

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**



**BRUNA JÉSSICA CABRAL SILVA**

**REDESENHANDO A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO  
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE  
DANIEL MUNDURUKU**

**FEIRA DE SANTANA**

**2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**



**BRUNA JÉSSICA CABRAL SILVA**

**REDESENHANDO A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO  
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE  
DANIEL MUNDURUKU**

**FEIRA DE SANTANA**

**2023**

BRUNA JÉSSICA CABRAL SILVA

**REDESENHANDO A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO  
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE  
DANIEL MUNDURUKU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Desenho, Cultura e Interatividade

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira.

FEIRA DE SANTANA

2023

**BRUNA JÉSSICA CABRAL SILVA**

**REDESENHANDO A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO  
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE  
DANIEL MUNDURUKU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Desenho, Cultura e Interatividade.

Aprovada em: 13/03/2023

**BANCA EXAMINADORA**



---

**ORIENTADOR:** PROF. DR. CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA (UEFS)



---

**AVALIADORA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> GLAÚCIA MARIA COSTA TRINCHÃO (UEFS)



---

**AVALIADORA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ANA HELOÍSA MOLINA (UEL)



---

**AVALIADORA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> PALMIRA VIRGINIA BAHIA HEINE (UEFS)

FEIRA DE SANTANA  
2023

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Silva, Bruna Jéssica Cabral  
S578r Redesenhando a representação dos povos indígenas no contexto do ensino de História: a contribuição das obras de Daniel Munduruku / Bruna Jéssica Cabral Silva. - 2023.  
142f.: il.

Orientador: Carlos Augusto Lima Ferreira

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2023.

1. Livro didático. 2. Literatura indígena. 3. Munduruku, Daniel. 4. História. I. Ferreira, Carlos Augusto Lima, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 74:371.671:397(981)

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

À minha família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Kátia e Deraldo, por acreditarem em mim, sempre me incentivando a seguir em frente, e ao meu esposo Flavio, pelo amor, cuidado e por ser parte da minha força.

Ao meu orientador Carlos Augusto, por ter sido firme e ao mesmo tempo humano em seus ensinamentos, sobretudo, pela disposição e acolhida nesta formação.

À professora Gláucia Trinchão, que através do seu jeito brincalhão me dava conselhos e contribuições de grande relevância a esta pesquisa, dando-me gás para prosseguir.

À professora Carla Borges, que me ajudou a trilhar o caminho metodológico, com um olhar atento e incentivador.

Aos professores da banca do exame de qualificação, pelas contribuições valiosas e disponibilidade para participação na defesa deste trabalho.

Aos meus familiares Kaique, Vani, Keu, Sida, Daniel, César, Letícia, Lorena e aos demais, por acreditarem em mim, dando-me força nesta trilha formativa.

Aos amigos Taíse, Simone, Thiago e Fabiano, pelas trocas, contribuições, paciência e estímulos que muito me auxiliaram, minha eterna gratidão.

Aos colegas de mestrado Rejane, Kaity e Jamilson pelo alento nos momentos de incerteza e amadurecimento nas questões discutidas neste trabalho.

Às colegas e companheiras de trabalho Jéssica, Fabiana, Josineia, Catiane e Neiridiane, pela preocupação e carinho diários.

Agradeço, enfim, a todas as pessoas que, de algum modo, auxiliaram-me no desenvolvimento deste trabalho.



## LISTA DE SIGLAS

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>AD</b> -      | Análise do Discurso                               |
| <b>BNCC</b> -    | Base Nacional Comum Curricular                    |
| <b>CNPI</b> -    | Conselho de Proteção aos Índios                   |
| <b>FNDE</b> -    | Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação |
| <b>FNILIJ</b> -  | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil     |
| <b>FUNAI</b> -   | Fundação Nacional do Índio                        |
| <b>IHGB</b> -    | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro       |
| <b>INBRAPI</b> - | Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual |
| <b>ISA</b> -     | Instituto Socioambiental do Brasil                |
| <b>LDBEN</b> -   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional    |
| <b>LD</b> -      | Livro Didático                                    |
| <b>MEC</b> -     | Ministério da Educação                            |
| <b>OIT</b> -     | Organização Internacional do Trabalho             |
| <b>ONG</b> -     | Organizações Não Governamentais                   |
| <b>ONU</b> -     | Organização das Nações Unidas                     |
| <b>PNLD</b> -    | Plano Nacional do Livro Didático                  |
| <b>SPI</b> -     | Serviço de Proteção ao Índio                      |
| <b>UEFS</b> -    | Universidade Estadual de Feira de Santana         |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 01</b> - Organização das obras de Daniel Munduruku .....                           | 32 |
| <b>Quadro 02</b> - Demonstrativo de livros, prêmios e editoras .....                         | 32 |
| <b>Quadro 03</b> - Produção de livros de outros autores indígenas que receberam prêmios..... | 57 |
| <b>Quadro 04</b> - Organização da Base Nacional Comum Curricular e a Lei 11.645/08.....      | 66 |
| <b>Quadro 05</b> - BNCC e as unidades temáticas.....   | 67 |
| <b>Quadro 06</b> - Características formais dos livros didáticos analisados.....              | 77 |
| <b>Quadro 07</b> - Organização dos capítulos e imagens dos povos indígenas.....              | 79 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> - Quadro: A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles (1832-1903), óleo sobre tela, 268x353, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, 1861.....                            | 42  |
| <b>Figura 2</b> - Quadro: “Desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500”, de Oscar Pereira da Silva (1867-1939), Museu Paulista da Universidade de São Paulo, Óleo sobre tela, 190x333, (1922) ..... | 46  |
| <b>Figura 3</b> - Capas dos livros “Buriti Mais História” (2019) .....   | 76  |
| <b>Figura 4</b> - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, de Oscar Pereira da Silva, óleo sobre tela, 333x190 cm, 1922, no livro do 3º Ano.....   | 80  |
| <b>Figura 5</b> - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, de Oscar Pereira da Silva, óleo sobre tela, 333x190 cm, 1922, no livro do 4º Ano .....  | 81  |
| <b>Figura 6</b> – “Mamelucos conduzindo prisioneiros índios”, de Jean Baptiste Debret.....   | 82  |
| <b>Figura 7</b> - Detalhe de “Dança Tapuia”, de óleo sobre madeira, 168x294, de Albert Eckhout (1700) .....  | 84  |
| <b>Figura 8</b> - Aldeia indígena Pataxó Imbiriba .....  | 85  |
| <b>Figura 9</b> - Praia da Coroa Vermelha, em Porto Seguro – BA (2016) e Carta de Pero Vaz de Caminha.....   | 86  |
| <b>Figura 10</b> - “Terra Brasilis”, de Antônio de Holanda (1519) .....  | 88  |
| <b>Figura 11</b> - Crianças Guarani Mbyá, São Paulo (2010) .....   | 90  |
| <b>Figura 12</b> – “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles (1861) no livro didático do 4º ano .....  | 91  |
| <b>Figura 13</b> - Indígenas Kaingang da Terra Indígena Rio dos Índios (2014) .....  | 92  |
| <b>Figura 14</b> - Capa do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” .....   | 102 |
| <b>Figura 15</b> - Página 03 do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” .....  | 103 |
| <b>Figura 16</b> - Página 11 do livro “Meu avô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória” .....  | 107 |
| <b>Figura 17</b> - Capa do Livro: “O Karaíba: uma História do Pré-Brasil” .....  | 110 |
| <b>Figura 18</b> - Página 32 do livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil .....   | 112 |
| <b>Figura 19</b> - Página 68 do livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil” .....  | 113 |

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo trazer elementos do redesenho de livros didáticos de História dos 3º e 4º anos do ensino fundamental, a partir dos discursos de duas obras do autor indígena Daniel Munduruku: “Meu Avô Apolinário: um mergulho no Rio da (minha) Memória” e “O Karaíba: uma História do Pré-Brasil,” e como essas obras trazem reflexões ao ensino de História. É colocado como problemática o modo como a imagem desses povos é desenhada nos livros didáticos de História dos Anos Iniciais, especificamente dos 3º e 4º anos do ensino fundamental. Os livros didáticos de História selecionados para esta pesquisa fazem parte da coleção “Buriti Mais História”, da Editora Moderna (PNLD 2019/2022), atualizados conforme a Base Nacional Comum Curricular. Cabe destacar que esses materiais foram produzidos quase uma década após a vigência da Lei 11.645/08, e quase duas décadas depois da Lei 10.639/03, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da temática afro-brasileira e indígena nas escolas, não resumindo a história desses povos à colonialidade, escravização e estereótipo, mas como sujeitos históricos protagonistas. No entanto, a História que estudamos nos livros didáticos muito remete à idealização criada pelos vencedores sobre os vencidos, como comumente ocorre nos registros. As representações estereotipadas acabam associando os indígenas a seres que iniciaram uma certa “cultura” a partir do contato ibérico, não sendo, portanto, considerados interessantes a ponto de possuírem uma história dissociada desses grupos. E por mais que os professores tentem problematizar o que está nesses materiais, os processos de apropriação dos conteúdos escritos e das imagens veiculadas abordam apenas momentos específicos da História do Brasil. Nesse sentido, autores como Daniel Munduruku são importantíssimos para quebrarem paradigmas postos pela História tradicionalmente contada, recompondo a imagem dos povos que aqui já viviam há séculos, antes da invasão europeia. Sendo assim, são estudados os discursos imagéticos coloniais contidos nos livros didáticos citados e, a partir disso, são realizadas análises de desconstrução de estereótipos através das duas obras de Munduruku selecionadas, sugerindo um ensino de História aliado à literatura indígena capaz de corresponder à realidade de grupos diversos.

**Palavras-chave:** livro didático; literatura indígena; Daniel Munduruku; história.

## ABSTRACT

This work aims to bring elements of the redesigning of History textbooks of the 3rd and 4th years of elementary school based on the speeches of two works by the indigenous author Daniel Munduruku: "Meu Avô Apolinário: Um dive no Rio da Minha Memória" and "O Karaíba : A History of Pre-Brazil" and how these works lead to reflections in the teaching of History. The problematic put in question is the way in which the image of these peoples is drawn in the History textbooks of the early years, specifically the 3rd and 4th years of elementary school. The History textbooks selected for this research are part of the collection "Buriti Mais História" by the Editora Moderna (PNLD 2019/2022), updated according to the new National Common Curricular Base (BNCC). It should be noted that these materials were produced almost a decade after Law 11.645/08 came into force and almost two decades after Law 10.639/03, which established the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous themes in schools, not summarizing the history of these peoples to coloniality , enslavement and stereotype, but as protagonist historical subjects. However, the history we study in textbooks is very much related to the idealization created by the winners about the defeated, as commonly occurs in the records. Stereotypical representations end up associating indigenous peoples with beings who initiated a certain "culture" from Iberian contact, and are therefore not considered interesting to the point of having a history disassociated with these groups. After all, as much as teachers try to problematize what is in these materials, the processes of appropriation of written content and associated images only address specific moments in the history of Brazil. In this sense, authors like Daniel Munduruku are very important for breaking paradigms created by the traditionally told history, rescuing the image of the people who lived here for centuries before the European invasion. Therefore, the colonial imagery discourses contained in the mentioned textbooks are studied and, based on this, are carried out analyzes of the deconstruction of stereotypes through the two selected works by Munduruku, discussing a teaching of History combined with the indigenous literature capable of corresponding to the reality of different groups.

**Keywords:** textbook; indigenous literature; Daniel Munduruku; history.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 13 |
| <b>2 HISTORIOGRAFIA, DISCURSO E REPRESENTAÇÃO: UM OLHAR PARA AS<br/>RELAÇÕES DA HISTÓRIA INDÍGENA E AS NARRATIVAS DE DANIEL<br/>MUNDURUKU</b> .....          | 24 |
| 2.1 “POSSO SER QUEM VOCÊ É, SEM DEIXAR DE SER QUEM EU SOU:” A ÊNFASE<br>NA EXPERIÊNCIA DE DANIEL MUNDURUKU .....   | 24 |
| 2.2 O DESENHO COMO ENTIDADE HISTÓRICA: CAMINHOS DE LEITURA.....  | 35 |
| 2.3 DISCURSOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: AS DEFINIÇÕES DE MUNDURUKU<br>SOBRE O OLHAR IDEOLÓGICO INDÍGENA .....  | 38 |
| 2.4 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA DE DANIEL<br>MUNDURUKU.....   | 53 |
| <b>3 REPRESENTAÇÃO E SILENCIAMENTO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO<br/>CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS: UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DE<br/>DANIEL MUNDURUKU</b> ..... | 60 |
| 3.1 DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E A LEI 11.645/08: UM DIÁLOGO EM<br>TORNO DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS .....   | 60 |
| 3.2 A LEI 11.645/08 E OS DISCURSOS PRODUZIDOS PELA BASE NACIONAL<br>COMUM CURRICULAR.....  | 65 |
| 3.3 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE<br>HISTÓRIA: UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DE MUNDURUKU.....                                 | 68 |
| 3.4 A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA<br>DOS 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.....                               | 75 |
| <b>4 “OLHAR PARA TRÁS PARA SABER QUEM SOMOS”: REPRESENTAÇÃO<br/>INDÍGENA E O REDESENHO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS OBRAS DE<br/>MUNDURUKU</b> .....             | 94 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 O ENREDO DA OBRA “MEU AVÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA” .....   | 95  |
| 4.2 O ENREDO DA OBRA “O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL” .....   | 98  |
| 4.3 IMAGENS E DISCURSOS DE IDENTIDADE PRODUZIDOS NAS OBRAS “MEU VÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA” E “O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ- BRASIL” ..... | 100 |
| 4.4 “SOMOS POVOS, SOMOS ANCESTRALIDADE:” REDESENHANDO A COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DAS OBRAS DE MUNDURUKU .....                           | 114 |
| 4.5 A DESCONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DE REPRESENTAÇÃO INDÍGENA ALIADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....  | 125 |
| <b>5 CONCLUINDO...</b> .....   | 129 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 133 |

## 1 INTRODUÇÃO

Daniel Munduruku é um indígena brasileiro precursor da literatura indígena voltada para crianças e professores. Através das suas obras e plataformas digitais, ele escreve, narra e problematiza questões acerca da temática indígena para que a memória colonial<sup>1</sup> não consiga apagar as culturas<sup>2</sup>, contribuições, pertencimentos e o reconhecimento desses povos. Nessa perspectiva, é estabelecido um estudo sobre questões que envolvem as representações pré-estabelecidas nos livros didáticos de História dos 3º e 4º anos<sup>3</sup> do ensino fundamental, com o apontamento de elementos de desconstrução de estereótipos conforme feito nas obras literárias de Munduruku<sup>4</sup>.

Para tanto, trazer os discursos de um indígena que escreve sobre realidades, sujeitos, povos e linguagens de diferentes é uma tentativa de fazer o caminho inverso de um ensino básico brasileiro que ainda abarca fragilmente a História dos povos indígenas, mesmo com a promulgação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o ensino da temática indígena na educação básica. Nesse contexto, foi sob a ótica das obras de Daniel Munduruku que encontramos registros de redesenho das memórias do passado, de representações identitárias que sublinham a consciência de um próprio eu em seu local de fala, e que deseja ser aceito e valorizado.

A relevância social desta pesquisa, portanto, está justamente em enumerar as principais críticas sobre as representações dos indígenas no LD de História, buscando um redesenho nas obras do indígena Daniel Munduruku que venha a atender uma educação que valorize a cultura, diversidade e necessidade do ensino de História à luz da Lei 11.645/08. Já a relevância acadêmica está em trazer contribuições sobre a literatura indígena através de conceitos e interpretações importantes para as lutas dos povos indígenas.

Cabe aqui apresentar a motivação pessoal que me levou a realizar esta pesquisa, que

---

<sup>1</sup> Esta expressão faz alusão ao Brasil que “em sua História passada, cometeu muitos atos bárbaros contra esses povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade” (MUNDURUKU, 2006, p. 8).

<sup>2</sup> “Mas o que é cultura? É tudo aquilo que determina a identidade de um povo. Cada povo está localizado em um espaço, tem que inventar uma forma própria de viver. A cultura é uma construção coletiva e compartilhada. Dessa forma, cada povo vai ordenando seu modo de estar, ver e explicar o mundo” (MUNDURUKU, 2000, p. 32-33).

<sup>3</sup> Essas séries e disciplina foram escolhidas, pois os seus principais conteúdos envolvem a formação do Brasil e as questões históricas relativas às migrações, onde os estereótipos indígenas mais aparecem.

<sup>4</sup> “O primeiro registro de uso do termo etno-história data de 1909, quando Clark Wissler o empregou para se referir à utilização de documentos escritos e dados arqueológicos para a reconstrução da história de culturas indígenas” (EREMITES DE OLIVEIRA, 2003; ROJAS, 2008 citado por CAVALCANTE, 2011, p.351).



adveio da minha graduação em História, durante a qual tive a oportunidade de lecionar por uma semana na Escola Estadual Caramuru Paraguaçu, da aldeia indígena dos Pataxós Hã-Hã-Hã<sup>5</sup> e pude desmistificar a imagem que me havia sido transmitida durante todo o ensino fundamental e também o médio, na rede pública de ensino. Percebi que aquele esteriótipo transmitido em sala de aula em nada correspondia à realidade daqueles povos indígenas. Naquele momento, um dos pontos que mais me chamaram a atenção foi a distância da imagem folclórica ensinada, totalmente dissociada da realidade que esses povos possuem. Havia, portanto, muito mais semelhanças do que diferenças nas práticas sociais e vestimentas.

Em momentos de rituais e cerimônias, eram usados adereços específicos, assim como em qualquer outra comunidade que se veste de acordo com a ocasião. Uma curiosidade foi que dentro da comunidade indígena havia uma igreja assembleana, sendo o líder indígena também o líder religioso da igreja, não havendo nenhuma incongruência nessa prática, tendo em vista a liberdade religiosa. A partir dos esteriótipos que eu imaginava existir, muita coisa foi desconstruída com as trocas de experiências.

Atualmente, atuo em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana nos anos iniciais do ensino fundamental, e percebo a grande importância de materiais que retratem as diferenças e as culturas diversas dos povos indígenas. Nesse sentido, Ferreira (2004, p. 40) afirma que em uma sociedade excludente como a nossa, devemos, como profissionais de ensino, construir novas formas de abordagens pedagógicas. Ademais, a minha dupla formação em História e Pedagogia, que embora sejam áreas diferentes, aliam-se quando o assunto gira em torno de contextos educacionais.

Assim, a escolha dos LD utilizados em grupos de escolas da rede municipal da cidade de Feira de Santana – BA, da qual faço parte atuando como professora,<sup>6</sup> deu-se em virtude de fazerem parte de editoras<sup>7</sup> que mais distribuem manuais didáticos para as escolas públicas no país. Essa afirmação é confirmada por Freisleben e Kaercher (2022), ao publicarem um quadro sobre as maiores editoras do Brasil e seus faturamentos. Nesse sentido, indicaram que a Editora Moderna evidencia a força da indústria de livros não só na área educacional, mas de livros em geral, possuindo um grande volume de faturamento e adesão pelo Fundo Nacional de

---

<sup>5</sup> Comunidade localizada na região de Pau Brasil, situada na cidade da Camamu, no sul do Estado da Bahia.

<sup>6</sup> Feira de Santana é um município brasileiro no interior do estado da Bahia, Região Nordeste do país, sendo o local onde está situado o programa do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS), e se deu a produção desta pesquisa.

<sup>7</sup> “A Editora Moderna edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura desde 1968, tendo se tornado uma das líderes do mercado brasileiro” (HALLEWELL, 1985, p. 471).

Desenvolvimento para a Educação (FNDE).<sup>8</sup> Além disso, de acordo com Castanheira (2019, p. 37) “é necessário investigar como está o funcionamento do conteúdo no livro didático acerca da questão indígena, principalmente nos materiais de História, de modo a problematizar as imagens que estereotipam e resumem esses povos ao passado”.

Nesse sentido, a História começa a ser contada a partir da chegada dos europeus ao continente, como se antes não houvesse nada anterior a isso, estabelecendo um marco zero com o desembarque dos portugueses ao sul da Bahia, “oferecendo uma versão empobrecida, elitizada e europeizada dos acontecimentos e personagens históricos” (SILVA; MEIRELLES, 2019, p. 128).

Desse modo, há a apresentação dos povos indígenas como figuras exclusivamente do passado, seres a-históricos<sup>9</sup>, submissos, dominados, domesticados e catequizados, ficando “difícil para o professor avançar como novos problemas ou com novos questionamentos” (SANTOS; FELIPPE, 2018, p. 30). Esta ideia de dominação é um equívoco, pois houve e há resistência através de seus povos e culturas. Após mais de quinhentos anos de batalhas, os povos indígenas lutam até hoje pela demarcação de suas terras e manutenção da sua cultura, devendo ser reconhecidos pelas suas coletividades específicas, como os “Atikum, Bororo, Kayapó, Pataxó etc” (COSTA; SILVA, 2018, p. 13). A literatura indígena vem para demonstrar o seu protagonismo na História do Brasil,<sup>10</sup> e que, apesar de figurante nos livros didáticos, são os sujeitos originários desta terra, dotados de histórias, costumes, diversidades e riquezas linguísticas.

Refletir a História<sup>11</sup> do Brasil através do olhar dos povos indígenas não significa retirar toda e qualquer menção à história de portugueses, espanhóis, holandeses e outros europeus

---

<sup>8</sup> “A Editora Moderna, em 2001, foi comprada por outra poderosa multinacional, a espanhola Santillana. Podemos perceber, na leitura desses dados, uma recente e grande reconfiguração do mercado brasileiro editorial de LD’S” (FREISLEBEN; KAERCHER, 2022, p. 397).

<sup>9</sup> Esse termo a-histórico é utilizado por Costa e Silva e (2018), no livro *Histórias e culturas indígenas na educação básica* e por Almeida (2010) no livro “Os índios na História do Brasil.”

<sup>10</sup> Essa questão do protagonismo é muito evidente nas falas de Graúna onde, em um dos seus escritos, onde afirma que “A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. GRAÚNA, GRAÇA. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte, mazza, 2013.

<sup>11</sup> Refletir sobre a História colonial, seria superar a História tradicional, superando as “relações de poder, reproduções e manutenção do conhecimento deslocado da realidade.” FERREIRA, C.A.L. *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. 2004. Tese (doutorado) doutorado em Educação Universitat Autònoma de Barcelona – UAB, Barcelona (2003), p.17. Disponível em: [A Formação e A Prática Dos Professores de História - Carlos Augusto Ferreira - Tese | PDF | Pedagogia | Mestrado \(scribd.com\)](#). Acesso em 22 abr.2022

que colonizaram as Américas; mas, significa reposicionar e ressignificar o lugar destinado a todos os povos, “culturas e tradições sem a obliteração de estigmas e estereótipos” (SILVA; MEIRELES, 2019, p. 238). As imagens criadas e reconstruídas nas tradições dos LD são cristalizadas na memória e perpetuaram o preconceito. “Dessa maneira, o indígena transformou-se em um símbolo folclórico e fantasioso ou ‘que possui só uma cultura’, conhecido apenas por seus atributos de vestimentas e ao processo de colonização europeia” (SANTOS; FELIPPE, 2019, p.18).

Essa representação ainda é feita com base em estereótipos que os definem como povos submissos, pois “grosso modo, aprendemos nos livros que o índio vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel” (MUNDURUKU, 2000, p. 24). O fato de o LD ser um produto do mercado livreiro a ser consumido numa sociedade capitalista acaba atribuindo-lhe uma condição de prestígio em relação a outros recursos didáticos (MANCINI; TROQUEZ, 2018, p. 71). Nele, por si só, o conhecimento é moldado, dado a ler e, conseqüentemente, por meio dele, discursos são perpetuados, compreendidos como efeitos de sentido que põem em contato a língua, a História e a ideologia. “Conforma-se, essencialmente, como ferramenta de sistematização do conhecimento, tornando acessível ao saber da natureza acadêmica.

Nesse sentido, o LD é comumente visto como produtor de verdades, uma vez que o material base sobre o qual os alunos se debruçam para estudar “são selecionados pelos saberes institucionalizados para compor o currículo escolar, o que revela saberes e normas de uma sociedade” (MANCINI; TROQUEZ, 2018, p. 71). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é um documento normativo que define quais são os conhecimentos essenciais da educação básica, sendo que os seus objetivos, competências e habilidades são inseridos nas primeiras páginas dos LD, revelando, através das suas orientações, o que deve ser seguido ou excluído. Felizmente, segundo Jesus (2016, p. 47), houve um avanço muito grande no estudo da temática indígena na historiografia brasileira, sendo a produção nos âmbitos acadêmicos de pós-graduação um dos pontos chave para esse processo. No entanto, no campo escolar, ainda é pouco observável.

Foi desse contexto que emergiu meu problema de pesquisa: como redesenhar as representações dos povos indígenas a partir das obras de Daniel Munduruku no contexto do ensino de História dos anos iniciais à luz da lei 11.645/08?

Para isso, foram utilizados os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, tendo em vista seu “caráter investigativo, descritivo e atento ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos” (MINAYO, 2001, p. 21). Ferreira (2015, p. 117) afirma que “a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial.”

O método utilizado na pesquisa foi de natureza bibliográfica com perfil interdisciplinar, articulando História, Literatura, Desenho e Linguagem, a fim de buscar a desconstrução de estereótipos através das obras de Munduruku. De acordo com Gil (2021, p. 28), “a principal vantagem desse tipo de pesquisa é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Seguindo esta linha de discursão, Severino (2007, p. 122) afirma que as pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, em sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias, analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Quando falamos em discursos de um indígena e livros didáticos, cabe destacar que esta pesquisa se insere no quadro metodológico da Análise do Discurso (AD), inicialmente elaborada Michel Pêcheux (1998) e expandida nas obras de Eni Orlandi (2015). Desse modo, Orlandi (2015, p. 15) concebe a “linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (...) a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar”.

Partindo desse pressuposto, Eni Orlandi<sup>12</sup> (2015), dentro dos seus aportes teóricos-metodológicos, apropria-se da noção de discurso promovida por Pêcheux, afirmando que discurso é efeito de sentidos entre os pontos A e B, sendo A e B as representações dos sujeitos no discurso. A autora acrescenta que essa ideia em nada ter a ver com a língua ou gramática – embora essas questões lhe interessem, trata do discurso sempre situado num tempo e espaço socialmente definidos. Corroborando com essa ideia, Heine (2009, p. 35) afirma que na AD os sentidos não estão escondidos atrás do texto, nem muito menos é necessário interpretá-los para

---

<sup>12</sup> Eni Orlandi possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (1964), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1970), doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Paris/Vincennes (1976).

descobrirmos o que está por trás deles. Através da própria enunciação, os sentidos são gerados na relação “entre o interdiscurso, a ideologia e as condições de produção.”

Na AD se articula em três áreas do conhecimento: a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico. No campo linguístico, há uma crítica em relação à historicidade que é negada, contrariando os aspectos inerentes à análise do discurso. Sendo assim, a AD preconiza a determinação da língua através da história pela qual o sujeito é constituído.

Assim, na AD, a língua não é trabalhada como um sistema abstrato, mas como língua ligada ao mundo, com maneiras de significar e de produzir sentido, pelos membros e sujeitos de determinada sociedade. Orlandi considera, desse modo, as condições de produção através da análise da “relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2015, p. 33). Ou seja, a questão que se coloca é: como este texto se significa?

A AD se diferencia, por exemplo, da perspectiva metodológica da análise de conteúdos, em que a pergunta realizada gira em torno do que o texto quer dizer através de exemplificação de documentos e ilustrações. Na AD, não é considerada a transmissão da informação em si, mas os processos de identificação do sujeito, de argumentação, de construção da realidade, de subjetivação, do seu contexto etc (ORLANDI, 2015, p. 21). Nesse sentido, Gregolin (1995, p. 13) considera que

compreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a História e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente.

Para esta pesquisa, foram considerados três aspectos importantes da AD: a posição-sujeito; a ideologia e a formação discursiva.

- A posição-sujeito:

A posição-sujeito é a posição social que o sujeito ocupa ao enunciar. Desse modo, Daniel Munduruku fala a partir de seu olhar de indígena, o que diferencia seu dizer dos dizeres de outros sujeitos que não falam a partir desse lugar. Portanto, essa questão vai depender de

onde se fala, de quem e com quem se fala. Muitos não indígenas procuram desqualificar as lutas considerando os já-ditos de que não existem mais índios, aqueles “dos tempos de Cabral” (COSTA; SILVA, 2018, p. 12).

Neste mesmo contexto, Orlandi (2015) afirma que o interdiscurso é um conhecimento discursivo que torna possível todo dizer, e que, sob a forma de pré-construído, o já dito está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. Assim, tudo o que já se disse sobre os indígenas faz parte do interdiscurso, e o dito se relaciona com esses já-ditos. Heine (2012, p. 13) amplia essa fala ao completar: “todos os discursos, já ditos e esquecidos, também poderão ser observados como sinônimo de memória, o interdiscurso tem sido noção basilar para os estudos da AD”.

Desse modo, os livros que aqui foram analisados são marcados pela posição-sujeito indígena que fala a partir de uma formação discursiva que se opõe à do colonizador, cujo discurso sustentou durante muito tempo a História sobre os povos originários do Brasil. Como assevera a AD, o discurso não está desconectado das condições sócio-históricas em que está inserido. Assim, os autores dos livros estão falando de um lugar, posição-sujeito professor ou historiador ou indígena, com diferentes efeitos nos sentidos que eles dizem (CASTANHEIRA, 2019, p. 15).

- A ideologia:

A ideologia não é dissociada do sujeito, pois o indivíduo é interpelado em sujeito “pela ideologia que se produz ao dizer” (ORLANDI, 2015, p. 45). Desse modo, ela pode ser definida como a interpretação de sentido em determinada direção, a qual é sempre determinada pela relação da linguagem com a história e da linguagem com o mundo.

A interpretação não é transparente, ela não se faz por si mesma, mas é resultado de uma série de condições históricas e ideológicas marcadas pela historicidade de determinado sujeito ou grupo que é interpelado por suas ideologias. Na condição de prática significativa, a ideologia surge como “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a História para que ela tenha sentido” (ORLANDI, 2007, p. 33).

- A formação discursiva

Com relação à formação discursiva, conceito definido “como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 43). Orlandi exemplifica esse processo afirmando que a “palavra ‘terra’ não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra ou proprietário rural,” pois elas significam uma certa forma discursiva de posição de estar no mundo (op.cit, 2015, p. 45).

Sendo assim, a formação discursiva se relaciona com o sujeito (seu local de fala), indicando que o mesmo tema pode ter sentidos diferentes, pois se relaciona a formações discursivas diferentes. Esse aspecto nos ajudou a compreender melhor os contrapontos de Munduruku ao interdiscurso constituído pela historiografia tradicional acerca da cultura indígena, assim como aos discursos produzidos pelos livros didáticos, atentando às formações discursivas que estão inseridas nesses materiais (CASTANHEIRA, 2019, p. 21).

Portanto, tomando esses textos como objetos discursivos diferentes, interessa aqui discutir as manifestações visuais de representação indígena e os discursos produzidos nos LD e a voz indígena de Munduruku em sua literatura, entendida aqui também como comunicadora de discursos por sua posição-sujeito, como reflexões de identidade<sup>13</sup> e ancestralidade que nos ajudam a desconstruir imagens indígenas ainda colonizadas. Desse modo, o sujeito “ocupa lugares diferentes e se insere em determinadas formações discursivas” que marcam o seu discurso (HEINE, 2009, p. 36).

Assim, as imagens e textos analisados, tanto nos livros didáticos (LD) quanto nos literários, são elementos de discurso que geram sentidos em condições de produção determinadas, e interconectam discurso e interdiscurso. Deste modo, o discurso não pode ser dissociado das condições históricas de produção, pois é atravessado pela História, falando a partir de posições que os sujeitos ocupam na sociedade e que constituem os seus dizeres. Esse tipo de análise permite reler uma fonte do passado através do presente, sem deixar de levar em consideração o contexto na qual foi produzida.

---

<sup>13</sup> É importante deixar claro que ao falar de identidade indígena estamos “falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato.” (BANIWA, 2006, p.40).

Cabe destacar que alguns autores dialogam com essa perspectiva e delineiam o caminho desta pesquisa em questões relativas à análise de imagens. Paiva (2006), Gervereau (2007) e Burke (2004), por exemplo, adentram no contexto em que a obra foi produzida numa relação espaço-temporal, entendendo que é preciso filtrá-la, pois ela não se esgota em si mesma. Além disso, elencam-se aqui os principais conceitos que ajudam a refletir sobre os aspectos relacionados aos discursos neste trabalho. Entre eles, podemos citar os debates em torno da noção de representação a partir de Chartier (1990), revestidos na perspectiva da Nova História Cultural<sup>14</sup>; o conceito de desenho, através de Gláucia Trinchão e Lysiê Oliveira (1998); a noção de identidade, produzida a partir dos discursos de Stuart Hall e Tomaz Tadeu (2014); e o conceito de memória, engendrado a partir das discussões de Joel Candau (2002).

No que se refere às representações, segundo Chartier (1990, p. 17), elas são definidas como “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. Sendo assim, esse conceito nos ajuda a compreender os discursos produzidos, as representações e as “múltiplas relações que os sujeitos determinados mantêm com o mundo social” (idem).

Já no que concerne ao desenho, nesta pesquisa ele é compreendido como uma forma de “entendemos os registros gráficos, iconografia e de releituras históricas das marcas do passado de imagens preestabelecidas ou mesmo reproduzidas pela mídia e publicidade que ocultam os conflitos em nome de uma verdade a ser marcada pela História” (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998, p. 157).

Aqui avançamos para a concepção de redesenho. Cabe destacar que a palavra “redesenho<sup>15</sup>” foi analisada em algumas dissertações de mestrado e artigos ligados ao tema para embasar o porquê de ela ser utilizada como referência desde o título deste trabalho. Nesse sentido, recorreremos especialmente à dissertação do Mestrado em Educação de Lívia Oliveira (2019), com o título “Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil”, e o artigo da revista “Id On-line” intitulado “Redesenhando a Gestão do

---

<sup>14</sup> “A Nova História Cultural dedica-se às diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras. Nesse sentido, quaisquer que sejam os resultados não se pode voltar à pura visão positivista dos documentos históricos de uma compreensão literal onde não se destacam apenas a história dos ditos heróis” (BURKE, 2004, p. 164).

<sup>15</sup> De acordo com o dicionário Priberam, redesenhar significa- Desenhar novamente. Fazer um novo desenho ou um desenho diferente de algo.in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/redesenho> Acesso em 12 set 2022



Tempo Pedagógico da Aula: desdobramentos, desafios e possibilidades”, dos autores Moura Carvalho e Ventura Sá, de 2020, que despertaram maior atenção. Nos dois trabalhos citados, a palavra redesenho está ligada a “ressignificação,” “assumir protagonismo,” “reflexão” e “romper com estereótipos.” Portanto, neste trabalho a palavra redesenhar tem similaridades, abarcando contrapontos de um desenho já posto (registros coloniais indígenas) nos livros didáticos que ainda trazem representações do mundo social moldadas ao interesse do grupo que as produziu.

Em relação à ideia de identidade, segundo Hall (2006, p. 69), ela é entendida como “não unificada ao redor de um ‘eu’ coerente.” Ainda de acordo com o autor, a identidade é “uma cultura nacional, é um modo de construir sentidos – um discurso – que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos” (op.cit, p. 50). Nesse sentido, esta discussão se torna importante ao tratar o indígena Munduruku e as suas obras como memórias que se conectam ao passado e presente e que se constituíram através de suas culturas.

Por último, mais tão importante quanto, é o conceito de memória, até porque, segundo Candau (2002, p. 208), “não pode haver identidade sem memória (assim como lembrança e esquecimento), porque somente esta permite a autoconsciência da duração. (...) Por outro lado, não pode haver memória sem identidade”.

Dito isso, cabe aqui um convite para a leitura deste trabalho, o qual, em relação a sua estrutura, está assim organizado: no primeiro capítulo foi contextualizado e justificado o objeto da pesquisa, o problema e o percurso metodológico adotado, constituindo sua introdução.

No segundo capítulo, é tecida uma descrição sobre a concepção de ser indígena para Munduruku através de entrevistas e livros autobiográficos publicados, bem como são discutidas as representações indígenas a partir do olhar romântico acerca do indígena na construção historiográfica brasileira, e ainda é realizada uma análise acerca da aproximação entre a História e literatura, focando no desenho como “entidade histórica” (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998).

Já no terceiro capítulo, através de dois LD da coleção “Buriti Mais História” da Editora Moderna para os 3º e 4º anos do ensino fundamental PNLD 2019-2022<sup>16</sup>, são analisados os elementos de estereótipos indígenas, a Lei 11.645/08 e as lacunas existentes na BNCC.

---

<sup>16</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

No quarto capítulo desta pesquisa são explorados os discursos de duas obras literárias de Daniel Munduruku: “Meu vô Apolinário: um mergulho no Rio da (minha) memória” e a obra “O Karaíba: uma história pré-Brasil,” além de debates do referido indígena em publicações de revistas e livros diversos de sua autoria, a fim de trazerem elementos que redesenhem a imagem indígena, aplicáveis ao ensino de História. E, por fim, no quinto capítulo, são tecidas as nossas considerações finais.

## **2 HISTORIOGRAFIA, DISCURSO E REPRESENTAÇÃO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES DA HISTÓRIA INDÍGENA E AS NARRATIVAS DE DANIEL MUNDURUKU**

*precisa olhar para si mesmo e perceber-se índio,  
perceber-se negro na sua constituição, na sua identidade*  
(MUNDURUKU, 2004, s/p).

Neste capítulo são apresentadas questões ligadas aos discursos historiográficos acerca da imagem indígena, bem como a concepção dessas representações para Daniel Munduruku. Para refletir sobre essas questões, aborda-se também o desenho como entidade histórica e a sua aproximação com a literatura indígena, para discutir e repensar as constituições de representações indígenas estereotipadas estabelecidas ao longo da história.

### **2.1 “POSSO SER QUEM VOCÊ É, SEM DEIXAR DE SER QUEM EU SOU”: A ÊNFASE NA EXPERIÊNCIA DE DANIEL MUNDURUKU**

Há séculos, aos originários da terra atribuíram a ideia de silvícolas e selvagens, com uma representação de que eram animais e não semelhantes. O processo colonizador do Brasil obedeceu claramente a interesses políticos, econômicos e culturais dos invasores, desde o uso e abuso do ouro até o metal, que foram bastante desejados pelo mercado europeu (MUNDURUKU, 2012, p. 32).

Por muitos séculos, esse discurso perdurou até surgirem autores que iniciaram uma desconstrução e desmistificação do processo de ocupação do território nacional pelo processo imperialista europeu. O indígena Daniel Munduruku, ao lado de autores como Ailton Krenak, Roni Guara, Cristiano Wapichana, Kaká Werá Jekupé, Eliane Potiguara, Graça Grauna, entre outros, recompoem lembranças que fazem e contam a História do seu povo, além de descreverem movimentos de resistência, sobretudo o combate ao preconceito.

A pauta literária de Daniel Munduruku (Daniel Monteiro Costa – cujo nome carrega consigo a marca cristã dada através do batismo) ou Derpó Munduruku, nome advindo de seu povo Munduruku, envolve questões que se arrastam ao longo de cinco séculos de colonização. Ele acredita que “devemos olhar para trás para saber quem somos,”<sup>17</sup> não como algo relacionado a uma prisão, mas para o entendimento de onde vieram e o que fazem neste mundo.

Através de seu *site* publicado na *internet*<sup>18</sup>, descreve que faz parte do povo originário do povo guerreiro Munduruku, e tem orgulho de dizer que é brasileiro, nascido Munduruku, mas nascido na cidade de Belém – PA. Esses povos estão localizados na região sudoeste do estado do Pará<sup>19</sup>, no município de Jacareacanga, às margens do Rio Tapajós. Limita-se a noroeste com a terra indígena Sai Cinza e a sul-sudeste com a terra indígena Kayabi.

Essas populações estão distribuídas relativamente em 80 (oitenta) aldeias, vivendo majoritariamente na própria terra indígena Munduruku. Estima-se que há mais de 15.000 (quinze mil) indígenas vivendo na região do Alto Rio Tapajós. Efetuavam migrações sazonais que estariam ligadas ao isolamento geográfico, ao acesso de mercadorias, à extração mineral e a doenças (buscavam por lugares com acesso a um posto médico). Cabe destacar que outras etnias estão presentes na região, entre as quais podemos destacar os Borari, Apiacá e isolados. Nessas regiões também há também comunidades quilombolas.

Daniel Munduruku afirma que, recentemente, um pequeno grupo migrou para o Mato Grosso. Além disso, tem “Munduruku aqui vivendo em São Paulo como eu”,<sup>20</sup> afirma. No que se refere aos conflitos por terras, os primeiros contatos com os não indígenas aconteceram na segunda metade do século XVIII. Nessa época, os não indígenas costumavam empreender expedições entrando em conflitos com outros grupos indígenas e acampamentos portugueses que já se estabeleciam no Rio Tapajós.

Nesse período, os Munduruku ficaram conhecidos como formigas vermelhas, em alusão aos conflitos. Em alguns periódicos encontrados no Instituto Socioambiental do Brasil (ISA), onde, inclusive, atuam pesquisadores indígenas, foram encontradas informações similares em

<sup>17</sup> Essa fala está disponível em uma entrevista publicada pelo Jornal Rascunho. Disponível em <https://rascunho.com.br/liberado/olhar-para-tras-para-saber-quem>. Acesso em: 04 mar. 2022.

<sup>18</sup> Disponível em: MINHA PROSA - Uma conversa sobre ser e não ser ([danielmunduruku.blogspot.com](http://danielmunduruku.blogspot.com)). Acesso em: 01 mar. 2022.

<sup>19</sup> Informações retiradas do livro “Levantamento Etnoecológico Munduruku: terra indígena Munduruku”. É resultado do Projeto integrado de proteção às populações e terras indígenas da Amazônia Legal, realizado em 2008, na vigência do governo Lula. Disponível em: [livroMunduruku2.finalizado.indd](http://livroMunduruku2.finalizado.indd) ([funai.gov.br](http://funai.gov.br)). Acesso em: 03 mar. 2022.

<sup>20</sup> Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp.

relação a esses povos. Há informações de que os Munduruku atacavam os territórios rivais, conflitos estes que procuravam garantir as suas terras ameaçadas por extração ilegal do ouro e construção de hidrovias no Tapajós. Nesse projeto de hidrovia, ainda são realizados levantamentos pelo consórcio responsável, apesar de ter sido arquivado em 2016 pelo IBAMA. Desse modo, se houver essa construção como no projeto inicial, 376km de florestas não existirão mais. Além disso, haverá uma migração forçada dos povos indígenas.<sup>21</sup>

Entre outras desassistências do governo, podemos analisar que o último levantamento feito em junho de 2021 apontou que o garimpo na terra indígena Munduruku cresceu 363% em dois anos, resultado de uma abertura política negligente do governo federal, através do ex-presidente do Bolsonaro (2018-2022), onde estimulou os focos de garimpo fazendo com que existisse o enfraquecimento da fiscalização ambiental, a diminuição de cobranças de multa pelo Ibama, entre outras medidas que usurparam a proteção dos direitos indígenas<sup>22</sup>. Infelizmente, houve o incentivo uma criminalização explícita.

Daniel escreve exatamente sobre essas questões do seu povo e das diversas sociedades indígenas, através de diálogos que possibilitam o conhecimento sobre os povos que herdaram injustiças, e mesmo assim são capazes de reconciliação com o mundo que um dia tentou engolir pela civilização e destruir suas histórias. Ainda analisa que o Brasil possui culturas diversas desses povos, com famílias linguísticas e que, às vezes, há uma certa dificuldade de contato devido a essa variação. Um exemplo disso é o diferente tempo de contato com os povos ocidentais<sup>23</sup>.

Desse modo, a sua fala também serve como denúncia à falta de políticas coerentes de subsistência em um contexto de aumento da violência e da desassistência do governo brasileiro. A sua atuação está ligada a aprofundar o conhecimento acerca da causa indígena, pedindo respeito e compreensão da luta desses povos que ainda são levados para locais pouco

---

<sup>21</sup> Informações retiradas do Instituto socioambiental do Brasil (ISA). Disponível em Garimpo na Terra Indígena Munduruku cresce 363% em 2 anos, aponta levantamento do ISA | ISA - Instituto Socioambiental. Acesso em: 23 mar. 2022.

<sup>22</sup> O diretor do Instituto Socioambiental, Antônio Oviedo, ainda destacou que o garimpo devastou um total de 2.264,8 hectares da TI Munduruku. O procurador do MPF, por sua vez, afirmou que “É preciso impedir o desgoverno e restabelecer a ordem pública que, inclusive, foi a razão de ser da operação para coibir garimpos clandestinos.” Essas informações podem ser encontradas no portal do Instituto Socioambiental, disponível em Garimpo na Terra Indígena Munduruku cresce 363% em 2 anos, aponta levantamento do ISA | ISA - Instituto Socioambiental. Acesso em: 23 mar. 2022.

<sup>23</sup> Entrevista realizada pelo Canal Libris a Daniel Munduruku. Disponível em: Daniel Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris – YouTube. Acesso em: 13 mar. 2022.

dignificantes, pois, desde a invasão europeia, não tem sido fácil para os seus parentes<sup>24</sup> viverem em terras brasileiras (MUNDURUKU, 2012, p.258).

Munduruku pôde utilizar os seus conhecimentos para a escrita e manter consigo a sua tradição. Incorporou também elementos culturais da cidade onde cresceu (Belém). Daniel “devorava livros e livros durante os anos de formação, e como as bibliotecas eram precárias, acabava lendo tudo o que via pela frente, inclusive biografias de santos e bulas de remédios.” Por ter frequentado o seminário durante seis anos de sua vida, foi educado pelos salesianos e se voltou, por muito tempo, para leituras sobre santos em livros católicos. Apesar disso, leu bastantes crônicas, gibis e romances (BAILEY; ZILBERMAN, 2010, p. 2020).

O autor afirma que não foi fácil garantir um espaço, pois as editoras não tinham interesse em publicar os seus textos, até que, certo dia, a Editora Companhia das Letras o chamou para uma conversa e assim iniciou a sua carreira como escritor gradualmente. Como Munduruku mesmo afirma em seu Blog Mundurukando<sup>25</sup>, ele é “um professor por formação e escritor por vocação.” Um dos seus primeiros textos que se tornou público foi sobre a Páscoa, aos quinze anos de idade. Ele afirma que não sabe se agradou ao público, mas ficou feliz pela sua coragem. Portanto, foi a partir desse contexto que houve maior vontade de se comunicar com a sociedade brasileira na tentativa de criar um poente entre os seus saberes e o da sociedade ocidental. Tudo isso na tentativa de fazer com que o Brasil “limpasse a sua mente de preconceitos e estereótipos.”<sup>26</sup>

Mais tarde, em 1996, publica efetivamente o seu primeiro livro intitulado “Histórias de índio,” no qual, pela primeira vez, “um indígena publicava um texto voltado para o público não infantil não-indígena” (PINTO; ZILBERMAN, 2010, p. 220). Escritores indígenas apontam em suas obras as diferenças e preconceitos, apresentando as forjadas representações e discursos produzidos sobre os povos indígenas no contexto educacional, cultural e social. Quando pensamos nessas representações, devemos lembrar que elas são

classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real que aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam; são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; não são neutras, pois produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas; o poder e a dominação estão sempre presentes (CHARTIER, 1990, p. 29).

<sup>24</sup> Daniel utiliza a palavra “parentes” para chamar os povos indígenas.

<sup>25</sup> Informações retiradas do Blog de Daniel Munduruku. Disponível em: Daniel Munduruku. Acesso em: 13 abr. 2022.

<sup>26</sup> Idem.

Daniel colocou a sua formação a serviço do movimento indígena, mas sem renunciar ao seu estilo literário e as próprias articulações. Sempre teve o propósito de descobrir o seu lugar, encontrando e abrindo caminhos para desconstruir “estereótipos engendrados na mente da sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012, p. 18). Além disso, sempre fala de suas experiências, pois “todo mundo gosta de saber o que o outro já construiu na própria vida, o que fez (...) penso que é preciso que as pessoas ouçam as suas próprias histórias e as recontem, sempre” (MNDURUKU, 2006, p. 16).

Percebe-se, em suas obras, o ideal de conservar a cultura originária como herança ancestral. A busca pela narrativa oral, pinturas rupestres e poucos documentos escritos, leva-o a uma escrita que ajuda a compreender a importância de se conhecer e ajudar os povos para que eles não sejam totalmente dizimados “em seu território sagrado, em sua cultura, em sua ciência” (KAMBEBA, 2018, p. 11). Munduruku afirma que há muitos mestres e doutores indígenas, o que significa que teremos muitas pessoas com boas qualificações para atuarem no movimento indigenista e lutarem contra as representações que ainda são colocadas no contexto educacional.

Sendo assim, em uma de suas entrevistas publicadas, esta concedida à Revista Consciência, tendo como entrevistador Bruno Ribeiro, Munduruku afirma que a literatura indígena tem a preocupação de educar a sociedade, de fazer com que ela perca seus preconceitos e passe a olhar o indígena como um igual, como parte do povo brasileiro. Por isso, esse tipo de literatura não pode ser superficial, ela tem que inserir o leitor no cerne da cultura indígena.<sup>27</sup>

Cabe salientar que a maioria das suas 56 (cinquenta e seis) obras é classificada como literatura infantojuvenil; além disso, muitos dos seus livros receberam o selo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Infantojuvenil:

Daniel Munduruku é o que mais se sobressai, por ser um dos escritores indígenas com um número significativo de obras, contendo narrativas extraídas, predominantemente, do seu povo munduruku, além de retratar outras culturas. [...] Também recebeu o prêmio Jabuti por Histórias de índio, em 2004, e Meu avô Apolinário foi escolhido pela Unesco para receber a menção honrosa em literatura para crianças e jovens na questão da tolerância. (COSTA; COENGA, 2015, p. 60)

Além disso, Daniel é presidente da Instituição Casa dos Saberes Ancestrais - UKA, instituição sem fins lucrativos, concebida por grupos de indígenas e não-indígenas, tendo por

---

<sup>27</sup> Disponível em: Entrevista: Daniel Munduruku - Revista Consciência (revistaconsciencia.com). Acesso em: 02 jan. 2022.

objetivos promover debates e seminários sobre a temática indígena com vistas ao atendimento da Lei 11.645/08 e a qualificação de jovens indígenas para o exercício do magistério através de abordagens e metodologias diferenciadas.<sup>28</sup>

Munduruku também é membro-fundador da Academia de Letras de Lorena, local onde estimula os escritores da região da Paraíba a publicarem os seus livros. Ganhou prêmios literários nacionais em 2017 e 2018, sendo o segundo colocado no prêmio Jabuti na categoria infantojuvenil, e o Prêmio Fundação Bunge, na categoria infantojuvenil. Além de outros prêmios, como o da Academia Brasileira de Letras, Erico Vanucci Mendes (CNPq) e o Prêmio Tolerância.<sup>29</sup>

É presidente do Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), que pode ser considerada uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003, e tem por objetivo levar os povos originários a conhecerem melhor a Declaração Universal do Homem, além da legislação específica relacionada a seus povos, tanto no cenário nacional como no internacional. Outras abordagens relacionadas à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Constituição Federal de 1988 são levadas em consideração nesse projeto.<sup>30</sup>

Existe também o canal do *Youtube* chamando Mundurukando, onde ele convida diversos autores que debatem a questão indígena para “uma conversa, bate-papo, diálogo.” O canal já foi visitado por muitas pessoas e possui expressiva quantidade de inscrições.<sup>31</sup> Além disso, em depoimento nesse canal, afirma que carrega o compromisso de trazer questões sobre a literatura indígena, olhares e tradições diversas com o objetivo de formar uma consciência cidadã, “que perpassa pela compreensão da sociedade, da nossa identidade.”<sup>32</sup>

Nas suas narrativas, é possível notar como ele trata a questão do tempo para as sociedades indígenas- afirma que a sabedoria da vida está em como se vive, principalmente se esta vivência estiver ligada ao tempo presente, sugerindo que “o presente não se usa no futuro.”

<sup>28</sup> Disponível em INSTITUTO UKA - CASA DOS SABERES ANCESTRAIS. Acesso em: 11 fev. 2022.

<sup>29</sup> Informações disponíveis em seu blog [Daniel Munduruku](#) disponível em: Daniel Munduruku. Acesso em: 22 abr. 2022.

<sup>30</sup> Disponível em: Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual - INBRAPI - Fundo Brasil. Acesso em: 02 mai.2022.

<sup>31</sup> O canal Mundurukando, criado pelo próprio Daniel Munduruku, existe desde 31 de janeiro de 2011 e conta com vinte mil e trezentos mil inscritos. O canal possui um total de 87 vídeos distribuídos entre as divulgações dos seus livros, “conversas entre parentes,” declamações, reflexões e jornadas literárias. Disponível em: <https://www.youtube.com/@dmunduruku/playlists>. Acesso em: 12 fev.2022

<sup>32</sup> Comentário disponível em seu canal do Youtube Mundurukando. Disponível em: (20) Daniel Munduruku - YouTube. Acesso em: 12 fev. 2022.



Para esse escritor, o que a vida nos proporciona é o agora, porque “é aqui que reside a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena.” Tudo isso é aprendido e alicerçado pela ancestralidade de uma pessoa ou um grupo delas. Os presentes que os Mundurucus recebem, por exemplo, são utilizados na hora, “querem coisa mais sábia?” (MUNDURUKU, 2006, p. 17).

Portanto, todas essas configurações implicam e resultam em métodos que a História Cultural buscar apreender a partir das experiências e das práticas resultantes desse processo, sobretudo, como as pessoas “se apropriam das representações que constroem e, a partir delas, encontram a sua identidade.” Dessa forma, Munduruku consegue extrair através da sua memória práticas e representações construídas pela sua experiência, formando percepções que se constituem como um saber relacionado aos movimentos de luta dos povos indígenas.

Cabe destacar que esses movimentos levaram Daniel ao caminho da literatura. A partir do momento em que ele se sentiu envolvido com o movimento indígena a ponto de formar as próprias articulações, teve o propósito de compreender o seu lugar dentro de um movimento político para conseguir responder aos diversos problemas de estereótipos enraizados na sociedade brasileira. É tanto que os caminhos foram se abrindo e o movimento se tornou algo que começou a existir exatamente via literatura, o que o possibilitou adentrar no universo da intelectualidade que é ainda um campo “pouco discutido e conhecidos pelos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 18).

A partir dessa militância nos movimentos, foi organizando encontros, concursos, participações em feiras de livros, diálogos com outros convidados. Daniel afirma que 60 (sessenta) autores indígenas têm conseguido publicar seus livros regularmente, o que possibilita novos olhares em relação a esses povos de forma mais inteligente e criativa.<sup>33</sup> Ainda em relação aos movimentos indígenas, Daniel esteve à frente de debates políticos ligados, por exemplo, ao recente movimento do Marco Temporal<sup>34</sup> indígena ocorrido entre os meses de junho e setembro de 2021 – tese ruralista que afirma que as demarcações das terras indígenas só podem ser realizadas através daquelas ocupadas por esses povos em 1988. Ele acompanhou o julgamento

---

<sup>33</sup> Informações retiradas de seu blog, disponível em Daniel Munduruku. Acesso em: 23 abr. 2022.

<sup>34</sup> “Conhecida como Marco Temporal da Terra Indígena, existe uma ação no Supremo Tribunal Federal que aduz que comunidades indígenas apenas podem requerer e reivindicar espaços de e terras que já ocupavam na data da promulgação e entrada em vigência da CF, qual seja, 05 de outubro de 1988” (GONZAGA, 2021, p. 53).

em Brasília, onde realizaram acampamentos em busca de respostas frente à ilegalidade desses processos.<sup>35</sup>

Realizou *lives* ao vivo para apontar as diversas ações indígenas no referido movimento e como o governo estava reagindo em relação à busca desses direitos, além de realizar palestras nos acampamentos promovidos pelos povos ali presentes. De acordo com Munduruku, se o marco temporal for aprovado, haverá uma inviabilização de novas demarcações e até mesmo a sobrevivência dos povos indígenas. Além disso, seria uma decisão inconstitucional, pois prega a violação dos direitos fundamentais.<sup>36</sup>

Diante disso, Daniel afirmou em entrevista à revista “O Vale” que “Os discursos sempre defendem um lado ou outro. O que as pessoas não entendem é que os povos indígenas são do presente, e não do passado (...) ainda dizem que somos um povo que deve ficar o dia todo na floresta cantando e dançando.”<sup>37</sup> Munduruku complementa afirmando que isso é uma forma de incompreensão por parte da sociedade, já que não foram os indígenas que vieram para as cidades, mas, ao contrário disso, foram as cidades que adentraram em seus territórios.

As denúncias desse escritor a esses discursos produzidos são realizadas também por meio dos *sites* e redes sociais nos quais realiza *lives* ao vivo, publica conteúdos ligados aos seus livros já publicados e escreve questões acerca da cultura indígena. Cabe salientar que muitas das suas obras tentam explicar a questão indígena para pessoas não-indígenas.

Em apoio a essa afirmação, Mariana Paladino (2016), quando organizou e analisou produções acadêmicas de pós-graduação acerca da temática indígena, observou que essa característica é recorrente, pois existe uma tentativa de desnaturalizar concepções reprodutoras de discursos de “indígenas genéricos”, produzidos e reproduzidos na nossa sociedade. Para demonstrar essa afirmação, segue no Quadro 01, abaixo, uma lista de livros produzidos por Munduruku em ordem alfabética, com os nomes das editoras e os seus respectivos anos de publicação:

#### **Quadro 01-** Organização das obras de Daniel Munduruku

<sup>35</sup> Entrevista concedida à revista “O Vale” sobre O Marco Temporal que esteve para ser votado em novembro de 2021. O julgamento do STF foi suspenso devido ao pedido do Ministro Alexandre de Moraes, que solicitou um tempo a mais para analisar o caso. Disponível em: <https://sampi.net.br/ovale/noticias/602326/o-vale/2021/09/pauta-de-bolsonaro-e-a-destruic-o-diz-professor-indigena-munduruku>. Acesso em: 25 abr. 2022.

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Idem

| <b>OBRA</b>  | <b>EDITORA</b>          | <b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b> |
|--|-------------------------|--------------------------|
| A palavra do Grande Chefe  | Global Editora          | 2008                     |
| A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras Histórias indígenas de amor | Global Editora          | 2007                     |
| As peripécias do Jabuti  | Mercuryo Jovem          | 2007                     |
| As serpentes que roubaram a noite e outros mitos   | Editoria Peirópolis     | 2001                     |
| A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar                 | Global Editora          | 2010                     |
| Caçadores de aventuras   | Caramelo                | 2006                     |
| Catando piolhos contando Histórias   | Brinque-Book            | 2006                     |
| Coisas de índio  | Callis Editora          | 2000                     |
| Como surgiu - mitos indígenas brasileiros  | Callis Editora          | 2011                     |
| Contos indígenas brasileiros   | Global Editora          | 2005                     |
| Crônicas de São Paulo  | Callis Editora          | 2011                     |
| Crônicas indígenas para rir e refletir na escola   | Moderna                 | 2020                     |
| Das coisas que aprendi   | Uka Editorial           | 1ª Edição, 2014          |
| Das coisas que aprendi   | Uka Editorial           | 2ª Edição, 2018          |
| Foi Vovó que disse   | EDELBRA                 | 2014                     |
| Histórias de índio   | Companhia das Letrinhas | 1997                     |
| Histórias que eu ouvi e gosto de contar  | Callis Editora          | 1ª edição, 2004          |
| Histórias que eu ouvi e gosto de contar  | Callis Editora          | 2ª, edição, 2006         |
| Histórias que eu li e gosto de contar  | Callis Editora          | 2011                     |
| <i>Kabá Darebü Kabá Darebü</i>   | <i>Brinque Book</i>     | 2002                     |
| <i>Karú Tarú</i> - o pequeno pajé  | Edelbra                 | 2013                     |
| Memórias de Índio – uma quase autobiografia  | Edelbra                 | 2016                     |
| Meu vô Apolinário  | Editora Uka             | 2001                     |
| Mundurukando 1   | Editorial Uka           | 2ª edição, 2020          |
| Mundurukando 2   | Uka Editorial           | 2018                     |
| O banquete dos deuses  | Global Editora          | 2016                     |
| O caráter educativo do movimento indígena brasileiro - 1970-1990                           | Paulinas                | 2012                     |
| O menino e o pardal  | Callis Editora          | 2007                     |
| O olho da águia  | Leya                    | 2013                     |
| O olho bom do menino   | Editorial Uka           | 2019                     |
| O mistério da estrela vésper   | Leya                    | 2014                     |
| O homem que roubava horas  | Brinque Book            | 2007                     |
| O Karafba  | Editora Amarilys        | 2010                     |
| O olho bom do menino   | Brinque Book            | 2007                     |

|  |                            |      |
|--|----------------------------|------|
| O onça   | Caramelo                   | 2006 |
| <i>O segredo da chuva</i>  | Ática                      | 2006 |
| O sinal do pajé  | Peirópolis                 | 2003 |
| O sumiço da noite  | Caramelo                   | 2006 |
| Outras tantas histórias Indígenas de origem das coisas e do universo | Global Editora             | 2008 |
| Parece que foi ontem   | Global Editora             | 2006 |
| Sabedoria das águas  | Global Editora             | 2004 |
| Saudades de amanhã   | Sabedoria Fina             | 2016 |
| Tempo de histórias - Antologia de contos indígenas de ensinamento    | Salamandra                 | 2005 |
| Todas as coisas são pequenas   | ARX Jovem                  | 2008 |
| Um dia na aldeia   | Melhoramentos              | 2012 |
| Um estranho sonho de futuro  | FTD                        | 2004 |
| Um sonho que não parecia sonho                                       | Caramelo Livros Educativos | 2007 |
| Vó Coruja  | Companhia das Letras       | 2014 |
| Você lembra, pai?  | Global Editora             | 2005 |
| Voices ancestrais  | FTD                        | 2016 |
| <i>Whatirã - a lagoa dos mortos</i>                                  | Autêntica                  | 2016 |
| <i>Amazonia-Indigenous Tales from Brazil</i>                         | Groundwood Books           | 2013 |
| <i>Tales of the Amazon-How the Munduruku Indians Live</i>            | Groundwood Books           | 2000 |
| <i>Indianerlegenden aus Brasilien</i>                                | Verlag Hans Schiller       | 2016 |

**Fonte:** Elaboração própria a partir do Currículo Lattes do autor, item livros publicados.

Alguns dos livros acima se destacam devido aos prêmios, e também por serem recomendados por fundações nacionais ligadas à literatura brasileira. Entre eles, destacam-se (Quadro 02):

#### **Quadro 02 - Demonstrativo de livros, prêmios e editoras**

| <b>LIVROS</b>                                    | <b>PRÊMIOS</b>              | <b>EDITORAS/ANO</b> |
|--|-----------------------------|---------------------|
| Coisas de índio                                  | recomendável pela FNLIJ     | CALLIS, 2003        |
| As serpentes que roubaram a noite                | recomendável pela FNLIJ     | Peiropolis, 2020    |
| Meu vô Apolinário                                | Prêmio Tolerância - Unesco  | Studio Nobel, 2001  |
| A História das origens do estrondo trovão        | 61ª Edição do Prêmio Jabuti | Callis, 2020        |
| Crônicas indígenas para rir e refletir na escola | 61ª Edição do Prêmio Jabuti | Moderna, 2021       |

**Fonte:** Elaboração própria

Cabe destacar que algumas de suas obras, como “Contos indígenas no Brasil” e “Contos da Amazônia: como vivem os indígenas Mundurukus”, já foram traduzidas para outros idiomas

e inseridas em bibliotecas como o *Library of Congress* (EUA) e a Biblioteca Nacional da Itália.<sup>38</sup>

Há um estilo próprio de narrar, através de autobiografias, crônicas, mitos, culturas, hábitos de várias comunidades e livros destinados a professores e alunos com o intuito de enfatizar a importância do reconhecimento e do respeito à pluralidade cultural. É como se estivesse redigindo uma carta ao seu leitor. De acordo com ele, apesar de não ser um estilo propriamente indígena, é o que mais se aproxima do estilo oral, e tenta chegar mais próximo aos seus parentes. Além disso, “é apenas para lembrar o caráter de narrativa mítica utilizada por nossa gente: ela é circular.” (MUNDURUKU, 2012, p.19).

Um exemplo dessa característica de narrativa pode ser compreendida melhor através do livro “Coisas de Índio, “no qual Munduruku comenta que “As histórias que os indígenas contam falam das origens do universo, da humanidade e de como uma sociedade pode se organizar. Eles são grandes contadores de histórias e, para conhecermos mais os povos indígenas, nada melhor do que conhecer algumas de suas histórias” (MUNDURUKU, 2003, p.10)<sup>39</sup>.

Logo depois, ele inicia um dos mitos da história de seu povo intitulado “Um mito Munduruku: como surgiram os cães.” Percebemos, dessa forma, que o seu gênero discursivo está aliado às questões de natureza histórica, colocando em pauta as discussões sobre identidade, ancestralidade e representações. Como afirma Burke (2004, p. 259), “existe uma tentativa de inverter os valores de uma cultura dominante.” Ao narrar, ele elabora representações que se aproximam com as reflexões que Chartier (1990) realiza sobre elas, onde são entendidas como mecanismos pela qual a realidade ganha sentidos. Assim, esses sentidos vão se materializar nos discursos de acordo com a posição- sujeito que ocupa (ORLANDI, 2015, p. 31). Por isso, é tão importante entender a posição-sujeito de um escritor, seja qual for a temática de sua escrita.

Em seus discursos narrativos, elabora representações de experiências, apresentando as relações culturais de encontros e conflitos através de sua linguagem, que, por sua vez, demonstra ser um instrumento cultural utilizado para fazer valer seus direitos . Ao encontro desse pensamento, Eliana Stort (1993, p. 19) afirma que a “Instauração de um sistema de representações é dinamismo do próprio homem.” Assim, para construir o seu mundo,

---

<sup>38</sup> Informações disponíveis no Currículo Lattes de Munduruku.

<sup>39</sup> Livro de caráter informativo que busca, de acordo com Munduruku, a essência do jeito de viver e trazer um material atualizado sobre a História do Brasil.

Munduruku utiliza as próprias experiências, exteriorizando os seus valores e desejos. Em outras palavras, para compreender as representações que esse escritor apresenta, é necessário entender as suas condições de produção, das quais o contexto histórico não pode ser apartado, pois estabelecem relações com o presente, o passado e o futuro. (ORLANDI, 2015 p. 32).

Os gêneros discursivos de suas obras são reflexões que servem como materiais de pesquisa para crianças, professores e pessoas que se interessem pela temática indígena. Os livros “O Karaíba” e “Meu Vô Apolinário,” obras que foram analisadas neste trabalho, relatam exatamente sobre essas narrativas que estão nas entrelinhas, através de personagens fictícios e de pluralidades específicas, a fim de fomentar um redesenho da concepção da imagem do indígena brasileiro.

Desse modo, a seguir, é proposta uma discussão sobre o desenho como “entidade histórica” e a sua relação com a literatura para melhor compreensão da proposta de redesenho das imagens estereotipadas, tendo como fundamentação as obras de Munduruku.

## 2.2 O DESENHO COMO ENTIDADE HISTÓRICA: CAMINHOS DE LEITURAS

Partindo da ideia do desenho como imagem e entidade histórica pronta a ser decodificada e apreendida, serão discutidos aspectos acerca do desenho a partir das discussões tecidas por Trinchão e Oliveira (2010; 1998). Em primeiro lugar, cabe apresentar que tanto o desenho como a História guardam em si a ideia de transmissão. Neles podemos reler diversas histórias, sendo impossível “negar o caráter do desenho dissociado da História.” Portanto, “o desenho pode revelar releituras mais críticas de interpretação não tão conhecidas pela História tradicional” (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998, p. 159).

Enquanto registro histórico está relacionado com as preexistências e condensa imagens e significados multifacetados. É um sistema complexo, e a condição para ser analisado é a revisão antecipada de dois processos: o de sua execução e o de sua transmissão. (...) O Desenho, em uma de suas variadas formas de representação tem, na História da humanidade, um papel fundamental. É quem traduz a experiência criativa de conformar a imagem desejada ou imposta (OLIVEIRA; TRINCHÃO, 2010, p. 131).

É através da associação existente entre a História e o desenho que podemos “rever” os discursos representativos, que por muitas vezes já foram analisados sobre conceitos e contextos diversos. Consideramos que tanto a História quanto o desenho são canais de transmissões interligados. Portanto, o desenho e a História são registros e, quando unidos, são reinterpretados, desconfigurando o pré-estabelecido, principalmente pela mídia que possui uma busca incessante em uma “verdade a ser marcada pela História”. (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998, p. 161). Nesse processo, Alberto Manguel (2001, p. 27-28), ao tratar sobre a leitura de imagens, descreve que “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo a mesma circunstância que dá origem à própria narrativa”.

Pesavento (2005) discute que essa maneira de trabalhar com os materiais relacionados à História possibilita compreender representações e experiências vividas pelos homens em determinados contextos históricos. Até porque as próprias representações “são portadoras do simbólico, carregando sentidos construídos social e historicamente” (PESAVENTO, 2005, p. 41). Burke (2004) segue essa linha, ao comentar que todo documento (imagético ou textual) e objeto são produções humanas, sendo necessário compreender as entrelinhas daquelas representações de realidade.

À medida que “o desenho vai além de sua instrumentalidade” (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998, p. 166), ele carrega consigo a união com a História no sentido de questionar os ideais vazios e genéricos sobre os povos indígenas. Ainda seguindo esse pensamento, Laurent Gervereau (2007, p. 9) afirma que a imagem “não se pode acantonar na reprodução: não é uma mera transposição do real; é também um real intrínseco com as suas propriedades e seus discursos.” Nesse mesmo sentido, a autora afirma que, para compreendermos melhor uma imagem, “devemos analisá-las em três etapas que se conectam ao longo do texto: a descrição, o contexto e a interpretação” (Op.cit., 2007, p. 45).

No entanto, nem sempre foi assim. No desenvolvimento da historiografia brasileira, havia concepções arraigadas sobre a documentação escrita como única fonte que propiciasse a reconstrução da História. “Buscava-se uma História que privilegiasse a vida dos ‘heróis’ e os povos ‘primitivos’ não tinham espaço na História ‘universalista’” (ALMEIDA, 2010, p. 139).

A partir da Nova História Cultural, pensada aqui aos moldes do historiador Roger Chartier (1990)<sup>40</sup>, buscou-se a proposição dos estudos das particularidades culturais e suas transformações, assim como a pesquisa em variados registros: orais, imagens e a literatura como documentos históricos. Isso promoveu uma certa afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular.

Esse modelo trouxe caminhos alternativos para a investigação histórica. Para Chartier (1990, p. 62), toda documentação é uma representação do real pautada na “historicidade de sua produção e intencionalidade de sua escrita,” seja ela literária ou outro tipo de registro. Portanto, a Nova História Cultural abre espaço para diferentes questões acerca do passado, pois busca identificar “uma época por meio das representações e práticas que dão significado ao mundo, ou seja, ela serve-se de signos, marcas e símbolos para compreender determinada época.” (VAINFAS, 1997, p.134)<sup>41</sup>

Cabe destacar que consideramos os desenhos analisados nos itens a seguir como documentos importantes para os estudos acadêmicos, por conta do entendimento de uma ideologia que tentou “romantizar” a figura indígena. Porém, quando empregadas em LD de História para crianças de 9-10 anos ou em outros documentos que não a descontruam, acabam gerando concepções eurocêntricas. Sobre os ideais estereotipados construídos, segue abaixo uma análise histórica sobre os discursos ligados à imagem indígena através da definição do olhar ideológico que foi construído pela sociedade e Estado descritos por Munduruku. Desse modo, há uma discussão sobre como “o Estado desenhou propositalmente os povos nativos, vistos em viés de empecilho para o desenvolvimento do Estado Brasileiro” (MUNDURUKU, 2012, p. 16).

---

<sup>40</sup> Vainfas (1997, p. 151) discute que a História cultural de Roger Chartier, “historiador vinculado, por origem e vocação, à historiografia francesa”, é particularmente ligada aos “conceitos de representação e apropriação expostos em seus estudos sobre leituras e leitores na França no Antigo Regime.”

<sup>41</sup> É preciso destacar que a historiografia passou por diversas mudanças em um movimento historiográfico do Século XX na França, estando em volta do que se constituiu como “*Annales d'histoire économique et social*” e, ou resumidamente intitulada como “escola dos Annales.” (...) Teve por fundadores os historiadores Marc Bloch e Lucian Febvre “inaugurando os estudos das mentalidades (modo de pensar de indivíduos de uma mesma época), “delas fazendo um legítimo objeto de investigação histórica.” (...) Na segunda geração as obras de Braudel conceberam “sempre a longa duração como um domínio temporal basicamente ligado às relações entre o homem, a geografia e as condições de vida material. (...) No entanto, “a verdadeira ruptura ocorrida na historiografia francesa e irrupção da chamada Nova História (...). Ela se apresenta como uma Nova História Cultural distinta da antiga “História da cultura” (...) não recusa de modo algum as expressões culturais das elites ou classe letradas, mas revela especial apreço, tal como a História das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências” (VAINFAS, 1997, 134-149).



### 2.3 DISCURSOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: A DEFINIÇÃO DE MUNDURUKU SOBRE OLHAR IDEOLÓGICO INDÍGENA

Os livros tradicionais de História trazem como ponto de partida as histórias dos povos indígenas sob o ponto de vista dos europeus. As imagens, por sua vez, encarregam-se de reproduzir o padrão do homem selvagem, e estabelecem conexões do ameríndio com a barbárie (COSTA; SILVA, 2018, p. 18). Podemos perceber esse discurso desde a era colonial, através de justificativas ideológicas para a tentativa de dominação do colonizador, “as quais consistiam em deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas brasileiros e reproduzir preconceitos no seio da sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012, p. 30) através da visão de que desembarcando aqui trouxeram evolução e progresso para um povo primitivo e não semelhante, mas zoomorfo e passível de domesticação e, por que não, escravização? Infelizmente, há um saber discursivo que se foi constituindo ao longo da História, “produzindo dizeres (constituídos na memória) que se reproduzem e que permanecem” (ORLANDI, 2015, p. 33).

A História do Brasil se inicia justamente com a colonização europeia, como se nada aqui existisse antes do Século XV. É importante contextualizar e trazer esta reflexão, pois o ponto inicial da História brasileira já começa equivocado. Assim, podemos compreender que não é possível estudar sobre os povos nativos através de uma visão histórica positivista/linear.

De acordo com Orlandi (2015), várias palavras foram ditas antes e outras depois, o que possuímos são apenas parte desse trajeto. Para afirmar que aqui existiam centenas de povos nativos, detentores da terra, com múltiplas linguagens, culturas, costumes, crenças, gastronomias, sociedades, povos e etnias é necessário ir além do que é estabilizado no discurso.

Como muito bem retratado nas obras de Daniel Munduruku, apesar da inexistência de registros históricos escritos e de alguns poucos desenhos arqueológicos, estes povos já possuíam culturas definidas e guerreavam entre si. Desse modo, é fundamental sua introdução na História do Brasil para não cometer o erro de colocar a figura indígena como um sujeito “a-histórico” (SILVA; COSTA, 2018, p. 37), sem um início, emergido das matas como os animais.

É praticamente impossível compreendermos a problemática do estereótipo indígena sem buscarmos as raízes históricas. Em outras palavras, sem pensarmos no apagamento “da

identidade étnica<sup>42</sup> de distintos grupos humanos.” (op.cit, 2018, p. 70). As imagens clássicas construídas pela historiografia ainda são utilizadas pelo senso comum, mas nem sempre são compreendidas pelos respectivos contextos históricos.

Nosso objetivo aqui é apresentar alguns desses discursos de representações coloniais que por muitas vezes se relacionam ao indígena através da definição de representação indígena discutido por Munduruku, entre os quais podemos destacar “o olhar romântico do ‘índio que vive no meio do mato’ que considera os ‘índios preguiçosos’ e atrasam o progresso.” (MUNDURUKU, 2012, p. 01).

Por meio desses termos citados acima, conduziremos a discussão acerca da construção imagética indígena em diálogo com outros autores que discutam essa historiografia, tais como: Cunha (1992); Almeida (2010); Monteiro (1994); e Santtos e Felipe (2018). Todos os autores citados acima retratam a renovação da historiografia indígena pautada no reconhecimento de que esses povos são sujeitos autônomos. Portanto, realizam críticas que dialogam e evidenciam dinâmicas, grupos diversos, identidades e culturas.

Antes de realizarmos uma discussão da imagem indígena desde a época colonial, cabe, neste momento, conceituar o que seria o aspecto ideológico acerca do “índio” conceituado por Munduruku (2012), proposto no título deste tópico, através de outros autores que discutem essa temática. A representação através do plano ideológico consolidou a imagem indígena como símbolo nacional. No entanto, essa imagem nada tem a ver com a enorme diversidade das populações indígenas.

Ao contrário disso, caracterizava-os como invisíveis “ou demonizavam os grupos ou povos indígenas ainda presentes no território brasileiro.” Em artigos e revistas, discutia-se o que fazer com eles, como nas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), “nos relatórios dos Presidentes de Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões das Assembleias legislativas” (ALMEIDA, 2010, p. 137).

De acordo com Cunha (1992), sua imagem corresponde, convenientemente, ao índio morto. Almeida (2010, p. 137) sugere que “essa representação aponta o indígena como inocente, sem nenhum tipo de rebeldia ou desavenças, sendo apenas aliado dos colonizadores

---

<sup>42</sup> “A etnicidade pode ser melhor entendida se vista em situação, como uma forma de organização política: esta perspectiva tem sido muito fecunda e tem levado a considerar a cultura como algo constantemente reelaborado, despojando-se então do conceito do peso constituinte que já foi revestido” (CUNHA, 1986, p. 107).

européus”, concluindo que os romances de José de Alencar, por exemplo, estão bem distantes da realidade e fazem parte desse processo romantizado.

Fazendo uma retrospectiva histórica, agora destacando a imagem indígena no período colonial, a autora citada no parágrafo anterior afirma que é possível identificar três tipos de representações sobre os indígenas nesse período: “Os idealizados do passado,” “Os bárbaros dos sertões” e os “degradados das antigas aldeias coloniais”. A primeira representação corresponderia ao índio morto; a segunda seriam os “índios” que se rebelavam contra a raça branca; já os degradados eram aqueles vistos como miseráveis e preguiçosos. Outras denominações também foram utilizadas, a exemplos de expressões, como: “‘gentios da terra’, ‘pagãos’ e ‘Negros da Terra’. A última forma era como se nomeavam os indígenas escravizados no período colonial” (MONTEIRO, 1994, p. 56).

De acordo com Lopes (2000, p. 16), os europeus construíram o discurso do olhar desejante, do que queriam ver. Para exemplificar melhor essa situação, o autor utiliza o exemplo de Narciso, que pragmaticamente se mira no espelho das águas e constrói o que deseja ver através da sua imagem projetada pelo “outro” que o ama. Logo, ele se fita sem cessar, porque ele “está apaixonado não do outro, mas da imagem de si mesmo que o espelho das águas lhe devolve ao olhá-lo”. Assim, Narciso está apaixonado por si mesmo e se humaniza fitando o outro como objeto-valor “(é valor, para mim, o que eu quero).”

Disforicamente, eles olhavam bem o que viam: terra, objetos e moradores como portadores de diferenças que teriam de ser lidas, identificadas e qualificadas a fim de que pudesse identificá-los como objeto-valor. Sendo assim, o que era desejado pelo “descobridor” eram os “interesses econômicos da Europa” (LOPES, 2000, p. 17). Esse objeto-valor que se revelou através do projeto do colonizador teria duas vertentes importantes para compreendermos esses interesses: o valor como consumo-mercadoria: ouro, prata, metal e cultivo agrícola; e o outro em termos de valor de troca, como se fosse um ideograma (salvar essa gente). Esta última afirmação pode ser lida na carta de Pero Vaz de Caminha, através da tradução realizada por Castro (1996 p. 67), onde descreve que “o melhor fruto que dela pode se tirar parece que será salvar essa gente.”

Essa diferença pode ser lida através do discurso da heresia pagã na idealização de que, por serem “índios” inocentes, não tinham culpa de não terem sido batizados na fé que os brancos conheciam. Nesse contexto de discursos de inocência e por não serem brancos, havia a ideia de perdidos e condenados à “eterna danação na qualidade de não cristãos” (LOPES,

2000, p. 17).

Com relação à ideia de objeto-valor, Monteiro (1994) afirma que para os indígenas, naquele momento, as relações de troca (objeto-valor) tinham outro significado. As ofertas de mercadorias oferecidas por eles não foram apenas uma resposta à situação econômica de mercado. Ao contrário disso, tanto a aquisição quanto como a oferta dessas mercadorias era um ato simbólico de escambo vinculado à formação de alianças com os europeus.

Podemos notar que o desenho que se criou pelos colonizadores com a ideia de “colonizar as mentes para depois colonizar a paisagem” supervalorizou o discurso persuasivo - em especial, a Companhia de Jesus, que tinha por discurso “combater as heresias.” Atuou como peça chave no combate do que chamavam de paganismo, tendo a Igreja e a escola como formas de legitimar as suas ideologias. Cabe destacar que os jesuítas não se mostravam como intermediários entre os indígenas e os brancos, mas absolutivavam seu poder sobre esses povos (ORLANDI, 2000, p. 123).

Desse modo, havia uma supervalorização do universo dos brancos e a ideia dos povos indígenas deixarem de lado as suas culturas com o discurso da diabolização. Um dos exemplos de desenhos que retratam a promoção dessa cristianização é o quadro da Primeira Missa no Brasil (Figura 01): explicita uma condição para a construção de uma boa imagem do Brasil com a ideia do “índio” romântico, bom selvagem<sup>43</sup> e as representações dos valores dos brancos divinizados e supervalorizados, como podemos observar abaixo:

---

<sup>43</sup> O bom selvagem seria “aquele em sintonia perfeita com a natureza, desprovido da maldade europeia, heroico por existir. Essa vertente prestou-se a uma profusão literária desde o século XV e foi consagrada na obra de Rousseau. Prestou-se, também, à crítica, à política francesa e europeia da época. Ao longo do tempo, ela se reproduziu de múltiplas formas e ainda povoa consciências contemporâneas” (SANTILLI, 2000, p. 43).

**Figura 01-** Quadro: A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles (1832-1903), óleo sobre tela, 268x353, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, 1861



**Fonte:** História e imagem. Disponível em: <http://www.historiaeimagem.com.br/aprimeira-missa-no-brasil/>. Acesso em: 28 set. 2021. Adaptado.

Essa imagem foi concebida por Vitor Meirelles<sup>44</sup>, em 1861, brasileiro, pintor acadêmico do período monárquico e do romantismo brasileiro. De acordo com Molina (2007, p. 20), havia o desejo de demarcar os mitos de uma História Nacional, baseando-se nos discursos relacionados aos “aspectos políticos-estratégicos daquele momento.” A tela foi apresentada primeiramente em Paris, sendo uma das escolhidas para a discussão desse tópico porque já apareceu como uma certidão de nascimento para o Brasil. As cores, a curiosidade e devoção dos indígenas trouxeram nessa imagem a ideia de nascimento da nação brasileira. À época, era preciso trazer discursos e criar uma identidade, sendo os professores de História e historiadores desse período contribuintes para tratar essa fonte como verdadeira (PAIVA, 2006, p. 92).

<sup>44</sup> De acordo com Molina (2004, p. 367), Victor Meirelles (1832-1903), era um “pintor tido como referência no Império, juntamente com Pedro Américo (1843-1905). Meirelles teve como alunos os artistas relevantes daquele período, que formariam o quadro de professores da AIBA/ENBA e do Liceu”.

Nessa época, a figura do indígena era retratada como um ser romantizado, identificando a identidade do índio brasileiro com os feitos heroicos da cultura lusa. (ALMEIDA, 2010, p.73). Havia a necessidade de construir a imagem desses povos como elemento servil diante do europeu. Sendo assim, houve uma escolha do caráter desorganizado do agrupamento indígena que se completa com a inserção dos indígenas em um plano de fundo abaixo dos portugueses. Os mais próximos do altar ocupam a posição central, já a distribuição dos indígenas apresenta um certo afastamento, pois alguns estão sentados, recostados e até mesmo apoiados de joelho. A figura do Frei Henrique e a cruz possuem destaque, sendo melhor notado através da iluminação.

O historiador Jorge Colli (2005, p. 133) discute que o olhar nacionalista criou “uma espécie de curto-circuito, já que muito da arte do Século XIX contribuiu para a formação mitológica histórica brasileira. Quando os historiadores publicam a Carta de Caminha, ela é tomada como uma invenção do verdadeiro, “legitimando o romantismo indianista como uma essência da brasilidade”. Desse modo, o autor interroga “a obra por meio de uma ficção que a própria obra ajudou a forjar”. Sendo assim, essa obra, assim como as que possuíam a intenção de palpitar um sentimento de pátria, têm relações com a carta de Caminha.

Ao Domingo de Páscoa pela manhã, determinou o capitão de ir ouvir missa e pregação (...) E ali com todos nós outros fez dizer a missa, a qual foi dita pelo Frei Henrique (...) enquanto estivemos à missa e a pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas. (...) e olhando-nos, sentaram-se. E depois, de acabada a missa, assentados nós a pregação, levantaram-se muitos deles (CATRO, 1985, p. 68).

Nessa perspectiva, Orlandi (2000) que afirma que a Carta de Caminha se configura como discurso figurativo. Esse tipo de discurso é utilizado para produzir o efeito da abundância e de simbolismos. Portanto, é uma cena que “cria plasticamente os índios para serem incorporados à memória figurativa nacional (TEXEIRA, 2008, p. 93). Indo ao encontro dessa afirmação, Paiva (2006, p. 95) entende essa imagem como uma armadilha iconográfica, pois identifica que o Estado estava a produzir uma ideia de mundialização cultural.

Nesses termos, cabe destacar que essa tela foi pintada praticamente 400 anos depois da representação desse evento, em comemoração aos 400 anos da chegada de Cabral ao Brasil. Os estudos sobre esse tema e essa tela ficaram ainda mais recorrentes em publicações de jornais e revistas.

O mais impressionante na História da apropriação dessa tela pelo imaginário coletivo nos últimos cento e poucos anos posteriores a sua produção é que para a maioria de nós ela aparece como possivelmente contemporânea à chegada dos portugueses em

1500. É como se na esquadra de Cabral, além do famoso Pero Vaz de Caminha, que escreveu a carta descrevendo novas terras, houvesse, também, um pintor oficial que teria in loco a missa da conquista (PAIVA, 2006, p. 94).

Ainda na perspectiva acima, um dos aspectos que trazem uma discussão acerca do que foi indevidamente reproduzido, já que ele não estava lá, foi o coqueiro pintado à esquerda da cruz, como pode ser observado a partir do destaque feito na imagem através de um círculo. O artista utilizou várias árvores da mata costeira, porém não se atentou ao coqueiro, árvore não original dessas terras. O coqueiro, desse modo, não poderia fazer parte do cenário produzido por Meirelles, já que só foi trazido posteriormente da Índia pelos portugueses e jesuítas (PAIVA, 2006, p. 95).

No entanto, havia uma intenção de promover a ideia de “praia despovoada”, coberta por um coqueiral como uma praia virgem.” (PAIVA, 2006, p. 96). É exatamente sobre esse tipo de armadilha iconográfica que Paiva tenta nos alertar, pois são imagens equivocadas que reforçam representações dos indígenas como selvagens e bárbaros, atrasados, não ligados ao eurocentrismo. Cabe destacar que esse eurocentrismo pode ser definido como

Um sistema de representação cuja eficácia ideológica reside mais na despolitização das relações de poder, do que propriamente no desenvolvimento de oposições binárias que essencializam com sucesso o “nós” e o “outro”. A violência é assim naturalizada ou ultrapassada, com consequências fundamentais no modo como o racismo, a identidade nacional e a “História” do “outro” (...) são interpretados ou simplesmente evitados (ARAUJO; MAESO, 2010, p. 144).

Não obstante, esse discurso funcionou como um plano para manifestar a oposição entre o desprovido de poder e o poderoso. Podemos notar uma leitura desqualificadora através do discurso de “bicho do mato,” ou seja, do nu que abre espaço para a animalização dos indígenas “e era tão bem-feita, e tão redonda, e sua vergonha que (ela não tinha) tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhes tais feições envergonhara, por não ter as suas como elas” (CASTRO, 1996, p. 57). Através desses escritos, identificamos o estigma aos atributos sexuais, além de uma divinização da força física em contraponto aos valores intelectuais e “bárbaros”.

Desse modo, esse tipo de representação contida nas cartas de viajantes e missionários, como Nóbrega e Anchieta, contribuíram para a representação dos indígenas a referência do modo de ser invariavelmente rotulados no universo ideológico eurocêntrico. A interpretação de que os indígenas serviam “para trabalhar e a índia para copular, mas nenhum dos dois servia para pensar” colaborou para a desqualificação dos povos indígenas (LOPES, 2000, p. 28).

Há fragmentos de discursos políticos que contribuíram para o projeto colonizador resultando em equívocos presentes nas ideologias que colocam os indígenas na condição de passivos. Uma dessas contradições é discutida por Monteiro (1994, p. 48), ao afirmar que os “missionários enfrentavam uma grande luta com os pajés e caraíbas, pois tinham uma linha muito poderosa de tradições indígenas”.

Em um desses conflitos, por exemplo, os pajés espalharam que a água do batismo era uma das causas das doenças que assolavam as populações nativas. Um desses padres, chamado Afonso Brás, chegou a afirmar que não ousaria batizar os gentios, a não ser que estivessem à beira da morte ou pedissem muito, porque temia pela sua inconstância e pouca firmeza (MONTEIRO, 1994, p. 48). Essas afirmações dos pajés tinham fundamentos, pois, como descrito acima, o batismo geralmente acontecia quando estavam à beira da morte.

Outro desenho que contribui e reforça o estar vestido como ser civilizado, além da ideia de detentor de poder, é a imagem do desembarque de Pedro Álvares Cabral, intitulada como “A descoberta do Brasil” (Figura 02), encomendada para comemorar os cem anos da “Independência do Brasil” e mais uma vez promover ideais de indígenas colonizados.



**Figura 02** - Quadro: “Desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500”, de Oscar Pereira da Silva (1867-1939), Museu Paulista da Universidade de São Paulo, Óleo sobre tela, 190x333, (1922)



**Fonte:** Aun USP. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir.php?id=6562>. Acesso em: 28 set. 2021. Adaptado.

Peter Burke (2004) afirma que Oscar Pereira seria um pintor histórico em pleno século XIX-XX, como sendo antes de tudo um pesquisador, mas inegavelmente nacionalista. Os indígenas, mais uma vez, são apresentados com uma postura de submissão e estranhamento. Percebemos mais ainda a superioridade através da imponência com a qual são retratados os portugueses através das posturas e trajes. A moral romântica nesse período partia de duas questões fundamentais: a relatividade da arte e do belo, e a utilidade deles.

Desse modo, existe na imagem uma composição harmônica da cena, a autoridade europeia frente à postura de curiosidade indígena, podendo perceber também o destaque dado à bandeira fincada bem no centro da obra, a qual gera, mais uma vez, a representação de

indígenas inocentes. “Havia, assim, estruturas do mundo social (as representações) que eram produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas) e construía as suas figuras” (CHARTIER, 1990, p. 27).

Devemos destacar que a conversão religiosa jesuítica e o sistema mercantilista contribuía com os discursos de barbárie e a conseqüente construção de imagens depreciativas. Todas essas circunstâncias ajudaram a desenvolver o projeto colonial que visava à captura e escravidão dos chamados “negros da terra”. No entanto, como já expressado, existem documentações coloniais que apontam as fugas, resistências e estratégias, tanto dos homens quanto das mulheres frente à dominação europeia (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Essas ideologias serviram para a reprodução de discursos coloniais de extermínio dos povos indígenas e uma redução progressiva de seus territórios, conforme Rodrigues (1986, p. 19),

Em conseqüência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores.

Uma dessas medidas é abordada por Santos e Felipe (2018), ao afirmarem que a coroa portuguesa possuía estratégias para o enfraquecimento cultural dos nativos. Uma delas procurava proibir o uso de qualquer outro idioma que não fosse o português; a transformação dos aldeamentos indígenas e o incentivo entre o casamento entre indígenas e brancos. No entanto, apesar desse ideal de colonização de sucesso, tendo em vista a figura do colonizador eurocêntrico, estudos recentes da historiografia apresentam os indígenas como resistentes a esse processo realizando acordos políticos. De acordo com Monteiro (1994, p. 239):

o interesse pela História dos índios se choca com posturas historiográficas arraigadas desde longa data, que desqualificam os índios enquanto atores históricos legítimos ou, quando muito, os deslocam para um passado remoto. É sempre complicado para um professor de História explicar a persistência de grupos indígenas no Brasil de hoje, quando a historiografia os obliterou nos tempos coloniais: daí vem a idéia nociva e preconceituosa de que os índios são hoje apenas os pobres remanescentes daqueles que tiveram um lugar, embora incômodo, na história do país.

Essa ideia preconceituosa que qualifica os indígenas como pobres remanescentes daqueles que tiveram um espaço apenas no período colonial e vítimas resistentes ao processo

trouxe concepções pejorativas ao significado de pertencimento, como podemos perceber na fala de Munduruku:

Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa (MUNDURUKU, 2017, p. 01).

Ao contrário disso, a historiografia recente trouxe escritos afirmando que a documentação sobre as aldeias é farta em exemplos dos indígenas se identificando perante as autoridades dos colonos e missionários a partir da posição que tinham no mundo social. Apropriavam-se não só dos códigos lusitanos, mas também da própria História colonial. Essas estratégias podiam ser notadas até mesmo através das rivalidades entre os grupos europeus em que os indígenas, por sua vez, sabiam se posicionar e formavam alianças a partir desses conflitos (ALMEIDA, 2010, p. 43). Cabe destacar que, se para alguns grupos indígenas a ideia era se aliar, para outros, a sobrevivência estava na ideia de enfrentamento e de mantê-los distantes.

De acordo com Silva et.al (2014, p. 55), já no período imperial, a identidade nacional estaria pautada na ideia de um povo puro, original. Cabe destacar que esse termo “identidade” serviu como reivindicações essencialistas para demonstrar quem pertencia e quem não pertencia a um determinado grupo, definindo, por exemplo, quem seria excluído ou incluído. Nesse sentido, não há como existir a ideia de povo puro, pois tudo isso é “fantasia colonial sobre a periferia mantida pelo ocidente” (op.cit, 2014 p. 14).

Essa ideia está fundamentada na legislação indigenista do período colonial e serviu como base imagética para as épocas posteriores, quando o binômio bravo/manso foi reformulado para selvagem/civilizado, ainda perdurando a ideia de desaparecimento dos povos, (SANTOS; FELLIPE, 2018, p. 100). Sobre este aspecto, Munduruku afirma que esse pensamento criou um achatamento da riqueza cultural brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 15).

Ainda nessa época, mais especificamente na Guerra do Paraguai (1864-1870), quando muitos serviços públicos e militares eram algumas das principais obrigações dos indígenas nas aldeias, muitos deles procuravam estratégias para escapar do recrutamento compulsório, “usando diferentes argumentos que, conforme a legislação vigente, poderiam isentá-los da participação das tropas” (ALMEIDA, 2010, p. 147).

De acordo com Cunha (1992, p. 134), a partir do final do Século XVIII e até meados do século XIX, ainda havia um grande debate por parte do Estado se deveriam exterminar os “índios dos sertões” ou civilizá-los e incluí-los na sociedade política. O Estado, desse modo, tinha duas opções: eliminar completamente os povos indígenas ou preservá-los como símbolo da identidade brasileira. Este cenário se fundamentou nas concepções políticas e ideológicas daquela realidade econômica social do novo Estado (ALMEIDA, 2010, p. 141).

No início do período republicano, o contato com os indígenas foi pautado na “pacificação,” onde se intencionava tê-los como colaboradores na exploração e abertura dos caminhos. Um desses “pacificadores,” chamado Cândido Rondon, destacou-se por manter um contato dito pacífico com os indígenas. A partir disso, atuou no projeto que daria origem ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no qual tomou posse como diretor. Infelizmente, esse serviço foi utilizado como uma “arma” do Estado para acomodar os indígenas remanescentes da invasão europeia. Teve como estratégia tirar as terras dos povos indígenas, fazendo com que morassem em pequenas extensões de terras próximas ao não índios, justamente para servir de mão de obra frente à grande expansão da agropecuária<sup>45</sup>.

Com a instauração do Estado Novo Vargasista, em 1937, houve a legitimação da posição social do SPI, subordinando-o ao Ministério da Agricultura. Essa estrutura estadonovista permitiu que se construísse uma militarização dentro das aldeias, onde os líderes das comunidades recebiam títulos de Soldado, Major, Capitão<sup>46</sup>.

A situação inicial de confinamento dos indígenas em terras foi sendo abdicada. Porém, ao longo da existência desse serviço, o clima de violência contra esses povos foi crescendo a ponto de criarem Parques Indígenas para “protegê-los” do avanço agropecuário. No entanto, essa situação prejudicaria ainda mais essas populações, já que estariam saindo de suas terras (abandonando-as) para a expansão iminente. Ao longo do tempo, o SPI foi sendo desestruturado devido “à escassez de recursos financeiros e humanos qualificados, além do enfraquecimento político administrativo” (MUNDURUKU, 2012, p. 34).

Outro fator que determinou a extinção do SPI foi o golpe militar de 1964, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Munduruku comenta em entrevista

---

<sup>45</sup> Informações disponíveis no Jornal Porantin. O Porantin é o jornal impresso do Cimi, criado em 1979, ainda em meio à Ditadura Militar. Na língua de nação indígena Sataré-Mawé, “Porantin” significa remo, arma, memória. Disponível em: Jornal Porantin | Cimi. Acesso em: 13 abr. 2022.

<sup>46</sup> Idem.

cedida ao Canal Libris<sup>47</sup>, que a FUNAI tinha a cara do governo militar, de uma política assimilacionista para a integracionista. Munduruku (2012, p. 35) discute que houve a permissão para a ocupação de cargos por pessoas não preparadas, além da tolerância por ocupação ilegal de terras. Cabe salientar que, antes da criação da FUNAI, foi criado o extinto Conselho de Proteção aos Índios (CNPI), também ligado à proteção e tutela indígena.

Com a criação da FUNAI<sup>2</sup>, em 1967, pela Lei nº 5.371 (BRASIL, 1967), como agência substituta ao SPI, os indígenas continuaram tutelados ao Estado através desse órgão, pois, “mesmo com o discurso da criação da FUNAI em torno da ideia de liberdade e autonomia aos índios, eles permaneceram na condição de tutelados pelo órgão federal” (ALMEIDA, 2010, p. 47).

No entanto, foi a partir da década de 1970 que os indígenas aprenderam a superar suas diferenças e rivalidades e se unirem para lutarem juntos por interesses comuns, pelos seus direitos (BANIWA, 2006, p. 43). Em 1973, foi criado o Estatuto do Índio, através da Lei nº 6.001 (BRASIL, 1973), com a intenção de regulamentar as terras indígenas e reafirmar o papel do Estado na tutela. No entanto, foi somente a partir de 1986 que começou a se desenhar o fim de um período antidemocrático e o movimento por uma constituinte ganharia força (DIAS; CAPIREBE, 2019, p. 14). A partir de mobilizações em torno dos direitos indígenas, a constituição de 1988 surge como resultado da participação política dos povos indígenas, assim como organizações ligadas à defesa, resultando “em nove dispositivos esparsos no contexto educacional” (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

O caput do Art. 231 da Constituição Federal de 1988 trouxe em sua redação o reconhecimento das tradições indígenas “física e cultural” através dos seus “usos, costumes e tradições” além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (SILVA; COSTA, 2018, p. 112). Portanto, o movimento indigenista conquistou alguns avanços ao romper com a proposta de integração, dando mais fôlego para que essas sociedades pudessem ser cada vez mais ouvidas. Nesse processo, Munduruku (2012, p.33) afirma que

Os indígenas literatos são frutos de uma resistência que vem de longo tempo. Cada vez mais jovens indígenas estão buscando registrar as histórias orais de seus antepassados para mostrá-las à sociedade brasileira e diminuindo a distância que

---

<sup>47</sup> Entrevista completa disponível no canal Libres. Disponível em: Daniel Munduruku | Entrevista | Super Libris – YouTube. Acesso em: 13 abr. 2022.

sempre houve entre estes dois mundos. Saber que estamos auxiliando a sociedade brasileira a se conhecer melhor, já é um grande feito.

Em verdade, a garantia da inalienabilidade e indisponibilidade das terras foi um grande avanço para as populações indígenas; porém, assegurar o cumprimento é um desafio que se coloca a pensar nesses povos como sujeitos pautados em historicidade, suas terras e organizações (MUNDURUKU, 2012, p. 37). A escola e os próprios LD podem contribuir para esse reconhecimento no sentido de “atuarem na maior compreensão do quanto o Brasil deve aos indígenas; entretanto, se houver vontade política para tanto” (FUNARI; PINÕN, 2011, p. 8).

Munduruku (2012, p.34), afirma que até 1948 esses povos eram considerados de passagem, ou seja, eram considerados como menores de idade, pois eram como se fossem incapazes, e a política estatal estava ali para protegê-los, sem permitir que pudessem exercer a autonomia ancestral do seu povo. Portanto, um pouco dessa autonomia só vai ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988<sup>48</sup>.

Cabe ressaltar que, posteriormente, o Código Civil de 2002 excluiu os indígenas da categoria “relativamente incapazes,” havendo uma legislação própria para tratar dessa matéria. A partir da promulgação da Constituição, muitos projetos de lei foram apresentados a partir da década de 1990, inclusive a alteração da antiga legislação do Estatuto do Índio, criado durante a ditadura militar, em 1973. Esse Estatuto reafirmava as premissas do SPI em integrar o indígena à “comunhão nacional” (SILVA; COSTA, 2018, p. 86). Sendo assim, a alteração foi realizada para que se adequasse ao atual dispositivo constitucional.

Houve um avanço muito forte, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, acerca de reflexões sobre as “imagens indígenas distorcidas implantadas pelos colonialistas” (MUNDURUKU, 2012, p. 223). Elas ainda perduram; porém, a partir da renovação historiográfica, principalmente a partir da História Cultural e dos movimentos indigenistas a partir da década de 1970, percebemos um maior avanço nas lutas desses povos.

No entanto, apesar das garantias constitucionais existirem, muitos massacres por conflitos territoriais têm ocorrido com mais força devido à falta de reconhecimento por parte do governo face aos direitos indígenas. Por isso, é preciso estimular uma História que venha

---

<sup>48</sup> Entrevista disponível em (21) Daniel Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris – YouTube. Acesso em: 24 abr. 2022.

a trazer discursos e representações que se configurem em um retrato adequado a esses povos. Se considerarmos que uma parcela dos estudantes que frequentam a escolarização básica não tem acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, principalmente os alunos de 9-10 anos, o que será aprendido no espaço escolar será “introduzido no interior das famílias e das relações sociais de forma equivocada” (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Ideias equivocadas podem estimular o discurso de que “índio é coisa do passado” ou que os indígenas contemporâneos já não seriam mais índios de verdade. O senso comum estipula que é estranho o indígena utilizar qualquer artifício tecnológico e que vive exclusivamente da natureza; ou ainda, ao utilizar um equipamento de comunicação produzido por um não índio, os indígenas teriam negada a sua identidade, deixando de serem considerados índios. Essa discussão muito nos diz sobre o processo de aculturação<sup>49</sup> sofrido pelos povos indígenas que ainda possuem outros vieses além do tecnológico, pois qualquer mudança como uma religião ou moradia diferente de uma oca já não os representaria como “índios verdadeiros.”

Ao encontro dessa discussão, Santos e Felipe (2019, p. 32) afirmam que assumimos uma postura não recíproca, pois nós igualmente nos apropriamos de elementos não oriundos do mundo ocidental, “sem que isso seja visto como traços identificadores de deixarmos de ser ocidentais, brancos ou não índios.” Nesse contexto, Munduruku (2012, p. 26) postula que essa imagem atrasada e enviesada é consequência do que cada fase da História do Brasil preconizava, seja no Brasil Colônia, imperial ou republicano.

Essas questões precisam ser discutidas no espaço escolar para que a imagem indígena seja descolonizada, principalmente no ensino de História, em que perdurou uma história tradicional e positivista. Infelizmente, a partir da bibliografia discutida abaixo, ainda há reflexos em abordagens que não favorecem um ensino capaz de corresponder às lutas atuais dos povos indígenas.

---

<sup>49</sup> De acordo com Santos e Felipe (2019) no Brasil, “as teorias de aculturação preconizavam uma gradual assimilação dos indígenas à sociedade brasileira, por meio de um processo de perdas e a transformação do índio em ser um ser aculturado, ou seja, alguém que teria deixado de ser índio, se ter atingido outro status.”

## 2.4 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA DE DANIEL MUNDURUKU

Nos Séculos XIX e XX, as elites colocavam como centro de análise reflexões sobre a construção de nação, através de discursos que pudessem elaborar uma História Nacional por meio do ensino de História. Paiva (2006 p. 56) explica que Von Martius<sup>50</sup> propôs uma História que partisse da mistura de três raças para explicar a formação da sociedade brasileira, colocando em pauta “o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”.

Desse modo, havia uma História eminentemente política, heroicizada, com exaltação da invasão portuguesa e da ação missionária católica. Até mesmo a literatura ligada aos povos indígenas, chamada de literatura indianista,<sup>51</sup> como os escritos do literário José de Alencar (1829-1877), procurava colocar o “índio” como ser inocente. Através dos seus romances, a exemplo de *Iracema* (1857), *Ubirajara* (1874) e “*O Guarani*” (1857), foi concebida a criação do indígena como uma imagem símbolo de identidade nacional para o País. No entanto, era exatamente isso que o Estado esperava, como comenta Munduruku em entrevista cedida ao canal Libris. Munduruku complementa afirmando que Mario de Andrade (1893-1945), por exemplo, olhou para a literatura de Alencar e tentou oferecer-lhe uma resposta apontando que o indígena não seria aquele modelo de santidade descrito em suas obras.<sup>52</sup>

Diversos autores de livros para os ensinos primário e secundário apostavam em obras que exaltassem o cidadão adaptado à ordem social vigente, ou seja, que obedecesse à formação moral e patriota. Sendo assim, era uma História baseada na construção e na manutenção dos grandes acontecimentos. Com o passar dos anos, já no período do golpe militar, o ensino de História apresentou duas problemáticas: a formação dos professores passou a ser insuficiente e,

---

<sup>50</sup> De acordo com Guimarães (2000, p.389) “Von Martius tornou-se referência importante para os estudos de historiografia a partir de seu texto premiado pelo IHGB contendo um programa de escrita da história do Brasil. Sua vasta produção intelectual dedica espaço considerável a esta temática, tendo em vista a necessidade de uma escrita da história para a produção de uma identidade coletiva para a jovem nação nos trópicos.”

<sup>51</sup> “Assim é chamada porque quem a escreve não é um indígena, mas geralmente são autores que descendem ou se interessam por essa temática” (KAUSS, 2009, p. 63).

<sup>52</sup> Entrevista ao canal Super Libris com a temática “quando a pena do índio escreve.” Disponível em: (21) Daniel Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris – YouTube. Acesso em: 24 abr. 2022.



além disso, esse ensino foi perdendo o seu espaço no currículo das escolas (FONSECA, 2006, p. 45).

Enquanto o golpe militar esteve vigente, houve uma modificação no ensino de História redefinindo duas disciplinas que já existiam: “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira.” Posteriormente, já englobando a Educação Moral e Cívica, surge a disciplina de Estudos Sociais, originada a partir das disciplinas de Geografia e História. Cabe destacar que essa disciplina também se configuraria na formação de um cidadão que cumprisse com os deveres básicos para com o Estado e a Nação (FONSECA, 2006, p. 47).

Infelizmente, é nesse desenho que a História se instaura como disciplina. Por muito tempo, esse ensino foi marcado pela visão eurocêntrica e universal dividida “em quatro áreas de concentração: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea” (FERREIRA, 2004, p.53). Portanto, a História tradicional deveria estar moldada aos interesses do Estado sem espaço para o pensamento crítico ou questionamento da ordem.

Esse cenário foi se alterando com o advento da Escola Nova<sup>53</sup>, que apesar de possuir um conteúdo policiado, tornou a História mais independente (FERREIRA, 2004, p. 55). Com o período de redemocratização, mais precisamente em 1970, houve a proposição de novas propostas para se pensar a História do Brasil e, conseqüentemente, o seu ensino. Cabe salientar que no final da década de 70 existiu uma busca incessante por referenciais da História Cultural e rapidamente a História do cotidiano tornou-se uma inovação no ensino (FONSECA, 2006, p. 69).

Nesse processo, Ferreira (2004) discute que novos debates foram sendo construídos a exemplo do conhecimento histórico acerca dos indígenas, do negro, da mulher, do trabalhador, entre outros. Mesmo com essas novas abordagens, afirma que não há uma problematização que favoreça o ensino de História a partir do cenário escolar, “tampouco desperte ao aluno para a apreensão do conhecimento” (FERREIRA, 2004, p.55). Fonseca (2006) colabora com essa fala

---

<sup>53</sup> De acordo com Silva e Boutin (2015), a Escola Nova foi um movimento que visou a renovação do ensino partindo da crítica à pedagogia tradicional. Amplamente difundido no Brasil, o ideário escola novista se fundamentava principalmente no pensamento de John Dewey (1859-1952). Correia e Zoboli (2020, p. 1) afirmam em seus estudos que “o filósofo estadunidense John Dewey influenciou fortemente as teorias educacionais no Brasil. Conforme o grande educador brasileiro Anísio Teixeira, pensar a educação a partir de Dewey requer subordinar-se à premissa democrática que fundamenta sua filosofia da educação, haja vista a estreita relação entre educação e democracia presente em suas obras.” Disponível em: Vista do A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia (unesp.br). Acesso em: 15 set. 2022.

ao afirmar que, apesar das grandes reformas na época em propostas de alterações nas concepções de ensino, não houve um grande abalo em suas estruturas.

A maioria esmagadora dos trabalhos analíticos sobre o ensino de História dedica-se às estruturas formais, ou seja, às formulações dos programas e das diretrizes curriculares, à produção dos livros didáticos e paradidáticos. Isso sem considerar os conhecidos “relatos de experiências” que tratam da construção de caminhos alternativos para o ensino de História, geralmente de caráter localizado e, não raro, isolado. (FONSECA, 2006, p.70)

Infelizmente, esse tipo de ensino ainda favorece o não reconhecimento da importância e protagonismo dos povos originários, trazendo danos e desafios de como formar cidadãos conscientes. A resposta à questão acima nos leva a refletir sobre o lugar dos povos indígenas no ensino da História. Desse modo, ensinar História com a inclusão da temática indígena não é exclusivamente realizar aulas expositivas sobre conteúdo pronto, mas levar os alunos à reflexão sobre as contribuições, o papel da diversidade e presença indígena para o futuro do país como nação plural e solidária. Há muito ainda para desmistificar. Devido às centenas de anos de disseminação da ideologia europeia, os povos indígenas ainda são vistos como povos atrasados, preguiçosos e miseráveis. A História do Brasil sendo apresentada no espaço escolar como resultante da Europa torna-se “um problema da História brasileira e dos demais países periféricos” (BITTENCOURT, 2012, p. 13).

Para apresentar uma dessas questões, trazemos um exemplo aparentemente inocente, mas repleto de significados: O “Dia do Índio”, instituído durante o governo de Getúlio Vargas, em 1943. Nesse dia, especificamente no dia 19 de abril, os alunos se veem envolvidos em atos relacionados a caracterizações com fantasias literalmente carnavalescas do que entendem ser a figura do indígena. Invariavelmente, há uma celebração de crianças com o corpo pintado e adereços na cabeça e pescoço, pulando com a mão na boca, emitindo onomatopeias e andando em círculos. Silva e Costa (2018, p. 68), ao encontro do que foi afirmado, descrevem que os alunos e professores quando realizam esse tipo de ato, reproduzem estereótipos que pouco acrescentam à formação de crianças: “aliás, muito sequer sabem por que essa data é dedicada aos indígenas”.

Em um dos livros escritos por Graça Graúna<sup>54</sup> (2013), intitulado como “Contrapontos da Literatura Indígena no Brasil,” há uma afirmação de que a literatura ainda continua sendo negada, apesar dos avanços das pautas indígenas desde a década de 1970. No entanto, sabemos que ninguém melhor e com mais propriedade para falar sobre os povos indígenas do que os

---

<sup>54</sup> Graça Graúna é o pseudônimo de Maria das Graças Ferreira. Indígena Potiguara, nasceu em 1948, em São José do Campestre - Rio Grande do Norte. A sua biografia pode ser encontrada em: Graça Graúna - a poética indígena | Templo Cultural Delfos (elfikurten.com.br). Acesso em: 03 jan. 2022.

autores que contam as próprias Histórias e de seus antepassados, nas quais trazem uma perspectiva mais fidedigna e buscam abordar conceitos e ligações direcionadas à identidade, auto história, deslocamento, alteridade e outros, numa perspectiva que se assenta em reflexões das relações étnico-raciais também nos sistemas de ensino.

É o grito e a voz dos silenciados pela historiografia tradicional tomando forma e sendo protagonistas de necessárias mudanças em contraponto à visão europeia. Portanto, o ensino de História é um dos caminhos para a interpretação da diversidade cultural, dos fatos sociais de maneira analítica; e a literatura indígena é um grande aliado nesse processo (FONSECA, 2006, p. 59).

Munduruku afirmou em entrevista ao Canal Libris que Daniel Cabixi foi o primeiro indígena a escrever um livro completo. Possuía uma liderança muito forte, mas não chegou a publicar os seus escritos, que, por sinal, eram “muito bonitos.” Os seus textos acabavam saindo em publicações diversas, mas nunca foram inseridos de maneira completa devido à falta de interesse econômico e financeiro. Não havia autor indígena que sozinho conseguisse publicar algo. Destaca também que Eliane Potiguara foi a primeira mulher indígena a publicar um texto de autoria indígena no ano de 1976:<sup>55</sup>

Ela criou um jeito de se comunicar com a sua a sociedade e com o Brasil, era uma espécie de cartilha, não sei se podemos chamar de literatura o que ela fazia, mas foi o primeiro texto público que se comprometeu a divulgar um pensar indígena (...) pois a maioria não escrevia, mas falavam, como ainda falam hoje.<sup>56</sup>

Ela acabou se tornando uma porta voz do seu povo. Por uma série de falta de oportunidades na sua região para expandir os seus escritos, teve que ir morar no Rio de Janeiro onde poderia fazer ouvir a sua fala. Nesse período, havia um grande anseio pela elaboração de projetos educacionais e a busca por uma História que estivesse inserida no processo de construção ou reconstrução da democracia (FONSECA, 2006, p. 68).

É tanto que houve um crescimento muito grande em relação a publicações de obras indígenas devido “a um certo movimento literário indígena ocorrido em 1994. Hoje, há mais de 57 (cinquenta e sete) autores indígenas de vários lugares diferentes” ( MUNDURUKU, 2012, p.89)<sup>57</sup>. Existe, nesse contexto, uma literatura de denúncias contra as atrocidades cometidas

---

<sup>55</sup> Entrevista disponível em: (21) Daniel Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris – YouTube. Acesso em: 24 abr. 2022.

<sup>56</sup> Idem.

<sup>57</sup> Idem.

pelo Estado face à cultura indígena e uma firme decisão de mudar a situação. Essas narrativas vão aplaudir o indígena como sujeito de sua história, além de ser um “veículo de expressão dentro de uma escrita altamente comprometida (KAUSS, 2009, p. 63). Além disso, são “frutos de reflexões que os autores indígenas elaboram a partir de suas trajetórias e experiências de vidas densas e complexas” (PALADINO, 2016, p. 95). A partir da crescente bibliografia, essa literatura acaba ganhando espaço como documento.

Portanto, existem as produções de mais de 40 (quarenta) povos de etnias diferentes escrevendo e reescrevendo as suas Histórias. Além das premiações recebidas por Munduruku, outros escritores indígenas também ganharam prêmios, como podemos observar no Quadro 03, abaixo.

**Quadro 03** - Produção de livros de outros autores indígenas que receberam prêmios <sup>58</sup>

| OBRA   | AUTOR              | PRÊMIO  | EDITORIA/ANO     |
|--|--------------------|---|------------------|
| Guainê derrota a cobra grande: uma História indígena | Tiago Hakiy        | 9º concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas | Autêntica, 2016  |
| Contos da Floresta                                   | Yagurê Yamã        | Prêmio de altamente recomendável pela FNLIJ           | Peirópolis, 2012 |
| A Boca da Noite                                      | Cristino Wapichana | Prêmio FNLIJ e do Prêmio Jabuti em 2017               | Zit, 2016        |

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos Currículos Lattes dos autores.

Além disso, os autores indígenas aqui apresentados, devido à natureza de métodos, teorias e formação específica de cada um, relacionam a temática indígena com a educação, especificamente o campo da literatura infantojuvenil. Destacam-se nesse meio os indígenas Cristino Wapichana, Kaká Werá, Lia Minapóty, Graça Graúna, Yguarê Yamã, Aline Pachamama, Luciano Kezo. Outros, além dessa literatura, ficaram conhecidos pelas suas obras tanto no meio literário quanto no social. Como exemplos, o escritor Davi Kopenawa, com o título “A Queda do Céu”; Ailton Krenak, com a obra “A vida não é útil”; e Olívio Jekupê, com o título a “Ajuda do Saci”<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> Cabe destacar que os livros premiados de Daniel Munduruku já foram sinalizados anteriormente neste trabalho.

<sup>59</sup> Foram realizadas buscas nos Currículos Lattes desses autores, onde foram selecionadas e organizadas essas informações. Além disso, foi realizada uma pesquisa acerca da importância desses títulos para as comunidades indígenas.

Cabe salientar que a obra “Coisas de Índio”, escrita por Munduruku como o primeiro texto literário indígena publicado para crianças, impulsionou outros autores indígenas a escreverem para o meio social e infantil, principalmente após a Lei 11.645/08. Podemos perceber essa questão até mesmo pelo quadro sobre os prêmios recebidos que ocorrem após a aprovação dessa Lei.

Nesse cenário, é preciso levar para a sala de aula autores indígenas que retratem seu povo para que contem a sua história, considerando o indígena como protagonista, guerreiro, amante da natureza, rico em conhecimento sobre a terra, medicina ímpar e gastronomia vasta, que ainda está entranhado na cultura brasileira. “Os detentores originários da terra necessitam ser enaltecidos e reconhecidos” (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 37).

Portanto, entender a voz de intelectual indígena implica compreender e respeitar as faces daquilo que se pretende enunciar/denunciar. Isso significa que, apesar de um livro ter autoria individual, o que o autor indígena busca, na maioria das vezes, é a associação ao coletivo.

O ser e o tempo na narrativa de Daniel Munduruku atingem uma significação mais ampla, mostram que o senso de auto-história (coletiva) é um aspecto caracterizador dos povos indígenas, antes mesmo da colonização. Na literatura indígena contemporânea, a auto-história (individual) continua associada aos mitos de origem, com a tarefa também de expressar os ressentimentos provocados pela colonização (GRAÚNA, 2013, p. 135).

Os mitos de origem, por exemplo, reconstroem a ancestralidade que é transmitida de geração para geração. Além disso, “os traçados das cestas, a pintura corporal, a poesia e contações de história são afazeres identitários que são contados nesses livros a partir do olhar de quem também se utiliza dessas legítimas expressões artísticas, e que se ligam também ao sagrado” (GRAÚNA, 2014, p. 72). Uma das características mais importantes desse tipo de literatura é a busca por um lugar utópico onde possa existir a preservação das suas culturas (sobrevivência), além de um local que garanta as vozes silenciadas (escritas). Há, portanto, “uma escrita que se enraíza nas origens e na autobiografia” (GRAÚNA, 2014, p. 15).

De acordo com Almeida (2010 p. 160), esses escritores saem dos seus bastidores e vão conquistando, mesmo que lentamente e com espaços acanhados, espaços da História. Mesmo com a política que não favoreceu e ainda não favorece o reconhecimento da cultura desses povos, apesar dos avanços já obtidos, crescem e se fortalecem politicamente, evidenciado a capacidade de se modificarem, sem deixarem de lado as suas trajetórias, sem abdicar de suas identidades como indígenas.

Apesar de um ensino de História que por muito tempo pregou o desaparecimento desses povos e, além disso, configurou-se como uma disciplina baseada em ideais de seu tempo de elite para elites, as novas abordagens acerca da Antropologia, os movimentos indígenas e os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 ajudaram inúmeros grupos indígenas a reaparecerem no cenário político e social da História do Brasil. No entanto, há muito o que repensar sobre as Histórias indígenas regionais e no Brasil, pois reinterpretações são necessárias para que continue a existir um movimento de etnogênese<sup>60</sup> que vem a “confirmar a capacidade de articulação cultural e identitária desses povos, mesmo submetidos às mais violentas situações” (ALMEIRA, 2010, p.167 ).

---

<sup>60</sup> De acordo com Almeida (2010), esse movimento pode ser caracterizado como grupos de pessoas indígenas que buscam por novas configurações sociais de base étnica e ocorrem em diversas regiões do Brasil.

### **3 REPRESENTAÇÃO E SILENCIAMENTO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS: UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DE DANIEL MUNDURUKU**

No primeiro tópico deste capítulo, apresentamos um panorama da imagem indígena nos livros didáticos e a visão de Daniel Munduruku acerca dessa discussão. Assim como Souza<sup>61</sup> (2014, p. 94), ao discutir sobre “o livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural,” também concordamos que as imagens transitam entre os campos educacionais e do desenho, acrescentando que elas também transitam nos campos da História e linguagem:

a discussão sobre a importância da análise interdisciplinar entre os campos de Educação e Desenho se amplia ao tratar do livro didático, pois, enquanto instrumento pedagógico, é portador de imagens que acompanham os conteúdos verbais, e constituído dentro das formas estabelecidas pela lei (SOUZA, 2014, p.94)

A partir dessas questões, são discutidos documentos legais da educação que tratam dessa temática, especialmente a Lei 11.645/08 (a inserção da temática indígena na educação básica) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de apontar como a temática indígena é discutida nesse documento normativo na área de História. No tópico seguinte, é feita uma problematização dos desenhos produzidos acerca da imagem e textos sobre os indígenas inseridos nos livros didáticos selecionados dos 3º e 4º anos do ensino fundamental, PNLD 2018/2022. Observamos também como a BNCC atualizada em 2018 orientou os estudos relacionados à História e às culturas desses povos nos LD.

#### **3.1 DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E A LEI 11.645/08: UM DIÁLOGO EM TORNO DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS**

Reconhecer as diferenças e especificidades: essa ainda é uma luta atual dos povos indígenas que implica em desfazer equívocos geradores de preconceitos originados, na maioria

---

<sup>61</sup> Santos (2014, p. 88) também afirma que “é preciso considerar o papel da imagem na aquisição de saberes, dos conteúdos discursivos, analisando que a problemática em torno do entendimento e análise de imagens não perpassa somente pelo uso de formas, de cores e perspectivas, mas remete ao plano simbólico que, devido a sua abstração, envolve não somente o visível, mas o subjetivo, responsável pela complexidade na construção e transmissão das mensagens e dos significados.”

das vezes, pela própria historiografia. Após séculos de lutas pelos indígenas, pesquisadores e interessados na temática por uma educação que aborde aspectos relativos à diversidade, as normalizações e documentos de orientações escolares vêm sendo desenvolvidas pelas políticas públicas do Estado a fim de pensarmos em temáticas indígenas na educação desvinculadas do senso comum. Portanto, o Estado se viu pressionado por movimentos de vozes indígenas, educadores e parte da sociedade civil que buscavam respostas a diversas reivindicações.

No tocante ao movimento indígena, muitos deles contribuíram para que o processo educativo avançasse no tocante às leis educacionais, ao direito a terra e à existência. Nesse aspecto, Munduruku entrevistou algumas lideranças que demonstraram os seus pensamentos em relação ao compromisso com o futuro dos povos indígenas. Ao entrevistar Ailton Krenak, por exemplo, ele afirmou que começou organizando o primeiro Movimento “indígena fora dos currais da FUNAI, da igreja, essas coisas” e complementa declarando que ajudou a formar esse tipo de movimento. Portanto, antes da sua atuação não havia movimentos, apenas rebeliões.

Em entrevista com Estevão Taukane, da etnia Bakairi, ao ser questionado sobre o que fez ele participar dos movimentos indígenas, a resposta foi objetiva: “Não importa, mas entendo claramente que hoje que, sem dúvida, foi a perspectiva de que o próprio indígena poderia comandar seu destino” (MUNDURUKU, 2012, p. 95). Eliane Potiguara também respondeu aos questionamentos de Munduruku acerca desse processo de luta, e afirmou: “Se não tivesse tomado parte nesse exercício de direitos dos povos indígenas, não chegaria à conclusão de que dei uma pequena contribuição nessa construção.” Cabe destacar que Potiguara foi a primeira mulher indígena a ter participações em reuniões internacionais ligadas a fóruns da ONU, encontros que resultaram na origem da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas,<sup>62</sup> aprovada em 2008.

Dentro desse processo, podemos destacar outros indígenas entrevistados por ele que, por sua vez, também participaram desse processo de movimento educativo indígena. Entre eles, podemos citar o indígena Mariano Marcos Terena, do povo Terena; Manoel Fernandes Moura, do povo Tukano, e Darlene Yaminalo Taukane, da etnia Kura-Bakairi que, por sinal, foi a primeira mulher indígena a concluir um mestrado em Educação pela Universidade Estadual do

---

<sup>62</sup> Em uma de suas declarações, afirma que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos, e reconhece ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais.



Mato Grosso. Em sua dissertação apontou como essa região foi importante para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas aos indígenas.

Diante dessas entrevistas, Munduruku realizou um balanço a partir dos diálogos realizados, afirmando que esse movimento representou um importante passo para a compreensão da realidade que lhes era apresentada; além do mais, exerceu um “papel questionador dentro da sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012, p. 195).

Silva e Silva (2016, p. 86) vão ao encontro desse debate ao afirmarem que esses movimentos, tanto o negro como o indígena, alcançaram grandes resultados materializados em políticas públicas voltadas para a educação. Desse modo, sabemos que a implementação de medidas sociais acaba se realizando dentro de um terreno de conflitos, principalmente quando se é tomada de um processo histórico cuja herança cultural é forjada no campo das formulações. Além disso, “são proclamadas com a intenção de diminuir as desigualdades sociais, na tentativa de suprir algumas demandas relacionadas aos direitos da cidadania” (SILVA; SILVA, 2016, p.90).

Por isso, esses movimentos sociais foram importantes para uma mudança gradual no cenário relativo às leis educacionais. Uma dessas modificações se inicia, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente no campo das relações étnico-raciais, quando parte dos movimentos se organizaram em busca de políticas públicas que concretizassem a democracia. No Artigo 206, há uma titulação sobre o ensino e seus princípios, especificamente no seu inciso III, em que é descrito sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (o que teoricamente se planejou uma educação para todos).

A partir da década de 1990, sobretudo em 1996, entrava em vigor no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Inicialmente até foram propostas algumas consultas coletivas; mas, já próximo ao período de sua aprovação, houve um acirramento entre os interesses econômicos e coletivos. Nessa disputa, apesar da LDBEN colocar em pauta a universalização da educação, avinda do “Plano Decenal de Educação Para Todos”, no período de 1994 a 2004, em sua construção desconsiderou a participação dos movimentos sociais.

Borges (2010, p. 374) confirma essa situação ao verificar os documentos acerca das políticas educacionais, complementando que havia “um discurso em que a dimensão economicista constitui a tônica das propostas sugeridas”. Infelizmente, apesar da organização

e das estratégias, “a educação de qualidade sempre esteve distante, principalmente quando falamos dos grupos mais discriminados, sejam por diferenças econômicas, étnicas, de gêneros ou raciais” (SILVA; SILVA, 2016, p. 92). Nesse contexto, Munduruku (2012, p. 224) conclui que

Perante tal contexto, assistimos, na primeira década do século XXI, a definição de políticas públicas para os grupos excluídos socialmente, entre os quais estão compostos por segmentos das classes populares, etnias, raças e gênero, que, assim passaram a ser evidenciados. Sem dúvida, são mudanças que refletem avanços, ainda que venham sendo atendidas segundo os limites que as sociedades desiguais, de mercado ou de classes impõem.

Porém, foi numa vitória alcançada pelos movimentos indigenistas brasileiros das décadas de 1980 e 2000<sup>63</sup> que a Lei 11.645/08 foi aprovada. A partir disso, “temos uma clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e do caráter educativo do Movimento Indigenista Brasileiro” (MUNDURUKU, 2012, p. 224). Portanto, esse dispositivo legal traz em seu texto a busca contra juízos preconceituosos acerca das culturas indígenas e suas representações, estabelecendo que:

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

§ 1º: O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º: Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileiras (BRASIL, 2008).

Cabe salientar que o referido dispositivo legal é fruto da alteração da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que também havia modificado a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A partir dos aspectos gerais desse dispositivo legal, podemos observar a obrigatoriedade da incorporação no currículo escolar do trabalho com a temática indígena e afro-brasileira, considerando as especificidades e contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política. A própria “Constituição cidadã”<sup>64</sup> já havia mencionado sobre levar em

<sup>63</sup> No livro “O Caráter educativo do movimento indigenista,” Munduruku considera a importância dos movimentos indigenistas ocorridos entre a década de 1980 e de 2000 como importantes ações para a aprovação da Lei 11.645/08.

<sup>64</sup> A Constituição de 1988 é também chamada de “Constituição Cidadã, devido ao período de redemocratização no Brasil pós Golpe Militar (1964-1985). Podemos observar a utilização desse termo em *sites* oficiais do Governo,

conta a questão da diversidade brasileira, especificamente no ensino de História, colocando no Art. 242 § 1º que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988)<sup>65</sup>.

Nessa direção, os estudos de Marçal e Lima (2018, p. 31) afirmam que antes da Lei 10.639/2003 ser modificada pela Lei 11.645/08, o anterior dispositivo legal já oferecia encaminhamentos para uma abordagem das culturais indígenas, como podemos analisar abaixo:

foi ainda referendada pela Resolução do Conselho do Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 17 de junho de 2004 b). Cabe ressaltar que o parecer CNE nº 3 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, representa importante documento normativo e orientador para as práticas e abordagens da História e cultura afro-brasileira, bem como oferece encaminhamentos para a abordagem e histórias das culturas indígenas (MARÇAL; LIMA, 2015, p. 101).

Em 2003, ainda quando a primeira Lei foi aprovada, houve um avanço em termos educacionais. Segundo Silva e Meirelles (2010, p. 44), a História da África seria contada a partir dos questionamentos de qual África queremos aprender na sala de aula. Algumas transformações começaram a ocorrer a partir de simples perguntas, a exemplo de: “Como os africanos e africanas entendiam a sua História?” Assim como um avanço na valorização das estéticas africanas, a exemplo dos turbantes e outras africanidades. A inserção de História da África e dos afrodescendentes deve ser entendida mais como fruto de uma luta política encabeçada pelo Movimento Negro, do que como um reconhecimento por parte do meio acadêmico da relevância do negro para a História do Brasil (MUNANGA, 2012).

A partir da promulgação da Lei 11.645/08, foi possível indagar “sobre a heterogenia de culturas indígenas e como eles contam as suas Histórias, devendo-se entender os indígenas a partir das suas História e códigos.” Felizmente, segundo a historiadora Zeneide Rios de Jesus (2016, p. 47) em seu artigo “As Universidades e o Ensino da História Indígena”, houve um avanço muito grande no estudo da temática indígena na historiografia brasileira, sendo a produção nos âmbitos acadêmicos de pós-graduação um dos pontos chave para esse processo.

Ainda de acordo com a autora, “todo esse processo deve-se a uma série de trabalhos nos quais os indígenas deixaram a posição de coadjuvantes da História para atuarem também como

---

a exemplo do Portal da Câmara Legislativa. Disponível em: Página inicial - Portal da Constituição Federal de 1988 — Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 02 maio 2022.

<sup>65</sup> Texto integral disponível em Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 02 maio 2022.

protagonistas” (JESUS, 2016, p.48). Desde a promulgação da Lei 11.645/08, “muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e a produção de material didático para suas escolas” (PAIVA, 2012, p. 12). No entanto, Jesus (2016, p. 51) se questiona ao indagar sobre esse engajamento no contexto educacional tentando provocar uma reflexão acerca dessa realidade, onde as “mudanças são pouco observáveis.”

Exemplo disso são os entraves encontrados nos livros didáticos de História em relação aos povos indígenas, pois acabam trazendo imagens estereotipadas que os levam sempre ao passado colonial. Em linhas gerais, ao falar sobre essa questão, tratamos também sobre as dimensões curriculares da História do Brasil. Por essa razão, no próximo tópico abordaremos a aplicabilidade da Lei 11.645/08 e os discursos produzidos pela BNCC no ensino de História, documento normativo que dispõe sobre as aprendizagens essenciais da educação básica.

### 3.2 A LEI 11.645/08 E OS DISCURSOS PRODUZIDOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais à educação brasileira. Esse documento foi instituído pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), com Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo homologado pela primeira vez em 16 de setembro de 2015 e com última atualização em dezembro de 2017. A proposta do Ministério de Educação (MEC) preconizava em seu discurso que a temática indígena não seria elaborada em seu texto final de forma estereotipada:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria História do Brasil. A relevância da História desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometem-se com eles e, ainda, percebem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Os discursos produzidos acima apontam para uma diversificação do currículo, problematizando a ideia do outro e a percepção estereotipada naturalizada de diferença, ou seja, de uma História “marcada pela imagem de nação construída aos moldes da colonização

européia” (BRASIL, 2017, p. 19). No entanto, após a leitura desse documento, foram perceptíveis algumas lacunas quanto à aplicabilidade da Lei 11.645/08 e a contradição no discurso proferido em relação à valorização das matrizes indígenas.

Refletir a temática indígena no campo educacional através desse documento legal nos leva a compreender que tipo de “aprendizagens essenciais” são levadas aos estudantes. Cabe destacar que 60% do currículo escolar corresponde às orientações desse documento normativo que pouco contribui para problematizarmos as contradições nas imagens e culturas dos povos indígenas. Quanto à aplicabilidade da Lei 11.645/08, identificamos que ela é citada quatro vezes, como podemos observar no Quadro 04, abaixo:

**Quadro 04 - Organização da Base Nacional Comum Curricular e a Lei 11.645/08**

| ASSUNTO/TÍTULO   | O QUE É APRESENTADO  | PÁGINA       |
|--|--|--------------|
| Base Nacional Comum Curricular e currículos  | “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).” | p. 19        |
| Rodapé explicativo   | Definição da Lei: “BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.   | p. 20        |
| História no ensino fundamental –Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades | A valorização da História da África HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a História e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.   | p. 416 e 417 |
| Rodapé explicativo   | Definição da Lei n 11.645/08   | p. 417       |

**Fonte:** Elaboração própria a partir da BNCC (2018).

Através da análise do quadro acima, podemos notar que a BNCC trouxe definições em sua introdução acerca da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08. Afirma que cabe às escolas incorporarem as propostas aos currículos, preferencialmente de forma transversal e integradora.

No entanto, nos dois momentos em que a Lei aparece, não há um destaque em sua definição. Ao contrário disso, ela é inserida como nota de rodapé explicativa, sem uma descrição integral do que se sugere. No segundo momento em que a referida Lei é apresentada, ela surge novamente como referência nos objetivos de “História no ensino fundamental - Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.” Surge sendo citada pela última vez apenas nos objetivos citados, o que contraria a própria letra da Lei que sugere que a mesma seja trabalhada “preferencialmente de forma transversal e integradora.”

No campo das “Unidades Temáticas e Objetos de conhecimento” (Quadro 05), a História é colocada a partir de conteúdos que seguem uma linearidade da antiga tradição de se ensinar História, especificamente nos 3º e 4º anos do ensino fundamental. Nos objetos de conhecimento de História dos anos finais,<sup>66</sup> percebemos um currículo mais desconectado da colonialidade, pois procura promover debates que envolvem os povos indígenas como sujeitos ativos do processo colonial, além de discussões mais aprofundadas acerca dessa temática.

**Quadro 05 - BNCC e as unidades temáticas**

| <b>HISTÓRIA</b> | <b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>   |
|-----------------|---|--|
| 3º ano          | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município                               | O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive  |
| 4º ano          | As questões históricas relativas às migrações   | Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos  |
| 7º ano          | A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano                       | Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa  |
| 8º ano          | Configurações do mundo no século XIX  | A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória; políticas de extermínio do indígena durante o Império  |
| 9º ano          | O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX | A questão indígena durante a República (até 1964); as questões indígena e negra e a ditadura; as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional. |

**Fonte:** Elaboração própria a partir da BNCC (2017).

<sup>66</sup> O documento não cita o termo “povos indígenas” nas unidades temáticas de história do 5º e 6º ano do ensino fundamental.

Tendo como problemática o exposto acima referente aos anos iniciais, vale ressaltar que a Lei 11.645/08 não é mencionada no currículo desses anos. Sendo assim, não é à toa que a ultrapassada versão historiográfica continua a aparecer colocando os indígenas como coadjuvantes da História do Brasil e meros migrantes do processo colonial. É um cenário que precisa ser modificado!

Ainda sobre esse currículo, ao realizarmos a leitura das habilidades sobre as aprendizagens essenciais acerca dos povos indígenas nos anos iniciais, confirmamos as nossas discussões ao afirmar sobre essa negação da pluralidade cultural. Em uma das habilidades temos a descrição da seguinte redação: “(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino” (BRASIL, 2017, p. 263). A partir da análise dos textos dessa documentação, entendemos que existe uma oposição de discursos em um mesmo currículo, o tradicional e o emancipatório, mas que ainda predomina o discurso de raiz tradicional que infelizmente recai nos materiais didáticos.

### 3.3 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS DE MUNDURUKU

*Talvez alguém queira nos perguntar: o que é preconceito? As pessoas são preconceituosas naturalmente? Faz parte da constituição da pessoa humana?*  
(MUNDURUKU, 2012, p. 21).

Munduruku, em suas obras destinadas a professores, pesquisadores e interessados pela temática indígena, especificamente nos livros “O Banquete dos Deuses” e “O caráter educativo do movimento indigenista brasileiro”, traz estudos que demonstram preocupação acerca do que é reproduzido nos LD.<sup>67</sup> A partir dos estudos mencionados, ligamos essa perspectiva com outros

---

<sup>67</sup> Bittencourt (2004, p. 296) conceitua o livro didático com uma concepção mais ampla e atual, partindo do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.

autores que abordam sobre esse desenho linear trazido pelos LDs. Entre eles, os trabalhos de Paiva (2006), Funari e Piñon (2011) e Bittencourt (2004) (2012).

Apesar das leis educacionais atuais tentarem responder questões que envolvam o reconhecimento das socio-diversidades, existe ainda uma homogeneidade que continua a silenciar as histórias indígenas. O mesmo entrave acontece quando nos referimos ao indígena e o seu lugar no LD, que ainda permanece principalmente nos quesitos de estereotipagem, eurocentrismos e silenciamentos.

Muitas discussões já foram realizadas no intuito de entender e rever os conceitos de aprendizagem numa tentativa de libertação dos preconceitos enraizados por teorias racistas. No entanto, percebemos ainda mais que essas discussões precisam ser colocadas em pauta, ainda mais pelas atualizações que são feitas nas leis educacionais, assim como documentos de orientações que são distribuídos nos quadros de habilidades dessas obras. Além disso, por todo retrocesso social e político que essas populações vêm vivendo nos últimos anos devido à falta de políticas públicas e à política de genocídio que vêm enfrentando cotidianamente. Desse modo, continuamos a nos perguntar sobre como o desenho indígena e o monopólio de determinadas sociedades ainda permanecem enraizados nas amarras do eurocentrismo.

Pois bem, além dos autores citados acima, dois trabalhos recentes acerca dessa temática dos livros de História dos anos finais nos chamou a atenção, pois corroboram com discussões atuais para o tratamento dessa temática, ou seja, com as leis educacionais que também foram modificadas ao longo dos últimos anos. Castanheira (2019), em seu livro sobre os povos indígenas e livros de História de Dourados – MS, utiliza Bourdieu (1998) como referência para afirmar que esses materiais “garantem a continuidade do exercício do poder aos povos que o detêm.” Portanto, são “instrumentos de poder simbólico” que se manifestam através da língua, da cultura e das formas de comportamento.

O segundo trabalho é o de Silva e Meireles (2019, p. 229), de título “A Lei 11.645/08: uma década de avanços, limites, impasses e possibilidades”, ao discutirem em um artigo específico dessa obra sobre reflexões sobre os currículos e ensino de História na temática indígena, trazendo as análises e escolhas da PNLD 2017 em torno dos LD. Obtiveram como conclusão que algumas dessas obras “recaem, insistentemente, sobre o binômio resistência versus aculturação, havendo pouco ou nenhum espaço para as agências e os protagonismos indígenas.”



De encontro a essa discussão, Munduruku comenta que certa vez foi convidado por uma senhora, mãe de uma criança de 7-8 anos. Ela estava angustiada, pois a filha se desesperava toda vez que ouvia falar a palavra índio. Tudo isso porque uma professora dela havia apresentado algumas imagens dos povos indígenas no século XVI, onde apareciam “Tupinambás banquetando-se de pernas e braços assados na fogueira.” (MUNDURUKU, 2009, p. 20) A mãe, por sua vez, já havia tentado explicar a sua filha sobre o equívoco para que ela tirasse aquelas imagens que rondavam a sua memória. Porém, não obteve sucesso e teve como ideia e última tentativa convidar Munduruku a sua casa, já que conhecia o seu trabalho voltado à educação. Ele ficou bastante pensativo ao imaginar como teria a conversa com essa criança. (op.cit, 2009, p.20)

Como já esperado, ao chegar no local, a criança se assustou, mesmo com o fato da sua mãe tê-lo apresentado como amigo. Ao iniciar a conversa com a garota, Munduruku logo perguntou sobre o que ela gostava de fazer e, aos poucos, foi respondendo os seus questionamentos. Toda conversa girou em torno do seu modo de enxergar as populações indígenas a partir de um jogo que tinha como objetivo a construção de uma aldeia. Sendo assim, pôde constatar que o medo do “índio” estava relacionado à fala da professora ao apresentar os “aspectos negativos das populações indígenas, diferentemente do que haviam conversado ali” (MUNDURUKU, 2009, p. 20). Naquele mesmo momento, aproveitou a situação para tentar tirar a imagem que havia sido colocada em sua memória e dizer que “eu era gente também” (op.cit, 2009, p.20).

Na concepção de Paiva (2006 p. 92), muitas dessas armadilhas iconográficas investiram nas obras dessas imagens como “autoridade histórica da verdade.” Durante os séculos XIX e XX, muitos historiadores e professores não indagavam criticamente as fontes e acabavam colocando esses tipos de imagens coloniais como verdadeiras fontes “da inauguração do Brasil.” Em verdade, o que temos a dizer é que esses discursos instituídos, essas falas sobre o Brasil, acabam fazendo parte de nossos processos de identificação. Ainda de acordo com o autor, os contextos diferenciados dão significados diversos à imagem. Portanto, “ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre os seus produtores” (op.cit, 2006, p. 31).

No entanto, há vários discursos irrompendo desde o final do século XX, principalmente a partir da Nova História Cultural e, conseqüentemente, dos movimentos sociais e indígenas

pelo direito às garantias fundamentais, os quais procuram (re)significar os fatos que dizem respeito a nossa história, posturas necessárias para a história e conhecimento do país: seus campos de conceitos, seus modos de produzir sentidos, suas noções (ORLANDI, 2000 p. 121).

Desse ponto de vista, podemos construir interpretações desses locais discursivos. É por esse tipo de análise que podemos compreender “os diferentes gestos de interpretações postos nas diferentes maneiras de falar dos discursos da “descoberta” e das sociedades indígenas.

Algumas mudanças foram ocorrendo no tratamento da temática indígena nos LD, o que para Funari e Piñón (2011, p. 110) se configura em um avanço significativo, apesar de ainda haver muitas questões curriculares que considerem esses povos como figuras que participaram apenas do início da colonização do Brasil: pensam que não estão entre nós ou não fazem mais parte deste mundo.

Durante o início da República (1899), houve uma iniciativa de incluir as camadas populares, apesar de lentamente, no ensino primário que estava entrando em difusão. Acabaram surgindo, também, LD para as pessoas consideradas comuns. Esse processo poderia significar avanços em relação à questão indígena, mas a República valorizou os colonizadores, ao colocá-los “como heróis fundadores da nacionalidade” e deslegitimou mais ainda os povos originários: “esqueceram-se os séculos de fala Tupi e o reconhecimento da forte presença dos costumes indígenas” (FUNARI, PIÑÓN, 2011, p. 89).

Na Era Vargas (1930-1945), os LD inseriam os povos indígenas de maneira pontual, aparecendo com maior frequência na disciplina de Português. A imagem retratada elevava ao mais alto nível de condenação e de hábitos considerados bárbaros. Nesse mesmo período surgiu o Decreto-Lei nº 1.006 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938), que estabeleceu as condições de produção, importação e uso dos LD. Logo no capítulo I desse dispositivo, especificamente nos artigos 1º, 2º e 3º, há uma definição sobre esses materiais, assim como a condição de autorização prévia pelo MEC para o seu uso no espaço escolar.

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não

poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República (BRASIL, 1938, p. 1)

Outro detalhe importante encontrado nesse decreto é que apenas uma comissão composta por sete membros iria exercer a função de jurados para a escolha desses materiais. Deveriam ter “notório valor moral”, assim como “notório preparo pedagógico” (BRASIL, 1938, p. 1). Em seguida, percebemos algumas disposições em relação às causas que impediam a autorização do LD e que ajudaram a alimentar os discursos e silenciamentos dos povos indígenas. Podemos destacar os itens a e b, que afirmam que o material que desprezasse ou escurecesse as tradições nacionais e tentasse deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria teria negada a sua autorização e o segundo item que se atentassem contra o Estado ou a honra nacional (BRASIL, 1938)<sup>68</sup>. Isso se justifica pelo fato de que as leis que começaram a reger o LD nacionalmente surgiram a partir da década de 1930. Antes disso, a compra desses materiais era estrangeira, principalmente livros advindos de Portugal.

Há menções também sobre os livros estrangeiros que poderiam ser adotados no Brasil, além da proibição de incitação ao ódio a essas nações. Sendo assim, a comissão tinha plenos poderes para negar o uso de determinados LD a partir do controle institucional do MEC que se manteve até meados da década de 1960. Foi possível observar o fim dessa competência a partir da análise das atribuições descritas no dispositivo legal nº 4.024 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), Lei que fixou as primeiras diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogada trinta e cinco anos depois pela atual Lei 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º ao 9º, que tratam da administração do ensino como de competências do Governo Federal.

Além disso, todas as publicações já realizadas poderiam ser reeditadas para melhor se adequarem às ideologias governamentais vigentes à época<sup>69</sup>. Asseguravam-se, assim, as falas e o lugar discursivo do patriarcado, da independência e, conseqüentemente, a ideia de que o governo tinha por função construir uma nação bem-sucedida, além de “instruir, emancipar, e fazer dos índios e brasileiros uma só nação homogênea e igualmente feliz” (ORLANDI, 2000, p.123).

Durante o Golpe Militar (1964-1985), os LD ocupavam o lugar central na vida do estudante, com poucas questões relacionadas à diversidade cultural indígena, já que toda

---

<sup>68</sup> Outros itens que reforçaram o estereótipo indígena nos materiais didáticos podem ser encontrados no portal da câmara legislativa disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 18 abr. 2022.

<sup>69</sup> Essa declaração pode ser vista no Artigo 16 da Lei 1.006, de 1938, em que há uma descrição sobre as reedições do livro didático.

produção intelectual também era controlada pelo Estado por articulações principalmente dos Atos Institucionais<sup>70</sup>. Esse cenário foi se modificando com a abertura lenta e gradual para a democracia, através do Decreto nº 91.542 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985), que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de distribuir os livros escolares aos alunos do antigo 1º grau nas escolas públicas do país. Apesar disso, Munduruku (2009, p. 223) afirma que a mentalidade paternalista nos LD ainda era repetida com exaustão, além de terem sido “fartamente distribuídos às escolas primárias e secundárias, disseminando uma mentalidade negativa sobre os nossos povos.”

Nesse panorama, o MEC continuou a cargo da execução desse programa se articulando com as secretarias dos Estados, Municípios e Distrito Federal, além de associações comunitárias. Uma mudança significativa é o início da participação dos professores na avaliação desses livros, sendo possível confirmar essa situação a partir da leitura do artigo Art. 2º, ao rezar que: “o Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.”

Portanto, ofereceu-se a universalização desses materiais, tendo em vista o “objetivo de reduzir os gastos com a família” contidos no Programa “Educação Para Todos”<sup>71</sup>. A partir da década de 1990, o termo “pluralidade” começou a aparecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente no PCN de História, “reconhecendo e valorizando o patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade” (BRASIL, 1997, p. 33).

A partir disso, editais foram sendo realizados para a avaliação e distribuição desses materiais com obras que deveriam ser recomendadas ou não recomendadas. Cada segmento da educação possui também um guia específico<sup>72</sup>. Porém, muitas dessas avaliações eram feitas apenas com uma lista contendo o nome dos livros e suas respectivas editoras, o que precarizava a qualidade educacional. Sendo assim, apesar da intenção de universalização de ensino, alguns

---

<sup>70</sup> É possível observar esses aspectos mencionados através da emenda constitucional de 1969 em seu artigo nº 155 alínea 2, que aborda sobre a censura aos meios de comunicação, impressa e que também se estendia aos livros. Disponível em: Emc1 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 abr. 2022.

<sup>71</sup> Esse programa foi desenvolvido durante o governo de José Sarney “em resposta aos anseios nacionais, à construção da democracia e à promoção do desenvolvimento da justiça. Coloca em pauta a educação básica como direito de todos os cidadãos, e que deverá alcançar a sua universalização com a participação de todos os segmentos. O texto produzido para esse programa foi escrito por Marco Maciel, Ministro da Educação à época. Foi intitulado como “Exposição de motivos nº 125, de 31 de maio de 1985.

<sup>72</sup> A ideia da existência de um guia está em orientar os professores na escolha dos materiais didáticos.

livros já selecionados por diversos especialistas, chegavam aos professores no momento final, colocando como escolha poucos livros.

Portanto, esses materiais são resultados do mercado, ou seja, de uma lógica que obedece a evolução e comercialização, seguindo a ordem econômica vigente. Como mercadoria, há uma leitura organizada por profissionais de uma indústria cultural e não propriamente pelo autor. Portanto, “façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros são de modo alguns escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas” (CHARTIER, p.126, apud BITTENCOURT, 2012, p.72).

De fato, o livro didático é um elemento que permite circular ideologias, vindo até mesmo lá de sua construção, por onde passam vários colaboradores, a exemplo do editor, autor, técnicos especializados. Para Chartier (1990, p. 17), esses materiais carregam consigo diversas representações sociais: “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Op.cit, 1990, p. 17).

Nessa perspectiva, ele traz consigo padrões linguísticos, tendo por base as propostas curriculares, criando textos e imagens com um vocabulário próprio e seleciona informações, imagens e conceitos sobre determinados grupos sociais. Sendo assim, ele é um “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2012, p. 72). Essa questão muito nos remete à ideia acerca dos estereótipos produzidos em ilustrações e textos desses materiais, ou seja, do saber imposto oficialmente pelo Estado e de instrumentalização de ideologias reproduzidas.

A crítica às ideologias desses materiais está nas ideias que proferem e que se materializam como livro. Sobre essa materialidade, Chartier (1990, p. 122) explica que

do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor.

Considerar essa materialidade do livro é pensar nele mais uma vez como objeto cultural. Dentro dessa concepção, os LD vêm, desde o século XIX, como principais instrumentos de trabalho de professores e ferramentas de estudos para os alunos, ou seja, continuam a ter um lugar central na vida escolar das crianças. A expansão dos meios de comunicação, em especial

a *internet*, não conseguiu colocar como secundário o papel desse material. Funari e Piñon (2011) contam-nos que há dois motivos para essa questão: o uso da *internet* exige uma formação mais sólida quanto aos conhecimentos acerca da navegação, já o segundo fator seria do livro moldando a experiência de mundo na vida da criança.

Dentro da perspectiva dos LDs como objetos culturais, o tópico que se segue discute sobre a imagem e discursos construídos nos LD de História. Como já apresentamos os estudos de Castanheira (2019) e de Silva e Meireles (2019) no início deste tópico, que se aprofundaram na análise de alguns materiais de História dos anos finais, analisaremos especificamente materiais do 3º e 4º ano do ensino fundamental que são utilizados na cidade de Feira de Santana, a fim de apresentarmos como são veiculadas as imagens e discursos acerca dos povos indígenas nos anos iniciais com a atualização da BNCC, em 2017. “Este é um exercício fundamental: ler o outro por meio de imagens e desconstruir as imagens que por vezes são simplificadoras e reducionistas e que, também, construímos historicamente” (PAIVA, 2006.p. 104).

#### 3.4 A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Começamos este tópico com uma afirmação do indígena Daniel Munduruku (2012, p. 29) ao argumentar que “a historiografia oficial criou justificativas ideológicas para dominação do colonizador europeu o que, conseqüentemente, deturpou, reproduziu imagens pejorativas que motivou a marginalização e exclusão das minorias étnicas”. Sendo assim, é preciso refletir sobre essas questões, principalmente quando falamos dos livros didáticos, especialmente os de História, que revelam aspectos problemáticos acerca da construção da imagem dos povos indígenas.

Em um dos seus relatos, Munduruku descreveu que muitas pessoas costumam ir abordá-lo nas ruas, pois acabam partindo da noção de que ele é um “japonês, chileno e, só depois, índio” (Munduruku, 2009, p.20) Acabam partindo da ideia do que consideram mais importante até chegarem a identificarem-no como tal. Nesse sentido, o escritor complementa que as pessoas até identificam “a sua cultura, mas não assumem sua indianidade logo de início, talvez por pensarem no nativo como sinônimo de selvagem” (op.cit, p. 21). Portanto, na sociedade ainda está vinculada a uma imagem que foi sendo construída aos poucos.

Essa constatação também foi efetivada por meio de levantamento e seleção de pesquisas acadêmicas que possibilitaram a observação das imagens que ainda são veiculadas nos LD. Portanto, não entendemos a imagem apenas como um recurso não verbal, mas, como bem coloca Orlandi (2015), como parte de um discurso. Além disso, para pensarmos essa problemática é preciso refletir a forma com que o discurso se faz constante nos textos e imagens LD. De acordo com o autora

Levando em conta o homem na sua História, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2015, p.16)

Os dois LD aqui selecionados fazem parte da coleção “Buriti Mais História”, 3º e 4º anos, obras concebidas, desenvolvidas e produzidas pela Editora Moderna, com edição responsável de Lucimara Vasconcelos, sendo obras atualizadas conforme a BNCC. Foram distribuídos no ano de 2019 para que pudessem integrar a coleção de livros do Plano Nacional do Livro Didático / PNLD-2019-2022, como pode ser observado nas suas capas (Figura 03):

**Figura 03** - Capas dos livros “Buriti Mais História” (2019)



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2019: História- Ensino fundamental, 3º e 4º Anos.

Na margem superior, encontra-se o título do LD, a editora responsável, seus organizadores, a série e o componente curricular. Na margem esquerda, há a identificação do PNL D e a sigla do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação. Ao centro da primeira imagem e à direita da segunda, há uma indicação de que as obras são atualizadas conforme a BNCC. Logo acima, à esquerda, encontram-se as tarjas pretas com o registro “Manual do Professor.” Na extremidade inferior central do livro, são inseridos o nome da editora e o seu símbolo.

As ilustrações das capas são compostas por elementos praianos coloridos, sendo que, na segunda capa, foram inseridas inscrições que indicam elementos de pinturas rupestres. Por se tratar de um manual para o professor, na contracapa, há um aviso de que o material é reutilizável e que os conteúdos “passaram por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica,” por serem “materiais de qualidade e adaptados juntos à Base Nacional Comum Curricular, a BNCC,” para as escolas públicas brasileiras. A seguir, o Quadro 06 apresenta um detalhamento melhor das características formais das obras selecionadas.

**Quadro 06** - Características formais dos livros didáticos analisados

| Coleção “Buriti Mais História”                |  |
|---|--|
| Edição geral dos textos                       | Lucimara Vasconcelos   |
| Preparação de texto                           | Cíntia Kanashiro   |
| Coordenação de pesquisa iconográfica          | Luciano Bezerra  |
| Capa  | Daniel Messias e Antônio dos Santos  |
| Autores<br>Edição geral: Lucimara Vasconcelos | Obras coletivas: Denise Goés, Lucimara Vasconcelos, Maiara Moreira, Raphael Fernandes, Stella Maris, Thaís Regina, Viviane Pedroso <sup>73</sup> |

**Fonte:** Elaboração própria (2022).

<sup>73</sup> Todos os responsáveis pela elaboração dos textos possuem graduação em História.



Nos sumários, são sugeridas orientações gerais aos professores, todas elas ligadas às propostas didáticas sugeridas pela BNCC - suas competências específicas e habilidades para os anos iniciais do ensino fundamental. Propõem que as experiências devem ser organizadas a partir de dois eixos principais: a assimilação do tempo histórico e o contato com diversas fontes para o estudo da História. Disponibiliza também as estruturas dos livros, ambos com sugestões de dezesseis leituras sobre currículos e autores que realizam abordagens relativas ao ensino de História, entre eles Bittencourt (1998).

O número de páginas de cada unidade gira em torno de 36 a 40 páginas, com um número total de 144-156 páginas. Nos dois livros, em cada unidade, são trabalhados quatro capítulos que são parecidos entre si e que estão divididos a partir das aberturas das unidades, dos capítulos e atividades, e da atividade divertida: “O mundo que queremos”; “O que você aprendeu”; “como as pessoas faziam para...”, “Para ler e escrever melhor” e ícones que indicam como realizar algumas atividades em duplas, com desenho e pintura, avaliações, assim como o trabalho com temas transversais, entre eles a “pluralidade cultural.”

No tocante aos conteúdos, os livros seguem sequências relativas às migrações e formação do Brasil a partir de algumas das habilidades sugeridas pela BNCC, a exemplo da “identificação das motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliação do papel desempenhado pela migração nas regiões de destino” (BRASIL, 2018). Sob essa perspectiva, a formação do Brasil é estabelecida a partir da migração portuguesa e do contato com os grupos indígenas, “provenientes do contato conflituoso com o elemento estrangeiro em terras americanas” (MONTEIRO, 2014, p. 93).

O encontro de culturas é a temática que ocupa uma posição central nas duas obras: no livro do 3º ano, com destaque a temática “os primeiros grupos”, e no livro do 4º ano, “a formação do Brasil.” Para Munduruku (2012), essa fase nada mais foi que um período caracterizado pelo “exterminacionismo” dos povos indígenas, onde “centenas de povos e milhares de pessoas sucumbiram ao emprego da violência física e cultural: o genocídio caracterizado pela escravidão, pelas doenças estranhas, pela ganância homicida dos apressadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela igreja” (MUNDURUKU, 2012, p.30).

Vistos com tais características, os indígenas foram considerados indignos de gerenciarem as próprias vidas, criando-se a necessidade de uma tutela física e espiritual. Desse modo, esse primitivismo que repercute a ideia da conquista acaba, por sua vez, no silenciamento

e “atraso” cultural. Nesse sentido, foram analisados dois eixos centrais nos dizeres entre imagens e textos dos povos indígenas: o primeiro eixo se relaciona ao papel dos indígenas no processo colonial; já o segundo eixo gira em torno da discussão de como são e se são retratados esses povos na atualidade. Abaixo, foi organizado o Quadro 07 para melhor visualização dos capítulos dos livros e suas abordagens acerca desses povos.

**Quadro 07 - Organização dos capítulos e imagens dos povos indígenas**

| <b>LIVROS</b>   | Buriti mais História 3º ano   | Buriti mais História 4º ano  |
|---|---|--|
| <b>EDITORA E ANO DE PUBLICAÇÃO</b>                        | Moderna, 2019   | Moderna, 2019  |
| <b>NÚMERO DE UNIDADES E CAPÍTULOS</b>                     | 4 unidades - 16 capítulos   | 4 unidades - 16 capítulos  |
| <b>CAPÍTULOS ANALISADOS</b>                               | Unidade 1. Cap. 1. O espaço público;<br>Unidade 2. Capítulo 1. Os primeiros grupos; e Capítulo 3. A ocupação do espaço por meio do comércio;<br>Unidade 3. Capítulo 2. Ocupação da terra e colonização.   | Unidade 1. Capítulo 1. O estudo da História;<br>Unidade 2. Capítulo 4. As grandes navegações;<br>Unidade 3. Capítulo 1. Os povos indígenas.  |
| <b>NÚMERO DE PÁGINAS EM CADA CAPÍTULO ANALISADO</b>       | Unidade 1. Cap. 1 - 14 páginas;<br>Unidade 2. Capítulo 1 - 15 páginas; capítulo 3 - 18 páginas;<br>Unidade 3. Capítulo 2 - 06 páginas.  | Unidade 1. Capítulo 1 - 20 páginas;<br>Unidade 2. Capítulo 4 - 12 páginas;<br>Unidade 3. Capítulo 1 - 14 páginas.  |
| <b>DE QUE FORMA SÃO INICIADOS OS CAPÍTULOS ANALISADOS</b> | Unidade 1. Cap. 1: Aponta as formas de residência, entre elas as de alguns grupos indígenas.<br>Unidade 2. Capítulo 1: Inicia falando sobre como os europeus encontraram as terras que “depois viriam a ser chamadas de Brasil.”<br>Capítulo 3. Apresentam os colonos paulistas e uma figura de Debret.<br>Unidade 3. Capítulo 2. Ocupação dos portugueses pelo litoral e uma imagem de Albert Eckhout. | Unidade 1. Cap. 1: Aborda as mudanças e permanências na História e apresenta a imagem de Pedro Américo: O Descobrimento do Brasil em uma das atividades;<br>Unidade 2. Capítulo 4: Quando os portugueses encontraram os “nativos, ofereceram a eles chapéus, colares...”<br>Unidade 3 Capítulo 1: Apresenta uma imagem dos Tupinambás, de Jean de Lery, 1580, e o mapa Atlas Mille, ilustrado por Sérgio de Holanda, 1519. |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>TEXTOS DE AUTORES<br/>INDÍGENAS NOS<br/>LIVROS</b> | 0 | 1 |
|---|---|---|

**Fonte:** Elaboração própria (2022).

Em “Buriti Mais História” do 3º ano, foram contabilizadas seis aparições que representam os povos indígenas na atualidade. Já os temas acerca da colonização e escravidão também contabilizam cinco, entre fotografias e pinturas. No LD “Buriti Mais História” do 4º ano, o processo de contato com os europeus e os indígenas nas Américas também aparece sete vezes, enquanto imagens sobre esses povos na atualidade aparecem três vezes. No tocante à participação de autores indígenas em trechos, notou-se um pequeno trecho do escritor indígena Gerson Baniwa (2006).

Ao sistematizar os conteúdos históricos do processo de colonização portuguesa no Brasil, nos LD analisados foi possível perceber que a imagem “O desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro,” produzida por Oscar Pereira, aparece nos dois manuais, como podemos analisar abaixo, nas Figuras 04 e 05:

**Figura 04 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, de Oscar Pereira da Silva, óleo sobre tela, 333x190 cm, 1922, no livro do 3º Ano**



**Fonte:** Buriti Mais História (2019, p. 43).

**Figura 05** - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, de Oscar Pereira da Silva, óleo sobre tela, 333x190 cm, 1922, no livro do 4º Ano



**Fonte:** Buriti Mais História (2019, p. 11).

Cabe reforçar que essa imagem, já analisada no primeiro capítulo desta pesquisa, traz uma ideia de curiosidade e passividade dos povos indígenas. Nessas relações entre os europeus e indígenas, o livro “Buriti Mais História, 3º ano” apresenta os indígenas através do capítulo “Os primeiros grupos,” tendo como exposições iniciais as figuras dos indígenas, portugueses e africanos divididas em três páginas. O discurso é estabelecido a partir da ideia de que os “europeus encontraram nas terras que seriam chamadas de Brasil diferentes povos indígenas” (VASVONCELOS et al., 2019, p.76 ). Nesse momento, é apresentada a representação atual de uma aldeia indígena nos anos 1500, construída de palhas e troncos de árvores, cobertas com folhas de palmeiras, não apresentando divisões internas.

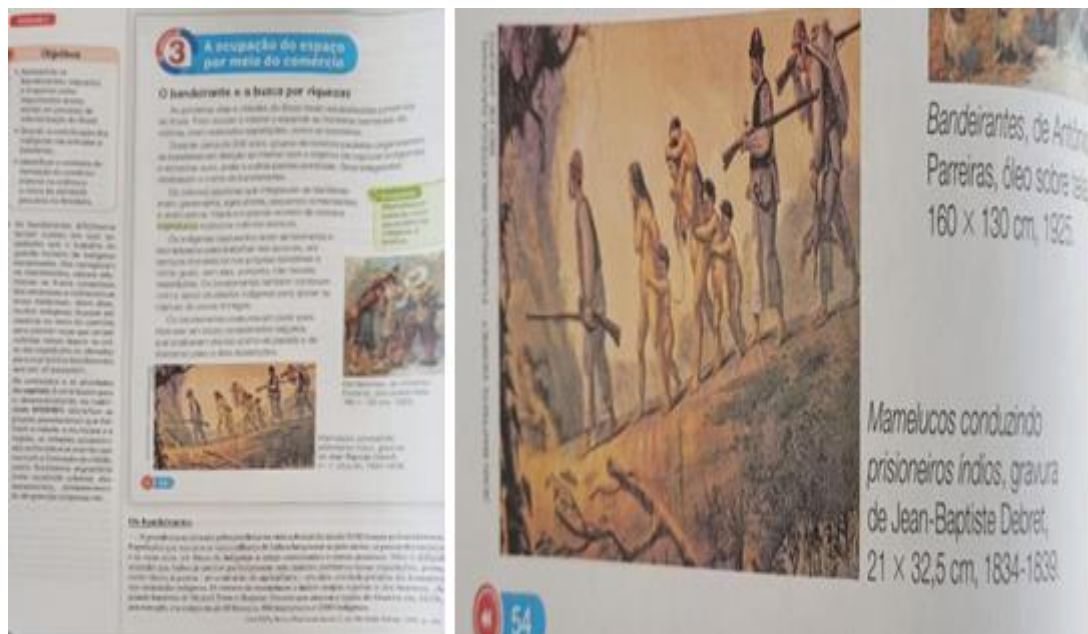
No tópico “Os portugueses,” como colocado na imagem acima, é perceptível o discurso de expansão e exploração proveniente do contato conflituoso e estratégico dos portugueses. A imagem do “desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro” ao lado do texto demonstra os indígenas sendo encarados através de um viés passivo “tão características das

imagens construídas por cronistas, viajantes europeus do século XVII (...) de maneira acrítica, dos discursos emanados de documentos escritos e iconográficos da época” (MONTEIRO, 2014, p. 93). De acordo com Munduruku (2012, p. 21), “eles (os europeus) acabam sendo considerados os modelos de colonização, pois livram os indígenas de seu atraso tecnológico e os colocam no patamar de conhecimento.

No texto direcionado aos alunos, não há menção à imagem de Oscar Pereira para que os alunos possam ter uma reflexão acerca de um documento produzido em uma determinada época, e que esta deve ser colocada em seu contexto. Com essa tendência nos LD, Bittencourt (2012, p. 73) afirma que autores e editores simplificam questões complexas que acabam impedindo que os textos provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sendo assim, os nativos são mencionados como “escravizados” e os “portugueses” como aqueles que “se consideravam senhores da terra.” Nenhum tipo de protagonismo é dado aos povos indígenas. Ao contrário, os portugueses são colocados como colonos estratégicos para a efetivação da exploração econômica e cultural.

No capítulo intitulado “O bandeirante e a busca por riquezas”, os indígenas são colocados mais uma vez em pauta com discurso similar ao da colonização: seres “aprisionados e escravizados” (VASCONCELOS et al, 2019, p.54-55) conforme mostra a Figura 06.

**Figura 06** – “Mamelucos conduzindo prisioneiros índios”, de Jean Baptiste Debret



**Fonte:** Livro “Buriti Mais História”, 3º Ano (VASVONCELOS et al., 2019, p. 54-55).

Nessa gravura, intitulada como “Mamelucos conduzindo prisioneiros índios”, de Jean Baptiste Debret, óleo em tela, 21x32,5, de 1834, os povos nativos aparecem nus e amarrados. Desse modo, são representados como escravos e a postura dos bandeirantes reforça a ideia de autoridade, de liderança e trajes decorrentes de uma concepção do “tipo físico do personagem principal.” Na legenda, há uma descrição do nome do seu criador, o pintor e desenhista Jean Baptiste Debret,<sup>74</sup> suas dimensões e ano de produção. Costa (2000, p. 02), em um dos seus estudos sobre “a viagem pitoresca de Debret”, diz que “algumas informações são soltas, que ele inclusive costurou seu livre arbítrio.”

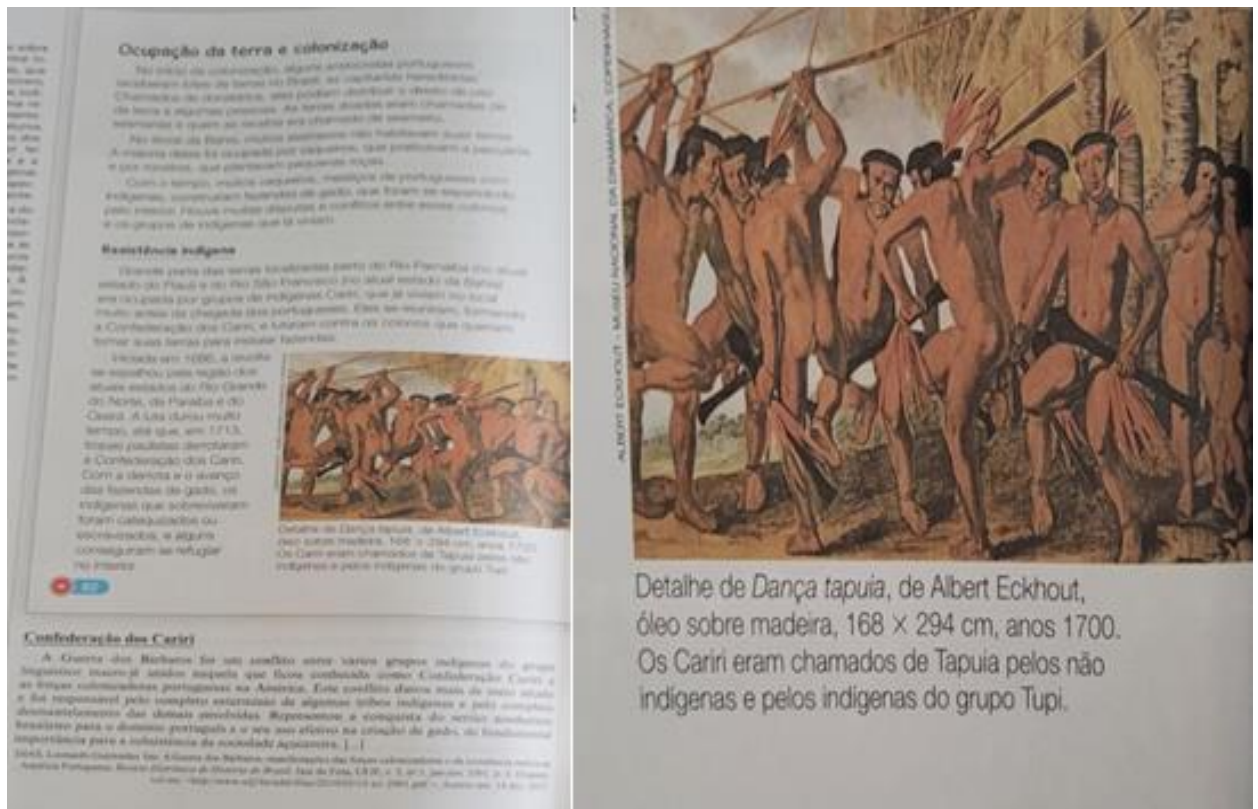
A imagem deixa a entender que todos os povos indígenas foram capturados pelos bandeirantes (não é realizada uma análise da obra), mais conhecidos como desbravadores dos sertões, que abasteciam o comércio da mão de obra escravizada instaurado dentro dos limites da colônia. Os autores do livro didático argumentam que um dos maiores resultados dessa exploração territorial foram as pressões colonizadoras, retratadas imagetivamente na introdução de conteúdos que envolvem os povos indígenas.

Ainda nesse viés analítico, na temática “Ocupação da terra e colonização” há um tópico relacionado à resistência indígena, em que descrevem a luta dos povos indígenas pelas terras localizadas próximas ao Rio Parnaíba (estado do Piauí). Nesse momento, para ilustrar esse trecho, há uma imagem da tela do holandês Albert Eckhout, da corte de Maurício de Nassau, intitulada de “Detalhe de Dança Tapuia.” Na legenda, há a explicação de que os Cariri eram chamados de Tapuia pelos não indígenas e pelos indígenas do grupo Tupi (Figura 07).

---

<sup>74</sup> “Jean Baptiste Debret é um dos viajantes europeus que visitaram o Brasil na primeira metade do século XIX, integrando a “missão francesa de 1816” - grupo que ficou célebre, entre outras realizações, pela fundação da Academia Imperial de Belas-Artes.” (COSTA, 2000, p.1).

**Figura 07** – Detalhe de “Dança Tapuia”, de óleo sobre madeira, 168x294, de Albert Eckhout (1700)



**Fonte:** Livro Buriti Mais História, 3º Ano (2019, p. 82).

Na imagem intitulada como “Detalhe de Dança Tapuia”, de óleo sobre madeira, 168x294, de Albert Eckhout, de 1700, podemos notar oito indígenas dançando, entre eles homens totalmente nus, com lanças nas mãos e rostos perfurados com hastes, e as mulheres que, por sua vez, apresentam-se com um tufo de folhas demonstrando estarem observando a dança. O fundo da imagem revela uma paisagem agreste e silvestre. De acordo com Bayona (2008, p. 592)

sobre Eckhout se sabe muito pouco; as informações biográficas conhecidas, bem como suas obras estão vinculadas à expedição holandesa do Conde Johan Maurits van Nassau-Siegen às terras brasileiras. Ele pintou, entre outras obras, um grupo de oito grandes telas de casais, homens e mulheres, isto é, uma tipologia sobre os habitantes do Brasil: “Homem Negro”, “Mulher Negra”, “Homem Mulato”, “Mulher Mameluca”, “Homem Tupi”, “Mulher Tupi”, “Homem Tapuia” e “Mulher Tapuia”.

Para esse artista europeu, os tupis seriam promissores à civilização, e os Tapuias ocupavam uma posição de primitivos e selvagens. Sendo assim, quando eram representados a

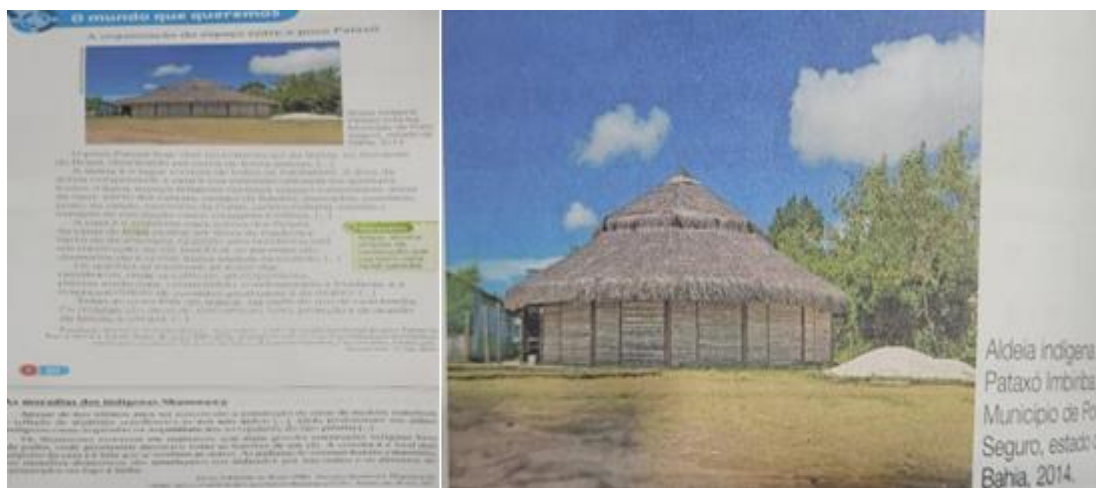
partir de suas indumentárias, significa dizer que quanto menos roupas, mais arcaicos seriam os indígenas. Ainda de acordo com Bayona (2008, p. 596), os tipos físicos não estão idealizados como em artistas do século XVI porque a maioria nunca havia visto um indígena e se utilizavam da representação clássica, mas, apesar disso há a construção de um mito de que este pintor representasse o indígena de forma fiel, à imagem desses povos. Em seguida, ele esclareceu que:

Eckhout estava interessado em passar para o observador das telas a sensação de ferocidade do temível aliado dos holandeses no Brasil, a partir da mutilação e perfuração no rosto, desagradável e chocante aos olhos europeus. Nada muito diferente das imagens da *Cosmographie Universelle* (1575) de André Thevet, ao retratar dois chefes, um aliado, de rosto sereno, e outro hostil, com o rosto perfurado com hastes saindo do rosto ameaçadoramente e empunhando armas em sua mão esquerda, da mesma forma que o tapuia de Ekchout (BAYONA, 2008, p. 596).

O autor complementa essa afirmação descrevendo que podemos fazer uma comparação quando o Ekhout apresenta em outras telas, como “homem mulato e a mulher mameluca,” em que se encontram vestidos, “usando roupas e artefatos dos europeus.” Portanto, ao olhar europeu, as vestimentas eram uma forma de medir o grau de civilização (BAYONA, 2008, p. 601). Sendo assim, essa imagem representa o estágio primitivo, uma vez que “eles (os europeus) acabaram sendo modelos de civilização,” pois livrariam os indígenas do “atraso” e os colocariam em um grau de civilidade (MONTEIRO, 2014, p. 23).

Em outra abordagem, realizada a partir das formas de moradias, insere-se uma fotografia para ilustrar o discurso da organização do espaço para o povo Pataxó (Figura 08). Nesse trecho, há uma proposta antropológica e historiográfica que se alinham à diversidade indígena.

**Figura 08 – Aldeia Indígena Pataxó Imbiriba**



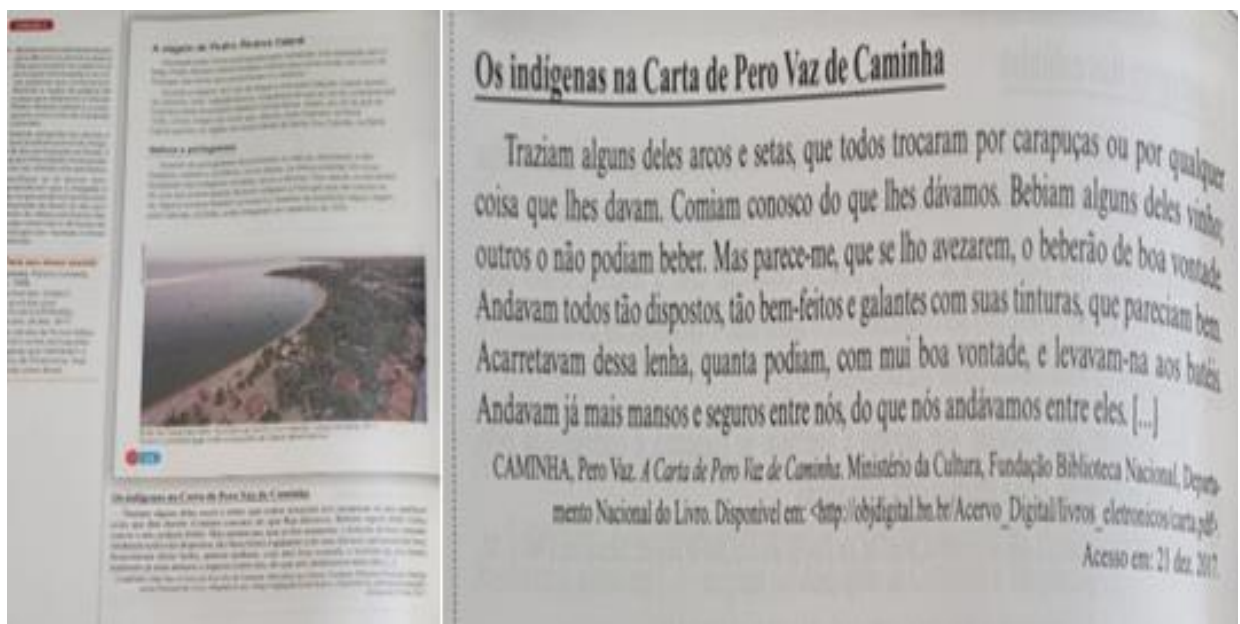
**Fonte:** Livro *Buriti Mais História*, 3º Ano (2019, p. 20).



Nela está inserida uma das formas de moradia indígena Pataxó Imbiriba, de Porto Seguro, feita de palha, caracterizando as funções desse ambiente. Os autores introduziram na mesma lauda do LD uma nota de rodapé onde descrevem as moradias dos povos Shanenawa, no sentido também de apresentarem as suas características. Na página seguinte, as perguntas são realizadas a partir do que foi compreendido do texto base.

No livro “Buriti mais História 4º ano”, há quatro capítulos que também se baseiam nos objetos de conhecimento da BNCC, onde os processos migratórios para a formação do Brasil tendem a envolver os portugueses, grupos indígenas e a diáspora forçada dos africanos (BRASIL, 2017). Entre os capítulos do livro, o que mais apresenta a imagem desses povos é a Unidade 3, intitulada “A formação do Brasil.” O livro menciona o comércio asteca, onde hoje se localiza o México e os indígenas astecas na Pré-História, o que se torna um ponto positivo desse livro didático. No entanto, é a partir da temática “As Grandes Navegações” que os povos indígenas aparecem com mais frequência em imagens e textos (Figura 09).

**Figura 09** – Praia da Coroa Vermelha, em Porto Seguro – BA (2016) e Carta de Pero Vaz de Caminha



**Fonte:** Livro Buriti Mais História, 4º Ano (2019, p. 68).

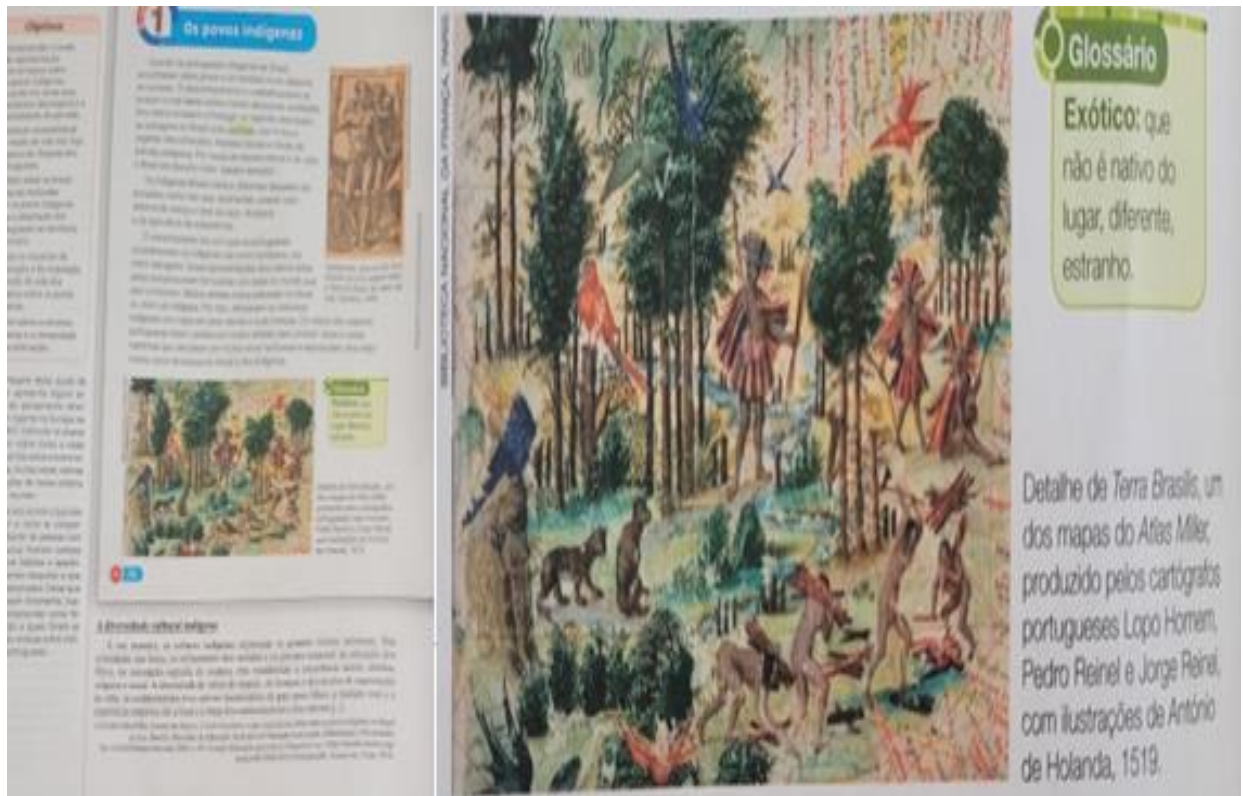
A Figura acima retrata uma imagem da praia da Coroa Vermelha, em Porto Seguro/Bahia, representando o lugar onde a esquadra de Cabral desembarcou. Substituí, nesse momento, a imagem de Oscar Pereira discutida anteriormente. No entanto, cabe lembrar que a imagem desse artista aparece posteriormente sem uma contextualização, como demonstrado no início deste tópico. Mesmo diante da possibilidade do uso de textos escritos pelos próprios indígenas, os textos se apresentam com a mesma ênfase que os escritos dos colonizadores.

Nessa página, há uma descrição sobre o primeiro contato entre os povos indígenas e os europeus através da Carta de Pero Vaz de Caminha, que aponta que “traziam alguns deles arcos e setas que todos trocaram por carapuças ou por quaisquer coisas que lhes davam. (...) Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos sobre eles [...]” (CAMINHA, 1500 apud VASVONCELOS et al., 2019, p. 68). Caminha observa os acontecimentos unilateralmente, sem levar em consideração que “O choque sofrido pelos índios, vendo não só os brancos barbudos, mas as caravelas, as armas, as roupas, esse não é levado em conta” (KOTHE, 1997, p. 216). Esse trecho descrito no livro didático deve ser colocado em seu contexto, pois pode induzir o educando de 9 (nove) ou 10 (dez) anos a compreender os indígenas como mansos.

Assim, o livro não apresenta uma crítica ao documento quando inserido como texto de apoio para a introdução do conteúdo. Na Carta, há a demonstração de uma convivência festiva, como se com naturalidade trocassem as terras pelo que os portugueses carregavam consigo. De acordo com Kothe (1997, p. 220), esse privilegiamento da Carta como ponto de partida para o encontro dos portugueses e indígenas coloca em jogo a tentativa de camuflar a existência de pontos negativos nesse encontro de culturas. Percebemos que, dessa forma, o modo de abertura aos conteúdos sobre esses povos acaba legitimando “a existência do Brasil a partir da ideia equivocada evolucionista, em detrimento das trajetórias espaço-temporais de populações africanas, afrodescendentes e indígenas” (SILVA; MEIRELLES, 2019, p. 227).

No capítulo intitulado “Os povos indígenas,” apesar do ponto positivo de ter desvinculado o título dessa temática “à conquista europeia”, o protagonismo das imagens e textos é dado aos europeus, principalmente em relação aos desenhos dos viajantes que “descreviam as paisagens do Brasil como exóticas, com frutos e vegetais desconhecidos, florestas densas e cheias de animais perigosos” (Figura 10) (VASCONCELOS et al., 2019b, p.78).

**Figura 10** – “Terra Brasilis”, de Antônio de Holanda (1519)



**Fonte:** Livro Buriti Mais História, 4º Ano (2019, p. 78).

Na imagem acima, intitulada como mapa “Terra Brasilis,” ilustrada pelos portugueses Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel (1519), podemos perceber que, ao centro da imagem, há três indígenas de cocares (azul e vermelho) e vestindo saias. Logo abaixo, há quatro indígenas nus. Um deles, à direita, aparenta estar cortando a árvore com um machado. Ao redor da imagem, há animais, como papagaios (azul e vermelho) e macacos. A paisagem apresenta bastantes árvores e troncos, representando uma floresta.

No texto que antecede a imagem, há uma descrição de que “na Europa reproduziam uma visão muitas vezes fantasiosas do Brasil e dos indígenas” (VASCONCELOS et al., 2019b, p.78), mas não é realizada uma crítica sobre o que essa imagem representa. Na imagem, podemos perceber animais específicos para representar o território brasileiro.

De acordo com Paiva (2004, p. 23), as representações que os artistas dos Séculos XVI ao XVIII faziam emprestavam várias características aos países, sendo mais ou menos selvagens. Havia, por exemplo, a associação ao cão, domesticável e fiel ao continente europeu. Em contrapartida, o uso de macacos, aves, araras e o papagaio era sinônimo “de natureza rude,

selvagem, inconstante e imprevisível eram dados às sociedades ameríndias” (op.cit, p.23). Percebemos, desse modo, que o objetivo maior em trazer essa imagem no livro didático é apontar os indígenas realizando diversas atividades, entre elas a exploração do pau-brasil, mas essa imagem acaba figurando o indígena aos moldes do olhar europeu. Cabe destacar que essa imagem aparece três vezes no manual didático do Buriti Mais História – 4º Ano.

Dentre a rara aparição de escritores indígenas, logo abaixo do texto, há um pequeno trecho de Luciano Baniwa, em que é tratada a temática “a diversidade cultural indígena.” O ponto mais relevante acerca desses povos nesse livro didático encontra-se neste ponto, onde são apresentadas: a questão religiosa, a pintura corporal e as consciências estética, religiosa e social. No entanto, não há imagens para ilustrar essa diversidade, nem muito menos um destaque, como é dado aos ideais de conquista.


Na página 80 desse LD, podemos encontrar a temática “O encontro entre os Tupi e os portugueses,” explicando que o termo índio foi inventado pelos europeus, pois acreditavam que teriam chegado às Índias. Desse modo, há o favorecimento ao não se utilizar mais a nomenclatura “índio”; porém, quando é colocado que “os portugueses tiveram de se adaptar aos costumes do Tupi. Eles fizeram alianças em busca de segurança, alimentação e facilidade para extrair o pau-brasil” (VASCONCELOS et al., 2019b, p.80), os dizeres da centralidade europeia ainda são colocados em jogo. Por que não a frase: os indígenas tiveram de se adaptar aos costumes europeus? Ademais, eles também fizeram alianças em busca de segurança.

Com isso, “em outras palavras, os indígenas acabam ficando restritos aos limites dos museus e dos círculos acadêmicos especializados” (SILVA; MEIRELLES, 2019, p. 20). Nesse sentido, “as chaves explicativas a respeito da temática indígena recaem, insistentemente, sobre o binômio resistência versus aculturação, havendo pouco ou nenhum espaço para as agências e os protagonismos indígenas” (op.cit, 2019, p. 229). Desse modo, foi solicitado aos alunos que explicassem o porquê de os portugueses precisarem se adaptar aos costumes dos indígenas. Abaixo do questionário, é colocada uma das duas imagens atuais apresentadas no livro. A Figura 11, em específico, retrata crianças indígenas Guarani Mbyá brincando na região de Palheiros, em São Paulo no ano de 2010.

**Figura 11** – Crianças Guarani Mbyá, São Paulo (2010)

Explique por que os portugueses precisaram se adaptar aos costumes indígenas.

Como eles não conheciam o território, precisaram se adaptar para ter segurança, alimentar-se e conseguir praticar o comércio de pau-brasil.



Crianças indígenas Guarani Mbyá brincando na região de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2010.

**Fonte:** Livro Buriti Mais História, 4º Ano (2019, p. 81).

Os posicionamentos valorativos são inseridos após os discursos de relações entre os portugueses e indígenas, colocando em pauta as terras indígenas regularizadas em 2017, tendo como fonte a FUNAI. A mortandade indígena é abordada em nota de rodapé com referência de Manuela Carneiro da Cunha (1992), assim como o papel da Constituição Federal de 1988, sem grande destaque. Há sugestões de atividades sobre pesquisas de comunidades indígenas, mas que não aparecem nos livros dos alunos, apenas no manual do professor.

Em página posterior, mais precisamente nas “Atividades Divertidas” propostas no livro, a imagem do quadro da Primeira Missa de Victor Meirelles é destacada. Infelizmente, não há descrições ou interpretações desse registro, apenas uma legenda onde é descrito que “Pedro Álvares Cabral teria mandado rezar em 1500 para marcar a tomada de posse das terras” (VASCONCELOS et al., 2019b, p. 109), como se evidencia na Figura 12.

**Figura 12** – “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles (1861) no livro didático do 4º Ano



**Fonte:** Livro Buriti Mais História (2019, p. 109).

Nessa imagem, podemos notar formas de tentativas de aculturação, em que os indígenas aparecem como “submissos diante da imposição dos costumes estrangeiros, e o europeu como elemento civilizador, portador e transmissor da ‘boa nova’ que retiraria os indígenas do atraso cultural em que se encontravam” (MONTEIRO, 2014, p. 92).

Essa foi uma tentativa de transição de discurso para a criação de novas linhas classificatórias, afastando a ideia da imagem de “índio selvagem” para o *status* de “civilizado,” numa estratégia religiosa e política (SILVA, COSTA, 2018, p.18). Fica claro que essa imagem faz ecoar já-ditos provenientes do interdiscurso, pois traz em si a ideia de que os indígenas se “inseririam na sociedade colonial e, posteriormente, nacional,” sofrendo um processo de aculturação (SANTOS, 2016, p. 15).

Há sugestões no manual do professor para que os alunos interpretem as imagens e que as ordenem cronologicamente. Logo em seguida, chamam a atenção de que a “data da pintura não deve contar, mas apenas o tema retratado” (VASCONCELOS et al., 2019b, p. 109). De acordo com Burke (2004, p. 12), a imagem é um instrumento importante (...) sem elas não teria

como ser desenvolvidos estudos em novos campos, (...) mas quando se utiliza imagens, tem que se ter o cuidado para não as tratar como meras ilustrações reproduzindo-as nos livros sem comentários”. Portanto, dentre a maioria das imagens apresentadas no livro analisado, os discursos produzidos estão atrelados aos indígenas como serviçais, através de abordagens em que esses povos agem em função dos interesses dos colonizadores (ALMEIDA, 2010, p. 89).

No conteúdo acerca das migrações no Brasil, há uma fotografia de Gerloff (2014), na qual os indígenas Kaingang da Terra Indígena Rio dos Índios, do município de Redentora, estado do Rio Grande do Sul, são desvinculados de uma figura passiva, sendo apresentados desvinculados da figura dos europeus (Figura 13).

**Figura 13** – Indígenas Kaingang da Terra Indígena Rio dos Índios (2014)



**Fonte:** Livro Buriti Mais História, 4º Ano (2019, p. 109).

Em uma das publicações de Munduruku, intitulada como “Banquete dos Deuses,” foi descrito que os livros didáticos estavam começando a mudar através de reestruturações educacionais; porém, seria uma mudança realizada a passos de tartaruga – “seja social (pobres e ricos), seja étnica,” sendo que ainda “custa muito caro ser diferente no Brasil neoliberal em decorrência do modelo econômico alienígena adotado” (MUNDURUKU, 2006, p. 24).

Atualmente, é notório que a partir da própria BNCC- História há divisões e sugestões para o conhecimento que ainda recai sobre uma história que exclui, em que as ondas migratórias europeias constituem o eixo central das experiências históricas para a formação do Brasil, tanto no passado como no presente. Portanto, “tal posicionamento tem implicações nos questionamentos em torno da permanência do eurocentrismo/colonialidades nos componentes curriculares de forma que se tem exigido a viabilização e incorporação de temáticas que evidenciem (...) trajetórias, experiências, fazeres e percepções pelo mundo (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 21).

Nesse sentido, foi observada a construção de imagens estereotipadas indígena nas narrativas dos livros analisados. De acordo com Orlandi (2015, p. 23) “o que vem pela História, vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali.” O que possuímos são partes e estados do processo discursivo produzidos por interesses eurocêntricos, ou seja, “para dizer sobre estes povos nativos que estavam aqui no Brasil há milênios é preciso ir além do simplista, do que está estabilizado” ( ORLANDI 2015 apud CASTANHEIRA, 2019, p. 61).



#### 4 “OLHAR PARA TRÁS PARA SABER QUEM SOMOS”: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA E O REDESENHO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS OBRAS DE MUNDURUKU

*“- Você viu aquele moço que entrou no metrô? Parece ser índio - disse a primeira senhora. – É, parece. Mas não tenho tanta certeza assim. Viu que ele usa calça jeans? (...) - disse a segunda senhora”* (MUNDURUKU, 2006,p.20)

A partir do momento em que percebemos que as imagens construídas trazem uma visão hegemônica de objetificação das populações indígenas, tanto do passado quanto na atualidade, precisamos refletir sobre perspectivas que reflitam as próprias experiências. Sendo assim, trata-se de pensar efetivamente em aportes discursivos que tragam um (re)desenho das populações indígenas que ainda são moldados de forma estereotipada nos LD.

Quando Munduruku discute a temática “o contato das populações indígenas com outras populações,” considera que “o processo de convivência, que, se não lhes tirou a identidade étnica, fez com que a tivessem que ocultar em nome da própria sobrevivência” (MUNDURUKU, 2012, p. 39). Cabe destacar que entendemos o termo identidade como um significado cultural e socialmente atribuído, sendo ele estreitamente ligado aos sistemas de representação (SILVA et.al, 2014, p. 89).

Nos estudos sobre os livros didáticos já realizados, assim como nos LD analisados aqui, as imagens e textos que circuncidavam as temáticas iniciais sobre os povos indígenas apontam para uma passividade eurocentrada. Esse desenho pode ser visto como expressão de ideias subjetivas, símbolos e significados de um determinado período que precisa ser relido. Desse modo, faz-se necessário redesenhar a imagem indígena a partir do processo de interrogação, de questionamento.

Circe Bittencourt (2012) alerta para o questionamento dessas imagens, além de compreender onde foram produzidas e por quem são consumidas. Orlandi (2015) discute que as condições de produção que constituem os discursos acabam se relacionando com outros que resultaram nos sentidos e, conseqüentemente, nas relações. Nesse sentido, um discurso aponta para o outro e gera sustentação para dizeres futuros, acaba sendo contínuo. Portanto, os estereótipos indígenas são resultados de dizeres já realizados, imaginados ou possíveis de uma imagem (desenho) que precisa ser interpretado, (re)desenhado.

Em outras palavras, “a figura utópica indígena, puro e romântico, fabricado pela literatura, pela mídia e por políticas públicas governamentais não está cessando” (GONZAGA, 2021, p. 64). Nesse sentido, essa idealização nunca existiu, “afinal, os indígenas da ‘realidade’ são muito distantes dessa gravura e entre si mesma, seja por sua heterogeneidade cultural, seja em decorrência das desigualdades associadas à colonização” (idem).

Cabe destacar que o sentido não existe em si, ele deriva da formação discursiva, ou seja, “as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Através da posição ideológica é determinado o que pode e deve ser dito, sendo os sentidos, também, determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Desse modo, consideramos os relatos do indígena Munduruku através das obras “O Karaíba: uma História do pré Brasil” e “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” e seus relatos, que podem ajudar a fomentar um (re)desenho a favor de conhecimentos novos que questionem o que é ainda reproduzido nesses livros didáticos. Sendo assim, busca-se uma interpretação sem estereótipos através das narrativas de Munduruku: a ancestralidade, a memória e a identidade possuem papéis primordiais para a desconstrução de narrativas coloniais.

#### 4.1. ENREDO: “MEU AVÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA”

O livro é dedicado à memória do avô de Daniel Munduruku, chamado Apolinário. A narrativa do livro é distribuída em sete partes que são estruturadas da seguinte forma:

- A raiva de ser índio;
- Maracanã;
- Crise na cidade;
- O avô Apolinário;
- A sabedoria do rio;
- O voo dos pássaros;
- Apolinário se une ao Grande Rio.

Apesar das divisões, os capítulos se cruzam trazendo aspectos da história de seu povo e de seu avô (representado pela sabedoria) que marcou profundamente a sua vida, formando a sua memória e corpo indígenas (MUNDURUKU, 2009, p. 7).

O livro publicado em 2009, pela Editora Studio Nobel, tendo por segmento a literatura infantojuvenil, possui 39 (trinta e nove) páginas e dimensões 24x20cm. Foi ilustrado pelo comunicador visual Rogério Borges<sup>75</sup> onde afirmou, nas últimas páginas do livro, que se sentiu feliz com “a oportunidade de traduzir em imagens as experiências de um indígena contadas por ele mesmo” (MUNDURUKU, 2009). Portanto, trata-se de uma obra autobiográfica, na qual Munduruku descreve a sua infância e parte da adolescência, apontando a sua crise identitária como resultado de conflitos vivenciados no espaço urbano, mas que posteriormente é reafirmada a partir da ajuda de seu avô Apolinário.

A História tem início com o seu nascimento e os conflitos posteriores durante a sua infância e adolescência. O próprio título da primeira parte, “A raiva de ser índio”, é justificado pelos apelidos pejorativos que recaíam sobre Munduruku durante a infância, principalmente no ambiente escolar. De imediato, descreve que foi muito difícil se aceitar como tal. É tanto, que odiava quando alguém o chamasse de índio ou se aproveitasse da sua “aparência de índio” para classificá-lo como um ser à parte da sociedade.

Ainda no primeiro tópico desse livro, Munduruku descreve que poucos locais conseguiam deixá-lo feliz, mas havia alguns espaços especiais que despertavam esse estado: um era o quintal da sua casa, onde gostava de ficar só e realizar a leitura dos seus primeiros livros, e o outro era a sua aldeia “Maracanã.” No entanto, ficava distante da cidade de Belém, e não podia ficar sozinho.

No segundo capítulo, intitulado “Maracanã”, Munduruku comenta sobre as lembranças vivenciadas na aldeia, onde se sentava por horas nas casas dos parentes e ouvia histórias contadas pelos mais velhos. Cabe destacar que o termo Maracanã se refere ao nome de um

---

<sup>75</sup>Rogério Borges nasceu em Curitiba, em 1951. Aos 12 anos, teve seus primeiros *cartoons* publicados. Cursou Comunicação Visual na FAAP, em São Paulo. A partir de meados dos anos 80, entregou-se também à pintura. Hoje, é ilustrador e artista plástico. Participou de diversas exposições e mostras nacionais e internacionais, incluindo cidades como Frankfurt (na Alemanha), Bolonha e Roma (na Itália), Gotemburgo (na Suécia) e Bratislava (na Eslováquia). Recebeu prêmios importantes, como os da Associação Paulista dos Críticos de Arte, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Selo Altamente Recomendável e Melhor Ilustração), da Unesco (*Unesco Prize for Children and Young People's Literature*) e prêmio Jabuti na categoria Ilustração. Informações retiradas do site da Editora do Brasil. Disponível no link: Rogério Borges - Editora do Brasil S/A. Acesso em: 13 ago. 2022.

pássaro e um “nome de um povo indígena que foi dizimado ao longo da História e que não deixou quase nenhum vestígio de sua passagem pelo planeta” (MUNDURUKU, 2009, p. 13). Portanto, quando havia a oportunidade de ir, perdia-se no meio da mata para ouvir o barulho da floresta.

No terceiro tópico do livro, Munduruku relata que, além das crises de identidade terem ocorrido devido aos apelidos, foram também resultantes de uma mágoa amorosa vivida na cidade por uma colega de sua classe. Além de não aceitar o seu pedido de namoro, ainda o chamou de “índio”, contando para todos da turma o ocorrido. A cidade era um universo à parte para ele; possuía bons amigos com quem pôde aproveitar a infância. Como foram viver na cidade em busca de sustento, Munduruku comenta que tentava ajudar os seus pais de alguma maneira, principalmente ao ajudar as pessoas a carregarem “seus volumes nos supermercados e assim ganhar algum trocado” (MUNDURUKU, 2009, p. 22).

Nos tópicos quarto e quinto do livro, Munduruku descreve que precisou voltar à aldeia para refletir devido aos aborrecimentos ocorridos na cidade. É tanto que “não conseguia perceber o tempo passando, as pessoas cumprindo as suas tarefas e ver as crianças se divertindo. Tinha a sensação de estar sozinho” (MUNDURUKU, 2009, p. 25). É nesse contexto, já no sétimo capítulo, que a figura de seu avô vai aparecer como o seu “mundo real”.

A partir de uma conversa entre os dois, o seu avô Apolinário o alertou a ter paciência e coragem, a caminhar lentamente, mas sem parar. Desse modo, Munduruku (2009, p.24) conta que “nasceu entre nós uma cumplicidade muito grande e ele foi me conduzindo por um caminho do conhecimento que nunca imaginei que fosse possível ter fora da cidade.” Ao fim da narrativa, o autor consegue compreender que o mundo indígena está vivo, “a terra está viva. Os rios, o fogo, o vento, as árvores, os pássaros, os animais e as pedras, estão todos vivos. São todos nossos parentes. Quem destrói a terra destrói a si mesmo. Quem não reverencia os seres da natureza não merece viver” ( Op.cit, p. 33). Sendo assim, o livro apresenta as contações de histórias, a natureza e o ensinamento acerca da ancestralidade, valorizando assim elementos característicos das culturas indígenas.

#### 4.2 ENREDO DA OBRA: “O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ- BRASIL”

O livro é dividido em 18 (dezoito) partes que também se integram nas suas narrativas, bem como na análise do livro anterior. Assim sendo, Munduruku divide a sua obra nos seguintes capítulos:

- A profecia;
- A revelação;
- Um encontro inesperado;
- Potyra; um salto no escuro;
- Os caçadores de almas;
- A rainha das águas;
- Nos compassos do beija-flor;
- Corpos no caminho;
- Fortes ventos sobre Maráí;
- As icamiabas - mulheres guerreiras;
- Encontro de dois destinos;
- Lua Nova;
- A dor de Perna Solta;
- Aldeia fantasma;
- Uma tríplice batalha;
- A decisão;
- Os fantasmas estão chegando;
- Tempos depois.

As ilustrações foram realizadas pelo escritor e desenhista Maurício Negro,<sup>76</sup> artista ligado à diversidade cultural.

---

<sup>76</sup> Maurício Negro é “ilustrador, *designer* gráfico e escritor ligado a temas ancestrais, mitológicos, ambientais, étnicos (...). Recebeu o prêmio Noma (Japão, 2008), foi finalista do CJ *Picture Book* Festival (Coreia, 2009), *White Ravens* (Alemanha, 2000), XX SIDI (Porto Alegre, 2012), e tem o selo de altamente recomendável pela FNLJ, ente outros. Ilustrou diversas obras de autores indígenas. Com Daniel Munduruku, tem uma longa parceria” (MUNDURUKU, 2018, p. 128).

Trata-se de uma obra da literatura infantojuvenil que foi publicada pela editora Melhoramentos, no ano de 2018, e totaliza 128 (cento e vinte e oito) páginas. Ao decorrer do livro, são apresentadas narrativa míticas, romances e aventura no intuito de construir uma identidade apagada, que tenta ser descrita, parcialmente, a partir de informações de pinturas rupestres. Logo na epígrafe, há um poema de Graça Graúna referindo-se aos europeus como seres “sedentos de guerra” e “ávidos de malícia” pelas terras que mais tarde tentariam “pavimentar o destino” (MUNDURUKU, 2018).

A narrativa é iniciada quando povos de diferentes comunidades receberam sinais de calamidades, envolvendo tanto a tentativa de destruição de seu povo quanto da natureza. A partir disso, tentam decifrar a profecia com alguns enganos. No entanto, conseguiram decifrá-la ao fim do livro. Esses sinais eram decorrentes dos discursos do “O Karaíba,” personagem que é um profeta, sábio e aquele que os indígenas acreditavam ser uma fonte espiritual.

Esse sábio afirma que haveria “chuva para uns, seca para outros”, além da esperança do nascimento de um filho que unisse todos os povos contra os chamados “irmãos-fantasmas” (MUNDURUKU, 2018). Portanto, nessa profecia, também era anunciado que uma guerreira da comunidade Tupiniquim (personagem Potyra) deveria se casar com um guerreiro Tupinambá (Periantã), povos que possuíam rivalidades, mas que deveriam gerar um filho (maíra) para combater os fantasmas que estariam por vir, além de promover uma aliança entre os povos das comunidades. Assim sendo, Cunhambebe,<sup>77</sup> nome de batismo dado ao maíra dos personagens acima, protagoniza a cena final quando anuncia aos seus parentes a invasão dos europeus através de um ponto branco que ele avistava nas águas (MUNDURUKU, 2018, p. 93).

O personagem Perna Solta, um indígena que nasceu com limitações físicas, é encarregado de levar a mensagem dessa profecia do Karaíba, assim como mensagens que os avós diziam se tratarem dos sinais “de uma terra sem males”. Em alguns momentos, os europeus também são chamados de “grande monstro vindo de outros cantos”, cujo objetivo seria trazer malefícios a toda comunidade estruturalmente organizada aos moldes não ocidentais.

As comunidades indígenas apresentadas no livro diferenciam as atribuições dadas aos homens e às mulheres. A personagem Potyra, por exemplo, questiona ao seu pai o porquê de as

---

<sup>77</sup> Cunhambebe, além de outros personagens históricos inseridos nessa obra, a exemplo de Kaiuby e Tibiriçá foram alguns dos líderes da Confederação dos Tamoios. Foi criada, presumivelmente, entre os anos de 1554 e 1555. Subsistiu até 1567. E representou, sem dúvida, a primeira grande demonstração nativa de amor à liberdade. Foram os Aimberê, Cunhambebe, Jagoanharo, Parabuçu, Araraí, Coaquira e tantos outros guerreiros, autênticos precursores das grandes jornadas cívicas onde o sangue nativo foi derramado em defesa da terra e dos direitos do homem (QUINTILIANO, 1965, p. 15).

mulheres não poderem ser guerreiras, já que “poderiam ser até mais velozes (...), que também conheciam os seus inimigos” (MUNDURUKU, 2018, p. 27).

Desse modo, enquanto as mulheres nasceram “para ter filhos e fazer nosso povo continuar a sua trajetória de lutas e conquistas” (idem), os homens desempenhavam a função de proteção e ir às guerras com as comunidades inimigas. Apesar dos papéis definidos, ou seja, da impossibilidade de Potyra se tornar uma guerreira, Munduruku representou a personagem Potyra como uma mulher destemida e com força de vontade para participar das lutas que estavam por vir. Em algumas sociedades indígenas, Baniwa (2006, p. 163)<sup>78</sup> discute que, a exemplo das aldeias Xinguanas, “os homens se distinguem em *camaras* ou homens comuns e capitães, isto é um pequeno grupo formado pelos líderes ou chefes familiares. As mulheres<sup>79</sup> também se distribuem nessa categoria”, mas a proporção de capitães entre as mulheres é maior.

#### 4.3 IMAGENS E DISCURSOS DE IDENTIDADE PRODUZIDOS NAS OBRAS “MEU VÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA” E “O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ- BRASIL”

Para esta discussão, faz-se fundamental compreendermos que o sujeito discursivo é pensado a partir da posição que ocupa, não como uma forma de subjetividade, mas para ser o sujeito que diz. Portanto, quando Munduruku descreve os seus relatos, fala a partir da sua posição de “indígena,” derivando sentido em relação as suas palavras. Desse modo, quando escreveu as suas obras, ele assumiu a sua posição de identidade e continuamente se identificava com ela. Segundo Silva et. al (2014 p. 15), “o nível psíquico também deve fazer parte da explicação; trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para uma completa conceituação da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas”.

---

<sup>78</sup> Segundo informações do *site* socioambiental, 16 etnias habitam o Parque Xinguanos: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kĩsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvtu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapiti. Disponível em Xingu - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org). Acesso em: 06. nov.2022

<sup>79</sup> Outro exemplo apresentado pelo autor são os indígenas Craôs, a mulher do chefe da aldeia é aclamada como chefe honorária, sendo tratada com referência.

Sendo assim, os discursos e representações definem os locais a partir dos quais os sujeitos se posicionam e o que falam. Nas obras “O karaíba: uma História do pré-Brasil” e “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” são relatadas a ancestralidade e a diversidade conectando culturas indígenas distintas, memórias, deslocamentos, alteridades e histórias etnográficas.

Memória e identidade se juntam no discurso na medida em que ambas são construções discursivas. Ao narrar-se, o sujeito mobiliza seu arsenal de experiências; põe em ação tudo o que o constitui para construir uma narrativa de si e consolidar um novo eu. Essa narração reorganiza as experiências e os significados, fazendo surgir um Eu ancorado nessa nova ordem (SOUZA, 2014, p. 91).

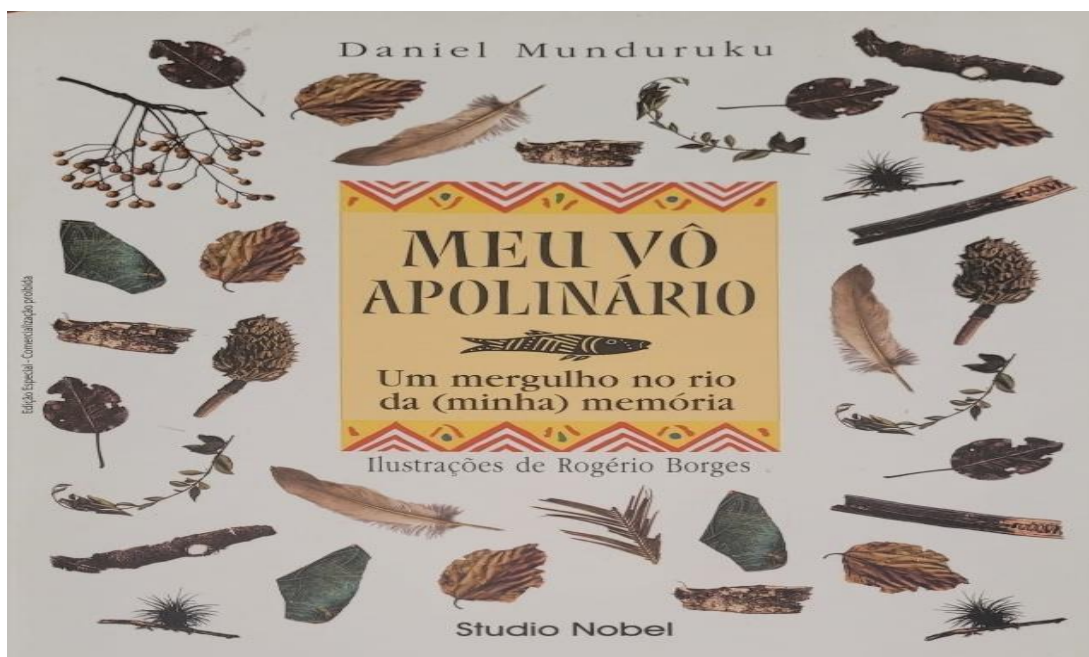
Desse modo, o sujeito se reorganiza quando constrói uma narrativa de si, tanto as suas experiências como os significados que atribuem a ela. O autor considera que a oralidade vai muito além de palavras que saem da boca; para ele, “é um corpo é a verberação do som das palavras. A oralidade é a divindade que se torna carne”. A tradição ancestral, “formadora do povo brasileiro, é mediada pela palavra” (MUNDURUKU, 2006, p. 72).

Para a análise dos livros acima, consideramos as seguintes questões: a) a desconstrução de estereótipos das populações indígenas; b) memória, identidade e ancestralidade; c) “todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo, é representação do real (...) de testemunho que cria ‘um real’ na própria ‘historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita’” (CHARTIER, 2009, p. 62).

Na obra “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (Figura 14), Munduruku abre diálogo mostrando-nos que a sua riqueza ancestral é conjecturada na identidade: suas buscas e formas de retomada.



**Figura 14** - Capa do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2009)



**Fonte:** fotografia do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória.

Os elementos da natureza são indissociáveis nas narrativas das obras de Munduruku. Podemos notar na capa e no próprio título os valores ancestrais e tradicionais que são reivindicados nos traços desenhados. Alia-se, às narrativas desse livro, uma de suas entrevistas concedidas a Bailey e Ziberman (2010), em que relata situações e pessoas que marcaram a sua vida, afirmando que nasceu em um ano bastante difícil para os povos indígenas, o ano de 1964, período do Golpe Militar no Brasil, portanto, sob “a batuta militar”, e tendo de ir ao colégio para “virar gente de verdade,” ser civilizado e, assim, se integrar ao projeto de deixar de ser “selvagem, virar brasileiro e cidadão”<sup>80</sup> (BAILEY; ZIBERMAN, 2010, p. 219).

Essas questões explicam o fato de o personagem-narrador iniciar o seu livro com o termo “A raiva de ser índio”, buscando mnemonicamente apresentar a sua trajetória entre a cidade e a aldeia, caracterizando-se como um indígena em movimento. Sendo assim, podemos dizer que Munduruku se utiliza da metamemória conceituada por Candau (2002), ou seja, da

<sup>80</sup> Nessa época, para a maior parte dos indígenas que moravam nas aldeias, além de terem violentada as suas tradições, voltadas, sobretudo para o trabalho de subsistência, o modelo estatal aliado à FUNAI não oferecia “nenhum estímulo aos trabalhadores, uma vez que não lhes era permitido manipular o rendimento produzido por seu trabalho” (MELATTI, 2007, p. 260).

representação que cada sujeito faz da própria memória em uma dinâmica de ligação entre si e seu passado, como uma memória reivindicada.

**Figura 15** - Página 03 do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”



**Fonte:** Fotografia do livro *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*

Na Figura 15 podemos observar o desenho de um bebê ao centro da imagem, além de elementos da natureza que são recorrentes nas obras de Munduruku. Logo abaixo, várias casas que representam a zona urbana de Belém do Pará. A imagem refuta o *status* do já construído acerca do entendimento do indígena aculturado. Nesse viés, a própria utilização desse termo na História foi sendo espalhado pelo senso comum de forma equivocada: “indígenas aculturados são aqueles que perderam a sua cultura que perderam sua identidade, em função do contato com

a sociedade de não índios” (MELATTI, 2007, p. 31). Ainda nesse aspecto, essa ideia caminhava numa perspectiva de que o indígena verdadeiro era aquele que tinha “cara de índio.”<sup>81</sup>

Os índios verdadeiros são aqueles que nunca tiveram nenhum outro contato, andam nus, se assustam com a visão ou o barulho de um avião sobrevoando as suas aldeias – morrem de malária, tétano e parto” – e aqueles já contatados, que vivem próximos aos núcleos urbanos, não se surpreendem ou até querem as novidades tecnológicas, seriam os indígenas falsos (MELATTI, 2007, p. 31).

Portanto, o autor afirma que nasceu “índio”, mas demorou para aceitar a sua identidade como tal, pois tinha muita vergonha pelo que as pessoas da cidade afirmavam. Carregou com muita tristeza os apelidos que recaíam sobre ele: índio, juruna, Aritana e Peri, entre outros. Havia momentos, por exemplo, que sentia que percebia as meninas da sua idade se afastando dele e, por isso, associou o fato de ser indígena à falta de beleza. Ainda nesse sentido, Munduruku afirma que:

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil São índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos ancestralidade (MUNDURUKU apud KAYAPÓ, 2012 p. 52).

Até o próprio termo “índio” foi usado propositalmente para apontar o valor negativo que essa palavra carrega: “coisas de gente esquisita, de ignorante”. Conforme Santos e Felipe (2018, p. 25) discutem, há uma falácia historicista, pois se consolidou a imagem de que há indígenas verdadeiros, aqueles que não utilizam nenhum tipo de tecnologia, e os indígenas falsos, “os assimilados e aculturados,” ou seja, aqueles que perderam a sua “identidade.” Os olhares das pessoas da cidade sempre o colocavam como uma pessoa estranha, como se as características físicas de ser um indígena fossem exóticas.

De acordo com Silva e Costa (2018, p. 21), “aqueles que assim procedem têm em mente que grupos que vivem em pleno século XXI sejam fisicamente semelhantes e comportem-se exatamente como seus antepassados.” Assim, por causa do que essa palavra representava, o

---

<sup>81</sup> “Vários foram os critérios utilizados para definir quem pode ser “índio,” mas que necessariamente tornou-se difícil classificá-los devido a certas definições serem menos precisas. São eles: o racial, o legal, o cultural, o de desenvolvimento econômico e, por último, o da autoidentificação étnica (é o que de fato permite que eles mesmos sejam considerados indígenas por si próprios). O primeiro critério teve dificuldade devido à questão de os indígenas não serem morfologicamente homogêneos. Já as deficiências dos critérios culturais se devem ao fato de apoiarem-se num conceito antiquado e ultrapassado de cultura como um ‘mero conjunto de traços culturais, a simples soma de costumes, crenças e técnicas’. Em relação ao critério do desenvolvimento econômico, a ideia seria levar em consideração as deficiências concretas, qualitativas e quantitativas da população, mas se confunde com dois problemas distintos: a situação indígena e a exclusão social, pois nem todas as terras e regiões carentes são ocupadas por esses povos. Por último, o critério de identificação étnica, que não se trata apenas de autoidentificação, mas também de identificação da sociedade (do outro)” (MELATTI, 2007, p. 31-38).

narrador-personagem não aceitava o tratamento que lhe era dado devido ao tipo de identificação que ela trazia. A mágoa amorosa, descrita no enredo desse capítulo, aponta elementos das relações positivistas entre o europeu e o indígena, sugerindo e denunciando os resquícios de colonialidade ainda enraizado, uma vez que a menina o condena por ser “índio”, eliminando qualquer relação com Munduruku:

Um dia tomei coragem e fui falar com a minha paixão secreta. Ela era linda e tinha linda no nome. Lindalva. (...) Quando a chamei para conversar, ela veio meio a contragosto. – Oi, Lindalva. Eu queria falar muito com você. Sabe, faz tempo que sinto algo por você. Não percebeu isso, não? – Eu não. Nunca percebi nada diferente em você. – Mas é verdade. Eu gosto muito de você. Não quer namorar comigo? – O que? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um... índio feito você? (...) O pior, contudo, veio depois. Linda contou para todo mundo o que tinha acontecido e meus colegas caíram matando em cima de mim, repetindo tudo o que eu não queria ouvir: **o índio levou o fora da linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio** (MUNDURUKU, 2009, p. 23 grifo nosso).

Percebemos aí as significações dadas à experiência passada e o processo presente de construção de uma “crise de identidade pautada na memória cognitiva e na lembrança” (SILVA et.al 2014, p. 69).

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com muitas pessoas que me insultavam: “índio é atrasado, é sujo, é preguiçoso, malandro, vadio...” Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem (...) e tive que viver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente (MUNDURUKU, 2009, p. 13).

Muitos preconceitos existiram em sua infância e adolescência quando teve de viver na cidade, onde muitas pessoas da sociedade que o rodeava acreditavam que ele deveria estar caracterizado como índio, pois, só assim, poderia ser considerado como tal. Nesse processo, Silva et.al (2014, p. 15) afirmam que é necessário explicar que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos a nossa experiência e àquilo que somos.

Os discursos e representações constroem os locais a partir dos quais os sujeitos possam se posicionar. Esse processo de construção de identidade está estritamente ligado aos sistemas de representação e às relações de poder. Ainda de com Silva et.al (2014, p. 15) “a identidade só se torna um problema quando falamos em crise”: quando esta foi deslocada, de acordo com a sua experiência como estudante indígena vivendo na cidade, foi produzida uma “nova posição” através das “circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (op.cit, 2014, p.20).

A partir desse momento, ele começou “uma grande aventura espiritual e pessoal” na tentativa de “olhar o mundo de outra maneira” (MUNDURUKU, 2009, p. 23), devido às

frustrações vividas na cidade. Essa afirmação de identidade colocada acima implica as operações de incluir e excluir, pois, ao “dizer o que somos também implica dizer o que não somos.” Essa reafirmação lhe conferiu identidade a partir da posição-sujeito que ocupa: “podemos até dizer que não é a mãe falando, é a sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso significa. Isso lhe dá a identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo, na posição de professora, de atriz etc.” (ORLANDI, 2015, p. 49).

Ela pode ser marcada pelas relações sociais, e “está ligada, também, a vetores de poder que são impostos como um objeto de grupos sociais, definido, por muitas vezes, ao discurso hierarquizante e de disputas” (HALL, 2006 p. 38). Nesse processo, a figura de seu avô, de quem não era tão próximo, o ajuda no seu processo de reconhecimento como indígena.

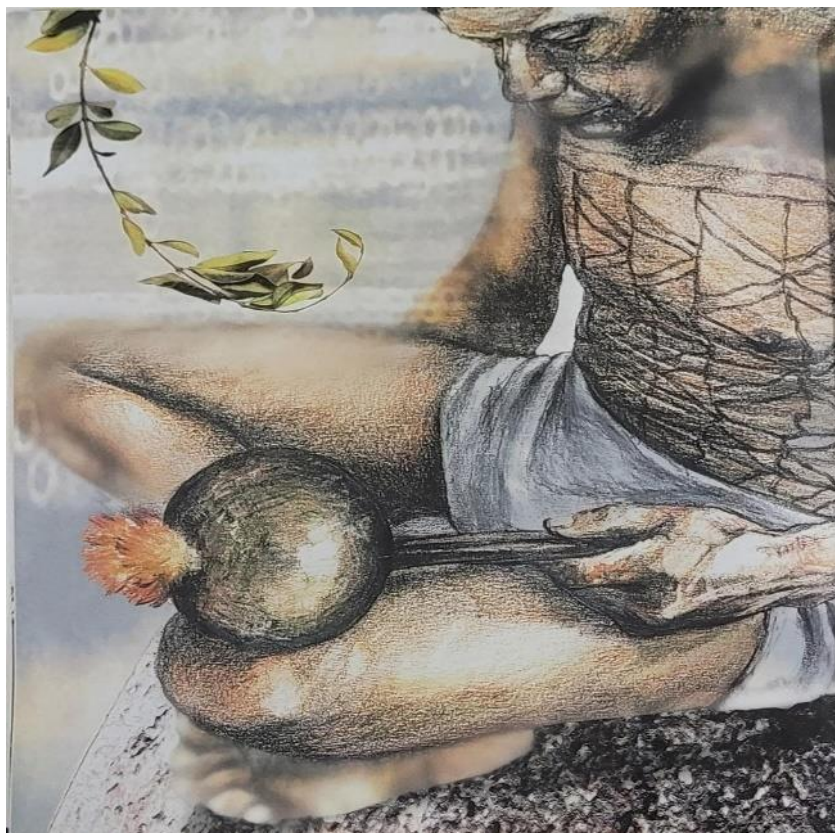
Meu avô Apolinário - que ainda não apareceu nesta história, porque até aqui não havia marcado presença em minha memória infantil - surgiu ao meu lado como um passe de mágica. (...) Confesso que a figura do meu avô sempre foi um mistério para mim. (...) mas ele era uma figura imponente. Na época em que se passa esta história, ele já devia estar com mais de oitenta anos. Mesmo assim fazia todas as coisas que um homem mais jovem: caçava, pescava, ia para a roça, preparava belíssimos panheiros com talas de buriti. Estava sempre trabalhando.

A partir das suas idas ao Maracanã, cria uma relação fraterna com o seu avô e começa a compreender o seu lugar no mundo. Na obra “Memórias de Índio: uma quase autobiografia” (2016, p. 30-31), Munduruku exemplifica bem essa conexão:

São pessoas que já passaram pela vida e carregam no corpo as marcas do passado. Trazem consigo a experiência de ter vivido e compreendido os sentidos de existir. (...) Lá de onde vim, os velhos não abrem mão de seu papel de formadores de espírito dos mais jovens. Eles não querem ser jovens para sempre. Querem ser velhos para sempre. Querem ajudar os jovens a não perderem o rumo. Sabem que têm um papel importante na vida da comunidade, na sua continuidade.

Ao longo da obra, o termo índio vai sendo reconstruído e ressignificado pelo narrador personagem. Junto ao seu avô, a natureza também foi uma grande fonte de inspiração para esse autorreconhecimento, pois já não se importava mais se as pessoas o chamavam de índio. Ao contrário disso, era um motivo de orgulho para ele. Sempre lembrava do seu avô que o ensinava o “quão bonito era ter uma origem, um povo, uma raiz, uma ancestralidade” (Figura 16).

**Figura 16** - Página 11 do livro “Meu avô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória”



Fonte: Fotografia do livro *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*

Na imagem acima, onde parece ser retratada a figura do seu avô Apolinário, são revelados alguns componentes que apresentam significados e representações do universo indígena. A primeira dessas referências é a “pintura corporal,” conectada a dois aspectos do trabalho do artesão: o decorar e a habilidade de confecção. No livro, é apresentado que Apolinário era um grande artesão, pois sempre que o narrador-personagem o via na aldeia, o mesmo estava sentado de cócoras sobre os calcanhares, “pitando um cigarro de palha e com as mãos ocupadas, tecendo um novo panheiro” (MUNDURUKU, 2009, p. 49). Munduruku reforça essa afirmação em outros de seus livros, confirmando que “o fazia no silêncio de sua vida, na perfeita harmonia com que vivia, na serenidade do seu rosto e no seu assentar de suas cócoras, posição em que permanecia por horas a fio meditando profundamente” (op.cit, p. 14).

A concepção de decoração corporal é ligada aos artefatos, espíritos, animais e função mágico-religiosa, “conformando um recurso visual que lhes propicia especificidade e

identidade” (VELTHEM, 2000, p. 54). Outro elemento visual marcado na imagem é a “relação entre a natureza e o homem, quase perdida, infelizmente, em nossa civilização, mas que é profunda, cotidiana e essencial” (MUNDURUKU, 2009, p. 16).

A segunda referência é o maracá, do Tupi mbara-ká, instrumento idiofônico, feito com o fruto da cabaceira. Ele é usado para marcar os rituais das cerimônias indígenas, sendo presente em todas as comunidades do Brasil. A sua confecção e utilização é destinada aos homens iniciados, dentre eles, os pajés e os chefes de ritos.<sup>82</sup> Desse modo, trata-se de uma imagem que valoriza as representações gráficas, possuindo enfoques sociais, estéticos e simbólicos, “isto é, com modos de classificar e interpretar o mundo. Mesmo assim, ela não é imune as transformações sociais” (VELTHEM, 2000, p. 58), ou seja, não foi congelada ou “tombada,” mas o que continua são as estruturações dentro “da qual a criação ou recriação se realiza em cada comunidade” (idem).

Nesse caso, a conexão do seu avô com a natureza e as tradições é fortemente marcada na narrativa, figura ancestral a quem sempre o autor remete as suas angústias e questionamentos: “Ele me levou para um lugar bellissimo (...) Apolinário me disse simplesmente: - Você tem que observar o que o rio quer dizer para você” (MUNDURUKU, 2009, p. 29). É por meio das conversas com o seu avô Apolinário que ele se reconheceu como um Munduruku. Assim, refere-se a ele como dono de uma grande sabedoria (maturidade): “Ele que foi meu avô para minha compreensão e ancestralidade” (MUNDURUKU, 2009, p. 37).

Apolinário era o nome do meu avô. Era, porque já faz muito tempo que ele nos deixou e foi morar na nascente do Rio Tapajós, lugar para onde vão as almas iluminadas, segundo meu povo. Com ele aprendi a ser índio. É claro que, naquela época, eu não tinha certeza disso, mas desconfio que ele sabia onde exatamente aonde queria chegar e foi me introduzindo ao universo da sabedoria indígena (MUNDURUKU, 2009, p. 15).

Sendo assim, o personagem-narrador afirma que hoje compreende mais o que ele o dizia: “Nunca tomei decisões sem antes ouvir meus enviados e escutar o que eles têm a me dizer, conforme meu avô me pediu. Ele que foi meu avô para a minha compreensão e ancestralidade (MUNDURUKU, 2009, p. 37). Em seu livro “Coisas de índio,”<sup>83</sup> ele também se autodefine como Munduruku, pois acredita que não é um índio. Reforça, por sua vez, o

---

<sup>82</sup> Os autores dizem que o uso exclusivo do maracá pelos pajés e chefes de ritos não é por acaso, pois o termo *temirikó* significa maracá, língua pajé (ZANNONI; BARROS, 2012, p. 28).

<sup>83</sup> A obra “Coisas de índio”, do escritor Munduruku, é destinada ao público infantojuvenil. Foi reimpressa em terceira edição em junho de 2021. O livro possui o título “Coisas de índio” exatamente para apontar o valor negativo que essa expressão tem, querendo dizer: “Coisa de gente esquisita, de ignorante.”

preconceito existente que essa palavra transmite mesmo. Assim, essa obra reflete a capacidade dos povos indígenas se misturarem e se modificarem, sem necessariamente deixarem de ser indígenas. “Ao invés de desaparecem, como era previsto, os indígenas, em nossos dias, crescem e se fortalecem politicamente” (ALMEIDA, 2010, p. 160).

Já na obra “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”, Munduruku apresenta uma narrativa mítica de romance e aventura, cujo objetivo é reconstruir uma identidade silenciada. Nesse processo, Orlandi (2000, p. 55) comenta que

O silenciamento produzido pelo Estado, não incide apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E quando digo Estado, digo Estado brasileiro do branco. Estado que silencia a existência do índio enquanto sua parte componente da cultura brasileira.

Para tanto, Munduruku relata que essa história precisou ser escrita de forma parcial, a partir de informações de pinturas rupestres<sup>84</sup>. O autor conta que não há registros escritos do que havia antes, apenas inscrições em cavernas, por isso foi necessário um “exercício de imaginação e pesquisa para remontar um pouco do que de fato ocorreu” (MUNDURUKU, 2018, p.1).

Pesavento (2005, p. 2), em uma das suas discussões sobre imaginário<sup>85</sup>, aponta que ele pode ser definido como uma forma de representar o mundo, que se ajusta no local da realidade, tendo nela o seu suporte. Portanto, esse livro (Figura 17) surge a partir da necessidade de superar a História construída, que “apagou a história e as identidades de inúmeros povos indígenas que habitavam o seu território e reivindicavam os seus direitos” (ALMEIDA, 2010, p. 160).

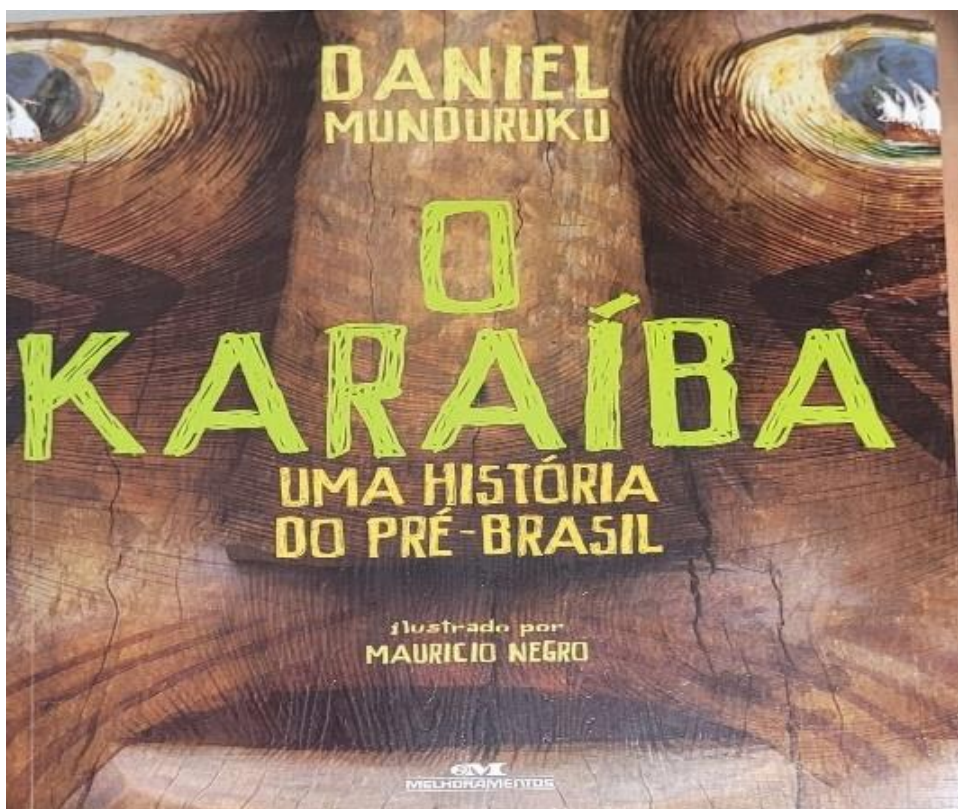
---

<sup>84</sup> As questões levantadas no estudo da pré-história indígena têm despertado o maior interesse, “desde aquelas mais antigas - como os artefatos e restos de fogueiras do Piauí, o crânio de Luzia, ou a cerâmica do sambaqui fluvial de taperinha - até os vestígios arqueológicos mais recentes. Mais intimamente ligados aos povos indígenas que conhecemos nos dias de hoje, e pesquisados, inclusive, com a colaboração deles” (MELATTI, 2007, p. 28).

<sup>85</sup> Sendo assim, de acordo com Baczo (1985, p. 289), “a existência e as múltiplas funções dos imaginários sociais não deixaram de ser observadas por todos aqueles que se interrogaram acerca dos mecanismos e estruturas da vida social e, nomeadamente, por aqueles que verificavam a intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas, bem como na sua direção e orientação.”



**Figura 17-** Capa do livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”



**Fonte:** Fotografia do livro “O Karaíba: uma história do Pré-Brasil”

Podemos notar a posição-sujeito (escritor indígena) através da rede de significações evidenciadas na figura acima. Na capa, o desenho de um tronco que se revela, também, a partir da sua textura, demonstra a pele envelhecida de um ancião. Além disso, o espanto aos olhos a partir da chegada dos “fantasmas” europeus.

Os elementos da natureza são aspectos que rodeiam as narrativas desse livro. Conforme as palavras do Karaíba: “Serão homens duros e não respeitarão a nossa tradição” (MUNRURUKU, 2018, p.14). Nessa conjuntura, há uma preocupação na manutenção das aldeias, podendo ser identificada através de afirmações sobre o desaparecimento dos seus povos “assumindo a condição de indianidade” (ALMEIDA, 2010, p. 155).

Outro elemento importante é a construção mítica para explicar as tradições indígenas, principalmente em relação à origem da humanidade. Essa construção oferece suporte para exemplificar mais um dos elementos de identidade propostos neste tópico da pesquisa. Cabe destacar que uma dessas narrativas míticas seria a separação entre os indígenas (americanos) e os europeus (europeus), chamados de “irmãos do Norte” ou “irmãos fantasmas”.

Nessa descrição, Munduruku narra que, após um dilúvio, havia restado poucas pessoas que, posteriormente, tiveram como incumbência “reiniciar” a História do mundo. Sendo assim, começaram a se estabelecer em locais diferentes, fixando-se em espaços dos quais se sentiam pertencentes. Assim, os antepassados de Perna Solta escolheram ir em direção de locais mais quentes; já os irmãos do Norte espalharam-se por diversas regiões. Estes, como foram se distanciando dos seus antepassados, começaram a produzir armas na tentativa de colonizar e escravizar outros povos em prol da ganância, como afirma Munduruku no trecho abaixo:

Coisa ruim vai acontecer em breve. Serão tempos difíceis. Fantasmas dos antepassados chegarão nesta terra e tornarão nossos povos escravos de sua ganância. Eles não terão piedade nem dos velhos nem das crianças. Simplesmente se sentirão donos desse lugar e de sua gente. Por isso, não lutarão com arcos e flechas e não terão códigos de guerra. (MUNDURUKU, 2018, p.

Cabe destacar que em toda sociedade indígena há uma ideia própria a respeito do mundo. Seus membros sabem apontar qual a forma de mundo, “quem os criou, se foi criado, como os homens aprenderam a cultivar a terra e a fabricar instrumentos, qual a posição da sua sociedade em relação às demais, quem instituiu as regras sociais. Muitos desses conhecimentos estão contidos em mitos” (BANIWA, 2006, p. 185). Seguindo esse mesmo raciocínio, Baniwa define o mito como narrativas intrínsecas a uma determinada sociedade:

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. (...) O mito reflete tanto a situação social presente em que está inserido, que se modifica quando é transmitido de uma sociedade para outra (BANIWA, 2006, p. 185-186).

Portanto, os mitos de uma determinada sociedade indígena são transmitidos de uma geração para a outra. Percebemos no mito uma atenção voltada aos heróis míticos que se apresentam como um par de irmãos gêmeos, mas que se estabeleceram em locais diferentes. Conforme Munduruku (2006, p. 48) explica, podemos concluir que “os povos indígenas brasileiros desenvolveram uma concepção teórica sobre o sentido da vida. Essa visão está assentada sobre as narrativas míticas que são recontadas e rememoradas a cada instante pela sociedade.”

Dentre outros aspectos, a figura do personagem mensageiro Perna Solta foi de fundamental importância para apresentar elementos de construção de alianças com os seus parentes e, assim, maiores mobilizações e estratégias frente aos caçadores de almas (os europeus). Na Figura 18, abaixo, o personagem desaparece na floresta adentro, carregando consigo “um pequeno vasilhame com água, seu arco e flecha e um presente para o chefe que

iria recebê-lo. Na cabeça, levava os cumprimentos formais que deveria fazer ao chegar à aldeia” (MUNDURUKU, 2018, p.33).

**Figura 18** - Página 32 do livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”



Fonte: fotografia do livro “O Karaíba- Uma história do Pré - Brasil”

A imagem, em tom de resistência, enuncia poeticamente os seus antepassados como guerreiros que lutavam a favor de suas florestas, da memória e ancestralidade. Segundo Candau (2002), essa memória incorpora vivências, saberes, crenças, sentimentos e sensações. Prenuncia a possibilidade da autoafirmação e de serem reconhecidos, valorizados, a partir das suas divisões e funções sociais. A personagem Potyra, por exemplo, aparece na condição de uma mulher que desejava ser guerreira, justamente o contrário do papel que ela recusava: procriar e ser mãe. Desejava se aperfeiçoar na arte da guerra e convencer os seus pais de que poderia lutar como um homem ou mesmo superá-lo.

A memória, nesse sentido, não é configurada apenas como um mero repositório de gerações, mas constrói mecanismos identitários que se revelam em uma das falas do pai de

Potyra: “Ela precisa ser educada para ser a continuadora da tradição de nossa gente. Precisa se preparar para casar e gerar muitos filhos para dar continuidade à memória de nossos antigos” (MUNDURUKU, 2010, p. 47) e “também nosso povo traz memória antiga (...) buscamos ser fiéis às palavras dos sábios de nosso povo” (MUNDURUKU, 2010, p. 86).

No decorrer do texto, aparece outra imagem que dialoga com o discurso produzido: são representadas duas mulheres indígenas como guerreiras (Figura 19), sendo que uma delas segura uma borduna, arma indígena utilizada na luta contra invasores. Esse instrumento se tornou “para os mais velhos um símbolo de identidade, memória e resistência de um povo” (SANTANA, 2022, p. 14). Novamente podemos observar manifestações gráficas e pinturas corporais: “Em resumo, manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade” (PESSIES, 2000, p. 13).

**Figura 19** - Página 68 do livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”



**Fonte:** Fotografia do livro “o Karaíba: Uma história do Pré -Brasil”

Essa imagem, assim como vários pontos específicos da narrativa, aponta a cultura indígena em sua flexibilidade, responsabilidade social com o seu povo e promove uma

desconstrução da identidade nacional “selvagem” produzida pela colonização. Houve um cuidado ao apresentar as figuras dos povos indígenas. Portanto, a História aponta uma memória ancestral anterior à invasão portuguesa às Américas, de povos que não se viam como uma unidade, mas com identidades diferentes frente aos “tempos das correrias.”<sup>86</sup> “A identidade não é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental, mas uma construção ligada as estruturas discursivas e narrativas” (SILVA et.al, 2014, p. 96).

#### 4.4 “SOMOS POVOS, SOMOS ANCESTRALIDADE”: REDESENHANDO A COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DAS OBRAS DE MUNDURUKU

Munduruku é atravessado tanto pela sua linguagem quanto por sua história, resultantes de uma rede de memórias interpeladas pelo seu discurso. As suas obras transitam por vários caminhos temáticos que abordam questões históricas, migratórias, ancestralidade, identidade e temas específicos das culturas indígenas.

Pelo próprio caráter curricular da BNCC nos livros didáticos das séries analisadas no segundo capítulo desta pesquisa, são destacados os aspectos históricos da colonização no Brasil. Sendo assim, são inseridas reflexões que descontroem e problematizam, através das obras de Munduruku, os silenciamentos ligados aos estudos sobre esses povos nos LD selecionados, haja vista que, a partir das análises, foi constatado que esses manuais ainda fazem um recorte superficial dessas culturas. No que diz respeito às populações indígenas, é necessário considerar que a imagem estereotipada se constitui de construções forjadas no que se refere às culturas diversas. Homogeneizar essas culturas é silenciá-las.

No quesito “processo de formação do Brasil”, nos LD analisados, podemos perceber que a introdução é realizada a partir do “poder colonial” imposto aos povos indígenas. No LD do 3º Ano, o texto apresenta a noção de “encontro” e contato, apresentando imagens coloniais reservadas ao protagonismo europeu. Assim, segue a sequência fornecida pelo “guia” da

---

<sup>86</sup> Expressão inserida na obra para apresentar a busca pela proteção.

BNCC, veiculando o discurso das imagens a uma certa “verdade” reforçada a partir do silenciamento dos textos iniciais, onde não introduzem uma explicação acerca das imagens enunciadas. Nesse aspecto, um dos objetivos propostos nas unidades seria “estudar os diferentes grupos étnicos e sociais que formaram a sociedade colonial brasileira” (VASCONCELOS et al., 2019a, p. 42).

Portanto abarca uma concepção que não rompe com as categorias de representação indígena, trazendo imagens coloniais que reforçam a posição etnocêntrica da História. As imagens analisadas, a exemplo do quadro “Desembarque de Pedro Álvares Cabral”, de Pedro Américo, o quadro dos “Mamelucos conduzindo os prisioneiros índios”, de Jean Baptiste Debret e “Detalhe de Dança Tapuia”, gravura de Albert Eckhout, introduzem a temática proposta acerca dos primeiros grupos no Brasil no referido livro (VASCONCELOS et al., 2019<sup>a</sup>, p. 42). Apesar de em alguns momentos os autores dos LD descreverem sobre os indígenas que lutaram contra “a escravidão e a perda de suas terras” e os extermínios de diversos grupos, as imagens trazem a marca europeizada e fantasiosa das identidades indígenas.

No LD do 4º ano do ensino fundamental, a perspectiva do “contato” e encontro é colocado como central no conteúdo “As grandes Navegações”, trazendo a perspectiva dos indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha, colocando-os como “mansos,” “dóceis” e submissos. O desenho que os desumaniza é um dos pressupostos fundamentais para a construção do preconceito, além da visão de um “domínio de um grupo sobre o outro.”

Portanto, as gravuras do mapa “Terra Brasilis” produzidos por Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel (1519), e a imagem da “Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles, avigoram o documento de Pero Vaz de Caminha como um dos elementos centrais para a compreensão das culturas indígenas. Enquanto a figura da “Primeira Missa no Brasil” representa um emprego de “outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos”, as outras imagens insistem em construir a imagem de “povos dominados” (MUNDURUKU, 2009, p. 29).

Esses dizeres dos sujeitos das imagens descritas se “configuram em um viés discursivo que retoma dizeres já ditos, uma vez que têm o intuito de objetificar as ancestralidades e Histórias indígenas em favor do ideal de dominação”, trazendo como consequência o preconceito enraizado (ORLANDI, 2015 p. 48). Ainda nesse aspecto, esses preconceitos são gerados também a partir da ideia de inferiorização:

a) o senso de superioridade em detrimento de outro o insere no status de inferioridade; b) a ideia de inferiorização estabelece um distanciamento simbólico de um indivíduo em relação ao outro; c) o sentimento de propriedade ou de posse destitui o próximo das prerrogativas de sua posição; d) a sensação de temor é oriunda da percepção de ameaça da posição de subjugação pelo outro (LIMA; FARO; SANTOS, 2016 apud GONZAGA, 2021, p. 32).

Sendo assim, as obras de Munduruku trazem elementos para redesenhar esses aspectos na medida em que descartam o rebaixamento dos povos indígenas frente a esses preconceitos instaurados a partir do processo de colonização. Decolonizam<sup>87</sup> a memória do dizer e trazem ruptura, um novo sentido a essas representações. Na obra “O Karaíba”, apesar de uma história ficcional, há uma grande carga da História Oral.

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais (MUNDURUKU, 2012, p. 1).

Portanto, o autor descreve os indígenas “não como um índio romantizado ou desqualificado (...). Ao contrário disso, vincula a história, memória, oralidade, tempo (...) articulando o passado e o presente numa constante atualização da história de uma cultura originária e ao mesmo tempo dinâmica” (MORTARI; WITTMANN, 2019 p. 25), e traz elementos de questionamentos acerca da ideia de “contato” e “encontro” das imagens coloniais, como as expostas nos livros didáticos.

Esse aspecto gira em torno de um narrador que se aporta nas personalidades do seu livro e que, de certa forma, reconstitui os seus conflitos pessoais para trazer uma História que não considere “as comunidades indígenas primitivas, violentas, selvagens e nem representam o formato primitivo da humanidade” (GONZAGA, 2021, p. 35). Assim, constrói práticas discursivas que combatem a ideia do contato “manso” e “dócil” e, conseqüentemente, as imagens coloniais dos LD analisados.

---

<sup>87</sup> A palavra decolonizar ou decolonialismo “é uma expressão usada que diz respeito às posturas, projetos, anseios e empenhos para acabar com as promessas de modernidade e das situações impiedosas criadas pelo colonialismo. O decolonialismo está associado à conscientização e posturas necessárias à cessação da base teológica e das fundações europeias para a (epistemologia) teoria do conhecimento e exegese (hermenêutica)” (GONZAGA, 2021, p. 132).

No livro “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”, há uma busca por reverter a imagem indígena do senso comum. Inicialmente, Munduruku utiliza citações como “um grande monstro,” “fantasma europeu.” Nesse processo, há uma provocação, um novo posicionamento que circula e molda o pensamento ocidental:

A aldeia era invadida por seres monstruosos. Tinham pelo em todo o corpo e no rosto. Não sabia de onde vinham, nem o que queriam com nossa gente. Tentei conversar com eles, mas falavam uma língua muito estranha e confusa. (...) Tinham o rosto sempre duro e voz de guerra. Fiquei com muito medo. Quando acordei, consultei nosso sábio e ele me disse que era preciso sair daquele lugar, pois o sonho tinha sido um aviso da chegada de caçadores de almas (MUNDURUKU, 2010, p. 26).

A fala acima é realizada por um dos chefes da aldeia que reúne anciãos para contar o seu sonho depois de terem recebido notícias de uma grande calamidade que chegaria em suas terras. Nesse contexto, traz uma configuração de identidade indígena oposta ao discurso de “colonização epistêmica vivida pelos povos não europeus” que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, maus, incultos ou tantos adjetivos de cunho depreciativo” (PAIM, 2016, p. 142). Na obra, não são utilizados os critérios de bom e mau; mas, de pessoas que se conhecem pelo nome, de guerras intergrupais, das relações de parentesco, da promoção de cenas de solidariedade e da “reivindicação das pequenas riquezas e conquistas” (SANTILLI, 2000, p. 44).

Essa mentalização da colonização epistêmica é pautada na “desqualificação interna de saberes milenares dos povos autóctones por aqueles descendentes dos colonizadores” (PAIM, 2016, p. 142). Sendo assim, os indígenas não tinham como adivinhar de imediato “a lógica das disputas territoriais” como parte de um processo centralizador, uma vez que só tinham experiências em “guerras tribais e intertribais” (BANIWA, 2006, p. 17).

A sugestão de que os europeus “tinham pelo em todo corpo e no rosto” e “língua estranha e confusa” inverte o trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha inserido no LD, que traz descrições como “o estranhamento fez com que os portugueses considerassem os indígenas como bondosos, ora como selvagens” (CAMINHA, 1500 apud VASCONCELOS et al, 2019b, p. 78). Cabe destacar que, apesar de uma tecnologia de “alta qualidade,” é necessário observar essas trocas pela ótica dos mitos:

as trocas realizadas como forma de estabelecimento de alianças entre os indígenas e brancos oportunizavam aos primeiros ter acesso a objetos como machados de ferro ou espingardas que eram de fato, nova para os indígenas, mas não uma novidade em si. Em outras palavras, a tecnologia trazida pelos estrangeiros até poderia ser uma novidade (...), mas ter acesso a algo novo não era incomum para eles - aliás, nunca foi



(...). O mesmo se apreende em relação aos bens trazidos pelos brancos (SANTOS; FELIPPE, 2018, p. 64).

Em uma de suas obras, Munduruku (2006, p. 49) complementa essa discussão ao escrever sobre o que vem a ser importante para as comunidades indígenas. A “felicidade é posta em outro lugar e os esforços são obtidos em outro campo (pelo fato da natureza não ser um objeto para ser explorado), os indígenas também “utilizam uma tecnologia que, comparativamente à do Ocidente, é muito simples” (idem).

Nesse contexto, discute que nessas sociedades o bem-estar, a qualidade de vida e o domínio da natureza representam o auge da felicidade. Para a sociedade ocidental o conhecimento sobre o manuseio das máquinas industriais é uma noção valorizada, “investe-se pesado nele” (MUNDURUKU, 2006, p.50). No entanto, critica que essa felicidade seja alcançada pelo homem ocidental ao dominar a natureza. Essa discussão também ajuda a desconstruir o viés das trocas a partir da Carta de Caminha, a partir do momento em que é compreendido que “cada sociedade se organiza com o seu modo de compreender e se relacionar com o mundo” (Idem).

Diferentemente das introduções dos livros didáticos mencionados, que inserem em suas descrições imagens fora de contexto, as obras de Munduruku conectam aspectos sobre os indígenas como pessoas capazes de sentir e interpretar, ao relatarem também o seu estranhamento em relação aos europeus. Em outra obra, Munduruku (2006, p. 41) também destaca esse protagonismo, demonstrando que esses povos já se organizavam de acordo com as suas tradições.

Quando os europeus desembarcaram aqui, encontraram os povos que falavam a língua tupi, como os Tupinambá - povo forte e guerreiro que fez frente a muitas formas de escravidão. Foi por isso que essa língua acabou ganhando contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando mesmo a ser a língua mais falada do Brasil até o século XVII, quando o Marquês de Pombal decretou a sua proibição. Isso deu a falsa impressão - até os nossos dias - de que o tupi era a língua falada por todos os povos indígenas brasileiros, levando todas as pessoas a crer que todos os “índios” são iguais. Na verdade, em 1500, os povos tupi não representavam a totalidade dos povos brasileiros. Eles eram profundos conhecedores do litoral, da arte, da navegação, da guerra e, por isso, saíam em grandes caminhadas para conquistar seus inimigos, a quem chamavam de tapuias, habitantes do interior brasileiro.

Seguindo a sequência da obra, denota-se também a figura do personagem Perna Solta como um guerreiro possuidor de grande respeito às tradições e ancestralidade em busca de alianças para desmobilizar os “fantasmas” que estariam por vir. Há, também, estratégias

utilizadas pelos personagens na preparação para a guerra e vinculações matrimoniais de diferentes comunidades indígenas para, assim, reforçar as alianças.<sup>88</sup>

Portanto, há organizações sociais e distribuição de papéis bem definidos que deslegitimam os discursos coloniais. Podemos citar como exemplo as distribuições de papéis nas aldeias: responsáveis por questões espirituais e físicas (pajés e xamãs); o chefe indígena como líder de uma comunidade, mas sem poder (soberano); os trabalhos coletivos; os guerreiros (as) e as técnicas de guerra. Nos LD analisados, não havia textos ou imagens que demonstrassem as formas de divisão de papéis dos povos indígenas.

Há uma demonstração de que antes da chegada dos europeus “os habitantes do Brasil eram organizados, tinham sua vida estruturada e tiravam proveito da exuberante natureza que os cercava” (MUNDURUKU, 2018). Melatti (2007, p. 17-28), em um dos estudos acerca dos povos indígenas e a pré-História, exemplifica dois trabalhos de estudos arqueológicos que considera um “ajuste mais fino.” O primeiro deles é o *Irmhild Wust* (1994) e a sua pesquisa sobre as antigas aldeias bororos que remontam ao início do Século XIII. Através da parceria com etnólogos, documentos coloniais, sua colaboração e dos bororos “identificaram lugares onde seus antepassados moravam e conferiram-lhe outros detalhes que lhes foram transmitidos pelas gerações antecedentes” (idem).

Já o segundo pesquisador, Michael Heckenberger (2001), também conseguiu reconstituir etapas de sucessivas “invasões de migrantes de línguas e culturas distintas, pelas quais passou a área dos formadores do rio Xingu até chegar a sua feição sociocultural atual” (MELATTI, 2007, p.28) Além disso, esses povos estavam instalados e adaptados aos ambientes mais variados, como savanas tropicais, florestas e campos.

A produção de cerâmica se constitui um exemplo dessa instalação: a presença desse artefato na Amazônia, por exemplo, “era estimulada pela necessidade de guardar grãos para futuro consumo ou plantio” (op.cit, p. 24). Baniwa (2006, p. 17) escreve que estimativas apontam que pelo menos 5 (cinco) milhões de indígenas habitavam no atual território brasileiro no período anterior à invasão portuguesa. Nessa perspectiva, Munduruku (2006, p. 39) reforça essa afirmação ao dizer que “segundo arqueólogos e historiadores, é possível que na América houvesse aproximadamente 3 mil povos diferentes.”

---

<sup>88</sup> “Pode-se dizer que o casamento é uma forma de unir grupos sociais: unem-se clãs, unem-se linhagens, unem-se aldeias. Pelo casamento, dois grupos se solidarizam, se aliam. A proposta de casamento é uma oferta de paz e cooperação” (MELATTI, 2007, p. 136).

A arte rupestre também é outro elemento de sistematização, catalogação e análise de arqueólogos, referência que Munduruku realiza na construção da obra. Nesse aspecto, Melatti (2007, p. 24) embasa essa discussão ao afirmar que “algumas pinturas são bastante esquemáticas. Uma delas é a que se deu o nome de Nordeste”, que representa as cenas de ritos, caçadas, combates, figuras isoladas e em movimento.

Em uma de suas obras sobre a origem e a cultura brasileira, Munduruku (2006, p. 23) reafirma esse processo descrevendo que a presença humana no continente americano é muito antiga, perfazendo quase 50 (cinquenta) mil anos.

No entanto, esse fato não é levado em consideração pelos autores de livros didáticos. (...) preferem adotar o modelo teórico do evolucionismo cultural ou social, segundo o qual o mundo passa por diversos estágios evolutivos em que os indígenas representam o início e a sociedade europeia - é claro - representa o fim. Ou seja: do primitivo ao tecnológico. Sendo empregado esse modelo, é compreensível que os livros limitassem tanto a ação dos povos pré-colombianos, dando maior espaço aos feitos e conquistas das frotas europeias em nossa terra! (...) Vai nessa mesma direção a História do “Descobrimento do Brasil” (...) introduzem-no como seres inferiores, citando a ausência histórica, a pouca interatividade tecnológica ou, ainda, aspectos exóticos para criar o sentimento de repulsa aos educandos.

A partir desses primeiros questionamentos, há outro tipo de desconstrução que o autor busca apresentar, desta vez, em relação à territorialidade e à natureza. Munduruku deixa claro que território e natureza nada têm a ver com o capitalismo, mas que devem ser tratados como se fossem um ambiente que desenvolve todas as formas de vida, inclusive em respeito à ancestralidade. Nesse sentido, Baniwa (2006, p. 101) define território como um conjunto de seres, espíritos, valores, bens, conhecimentos e tradições que refletem a vida individual e coletiva. Nos livros didáticos, não há uma descrição de que o território compreende “toda a simbologia cosmológica (...) que está ligado às suas manifestações culturais, às relações familiares e sociais.” Fica um vazio, pois não seguem essa linha de raciocínio, admitindo como ponto central a noção ocidental de território, ou seja, a do lucro estabelecido pelas trocas.

Melatti (2007, p. 109) segue essa linha de raciocínio ao narrar que geralmente a terra é um bem produzido coletivamente. Entre os indígenas Craô, por exemplo, a terra pertence a toda sociedade, e quando colhem a sua produção, se não plantarem no mesmo local, sujeitos “podem utilizar o terreno.” Sendo assim “é preciso mudar a visão que se tem sobre a terra, sobre a natureza. É preciso ensinar que a terra é sagrada e que, por isso, deve ser referenciada como uma irmã mais velha, nossa provedora” (MUNDURUKU, 2006, p. 33).

Ademais, as imagens que estão inseridas na obra sugerem conhecimentos que envolvem o encontro com as origens ancestrais, uma vez que contribuem para fortalecer e evidenciar o caráter estético simbólico das culturas indígenas. Faz-se necessário um elo entre a escrita e a imagem de modo a apresentar um jogo de relações entre um novo pensar de povos inviabilizados socialmente, assim como reinterpretar o caráter exótico de imagens coloniais que contribuíram para esse silenciamento, “enfim, da continuada existência dos povos em busca da liberdade, seu sentido maior” (GOMES, 2002, p. 18).

Quando Munduruku insere imagens do estranhamento dos indígenas em relação ao estrangeiro (Figura 17), das organizações sociais bem definidas (Figura 18) e de mulheres indígenas se preparando para guerras (Figura 19), o autor traz sentimentos de um coletivo, de singularidades e contextos que desarticulam a ideia do exótico, de submissos, do indígena genérico e sem alma evidenciado na gravura do mapa “Terra Brasillis” (Figura 10), dos quadros de Pedro Américo sobre o “Desembarque de Pedro Álvares Cabral” (Figuras 02, 04 e 05) e da “Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles (Figuras 01 e 12).

Portanto, a obra “O Karafba” combate a historiografia contada a partir da ótica do colonizador através da urgência de uma iminente profecia que mostrava o fim do modo de vida que até então se organizava. Procura reconstituir um pouco da cultura pré-cabralina calcada na pluralidade de experiências de vida do autor, apresentando uma literatura de reafirmação, cuja intenção é a reelaboração dos acontecimentos históricos. O autor se rega de imagens que tecem o mundo, o imaginário,<sup>89</sup> o cosmológico e a memória para indagar acontecimentos vazios.

É tanto que, em seu posfácio, provoca os seus leitores a completarem essa história, pois, de acordo com Munduruku (2018), ela “termina quando começa a história narrada pelos invasores.” Nesse processo, de acordo com Orlandi (2015, p. 21), o discurso é gerado através do efeito de sentido entre os locutores, uma vez que ele é constantemente redefinido pelas condições de produção. Sendo assim, o autor redesenha esse processo colonial de acordo com as suas marcas ideológicas, históricas e sociais.

---

<sup>89</sup> Nesse momento, é importante destacar a concepção de imaginário discutida por Baczo (1985, p. 298), onde sublinha que a noção desse conceito “se dissocia cada vez mais de significados tradicionais, tais como 'ilusório' ou 'quimérico'”. Assinala também que “os termos 'imaginação' e 'imaginário' sejam cada vez mais utilizados fora do domínio a que tradicionalmente o seu uso se limitava, como seja o das belas-artes. O imaginário social é cada vez menos considerado como uma espécie de ornamento de uma vida material considerada como a única 'real'. Em contrapartida, as ciências humanas tendem cada vez mais a considerar que os sistemas de imaginários sociais só são 'irreais' quando, precisamente, colocados entre aspas.”

Nesse sentido, os elementos de desconstrução de livros didáticos também aparecem na obra “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”. Em um dos vídeos publicados em seu canal oficial, o autor relata que esse é o seu livro preferido, pois, como o próprio título já diz, há um mergulho no rio dos saberes ancestrais e reflexões acerca do seu reconhecimento como indígena: a natureza e a figura de seu avô. O rio, assim como os fenômenos naturais e acidentes geográficos, “são personificados e foram criados em torno das narrativas orais e escritas” (BANIWA, 2006, p. 101).

As representações identitárias e a presença do eu enunciador não deixam dúvidas quanto ao seu lugar como indígena na literatura brasileira. Quando os LD analisados iniciam com imagens construídas dentro da perspectiva colonial, sem uma análise acerca da imagem, transformam o indígena em um símbolo nacional atrelado ao passado escravocrata.

Exemplos disso são os textos introdutórios do LD do 4º Ano sobre os grupos indígenas: “Nos relatos enviados a Portugal, os viajantes descreviam as paisagens do Brasil como exóticas, com frutos e vegetais desconhecidos, florestas densas e cheias de animais perigosos”. Abaixo, é inserida a imagem do Detalhe Terra Brasillis (Figura 10), sem inseri-la em seu contexto, existindo, portanto, o “caráter exótico e manipulável dos costumes dos indígenas e, através de uma postura, de certa forma, evolucionista (...) que apenas alcançaria estágios mais avançados de comportamento pela intervenção (...) do civilizador” (MONTEIRO, 2014, p. 129).

Portanto, o primeiro sentimento tensionado na obra é o problema da negação de identidade. Nesses contatos, a criança indígena, em contato com outros grupos de não índios, vivenciou situações que são, muitas vezes, silenciadas em livros escolares. São (in)visibilizados, mantendo “a imagem do ameríndio, paramentado com seus artefatos corporais nativos (...) associada a produtos como cana-de-açúcar e metais preciosos” (MONTEIRO, 2014, p. 106). Há um foco na dominação econômica das metrópoles europeias sobre as colônias americanas.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que Munduruku problematiza a inferiorização do seu eu “indígena” pela rejeição e ridicularização no período escolar, faz questão de expor as circunstâncias enfrentadas pelas suas características fenotípicas de “índio”, como cor e cabelo, e desconstruí-las. Nesse quesito, chama o leitor a repensar nessas questões, trazendo termos alternativos, a exemplo de nativo americano, povos nativos, povos originários e povos indígenas, além de se autodenominar como Munduruku. Afirma que devemos tratá-los de acordo com a sua etnia- nome do seu povo. “Por exemplo: eu sou Munduruku, não sou só índio.

As pessoas deveriam acostumar-se a tratar-me desse jeito, porque assim elas estarão me valorizando, valorizando a minha gente e não me rebaixando a um termo.” (MUNDURUKU, 2019, p. 09).

Nos discursos de Munduruku, é perceptível o sentimento de baixa autoestima quando criança em relação ao olhar do outro: o estranho, o diferente e o distante. No entanto, ao mesmo tempo, são demonstrados reais conflitos sob a ótica de um indígena que emerge de uma ressignificação ao que nos é apresentado nos livros didáticos: nesses manuais, dificilmente são retratados indígenas que moram na cidade.

Não obstante, ao analisarmos as imagens nesses livros didáticos, mesmo que sejam retratados os indígenas na atualidade, não há uma representação desses povos vivendo em cidades. Existem apenas imagens desses povos vivendo em comunidades indígenas ou isolados, como se a influência da cidade e a interação com o meio “civilizado” fosse apagar as suas identidades ou “como se os indígenas são os outros, que se definem por oposição a nós, não devem ser gente como nós. Se forem, correm o risco simbólico de estarem deixando de ser ‘índios’” (SANTILLI, 2000, p. 44).

Escrever foi uma das maneiras que o autor encontrou para evidenciar os discursos dolorosos (que aqui são sentidos na pele) e questionar os estereótipos a partir da autorrepresentação. Baniwa (2006, p. 40), ao discutir esses aspectos, corrobora com essa pauta ao afirmar que entrar e fazer parte das cidades “não significa abdicar das suas origens nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo.”

Assim, “isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser indígena, mas significa dizer que existem questões ligadas à “capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de sua identidade e valores culturais ( Baniwa, 2006,p. 60).

Questões acerca da alteridade indígena são destacadas no decorrer da obra, principalmente quando as narrativas passam a demonstrar a aceitação de Daniel como um Munduruku que valoriza a palavra originária. Ao contrário do que boa parte da sociedade pensa, os povos indígenas no Brasil continuam mantendo essa alteridade devido às estratégias próprias de vida.

Desse modo, “subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas com culturas e saberes próprios. (...) cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade. O ideal de vida de um sujeito tem a ver com o que é bom para ele” (BANIWA, 2006, p. 131). Assim, Munduruku evoca os seus leitores a (re)conhecerem os povos indígenas que se desejam ver presentes nas sociedades atuais.

Há, portanto, a procura por apresentar os significados que os próprios indígenas atribuem às suas práticas habituais, a exemplo da imagem do seu avô (Figura 10) fazendo o uso “simbólico (...) das ornamentações corporais por eles produzidas” (MONTEIRO, 2014, p. 131), tendo muito a ver com “a divisão interna de uma sociedade” (MELATTI, 2007, p. 22). Atribui significações para a visualização das artes gráficas e pinturas corporais como uma modalidade de resistência, de preferências e ritualísticas.

Nesse contexto, entendemos que os dizeres não se tratam apenas de mensagens decodificadas; ao contrário disso, representam os efeitos de sentidos que são colocados em determinadas condições, compreendendo “fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2013, p. 31).

Os livros didáticos, inseridos em formações discursivas e ideológicas, onde os conteúdos trazem uma memória social reducionista, não seguiram esse viés de representação. Ao representarem as imagens coloniais dos indígenas com perfis de submissão, apresentaram-nos imagetivamente através do impacto “fantasioso do contato, diante da dominação do estrangeiro” (MONTEIRO, 2014, p. 112).

Existe ausência de informações equitativas, que possam romper a ideia de povos coadjuvantes, remontando ao discurso preconceituoso. Descrições que descontroem o termo “índio,<sup>90</sup>” contando através dos seus pontos de vista como sujeitos que assimilam ou rejeitam aspectos da cultura europeia em funções dos seus próprios valores não são introduzidos nas narrativas dos LD. Assim, as identidades silenciadas inibem as crianças ao refletirem sobre as possibilidades positivas que essas culturas vêm a trazer.

---

<sup>90</sup> Melatti (2007, p. 31-32), ao discutir esse termo acrescenta “que eram membros de sociedades tão distintas como os incas e os tupinambás, falavam línguas completamente diferentes, tinham costumes os mais diversos, sendo os primeiros construtores de estradas e cidades, viviam num império administrado por um corpo de burocratas e organizado em camadas sociais hierarquizadas, enquanto os segundos viviam em aldeias de casa de palha, numa sociedade sem camadas sociais, em que a maior unidade política era provavelmente a aldeia, eram tanto uns como os outros incluídos na mesma categoria: índios. Nada, pois, havia de comum entre as populações americanas que justificasse serem denominados por um único termo.”

Em caráter específico e com aprofundamento em questões relativas à identidade, a obra “Meu Avô Apolinário” apresenta alguns elementos importantes de redesenho, são eles: a) a apresentação daquilo que oprime e os que tornam invisíveis questões vivenciadas em sua infância; b) O indígena fora da sua comunidade (discussão central para o seu reconhecimento e orgulho identitário); c) as figuras 14, 15 e 16 como fortalecedoras de suas culturas e reafirmação das identidades “étnicas e autoconsciência dos grupos” (CUNHA, 1986, p. 103). Sendo assim, os textos e ilustrações da narrativa reforçam e enaltecem os laços com a cultura de seu povo, propiciando a continuidade de saberes ancestrais para os seus descendentes, não como uma forma de subjetividade, mas um “lugar que ocupa para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2015, p. 49).

Nesse aspecto, a obra “Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória” torna-se um complemento da obra “O Karaíba: uma História do pré-Brasil”, pois, através da auto-história e de observações particulares do autor. Enquanto “O Karaíba” traz elementos de uma crítica a imagem de povos atrasados e desorganizados, “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” combate a ideia da perda de identidade indígena ao ter contato com os não índios.

#### 4.5 A DESCONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DE REPRESENTAÇÃO INDÍGENA ALIADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Existe um entendimento de que os currículos escolares de História não podem descartar de imediato as concepções “construídas no âmbito cultural europeu” (JUNIOR; BRENO; GUIMARÃES, 2016, p. 77). Portanto, a imagem indígena “genérica” permanece no interdiscurso “como memória, no sentido de que ele é (...) o pré-construído, que pressupõe uma relação direta com a história social” (HEINE, 2009, p. 26).

Almeida (2010 p. 105) corrobora com essa afirmação discutindo que esse conhecimento é fundamental para as disputas por terras e para as negociações políticas. Munduruku (2012 p. 08) discorre que os indígenas foram mal compreendidos pelas pessoas devido ao fato de possuírem um jeito próprio de vivenciar o cotidiano:



não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que esses povos possuíam (...) A isso damos o nome de etnocídio. Isso não foi, no entanto, o suficiente para destruir os povos indígenas, que resistiram bravamente, mantendo as suas tradições, o que restou delas.

Nesse sentido, é no mínimo estranho precisar possuir uma lei para obrigar os currículos a abordarem a diversidade indígena e ainda assim ter um alcance superficial nos currículos e livros, uma vez que trazem consequências ao ensino de História e à formação do educando. Na BNCC dos anos iniciais e finais de História, percebe-se de maneira genérica a informação da lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), o que acaba subsidiando uma reflexão rasa acerca da História desses povos no ensino de História.

Assim, devemos considerar “a transformação das identidades e culturas indígenas como uma forma de luta as novas condições de vida que enfrentavam” (ALMEIDA, 2010, p. 105). É primordial que as narrativas venham a contribuir em diversas reflexões sobre os povos indígenas, uma vez que não devem mais ocupar posições coadjuvantes nos currículos e livros didáticos de História (JUNIOR; BRENO; GUIMARÃES, 2016, p. 77).

De acordo com Molina (2016, p. 235), os “textos didáticos de História, recortam, organizam o saber histórico entre as narrativas visuais e textuais. As imagens dispostas nesses manuais constroem sentidos, propõem ‘realidades’”. Nesse mesmo sentido, Bittencourt (2012 p. 76) discute que as ilustrações dos livros didáticos estão relacionadas à lógica do mercado e técnicos que “demonstram os limites do autor do texto.” A própria história desses livros permite compreender como os autores foram perdendo “o poder sobre as ilustrações das obras,” existindo, muitas vezes, especialistas em iconografias contratados pelas editoras para realizarem as pesquisas.

Dessa forma “a construção de um conceito, ideia ou referência transpõe em imagens veiculadas em manuais e livros didáticos (...) indícios que evocam uma memória (coletiva) e cristalizam uma dada História” (MOLINA, 2016, p. 233). Nessa perspectiva, quando os currículos potencializam as vozes indígenas, o “campo literário vem a ser um campo amplo de delineamento para compreendermos a sua visão” (MONTEIRO, 2014, p. 01). Graúna (2013, p. 60) afirma que esse tipo de literatura trafega na contramão, “pois move um embate contra uma forma de violência epistêmica que coloca em destaque a voz indígena e sua própria experiência do mundo”.

A literatura cria um mundo possível e propõe um novo desenho a partir de releituras históricas: “negar ou reafirmá-las é refletir sobre o passado através de uma leitura das dimensões das experiências” (BORGES, 2010, p. 98).

Produzidas em uma ordem específica, as obras escapam dela e ganham existência sendo investidas pelas significações que lhe atribuem, por vezes na longa duração, seus diferentes públicos. Articular a diferença que funda (diversamente) a especificidade da literatura e as dependências (múltiplas) que a inscrevem no mundo social: esta é, a meu ver, a melhor formulação do necessário encontro entre a história da literatura e a história cultural (CHARTIER, 2002, p. 259).

Por esses e outros fatores, a literatura pode ser um meio de redesenho de imagens estereotipadas pré-estabelecidas, pois ela não só se apropria do passado, mas também de documentos que fazem uso das técnicas relacionadas a fontes históricas, colocando situações e contextos que foram reais. Além disso, obras literárias estão “destinadas a carregar a ficção de um peso de realidade” (CHARTIER, 2009, p. 24-25).

De fato, a História é isso! Feita de leituras e releituras. Ainda mais quando tratamos de um desenho indígena já cristalizado, em que foi desvalorizada a “beleza da ancestralidade” (MUNDURUKU, 2006, p. 8). Para Paiva (2006, p. 19) a História “é uma construção que não cessa, é a perpétua gestação (...) sempre ocorrendo do presente para o passado (...) É o que garante salutar em relação ao que se apresenta como definitivo e completo, pois sabemos que isso não existe na História.” E quando temos uma História contada através do desenho de uma civilização etnocêntrica, “temos a missão de fazer uma releitura crítica (...) uma nova sensibilidade na construção do futuro que pode olhar o passado além das aparências” (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 1998, p. 156-157).

Normalmente, a seleção de conteúdos e as suas abordagens resultam em limitadas versões relativas ao passado, compondo apenas as relações de poder sobre os continentes colonizados (JUNIOR; BUENO, 2016, p. 77). Desse modo, é necessário haver primeiramente o compromisso ético dos documentos legais da educação, definido por Paulo Freire como coerentes com a realidade da qual fazemos parte. Assim, “a rigorosidade ética é um dos saberes essenciais à prática pedagógica, (...) tendo como foco de atenção as minorias” (FREIRE, 1996 apud MANCINI; TROQUEZ, 2018, p. 63).

Compreendemos que “as crianças possuem a necessidade de ver imagens para compreenderem a História” (BITTENCOURT, 2012, p. 75). Assim, chamamos a atenção para a ausência da literatura indígena nos livros didáticos de História, visto que a introdução dessa

temática realizada em seu local de fala abrangeria, com maior eficiência, a diversidade e a tolerância em relação ao outro.

Bittencourt (2012, p. 75) ainda chama a atenção para o fato de que não devemos omitir o papel do professor, pois “cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e a sua leitura na sala de aula também é determinada por ele”. Nesse sentido, o ensino das histórias e das culturas das populações indígenas deve-se pautar em textos e imagens que condizem com as trilhas abertas pela Lei 11.645/08 e que tragam elementos que redesenhem os elementos de estereótipos presentes nas imagens coloniais, assim como as obras do indígena Daniel Munduruku.

## 5 CONCLUINDO...

*“Quando rejeitamos a História única, quando percebemos que nunca existe uma História única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2019, p.61).*

Algumas décadas atrás, seria impensável que teríamos a representação indígena tendo voz através do próprio povo e autores. O avanço atualmente experimentado é apenas o início de um longo caminho a ser perquirido para que se desconstrua uma concepção de sujeito sem papel, por vezes invisível, outras não fazendo parte da História, ora representado como animal ora como escravizado por séculos, estereotipado como coisa do passado, preguiçoso, não digno de utilizar tecnologias, povos que foram dizimados em sua população e cultura.

A desconstrução da narrativa de descobrimento ou colonização do continente americano é essencial para evidenciar o cenário de invasão europeia e genocídio dos povos originários. No lugar dos europeus em seus navios trazendo o progresso e desenvolvimento, houve uma incursão em busca de riquezas com exploração desenfreada de recursos naturais e minerais através de escravização dos povos originários retirados de sua terra natal.

Por muitos séculos, os povos originários lutaram bravamente, assim como os africanos escravizados, buscando resistir à invasão europeia. A investida era bélica, cultural, religiosa e até com a disseminação de doenças que aqui nunca existiram e para as quais os nativos não tinham resistência.

Refletir a História do Brasil com a participação dos povos originários é fundamental para questionar a falácia europeia transmitida por gerações. É preciso firmar que os povos originários ainda são resistência e foram importantes protagonistas na formação da sociedade, cultura e organização que temos hoje. As marcas deixadas por essas comunidades persistem, apesar da tentativa europeia de extirpá-las, e ganharão cada vez mais visibilidade assim como os autores indígenas que contam a trajetória de seus povos e recebem cada dia mais visibilidade, inclusive na seara internacional.

As buscas por identidade, respeito, raízes, direitos e quebra de estereótipos são importantes desafios da maioria das comunidades originárias dos territórios que sofreram invasão. Nesse sentido, as comunidades originárias no Brasil dão continuidade a sua História de luta e resistência, ganhando cada dia mais voz, fazendo-se representar, contando a própria

História, diferente da visão eurocêntrica, buscando ter reconhecimento e alcance do seu espaço na sociedade, reafirmando a sua cultura, suas crenças e identidades, trazendo uma nova imagem e perspectiva, passando a ter lugar de fala onde antes só existia o grito dos excluídos.

Acerca dos livros didáticos analisados, a partir do método da Análise do Discurso fundamentado por Orlandi (2015), e da utilização de alguns conceitos de representação (CHARTIER, 1990) e identidade (HALL, 2006), foi possível concluir que carregam consigo processos pelos quais os indígenas ainda são introduzidos pela perspectiva do colonizador. Apesar de citações “advertindo” que esses povos teriam uma cultura organizada anterior à chegada dos colonizadores, as imagens introdutórias seguem a estruturação de saberes cristalizados do ponto de vista estrangeiro, ou seja, a visão dos cronistas e viajantes dos Século XVI-XVIII. Além disso, não há análises textuais que as coloquem em seus contextos para o conhecimento não se tornar um equívoco.

As poucas imagens e textos posteriores que se seguem têm o seu lado positivo por demonstrar alguns elementos das culturas indígenas; porém, é perceptível o vazio ao não apresentarem algumas das diferenças étnicas. Ficam limitados a exibirem um aspecto cultural de um ou dois grupos, o que eleva a problemática da homogeneidade. Portanto, há poucas imagens que apresentem a representatividade de indígenas e que os expressem em seu cotidiano e nas lutas indígenas atuais, persistindo os privilégios as produções imagéticas coloniais.

Desse modo, as histórias dos vencedores sobre os vencidos todos conhecem, e são amplamente disseminadas nas matrizes curriculares brasileiras. O que se está apresentando aqui é a História pré-Brasil, a que não se iniciou com as invasões estrangeiras, pois o território e povos nativos aqui já estavam presentes há milhares de anos. A ausência de registro histórico através da escrita em muito dificulta o trabalho de contar esta história, mas é inconcebível iniciar a História do Brasil sem o contexto dos povos originários que aqui viviam.

A obra “O Karaíba: uma História do pré-Brasil” consegue realizar esse feito na medida em que convoca os seus leitores a repensarem sobre as concepções eurocêntricas acerca das populações indígenas. Demonstra questões decorrentes da organização do território, do trabalho coletivo, das divisões sociais e estratégias para combater os caminhos e seus perigos a partir de uma profecia que estaria a se cumprir. Na mesma medida, a obra “Meu vô Apolinário” aponta essa invisibilidade como consequências da imagem “selvagem” a partir das vivências do autor quando criança e adolescente. As duas obras se complementam ao passo que o porta-voz

apresenta discursos identitários de sujeitos ativos, rompendo com os padrões cronológicos e mercadológicos dos livros didáticos.

Portanto, as obras de Munduruku trazem dois espaços-temporais, entre eles o colonial e o contemporâneo, tendo sido escolhidos propositalmente por serem os períodos apontados pelos LD analisados. Esse fato nos ofereceu subsídios para exibir elementos de inversão de certas imagens e apresentar algumas das concepções dessas populações. Nesse sentido, a literatura de Daniel Munduruku demonstrou sentimentos, autorrepresentação, além das constantes denúncias em busca de direitos e reconhecimentos. É necessário que essas representações também estejam nos LD, de modo a estampar as reais configurações desses povos.

Como foi apresentado nesta pesquisa, o indígena Baniwa descreve sobre as diversidades indígenas. No entanto, o local que lhe é reservado no LD ainda o coloca como coadjuvante, uma vez que o trecho escrito por ele é inserido no final da página, como leitura complementar. É como se estivesse compondo um cenário.

A Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) trouxe avanços em relação às pesquisas acadêmicas no sentido de promover reflexões sobre essas culturas, assim como no tratamento de novas abordagens. Porém, no campo educacional, especialmente nos documentos legais que se desdobram nos LD, há ausência de representatividade. Nesse sentido, há um espaço muito grande entre a lei e a sua efetivação.

Através de estudos já realizados, compreendemos que o LD é o principal material pedagógico das escolas, principalmente das escolas públicas. Nesse aspecto, se o professor utilizar apenas esses materiais como método de ensino, ele acaba se tornando limitado. Faz-se necessário, dessa forma, redesenhar um conhecimento histórico que (re)pense os constantes ataques que as nações indígenas dos Atikum, Bororo, Kayapó, Pataxó, Munduruku, entre outras, vinham sofrendo, notadamente, vilipêndios e retrocessos cometidos pelo governo Bolsonaro (2018-2022) – o que representou o desmonte das políticas voltadas para os povos indígenas. Portanto, analisar e refletir sobre esse cenário é opor-se a ações que resultem em diversos tipos de preconceitos, discriminações, estereótipos e representações deturpadas a respeito dos povos originários tão ricos em arte, cultura e conhecimento.

Nesse entendimento, a memória e a história do indígena Munduruku redesenha narrativas que contemplam outros dizeres de desenhos postos pela História, e isso nos leva às questões sociais e à retomada de diferentes contextos históricos vivenciados pelos povos

indígenas. A sua auto-história e a literatura voltada para crianças, adolescentes e professores visitam identidades e rompem silêncios.

## REFERÊNCIAS

- ABL. **Daniel Munduruku pode ser o primeiro indígena imortal do Brasil**. Disponível em: [sinesp.org.br](http://sinesp.org.br). Acesso em: 10 dez. 2021.
- ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ARAÚJO, M. MAESO, S.R. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de história. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.239-270, 2010
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et al. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BANIWA, S. J. G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.
- BAYONA, Y.A.C. Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: O declínio da imagem renascentista do índio. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.591-612, dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/r8DR44b7HDQwtCQLVHNztZn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22.dez. 2022
- BITTENCOURT, C. Livro didático entre textos e imagens. In: ALMEIDA, A. M (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 67-149.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004
- BITTENCOURT, C. M. F. . **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental -PCN de História (3 e 4 ciclos)**. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar que dizer**. Trad. Sérgio Miceli et all. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 1998a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394.planalto.gov.br). Acesso em: 25 fev. 2022.



BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15371.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15371.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985.** Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 out. 2022

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24.fev. 2022

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Diário Oficial da União, Coleção de Leis do Brasil, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>. Acesso em: 03 de set. 2022

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BORGES, V.R. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História** Ano 1, Número 3, junho/ 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/21540> Acesso em: 28 nov. 2022

BORGES, M.C.A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAAE** – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article> acesso em: 28 nov. 2022

CANAL SUPER LIBRIS. **Daniel Munduruku.** Episódio completo: Quando a pena do índio escreve. 12 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CFL8WDYA5FM>. Acesso em: 02 out. 2022.

CANDAU, Joel. **Antropologia de La Memória.** Buenos Aires: Nueva Vision, 2002.

CARVALHO, M. G. A; SÁ, V. M. Redesenhando a Gestão do Tempo Pedagógico da Aula: Desdobramentos, Desafios e Possibilidades. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 49 p. 248-256, fevereiro/2020. Disponível em: Redesenhando a Gestão do Tempo Pedagógico da Aula: Desdobramentos, Desafios e Possibilidades / Redesigning the Pedagogical Class Time Management: Development, Challenges and Possibilities | ID on line. Revista de psicologia (emnuvens.com.br). Acesso em: 04 set. 2022.

CASTANHEIRA, S. C. **O silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático de História.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.

CASTRO, S. **A Carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil**. Porto Alegre: L e PM, 1996. 133 p.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-História e História indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa, 2011. **Revista História São Paulo**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/j9CyCym5St8xmR4pn9HtcvD/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892 109 Alegre, RS: Ed.Universidade/UFRGS, 2002

COLLI, J. **Pedro Americo, Victor Meirelles, entre o passado e o presente**. I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP, 2005. Disponível em: Microsoft Word - atas-v2-half letter2.doc (unicamp.br). Acesso em: 04 set. 2002.

CORREIA, E.; ZOBOLI, F. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020. Disponível em: Vista do A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia (unesp.br). Acesso em: 04 ago. 2022

COSTA, A. M. R; SILVA, G. J. **História e culturas indígenas na educação básica**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

COSTA, T. D. P. **A compreensão do homem na obra de Jean-Baptiste Debret**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2000.

COSTA, A, M, R. COENGA, R. E. A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisú: o menino criador, de Renê Kithãulu. **Revista Contexto**, Vitória, n. 28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/11955/8561>. Acesso em 06 ago. 2022

CUNHA, M. C. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 09-24.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CRUZ, A, C. O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena pataxó. **Dissertação: Mestrado em educação**. UEFS. 192 p., 2016.

DIAS, C. L.; CAPIBERIBE, A. (Org.) **Os índios na constituição**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERREIRA, C. A. L. **A formação e a prática dos professores de História**: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. 2004. Tese (doutorado). Doutorado em Educação, Universitat Autònoma de Barcelona – UAB, Barcelona, 2004.

FONSECA, T. N. L. **História e ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. 120 p.

FREISLEBEN, A.; KAERCHER, E. O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil. **Ciência Geográfica**, Bauru - XXVI - Vol. XXVI - (1): janeiro/dezembro, 2022. Disponível em: o pnld e o mercado de livros didáticos no brasil | revista ciência geográfica (uema.br). Acesso em: 27 de jan. 2022

FUNARI, P. F.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GERVEREAU, Laurent. **Ver, compreender e analisar imagens**. Lisboa: Edições 70, 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GONZAGA, A.A. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GOMES, M. P. **O índio na História**: o povo Tenetehara em busca da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. **Revista Todas as Musas**, número 02, 2014. p. 25-57.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GREGOLIN, M. R. V. **Análise do discurso: conceitos e objetivos**. Alfa, São Paulo, v.39, p.13-21, 1995.

GUIMARÃES, M. L. S.: História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, vol. VII(2), 389-410, jul.-out. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wqzPMLQbtcRS5XmjKYvtDbC/?lang=pt>. Acesso: 06. Fev. 2022

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil**: sua história. [S.l.: s.n.] ISBN 85-85008-24-5, Coleção Coroa Vermelha, Estudos Brasileiros, v. 6. São Paulo: EDUSP, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEINE, P. Navegando na enunciação digital: processos de construção do *ethos* em *blogs* de pré-universitários e universitários. **Tese (doutorado)**. Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

HEINE, P. **Tramas e Temas em Análise do Discurso**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

JESUS, Z. R. As universidades e o ensino de História indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Penha. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08**. 2 ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016

JÚNIOR, A. P.; BUENO, J. B.; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando vamos estudar a nossa História? In. MOLINA, Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos para o ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyritama: Eu moro na cidade**. São Paulo: Polém, 2018.

KAUSS, V.L.T. Literatura indígena: o resgate da oralidade ancestral na escrita polifônica do presente. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.8, n.29, p.59-83, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tinf/a/Sw9dF3yQ43JZRZgR7mktWQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 fev. 2022

KOTHE, Flávio Rene. **O cânone colonial: ensaio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LOPES, E. Ler a diferença. In: BARROS, D. L. P. (Org.). **Os discursos sobre o descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - USP, 2000. p. 11-27.

MANCINI, A; TROQUEZ, M. A temática indígena na escola: por entre histórias, práticas e representações em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos. In: SILVA, Edson; SILVA, Penha. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08**. 2 ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2018

MARCAL, J.A., LIMA, S.M.A. **Educação das relações étnico-raciais: história da cultura brasileira e indígena no Brasil**. Paraná: Editora Intersaberes, 2015.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MELATTI, J. C. M. **Índios no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, A. H. Imagens sobre a história do Paraná em livros didáticos de História: a paisagem e a memória em pequenos relicários. In. MOLINA, Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto. **Entre textos e contextos: caminhos para o ensino de História**. (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

MOLINA, A. H. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, Londrina, v.1, n.1, p. 15-29, nov. 2007.

MOLINA, A. H. **A influência das artes na civilização: Eliseu D'Ángelo Visconti e modernidade na Primeira República.** (Tese) Programa de pós-graduação em História. Curitiba, 2004. Disponível em: [anaheloisamolina\\_txtfin \(ufpr.br\)](http://anaheloisamolina_txtfin.ufpr.br). Acesso em: 18 set. 2022.

MOLINA, A. H; FORTUNA, C. R. P. Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) **OPISIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 215-234, 2015.

MONTEIRO, J.M. **Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, D.F.C. **Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais da história do Programa Nacional do Livro Didático.** São Paulo: Paco Editorial, 2014.

MORTARI, C; WITTMANN, T. O equilíbrio de Histórias: experiências no ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, S. G; Meireles, C. M. **A Lei 11.655/08: uma década de avanços, impasses e possibilidades.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Daniel, um brasileiro nascido Munduruku.** 22 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CFL8WDYA5FM>. Acesso em: 02 out. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio.** São Paulo: Editora Edelbra, 2006

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio: versão infantil.** 3 ed. Rev. Atual. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba: uma História do pré-Brasil.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** 28 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 25 set 2022

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

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** São Paulo: Editora Global, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no Rio da (minha) memória.** São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura x literatura indígena: a produção de literatura dos indígenas brasileiros, 2000.** Disponível em: [Literatura x literatura indígena: consenso? \(danielmunduruku.blogspot.com\)](http://Literatura%20x%20literatura%20indigena%3A%20consenso%3F%28danielmunduruku.blogspot.com%29). Acesso em: 20 ago. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Blog pessoal.** Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/>. Acesso em 22 ago. 2022.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 15 ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Entrar na sociedade geral dos cidadãos. Caminhos da História. Trajetos do político. In: ORLANDI, E. P. **Os discursos sobre o descobrimento: 500 anos e mais anos de**

OLIVEIRA, Lisye R.; TRINCHÃO, Glaucia C. Desenho, registro e memória visual: ideias preliminares sobre saberes. In. Edson Dias Ferreira. (Org.) **Produção visual: criatividade, expressão gráfica e cultura**. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2010.

OLIVEIRA, M. L. **Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil**. Mestrado em Educação. UFRRJ, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: TEDE: Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil (ufrjr.br). Acesso em: 03 set. 2022.

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

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIM, Elison Antônio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: editora CRV, 2016. 526 p.

PALADINO, Mariana. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, A.C.S. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2016. p. 95-122.

PÊCHEUX, M. **O discurso - estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1998. 68 p.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

BAILEY, C.F.P, ZILBERMAN, R. Entrevista de Daniel Munduruku. **Revista Iberoamericana**, Vol. LXXVI, Núm. 230, Enero-Marzo 2010, 219-223

PESSIES; A.M. G. Niéde. Registros rupestres e caracterização das etnias pré-históricas. In: VIDAL L. (Org.). **Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética**. 2 ed. - São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

QUILANTIANO, A. **A guerra dos Tamoios**. Rio de Janeiro: Editora Reper, 1965.

RODRIGUES, A. **Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTANA, S. **Da borduna à caneta: o levante do povo tupinambá e a luta pela demarcação do seu território**. Mestrado em Antropologia Social, UNB, 2022. Disponível em: Repositório Institucional da UnB: Da borduna à caneta: o levante do povo Tupinambá e a luta pela demarcação do seu território. Acesso em 21 de dez. 2022.

SANTILLI. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2000.

SANTOS, M. C.; FELIPPE, G. G. **Debates sobre a questão indígena**. Porto Alegre: Editora ediPUCRS, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. A Influência do Escolanovismo nas Propostas de Ensino em Tempo Integral no Brasil. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 2015. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12383/110> 54 Acesso em: 06 fev, 2022

SILVA, E.; SILVA, P. S. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008**. 2 ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016.

SILVA, J. G.; MEIRELES, C. M. (ORG.) **A lei 11.645/08: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Editora: Appris, 2019.

SOUSA, N. S.; SILVA, T. B. A.; SOUZA, J. F.V.; NÓBREGA, W. K. **Literatura e ideologia: uma análise crítica sobre a carta de Pero Vaz de caminha**. Paraíba: Editora Realize Revista Sinafro, 2018. Disponível em: literatura e ideologia: uma análise crítica sobre a carta de pero vaz de caminha | plataforma espaço digital (editorarealize.com.br). Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, S. S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. (Dissertação). Mestrado em Educação. UEFS, 2014. Disponível em: o livro didático e as influências ideológicas das imagens por uma educação que contemple a diversidade social e cultural.pdf (uefs.br). Acesso em: 28 set. 2022.

STORT, Eliana V.R. **Cultura, imaginação e conhecimentos: a educação e a formalização da experiência**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993.

TRINCHÃO, Gláucia; OLIVEIRA, Lysíê Reis de. A História contada através do desenho. **Anais Graphica**, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C.F.VAINFAS, Ronaldo.(Org). **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 1997.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza et al. **Buriti Mais História**. 3º Ano. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2019a.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza et al. **Buriti Mais História**. 4º Ano. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2019b.

VELTHEM, V. H. L. Das cobras e lagartas: a iconografia wayana. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2 ed. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ZANNONI, C.; BARROS, M. A voz dos espíritos. **Cader. Pesq.**, São Luís, V. 19, n. 2, maio/ago., 2012.