entanto, não é valorizado

bem como não são problematizados os fatores que influenciaram a expulsão de muitos indígenas dessa região.

Contraditoriamente ao que as próprias orientações didáticas citadas anteriormente enfatizam, a atuação dos índios e toda a política indigenista do Estado brasileiro durante o Império foi silenciada. Aos alunos e também aos professores não foi destacado qualquer aspecto da história indígena durante a monarquia. De acordo com Almeida (2012), havia no Brasil intensos debates sobre como lidar com os índios no século XIX, debates que não revelam apenas a significativa presença de povos indígenas nas províncias do Império, mas também indicam como se dava a atuação política desses povos. Para citar ao menos um exemplo que poderia ter composto o material,

Não foram poucos os líderes indígenas que se deslocaram à Corte para pessoalmente pedir ao Rei a defesa de suas terras. Os índios aldeados séculos antes, em contato com o mundo colonial, haviam incorporado a cultura política do Antigo Regime e chegaram ao Oitocentos reivindicando antigos direitos que lhes haviam sido concedidos pela Coroa portuguesa por sua condição de súditos cristãos e fiéis conservadores do rei. Aprenderam a valorizar acordos e negociações com autoridade e com o próprio rei, reivindicando mercês em troca de serviços prestados (ALMEIDA, 2012, p. 25).

Informações sobre os povos indígenas voltam a aparecer no Tema 3 – Excluídos do Poder da Unidade 5 – O começo da República (Imagens 73 e 74). No texto base do livro didático os alunos reconhecem, por meio do exemplo da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, as consequências da construção dessa ferrovia para os Kaingang e identificam estratégias de luta desse povo contra a ocupação de suas terras. Em tal caso, portanto, não se tratou dos excluídos do poder no início da República de maneira genérica, mas com um exemplo de protagonismo indígena.

É importante acentuar o fato do *Guia* definir como um dos objetivos de aprendizagem que os alunos (1) compreendam as mudanças e permanências da política indigenista no Brasil ao longo do tempo e que, para isso, tenha dedicado um box explicativo sobre o papel do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e selecionado texto complementar para estudo dos professores sobre as funções desse órgão.

Verifica-se, entretanto, que o trecho do texto sobre a função do SPI indicado aos professores apresenta as mudanças na política indigenista governamental (com o fim dos aldeamentos), mas não esclarece a permanência do objetivo de “civilizar” os povos indígenas e torná-los trabalhadores nacionais. A ausência de informações dessa natureza podem construir uma imagem extremamente positiva da atuação estatal no que se refere aos índios, o que, lamentavelmente não é realidade.

Na Unidade 7 – Entre duas ditaduras, foi definido um objetivo de aprendizagem especificamente para o estudo sobre questões relacionadas aos povos indígenas, a saber: (1) perceber que a criação do atual Parque Indígena do Xingu resultou da tentativa de salvaguardar os indígenas diante do contato com não indígenas.

Imagem 73

Unidade 5

Objetivos

- Perceber que o estabelecimento da república não alterou de modo significativo a vida da maioria das pessoas.
- Reconhecer que os negros se organizaram e se mobilizaram para reagir contra a discriminação.
- Perceber que os jornais produzidos pelos negros eram um canal para manifestar e expor seus pontos de vista sobre a realidade brasileira.
- Relacionar o avanço das ferrovias pelo interior ao aumento dos conflitos com indígenas.
- Compreender as mudanças e as permanências da política indigenista no Brasil ao longo do tempo.

84

TEMA 3

Excluídos do poder

Poucas mudanças

O estabelecimento da república não trouxe grandes mudanças para a maioria da população, formada por ex-escravos e pessoas pobres. Melhorar a condição de vida era muito difícil, pois eles tinham poucas oportunidades de frequentar a escola ou de aprender novos ofícios.

Além disso, os negros em geral continuaram excluídos socialmente. Por exemplo, havia clubes e associações da elite que proibiam a entrada deles.

A imprensa negra

Essa difícil situação, porém, não impediu os negros de se mobilizarem. Desde o fim do século XIX, em várias cidades do Brasil, foram criados jornais escritos por negros e para negros. Eram periódicos ligados a clubes, grêmios e associações beneficentes frequentados exclusivamente por eles, uma maneira encontrada para reagir à discriminação.


Os jornais divulgavam as atividades que ocorriam nesses locais, como festas, reuniões e palestras. Também eram utilizados para denunciar as más condições de vida da população negra, a violência que sofriam e a falta de oportunidades.

Os indígenas e a construção de ferrovias


Durante a construção de ferrovias, era comum as obras atravessarem terras ocupadas por indígenas. A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil foi um exemplo.

Os primeiros anos de construção, que teve início em 1905, foram marcados por conflitos com indígenas Kaingang que viviam no interior de São Paulo. Exterminadores de indígenas, conhecidos como bugreiros, eram contratados para matar os Kaingang. Em resposta, os indígenas atacavam as frentes de trabalho.

Para controlar a situação, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), na época chefiado pelo coronel Cândido Rondon, foi chamado para promover a pacificação. Após um ano de contatos com os Kaingang, o conflito chegou ao fim.



Redação do jornal *O Clarim d'Alvorada*, 1932. O periódico foi fundado na cidade de São Paulo, em 1924.



Construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1905-1952)

Fonte: Vera Vilhena Toledo e outros. *A riqueza nos trilhos: história das ferrovias no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 66.

A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil ligava a cidade paulista de Baururu a Corumbá, no atual estado de Mato Grosso do Sul.

MAIS INFORMAÇÕES

■ **A função do SPI**

A criação do Serviço de Proteção aos Índios inaugura novo tipo de política indigenista: os índios passam a ter o direito de viver segundo suas tradições, sem ter de abandoná-las necessariamente; a proteção é dada aos índios em seu próprio território, pois já não se defende a ideia colonial de retirar os índios de suas aldeias para fazê-los viver em aldeamentos construídos por civilizados; fica proibido o desmembramento da família indígena, mesmo sob o pretexto de educação e catequese dos filhos; garante-se a posse coletiva pelos indígenas das terras que ocupam, e em caráter inalienável; garante-se a cada índio os direitos do cidadão comum, exigindo-se dele o cumprimento dos deveres segundo o estágio social em que se encontra.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 253.

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 84.

Imagem 74

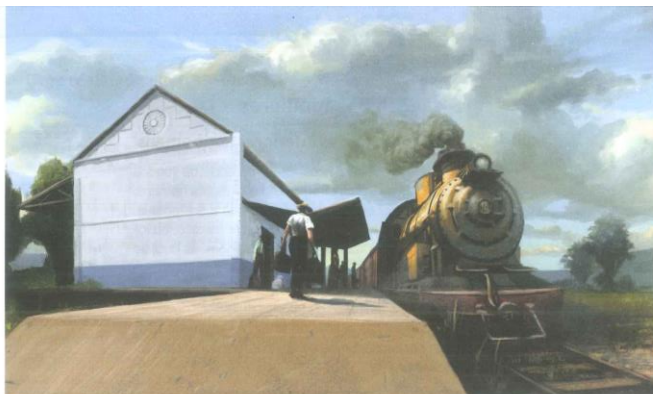


Ilustração atual representando um trem na estação de Coroados, no estado de São Paulo, que fazia parte da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, por volta de 1922. As estradas de ferro no interior do país geralmente eram construídas em terras ocupadas por indígenas, o que originava conflitos.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

Órgão governamental criado em 1910, o principal objetivo do SPI era proteger os indígenas dos ataques feitos por não indígenas. Com a sua fundação, a política indigenista passou a ser de responsabilidade do Estado e não de instituições religiosas, como era realizado desde o período colonial. O SPI foi extinto em 1967, quando foi criada em seu lugar a Fundação Nacional do Índio (Funai).

ATIVIDADES

- 1 O que ocorreu com a condição de vida da maioria da população após a proclamação da república?
- 2 Por que os negros criaram clubes, grêmios e associações beneficentes exclusivos para eles?
- 3 Qual era o conteúdo dos jornais produzidos por essas instituições?
- 4 Por que os indígenas Kaingang e os colonos da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil entraram em conflito?
- 5 O que era o Serviço de Proteção aos Índios? Qual foi sua importância para o fim desse conflito?

85

Para você ler

• *Negros e política (1888-1937)*

Flávio Gomes

Editora Jorge Zahar

O livro apresenta um panorama das organizações criadas pelos negros após a abolição, como a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira (FNB) e a Legião Negra.

- É comum haver lacunas sobre a situação da população negra liberta após a aprovação da Lei Áurea. A imprensa negra é apenas um dos vários exemplos de mobilização dessa população. Um dos objetivos ao apresentar esse conteúdo é permitir que os alunos percebam a capacidade desse grupo de se organizar, de refletir sobre sua situação sociopolítica e de propor mudanças, apesar das condições desfavoráveis.
- **Atividade 1:** As condições de vida da maioria da população, formada por ex-escravos e pessoas pobres, não foram alteradas com a proclamação da república. A maioria da população continuou enfrentando dificuldades, pois tinha poucas oportunidades de frequentar a escola e aprender novos ofícios.
- **Atividade 2:** Porque os negros eram proibidos de frequentar clubes e associações da elite.
- **Atividade 3:** Os jornais divulgavam as atividades das instituições e também denunciavam as más condições de vida da população negra, a violência que sofriam e a falta de oportunidades.
- **Atividade 4:** Porque durante a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, as obras atravessaram terras ocupadas pelos Kaingang. A presença dos indígenas era considerada um obstáculo para o desenvolvimento da ferrovia, por isso bugreiros foram contratados para exterminar os Kaingang, que reagiam, atacando as frentes de trabalho.
- **Atividade 5:** O SPI era um órgão governamental criado para proteger os indígenas dos ataques dos não indígenas. Foi muito importante para promover a paz no conflito entre indígenas Kaingang e colonos da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

85

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 85.

Toda a seção “Ampliação” (Imagens 75 e 76), foi estruturada para que os alunos conhecessem a história da criação do Parque Indígena Xingu (PIX) e para que compreendessem alguns dos problemas enfrentados atualmente pelos povos indígenas

que vivem no PIX. Embora fique evidente que o avanço da Expedição Roncador-Xingu ameaçava a sobrevivência dos indígenas devido à proliferação de doenças e por expulsá-los de suas terras, talvez merecesse maior atenção a informação de que os Villas Bôas utilizavam presentes para atrair os índios. Já que, para alunos que têm em média 10 anos de idade, pode parecer muito positivo ganhar presentes.

Imagem 75

Unidade 7

Objetivos

- Perceber que os conflitos entre indígenas e não indígenas continuaram frequentes no passado recente do Brasil.
- Compreender os motivos que levaram à criação da Expedição Roncador-Xingu.
- Identificar a mudança introduzida pelos irmãos Villas Bôas na maneira de se aproximar dos indígenas.
- Compreender por que o então Parque Nacional do Xingu foi criado.
- Conhecer as atuais características do Parque Indígena do Xingu e a luta dos povos indígenas que lá vivem.

AMPLIAÇÃO

Parque Indígena do Xingu

♦ **O contato com os indígenas**

Em 1943, Vargas instituiu a Expedição Roncador-Xingu com o objetivo de explorar e povoar a região central do Brasil. Destacaram-se no grupo os irmãos Orlindo, Cláudio e Leonardo Villas Bôas, que passaram a liderar a expedição, principalmente os contatos com os indígenas que viviam no estado do Mato Grosso.

O encontro entre eles era cheio de tensões e perigos. O comportamento mais comum dos não indígenas até então era o ataque, mas os Villas Bôas estabeleceram uma maneira pacífica de lidar com os nativos: atraí-los com presentes, para que eles tomassem a iniciativa do contato, e não reagir violentamente quando eles apareciam.

♦ **Proteger a natureza e os indígenas**

O avanço da Expedição Roncador-Xingu e da colonização ameaçava a sobrevivência dos indígenas por causa de epidemias ou expulsava-os das terras que ocupavam. Diante dessa situação, os irmãos Villas Bôas, junto com membros de universidades e alguns políticos, propuseram a criação de uma área reservada que abrigaria os povos indígenas.

Em 1961, foi decretada a criação do Parque Nacional do Xingu com a finalidade de preservar o meio ambiente e proteger os povos indígenas que ali viveriam. Em 1978, essa área passou a ser chamada Parque Indígena do Xingu (PIX).



Os irmãos Cláudio (camisa branca) e Orlindo Villas Bôas (camiseta listrada) com indígenas do povo Waurá no então Parque Nacional do Xingu, estado do Mato Grosso, 1974.

120

MAIS INFORMAÇÕES

■ **Parque Indígena do Xingu**

O Parque Indígena do Xingu (PIX) abrange uma área de 2,8 milhões de hectares. [...] Nesse vasto território, estão representados os principais troncos linguísticos do país, Aruak, Karib, Jê e Tupi, em 16 etnias entre os cerca de cinco mil habitantes indígenas. Além dessa diversidade cultural, o PIX abriga também paisagens da floresta amazônica, dos cerrados, dos campos, da floresta ribeirinha e de um tipo especial, denominado floresta estacional perenifolia, ou “florestas secas”. Trata-se de um tipo de vegetação adaptado, tal como os cerrados, ao clima de chuvas e secas prolongadas sem, entretanto, perder todas suas folhas.

SANCHES, Rosely Alvim. Parque Indígena do Xingu. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Almanaque Brasil Socioambiental*. 2008. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007. p. 278.

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 120.

Imagem 76

Os habitantes do PIX

Atualmente, o PIX é uma terra indígena, por isso se trata de um território demarcado, de uso exclusivo dos dezesseis povos indígenas que lá vivem. O PIX localiza-se no Vale do Rio Xingu, no estado do Mato Grosso, e ocupa cerca de 26 mil quilômetros quadrados. Nem todos os grupos são originários da região. Alguns foram levados ao parque por correrem riscos após o contato com os não indígenas.

Parque Indígena do Xingu (2013)

Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2012.

Perigos e resistência

Um dos maiores problemas enfrentados pelos povos do PIX atualmente é a destruição das áreas próximas ao parque. Isso porque as nascentes do Rio Xingu se localizam fora do PIX e essas áreas estão constantemente ameaçadas pelo desmatamento e pelas queimadas.

Diante desse problema, representantes indígenas se mobilizaram para mudar a situação. Um exemplo é a campanha Y Ikatu Xingu, que conta também com a participação de autoridades e membros não indígenas. Ela desenvolve ações com o objetivo de recuperar e proteger as nascentes do Rio Xingu.

ATIVIDADES

- Qual mudança os irmãos Villas Boas promoveram ao estabelecer contato com os indígenas?
- Qual era o objetivo de criar uma área reservada aos indígenas na região do Xingu?
- Atualmente, o PIX é considerado uma terra indígena. Quais são os benefícios dessa condição para os indígenas?
- Quais são os principais problemas enfrentados pelos indígenas que vivem no PIX atualmente?

MAIS ATIVIDADES

Analisar um mapa

No *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*, produzido pelo Instituto Socioambiental, é possível encontrar na página 202 o mapa intitulado “Desmatamento na bacia do Rio Xingu em Mato Grosso”. Destaque o fato de que, na área do PIX, há poucas manchas avermelhadas, significando que grande parte da vegetação local está preservada, enquanto, ao redor, as áreas em vermelho se adensam. Outra possibilidade é mostrar aos alunos uma foto de satélite, que pode ser encontrada no *site* do Landsat, um projeto da National Aeronautics and Space Administration (Nasa) e da U. S. Geological Survey (USGS) de mapeamento via satélite da Terra. Localize o PIX a nordeste do estado do Mato Grosso e compare a grande área verde preservada com a mancha de tons cinza de seu entorno, onde estão localizados os municípios mais próximos.

Para você acessar e assistir

- <http://landsat.usgs.gov>
Site do projeto Landsat, em que é possível acessar imagens da Terra coletadas por satélites. Em inglês.
- www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10380.pdf
Link de acesso ao livro *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*, publicado pelo Instituto Socioambiental. É possível obter a obra gratuitamente.
- Xingu**
Direção de Cao Hamburger
Brasil. 2012. 103 min.
O filme conta a trajetória dos irmãos Villas Boas na Expedição Roncador-Xingu e a luta pela criação do Parque Nacional do Xingu.

Fonte: Guia, História, 5º ANO, p. 121.

Também poderiam ser inseridas informações, ainda que nas orientações aos professores, sobre o fato da extensão do parque ser muito inferior ao desejado diante da pressão de diferentes grupos sociais no contexto de sua criação, e/ou da abertura de uma ação pelo estado do Mato Grosso que solicitava indenização da União por ter

entregue aos indígenas terras que supostamente não ocupavam no contexto de criação do parque. Enfim, muitos fatos históricos poderiam tornar a narrativa construída pelo livro didático menos branda, oferecendo aos professores e alunos uma

[...] maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento (em termos de localização de raça, classe e gênero dos alunos e alunas) e de gerar um pluralidade de verdades (em vez de uma verdade apodítica em torno da norma invisível do eurocentrismo e da etnicidade branca) (MCLAREN, 2000, p. 86-87).

Aspectos sobre a história dos povos indígenas aparecem pela última vez na Unidade 8 – A Ditadura Militar, mais precisamente no Tema 4 – A abertura política. Nesse tema, como comumente acontece em livros didáticos de História, ao referir-se aos avanços democráticos alcançados com a Constituição de 1988, a coleção cita a conquista de direitos para diferentes grupos sociais, entre eles os povos indígenas. Ainda que a participação popular seja tematizada na unidade, não há qualquer alusão à atuação de organizações indígenas no contexto de elaboração da Constituição de 1988. Dessa forma, o papel político dos povos indígenas na conquista de seus direitos, em um momento chave para a história recente do país fica mais uma vez omitido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti* revelou a falta de unidade nas abordagens sobre os povos indígenas presentes tanto nos *Guias de Geografia e de História*, como no interior de *Guias* de um mesmo componente.

Em algumas Unidades/Temas desses *Guias* foram claramente identificados esforços para uma abordagem da temática indígena que incorporasse recentes conhecimentos acadêmicos sobre o tema, assim como saberes/vivências indígenas. Em outras, ao contrário, foram verificadas representações generalizantes e simplistas de aspectos da vida dos povos indígenas. A questão central é que, se a coleção Projeto Buriti objetivava “abordar um mesmo objeto de estudo a partir de diferentes olhares, de modo a propiciar uma compreensão mais ampla e integrada da realidade”, no que se refere à temática indígena, esse objetivo não foi satisfatoriamente alcançado.

No trabalho com a pluralidade cultural, de maneira geral, não foram identificadas as representações preconceituosas apresentadas no primeiro e no segundo capítulos da presente pesquisa que durante muito tempo foram recorrentes nos livros didáticos. Os povos indígenas não foram apresentados como inferiores e como selvagens, por exemplo, mas seu protagonismo nem sempre foi evidenciado.

Foi observado o predomínio de abordagens que valorizam a diversidade cultural de forma essencializada e folclórica, resumindo o multiculturalismo a uma espécie de adendo nos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti*. Isso ocorreu, principalmente, nos *Guias de Geografia* nos quais poucas Unidades/Temas trataram de aspectos sobre os povos indígenas quando o objetivo central não era tematizar a pluralidade cultural brasileira.

Nesse sentido, os *Guias de Geografia* não foram muito além daquilo já verificado por Grupioni em 1996, quando o referido autor criticava a recorrência dos mesmos temas nos livros didáticos e a ausência de outros. Assim como na década de 1990, os *Guias da coleção Projeto Buriti* não trouxeram informações, por exemplo, sobre as relações de diferentes povos com a terra, sobre a complexidade da vida ritual de vários povos indígenas e suas relações com a concepção de mundo, com seus sistemas de parentesco ou descendência etc.

Na realidade, com exceção do Tema 2 - Em cada lugar, um jeito de morar da Unidade 5 - O lugar de morar, do *Guia e Recursos Didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental*, as abordagens nos *Guias de Geografia* pouco conseguiram avançar no tratamento dos temas de maneira que a construção de estereótipos e preconceitos pudesse ser reconhecida e debatida (CANEN, 2002).

Nesse sentido, os *Guias de Geografia* não ofereceram conteúdos e/ou orientações pedagógicas que pudessem alicerçar a efetivação da Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das redes pública e privadas no país. Para tanto, seria necessário que as diferenças fossem tratadas como construções históricas e culturais e não como uma obviedade cultural (MCLAREN, 2000).

Constatou-se ainda que os alunos que utilizassem os *Guias de Geografia*, teriam acesso a uma abordagem substancialmente conteudista já que várias Unidades/Temas não passam da apresentação de aspectos de uma dada região, por exemplo. Elas pouco ou nada fomentam a formação de um aluno que “seja capaz de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, aparentemente, desconexos” (GIROTTI, 2015, p.71).

É esclarecedor, por exemplo, o fato de que no *Guia e Recursos Didáticos para o Professor do 5º ano para Geografia* - no qual são propostos os estudos sobre todas as regiões brasileiras - só haja menção aos índios quando estudada a Região Norte do Brasil quando poderia, por exemplo, ser evidenciada a existência de povos indígenas em diferentes regiões do país e problematizadas as diferenças regionais no que tange aos problemas por eles enfrentados. Essa poderia ser uma oportunidade para que os alunos compreendessem que os problemas enfrentados pelos povos indígenas na região Norte, decorrem da imobilização de recursos naturais presentes em seus territórios, enquanto no Nordeste, por exemplo, os conflitos são essencialmente fundiários (OLIVEIRA, 1993).

Na maior parte das vezes em que foram tematizados aspectos sobre os povos indígenas não houve investimento em problematizações para que os alunos analisassem, por exemplo, a escala de determinado problema vivido pelos povos indígenas, para que localizassem a distribuição de um problema comum a diferentes povos indígenas como a invasão de suas terras e as consequências para tais povos de problemas ambientais causados por não índios.

Nos *Guias de História* ficou mais evidente a preocupação em oferecer conteúdos e/ou orientações pedagógicas aos professores que pudessem alicerçar a efetivação da Lei 11.645/2008. Nos *Guias de História* foram verificadas várias orientações didáticas que incorporavam aspectos sobre a História Indígena que, no passado recente, não

eram frequentes na historiografia didática brasileira, tais como tematizar a criação do Serviço de Proteção ao Índio, destacar a protagonismo indígena por meio do estudo da Confederação do Cariri ou mesmo apresentar informações importantes nas orientações didáticas para que os professores refletissem e mediassem reflexões sobre a política indigenista do Estado brasileiro em diferentes épocas.

É fundamental destacar, entretanto, que foram constatados momentos da história do Brasil em que os povos indígenas “desapareceram” dos *Guias de História*, como o contexto imperial e/ou em que a violência das relações entre índios e não índios não foi evidenciada, assim como outras situações em que o protagonismo indígena na luta por seus direitos desapareceu. A exemplo disso, não há qualquer referência, inclusive nas orientações didáticas aos professores, sobre a relevância do Movimento Indígena como elemento principal das conquistas que se fizeram presentes na Constituição de 1988.

Verificou-se, portanto, que prevaleceram nos *Guias de Geografia e História* abordagens que se afastaram do que preconiza o multiculturalismo crítico e aproximaram-se significativamente do

multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos (CANEN, 2005, p.63).

Vale destacar, finalmente, que os *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti* não forneceram elementos para que os alunos desse segmento da Educação Básica comesçassem a compreender a ideia de territorialidade e, conseqüentemente, pudessem avaliar com maior criticidade problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas à luz de conhecimentos específicos da Geografia e da História. A análise dos *Guias e Recursos Didáticos para o Professor de Geografia e História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Projeto Buriti* demonstrou que muitos estereótipos sobre os povos indígenas foram superados, mas que a maior parte das abordagens desenvolvidas ainda são fragmentadas e supervalorizam sempre os mesmos aspectos culturais (alimentação, o hábito de tomar banho etc).

Em um contexto em que a própria obrigatoriedade do ensino de Geografia e História é debatido, considera-se fundamental a reafirmação do papel dessas disciplinas escolares para uma educação que colabore com a formação de seres humanos capazes de identificar as necessidades de diferentes grupos sociais e possam atuar buscando soluções para diferentes problemas. Para que os alunos possam colocar-se coerentemente na análise de problemas vividos hoje pelos povos indígenas no território brasileiro, é necessário, entretanto, que também os livros didáticos fomentem reflexões dessa natureza¹². Algo que os *Guias* aqui analisados conseguem esporadicamente e, na maioria das vezes, quando são estudados fatos históricos.

¹² É fundamental destacar que a análise aqui desenvolvida esteve centrada no conteúdo e nas orientações didáticas oferecidas nos *Guias* para alunos e professores. Dessa maneira, ela não abarcou a centralidade da atuação dos professores, que naturalmente podem utilizar os livros como documentos históricos (mostrando aos alunos, inclusive suas limitações) ou mesmo não utilizá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. *Varia hist.* [online]. 2009, vol.25, n.41, pp.85-106.

_____. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, vol.1, nº2, p.21-39, 2012.

_____. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 75, pp. 17-38, 2017.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.4, n.8, p. 11-33, jul/dez, 2014.

BERGAMASCHI, M. A. (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BEZERRA, L. R. O Indígena No Ensino De História: Representações Indígenas Em Uma Coleção De Livros Didáticos Para O Ensino Fundamental EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.2, 2017, p.273-290.

BITTENCOURT, Circe F. (org). Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: FFCH/USP, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp.61-74.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos – Caminhos da Memória, Trilhas do Futuro. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.) Índios no Brasil. São Paulo: Global, 1998.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COHN, Clarice. CULTURAS EM TRANSFORMAÇÃO: OS ÍNDIOS E A CIVILIZAÇÃO. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.2, pp.36-42.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CUNHA, Manuela C. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: CosacNaify, 2009.

LUCA, T. R. de. O debate em torno dos livros didáticos de História. 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46193/1/01d21t10.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Ensino de história e a questão indígena. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 255-266, 2012.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaço de vida nativa no Brasil meridional. In: *Povos Indígenas & Educação* / Maria Aparecida Bergamashi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

FUINI, Lucas L. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.225-249, jan./jun. 2014.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.

GOMES, Daniel Mendes. A geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). 2010. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ ago. 1996.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z.; UEDA, V. (org.) *A emergência da multiterritorialidade. A ressignificação da relação do humano com o espaço*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

LIMA, L. G. A questão agrária e a política indigenista no Brasil. In: _____. *Os Akwe-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais*. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. São Paulo, 2016, p. 31-74.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (Coleção Prospectiva, v.3).

OLIVEIRA, A. U. de Os projetos de colonização e as Terras Indígenas. In: OLIVEIRA, A. U. de. Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos. Campinas-SP, Papirus, 1987, p. 91-110.

OLIVEIRA, J. P. de. FREIRE; C. A. R. A Presença Indígena na Formação do Brasil / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARIANO, Nayara Rodrigues Cordeiro. A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil. João Pessoa, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidade no ensino da história do Brasil. In: Povos Indígenas & Educação / Maria Aparecida Bergamashi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Ver. bras. hist. educ., Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p. 179-197, set./dez.2012.

PRINTES, R. B. Identidades aprisionadas - os índios nos livros didáticos de geografia. In: TONINI, I.; KAERCHER, N. A.; HOLGADO, F. L. (Org.). Ensino de Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2013, v. 1, p. 97-117.

PRINTES, R.B. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática. 1993.

_____. Paysage et territorialité. Cahiers de géographie du Québec, 21(53-54), 123–134, 1997.

SILVA, Adriane Costa da. Versões Didáticas da História Indígena (1870-1950). Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Silva, Filipe Gervásio Pinto da. Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul. / Filipe Gervásio Pinto da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.

TONINI, I. M. Cenas étnicas no livro didático de geografia. In: I Congresso Nacional de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso de História da Educação, 2000.