

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Karen Cristina Santos Baptista

A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA PÓS LEI 11.645/2008 NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Uma análise do manual para o (a) professor (a) do livro
didático da coleção Pitangá Mais - História

Sorocaba

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Karen Cristina Santos Baptista

A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA PÓS LEI 11.645/2008 NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Uma análise do manual para o (a) professor (a) do livro
didático da coleção Pitangá Mais - História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de licenciatura plena em Pedagogia da
Universidade Federal de São Carlos *Campus*
Sorocaba, como requisito para obtenção do
título Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Sorocaba

2024

Baptista, Karen Cristina Santos

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS PÓS LEI
11.645/2008 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma análise do manual para o (a)
professor (a) do livro didático da coleção Pitangá Mais -
História / Karen Cristina Santos Baptista -- 2024.
103f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
Banca Examinadora: Prof.^a Dra. Rosana Batista
Monteiro, Prof.^a Dra. Vanda Aparecida da Silva
Bibliografia

1. História . 2. Educação. 3. Ensino fundamental. I.
Baptista, Karen Cristina Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 14/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

KAREN CRISTINA SANTOS BAPTISTA

A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS PÓS LEI 11.645/2008 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO MANUAL PARA O(A) PROFESSOR(A) DO LIVRO DIDÁTICO DA COLEÇÃO PITANGUÁ MAIS - HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 07 de fevereiro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Rosana Batista Monteiro
Membro da Banca 2	Prof. ^a Dr. ^a Vanda Aparecida da Silva



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Professor(a) Efetivo(a)**, em 07/02/2024, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanda Aparecida da Silva, Professor(a) Efetivo(a)**, em 08/02/2024, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Batista Monteiro, Professor(a) Efetivo(a)**, em 11/02/2024, às 22:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1346800** e o código CRC **EC71A8DD**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.000879/2024-11

SEI nº 1346800

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

AGRADECIMENTO

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus e à minha família, por terem me acompanhado e me ajudado durante todo o meu percurso. Agradeço também ao meu orientador, que com muita paciência e dedicação me ajudou durante todo o período de elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo geral analisar como a temática indígena se apresenta nos manuais para as (os) professoras (es) dos livros didáticos da coleção Pitangüá Mais - História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise abrange tanto as propostas para as (os) alunas (os) quanto os direcionamentos fornecidos às (aos) professoras (es). A pesquisa, de caráter documental e bibliográfica, também se dedica ao estudo dos documentos legais e normativos que marcam a educação brasileira, como a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando evidenciar como foi a implementação da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena e quais os impactos desta na educação nacional. Como resultado deste trabalho, visamos destacar as contribuições da coleção Pitangüá Mais – História para o trabalho com a temática dos povos originários e também apontar outros recursos para complementar o trabalho do (a) professor (a) em sala de aula, sempre tendo em vistas que ensinar as crianças sobre as diferentes culturas e etnias presentes no país é um importante passo na desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Palavras-chave: História; livro didático; história e cultura indígena; educação; ensino fundamental.

ABSTRACT

This course completion work has the general objective of analyzing how indigenous themes are presented in the manuals for teachers of the textbooks in the Pitanguá Mais - História collection for the initial years of Elementary School. The analysis covers both the proposals for the students and the guidance provided to the teachers. The research, of a documentary and bibliographic nature, is also dedicated to the study of legal and normative documents that mark Brazilian education, such as Law nº 11,645/2008 and the National Common Curricular Base (BNCC), seeking to highlight how the mandatory implementation was of teaching indigenous History and Culture and its impacts on national education. As a result of this research, we aim to highlight the contributions of the Pitanguá Mais – História collection to the work with the theme of original peoples and also point out other resources to complement the work of the teacher in the classroom, always keeping in mind that teaching children about the different cultures and ethnicities present in the country is an important step in deconstructing prejudices and stereotypes.

Keywords: History; textbook; indigenous history and culture; education; elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descoberta do Brasil	14
Figura 2 – Primeira Missa no Brasil	14
Figura 3 – Guia Digital PNL D 2023	20
Figura 4 – Ailton Krenak	23
Figura 5 – Sônia Guajajara	23
Figura 6 – Temas Contemporâneos Transversais	33
Figura 7 – Progressão entre os livros Pitangua Mais História	34
Figura 8 – Seção do Livro Cidadão do Mundo: As crianças do Brasil	36
Figura 9 – Menina indígena da etnia Kalapalo na escola	38
Figura 10 – Criança da etnia Xavante brincando no rio	38
Figura 11 – Menina da etnia Tupinambá plantando uma muda de árvore	38
Figura 12 – Imagem do segundo capítulo da Unidade 2: As famílias são diferentes	41
Figura 13 – Mãe indígena da etnia Xavante com seu bebê	43
Figura 14 – Família indígena da etnia Kayapó	43
Figura 15 – Imagem de abertura da Unidade 4: Jogos e brincadeiras	46
Figura 16 – Atividade com a imagem de uma menina indígena Kayapó	48
Figura 17 – Brincadeiras entre os indígenas da etnia Guarani Mbyá	49
Figura 18 – Site Território do Brincar	51
Figura 19 – Site Povos Indígenas no Brasil	52
Figura 20 – Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades 1º ano	53
Figura 21 – Seção do Livro Cidadão do Mundo: Valorização do Idoso	54
Figura 22 – Idosa e sua neta da etnia indígena Guarani Mbyá	55
Figura 23 – Capa do Livro Vó Coruja	56
Figura 24 – Capa do Livro Meu vô Apolinário	57
Figura 25 – Calendário utilizado por alguns dos povos indígenas que vivem no Brasil	58

Figura 26 – Capa do livro Descobrindo o Xingu	59
Figura 27 – Atividade sobre o Calendário do Xingu	60
Figura 28 – O dia a dia das crianças indígenas Kuikuro	61
Figura 29 – O dia a dia das crianças indígenas Guarani	62
Figura 30 – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades 2ºano	64
Figura 31 – Criança indígena realizando tratamento odontológico	65
Figura 32 – Abertura da Unidade 4: História e patrimônios do Município	65
Figura 33 – Texto sobre a formação do município de Goiânia	67
Figura 34 – Seção Cidadão do Mundo: Os marcos de memória	69
Figura 35 – Atividade sobre os marcos de memória	70
Figura 36 – Unidades temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidade 3º ano	71
Figura 37 – Texto refletindo sobre os 500 anos do Brasil	72
Figura 38 – Atividade refletindo sobre o descobrimento do Brasil	73
Figura 39 – Texto sobre o contato dos europeus com os povos indígenas	76
Figura 40 – Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades 4ºano	78
Figura 41 – Cultura material: moradia de indígenas da etnia Enawenê-Nawê	79
Figura 42 – Atividade sobre cultura material e imaterial	80
Figura 43 – Texto sobre o calendário do povo indígena Tuyuka	82
Figura 44 – Anciã Xavante	83
Figura 45 – Texto sobre a tradição oral com imagem da anciã Xavante	84
Figura 46 – Atividade problematizando o uso do termo descobrimento	85
Figura 47 – Seção do <i>site</i> Povos Indígenas no Brasil Mirim	86
Figura 48 – Texto sobre as diferentes linguagens	87
Figura 49 – Atividade sobre a extinção de línguas nativas	89
Figura 50 – Texto sobre Patrimônios Culturais Imateriais	91
Figura 51 – Imagens da arte Kusiwa	92
Figura 52 – Portal do IPHAN com vídeo sobre o ritual Yaokwa	93

Figura 53 – Seção “O que você já aprendeu” retomando os conteúdos estudados	94
Figura 54 – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades 5º ano	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2023

18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA - Instituto Socioambiental

LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático

PIB - Povos Indígenas no Brasil

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

ProDoclin - Projeto de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCTs - Temas Contemporâneos Transversais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	18
3 A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA PÓS LEI Nº 11.645/2008	24
3.1 A LEI Nº11.645/2008	25
3.2 A BNCC E A TEMÁTICA INDÍGENA	26
3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO	27
4 ANÁLISE DO MANUAL PARA AS (OS) PROFESSORAS (ES) DA COLEÇÃO PITANGUÁ MAIS – HISTÓRIA	29
4.1 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 1ºANO	35
4.2 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 2º ANO	54
4.3 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 3ºANO	64
4.4. PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 4º ANO	72
4.5 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 5º ANO	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Colar de penas, músicas em roda e pintura facial. Me recordo perfeitamente como era a chegada do 19 de abril em minha antiga escola do fundamental. Nessa data específica, a professora solicitava que as (os) alunas (os) pintassem desenhos retratando crianças com arco e flecha, penas e cocares. Me lembro também de ela ler histórias do “Papa-Capim”, famoso personagem criado por Maurício de Souza e que faz parte do universo da **Turma da Mônica**. Após a leitura ela pedia que desenhássemos no caderno algo em comemoração ao “dia do Índio”. As pessoas indígenas, que para mim tinham um modo de vida totalmente diferente do meu, ora e outra reapareciam nas minhas aulas de Geografia, quando a professora apontava no mapa e dizia que, se quiséssemos conhecer um indígena, devíamos ir até a floresta Amazônica. Ou então nas aulas de História, em que aprendíamos que os indígenas avistaram as caravelas se aproximando em 1500 com muito espanto.

Em 2008, quando foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas, por meio da Lei nº11.645, eu já tinha dez anos e iniciava o quarto ano do Ensino Fundamental. Embora a temática tenha sido mais abordada que em anos anteriores, ela ainda acontecia de modo superficial e restrito ao momento do “descobrimento” do Brasil.

Já em 2013, quando estava no Ensino Médio, essa visão do indígena caçador e que vive nas florestas se transformou na idealização romântica de livros como **O Guarani** e **Iracema**. Agora ele era o personagem principal, mas frequentemente cedia aos encantos do homem branco. Os vilões eram outros grupos indígenas, sempre mais violentos e que deviam ser combatidos. Mesmo com a nova legislação vigente, faltava ainda a formação continuada e o interesse das (os) professoras (es) em aprofundar a temática.

Sobre os livros didáticos utilizados durante meu percurso escolar, me recordo que a menção aos povos indígenas acontecia principalmente no ensino de História. O capítulo quase sempre intitulado “O descobrimento do Brasil” era repleto de imagens com as pinturas de Oscar Pereira da Silva e Victor Meirelles. Os textos que antecediam as atividades atribuíam aos povos originários o papel de coadjuvantes. Gradativamente, eles deixavam de ser mencionados e desapareciam por completo dos demais períodos históricos. Novamente, o que predominava era o retrato do indígena como algo do passado. Ao colonizador europeu, se atribuíam o papel de destaque, visto que, graças a tecnologia desenvolvida, conseguiram desbravar o oceano e chegar ao território desconhecido.

Figura 1 – Descoberta do Brasil



Fonte: Oscar Pereira da Silva. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500]. Óleo sobre tela. 1922. 190 x 333 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo).

Figura 2 – Primeira Missa no Brasil



Fonte: Victor Meirelles. Primeira Missa no Brasil. Óleo sobre Tela. 1860. 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes

Conforme destacado por Prestes (2011), quando trabalhamos com imagens e pinturas como uma forma de ensinar sobre o passado é necessário que o (a) professor (a) se atente para o fato de que esses registros foram influenciados pelos ideais e concepções vigentes naquele período. Na mesma época em essas obras foram pintadas, predominava a percepção idealizada dos povos originários, em que “este índio idealizado era a representação ideal para a construção

de uma nação pacífica onde o índio ingênuo e “não civilizado” tem contato com o branco europeu, que o catequiza e o ensina a ser civilizado”(Prestes, 2011, p. 145).

Algo que agora consigo perceber é que a partir de uma atitude passiva recebi tudo aquilo que me era transferido pelas professoras e em nenhum momento procurei aprofundar meus conhecimentos. Sem consultar outras fontes que me dissessem o contrário, para mim, o indígena de fato vivia apenas na floresta. Meu despertar para uma realidade diferente só aconteceu no ano de 2018, quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos e aos poucos fui conhecendo novas práticas, livros e autoras (es) que buscam propor caminhos para uma educação crítica, que rompa com os preconceitos vigentes no próprio espaço que deveria desconstruí-lo.

As atividades de pesquisa e rodas de conversa com as (os) professoras (es), abriram meus olhos para os diferentes recursos que podem ser utilizados com as (os) alunas (os) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de tratar de temas como História e cultura. Foi ao longo da minha graduação que encontrei autores como Daniel Munduruku, escritor e professor indígena que já publicou diversos livros infantis abordando a diversidade cultural entre os povos originários. Em 2020 realizei a disciplina optativa Relações Étnico Raciais e Educação, embora o foco tenha sido a história e cultura dos afro-brasileiros, as aulas foram fundamentais para que eu compreendesse que no Brasil há uma ampla diversidade cultural e étnica e isso não deve ser ignorado no processo educativo. Como bem ressaltado por Munanga (2005, p.17):

a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual a sua feição multicolor, composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Ao longo da minha graduação descobri que desde de 2008 a UFSCar possui um vestibular voltado especificamente para as comunidades indígenas e o número de alunas (os) pertencentes a estas populações têm aumentado a cada ano. Ao todo, a universidade possui 280 alunas (os) regularmente matriculados, distribuídos entre os quatro campi (48 em Sorocaba, 20 em Lagoa do Sino, 16 em Araras e 196 em São Carlos). Durante minha graduação, convivi com algumas colegas indígenas e em determinados momentos elas se abriram sobre a série de barreiras – fosse financeira ou então pelos preconceitos vigentes na sociedade - que tiveram de transpor para conseguir dar continuidade aos estudos.

Somado ao que aprendi durante as aulas, também foi de grande importância minhas experiências no estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o

período de observação, em que acompanhei uma turma do 2º ano e outra do 5º ano, constatei a grande dificuldade das professoras em desenvolver propostas que abordassem a história dos povos indígenas e a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Parte dessa dificuldade se dava também porque era necessário em todas as aulas avançar nas atividades do livro didático, principal recurso utilizado na escola para embasar as propostas e discussões em sala de aula. Mesmo quando seguiam as atividades indicadas no material, os povos originários eram abordados de forma superficial, ainda reproduzindo uma imagem estereotipada.

Ora, já fazia mais de dez anos desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, como ainda era possível que eu estivesse verificando os mesmos problemas que constatei durante meu percurso no Ensino Fundamental? Nesse sentido, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Será que o trabalho com a temática indígena ainda estava restrito a retratá-los como indivíduos que vivem reclusos nas florestas e que possuem sua atuação na História restrita apenas ao momento do descobrimento do Brasil?

Nesta mesma época em que essas inquietações passavam pela minha mente, iniciei a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao compartilhar com meu orientador minha preocupação com a prática das (os) professoras (es) e os recursos didáticos utilizados para ensinar a história e cultura indígena nos anos iniciais percebi a possibilidade de transformar minhas dúvidas em uma proposta de pesquisa.

Desse modo, a partir da análise do manual para as (os) professoras (es) da coleção Pitangá Mais – História, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 2023, tenho como objetivo geral analisar de que forma temática indígena se apresenta na coleção, me voltando tanto para as propostas para as (os) alunas (os) quanto para as orientações fornecidas para as (os) professoras (es), a fim de promover um ensino que rompa com a superficialidade e os preconceitos, tendo em vista que:

A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (Funari; Piñón, 2016, p. 116).

Os passos que marcaram cada etapa da minha pesquisa, de cunho documental e bibliográfico, serão melhor evidenciados no capítulo “Apontamentos Metodológicos”. Em seguida, no capítulo intitulado “A temática indígena na sala de aula pós Lei nº 11.645/2008” irei discorrer sobre a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular, fazendo menção também ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. No quarto capítulo, “Análise do Manual para as (os) Professoras (es) da coleção Pitangá Mais – História”, irei destacar

como a temática indígena aparece em cada um dos livros dos anos iniciais e quais os encaminhamentos fornecidos para as (os) professoras (es). Em “Considerações Finais” destacarei os principais apontamentos sobre a coleção, ressaltando a importância de um livro didático de qualidade para auxiliar as (os) professoras (es) em um ensino inclusivo e que tenha por base a educação para as relações étnico-raciais, rompendo com os preconceitos e estereótipos vigentes na sociedade brasileira.

2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao me decidir por analisar o manual para as (os) professoras (es) de uma coleção de livros didática de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como hipótese de pesquisa se as propostas pedagógicas que tratam da história e cultura indígena auxiliam a romper com uma imagem superficial e estereotipada dos povos originários, busquei os embasamentos teóricos e documentais necessários para a promoção de um conhecimento crítico e aprofundado sobre a temática.

Como primeiro passo, realizei uma pesquisa documental consultando a Lei nº11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A partir do estudo, poderia então entender melhor como era o cenário educacional antes da implementação da referida lei e quais processos marcaram a sua elaboração. Posteriormente, não pude deixar de analisar uns dos documentos oficiais que norteiam todo o sistema de ensino, visando um currículo comum para os estudantes. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscar quais orientações a Base traz para o ensino da temática indígena nos anos iniciais é um passo essencial, pois, atualmente, os materiais didáticos e as práticas em sala de aula devem procurar seguir seus direcionamentos, tendo em vista que: “a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade” (Brasil, 2018, p. 14).

Para realizar o estudo da Base Nacional Comum Curricular considerei importante fazê-lo juntamente com a análise do livro didático. Dessa forma, poderia perceber melhor quais habilidades e competências as autoras estavam procurando desenvolver com as propostas e se, de fato, elas seguiam as orientações específicas para cada ano. Portanto, a fim de delimitar meu objeto de estudo, realizei uma pesquisa exploratória no *Guia Digital PNLD 2023*, consultando a resenha das dezesseis coleções de livros aprovadas para a categoria História.

Tabela 1 – Coleções Aprovadas pelo PNLD 2023

TÍTULO	EDITORA	AUTORAS (ES)
A conquista – História	FTD	Alfredo Boulos Júnior
Akpalô – História	Editora do Brasil	Rosiane de Camargo
Ápis Mais - História	Editora Ática	Maria Elena Ramos Simielli Anna Maria Ramos da Silva
Aprender Juntos - História	S.M	Valéria Aparecida Vaz da Silva Mônica Lungov

		Raquel dos Santos Funari
Bem – Me- Quer - História	Editora do Brasil	Marcia Cristina Hipólide Mirian Gaspar
Bons Amigos - História	FTD	Alexandre de Paula Gomes Juliana Marques Morais Júlia Rany Campos Uzun.
Buriti Mais – História	Moderna	Ana Claudia Fernandes Joana Lopes Acuiro Thais Regina Videira Renata Isabel Chinelatto Consegliere.
Da escola para o Mundo – História	Editora Scipione	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira
Diálogos – História	Editora Ática	Gilberto Lopes Teixeira Antônio Reis Junior Regina de Barro Nogueira Borella Juliana Esperança Ferrini
Gosto de Saber - História	Terra Sul	Flora Morena Maria Martini de Araújo
Pitangá Mais – História	Moderna	Adriana Machado Dias Maria Eugenia Bellusci Cavalcante
Presente Mais – História	Moderna	Ricardo Queiroz Dreguer Cássia Maria Marconi da Silva
Quatro Cantos - História	Dimensão Eireli	Amélia Pereira Batista Porto Gisella de Amorim Serrano Marco Antônio Silva
Universo das Descobertas – História	Universo da Literatura	Tainá Nogueira
Viagem Pela História	Palavras Projetos Editoriais	Cândido Domingues Grangeiro
Vida Criança – História	Saraiva	Charles Hokiti Fukushigue Chiba Caroline Torres Minorelli

Fonte: Produzida pela autora a partir do *Guia Digital PNLD* (Brasil, 2023).

No *site* é possível obter algumas informações gerais de cada livro e ao clicarmos sobre uma das capas, acessamos as resenhas completas.

Figura 3 – Guia Digital PNLD 2023



Fonte: Captura extraída do *site Guia Digital PNLD 2023*

O *Guia* além de estar disponível de forma *online* também oferece versões em PDF e EPUB. As resenhas se dividem em visão geral, descrição, análise e sala de aula. De acordo com o *Guia*:

Visão geral: destaca o princípio geral organizador da obra e oferece uma breve apresentação.

Descrição da obra: apresenta as unidades, os capítulos e os modos de organização da obra, apontando, sempre que possível, para as finalidades pedagógicas dessa estruturação, coerência e pertinência da abordagem teórico-metodológica; qualidade das orientações prestadas ao Professor; tratamento dos princípios éticos e marco legal; atendimento à PNA e à BNCC; coerência e pertinência do Material do Professor.

Análise da obra: indica qualidades e ressalvas da obra, para que o professor saiba o que o uso dela envolve e/ou implica. Nessa parte, se expõem, de forma crítica e argumentada, potencialidades e limitações da obra.

Sala de aula: indica as potencialidades didáticas da obra para o seu uso em sala de aula, apresentando sugestões para o planejamento do trabalho do professor e valorizando a autonomia docente, a diversidade e a pluralidade cultural dos estudantes (Brasil, 2023, p. 18).

Durante a pesquisa exploratória, algo que ficou evidente é que todos os livros buscaram trabalhar com a temática indígena e as diferentes culturas que constituem o Brasil. Contudo, a coleção **Pitangá Mais - História** foi uma das obras em que o *Guia* destacou que a sua “fundamentação teórica se articula a uma prática pedagógica comprometida com a formação de cidadãos participativos e solidários, críticos a toda forma de preconceito e exclusão” (Brasil, 2023, p. 105).

Complementar a isso, é ressaltado também que a aprendizagem histórica acontece por meio de uma perspectiva inclusiva, com textos e atividades que valorizam o protagonismo de diferentes grupos sociais, “diversas culturas são retratadas na obra, possibilitando a ampliação de conhecimentos acerca das experiências socioculturais de povos indígenas, africano, afro-brasileiros, quilombolas e comunidade ribeirinhas, o que concorre para uma adequada abordagem da diversidade cultural que compõe o país” (Brasil, 2023, p. 106).

Visto que o foco do trabalho é analisar como é abordada a história e cultura indígena no livro didático, os pontos destacados pelo *Guia* foram elementos centrais que me levaram por escolher a coleção **Pitangá Mais – História**. É importante ressaltar que a editora Moderna dispõe para *download* e consulta *online* a versão apenas do manual para as (os) professoras (es), mas este contém os tópicos que pretendemos analisar, ou seja, as propostas para os alunos, orientações para as (os) professoras (es) e comentários das autoras.

Desse modo, tendo delimitado o objeto de estudo, dei início ao desenvolvimento da minha pesquisa tendo como objetivo geral analisar como a temática indígena se apresenta nos manuais para as (os) professoras (es) dos livros didáticos da coleção Pitangá Mais – História, me voltando tanto para as propostas para as (os) alunas (os) quanto os direcionamentos fornecidos às (aos) professoras (es). Por conseguinte, os objetivos específicos do trabalho se configuram em:

1. Analisar os conteúdos que tratam da temática indígena nos livros de História, fazendo um levantamento das imagens, etnias e textos presentes no material;
2. Verificar quais as atividades complementares e sugestões fornecidas para as (os) professoras (es) no livro didático que ajudam a promover um ensino menos genérico e superficial.
3. Contribuir com um pequeno repertório de outros materiais para o desenvolvimento de práticas com a temática indígena, como *sites* e literatura infantil indígena.

Para me auxiliar durante minha análise, além da pesquisa documental que abrange a BNCC, o *Guia Digital PNL D 2023* e a Lei nº 11.645/2008, realizei também uma pesquisa bibliográfica, buscando diferentes autores que discutem o ensino da história e cultura indígena nos anos iniciais.

Nesse momento, ressalto as pesquisas feitas pelo antropólogo e professor indígena Baniwa (2006), que me ajudou a perceber que ao tratarmos da temática indígena é essencial evidenciarmos que

quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (Baniwa, 2006, p. 49).

Destaco também a contribuição de Neves (2012, p.105), uma vez que ao refletir sobre a abordagem da temática indígena na atualidade ela me auxiliou a pensar em outras práticas que podem contribuir “para que os professores de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental possam pensar em seu trabalho com mais referências conceituais e metodológicas”. Silva e Costa (2018, p.122) complementam essa concepção ao apontarem que existe um vasto acervo a ser explorado a respeito da temática indígena na literatura nacional e estrangeira. Para eles, “o passo seguinte é promover a reflexão sobre o que foi lido, estimulando a criatividade e a criticidade, construindo novos conhecimentos, revendo ideias cristalizadas a respeito da presença indígenas no Brasil, promovendo o respeito por essa presença e seu valor como patrimônio humano”.

Os apontamentos dos autores Funari e Piñón (2016, p.30), também foram essenciais para que eu percebesse a importância de estudarmos os indígenas salientando suas diferenças, pois estes não constituem um grupo homogêneo. Para eles, ao “estudarmos um grupo humano, é necessário mantermos um distanciamento, um olhar crítico que permita que o grupo seja observado como particular, ou melhor, com características, modos de pensar e viver que lhes são peculiares”.

As pesquisas realizadas sobre as etnias indígenas no *site Povos Indígenas no Brasil* (PIB) e *Povos Indígenas no Brasil Mirim*, ambos uma iniciativa do Instituto Socioambiental (ISA), me ajudaram a evidenciar as singularidades de cada grupo indígena e se mostraram um recurso fundamental para complementar as propostas do livro didático. Ao longo do trabalho também irei apresentar o *site Território do Brincar*, indicado pelas autoras Dias e Bellusci (2021) para o trabalho com os jogos e brincadeiras indígenas.

Considero importante ressaltar que, durante a realização da pesquisa, vários acontecimentos evidenciaram a urgência de estudarmos sobre os povos originários com a atenção e os aprofundamentos necessários. Gradativamente percebemos que diversos indígenas têm alcançado posições de destaque na sociedade, como é o caso de Ailton Krenak, primeiro autor indígena a integrar a Academia Brasileira de Letras.

Figura 4 – Ailton Krenak



Fonte: Matthieu Jean Marie Lena – Instituto Socioambiental

Não posso deixar de mencionar também a atuação da ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sônia Guajajara, na luta por combater a invisibilidade dos povos originários. Em 2022, ela foi incluída na lista das 100 pessoas mais influentes, publicação feita pela revista americana *Time*.

Figura 5 – Sônia Guajajara



Fonte: Fedrico Zuvire – Brasil de Fato

Entretanto, algo que nem sempre pode ficar evidente para todos é que essas conquistas foram marcadas por um grande processo de lutas e reivindicações. Desse modo, ensinar as (os) alunas (os) sobre a diversidade étnica e cultural presente em nosso país é essencial pois “ajudar os alunos a compreender tal diversidade como um verdadeiro patrimônio do país – como riqueza a ser preservada, respeitada e valorizada, da qual se deve ter orgulho e não vergonha – é uma tarefa que cabe aos professores e a todos os envolvidos com a Educação” (Silva; Costa, 2018, p. 97).

3 A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA PÓS LEI Nº11.645/2008

De acordo com o censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivem no território brasileiro aproximadamente 1.693.535 de indígenas, sendo que grande parte dessa população está concentrada na região Norte (44,48%) e no Nordeste (31,22%). Um outro dado importante diz respeito ao fato de que os indígenas estão presentes em 86,7% dos municípios brasileiros.

Visto que a população indígena não constitui um grupo homogêneo, cada etnia possui a sua língua, ritos e crenças, o que os dados do censo reafirmam é que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico. Desse modo, estudar sobre a história e cultura desses povos é fundamental para compreendermos mais sobre a nossa sociedade e como ela se constitui. Para Baniwa (2006, p.49), “não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem.”

Embora aprender sobre a história e cultura indígena seja de fundamental importância, por diversos anos esse ensino esteve marcado pelos próprios preconceitos e estereótipos que deveriam romper. Como apontado por Silva (2015, p.21):

Se consultarmos muitos dos professores que ministram aulas pelo país afora e perguntarmos a eles sobre o que lembram do que estudaram a respeito dos índios no Brasil, provavelmente as respostas serão muito parecidas. Em geral, os indígenas foram “comemorados” no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçavam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele).

Em vista disso, percebo que, provavelmente, minhas professoras, que me acompanharam durante meu percurso escolar, também tiveram um ensino defasado com relação à temática indígena e isso impactou na forma como atuavam na sala de aula. Conforme apontado por Silva (2015), por muito tempo a educação escolar no Brasil esteve marcada por uma tradição eurocêntrica, por conseguinte, a formação das (os) professoras (es) tende a reforçar uma visão homogeneizadora da sociedade o que os leva a ignorar o estudo sobre a diversidade étnica e cultural existente no país.

As mesmas críticas podem ser feitas com relação ao material utilizado pelas instituições de ensino. Na década de noventa, ao pesquisar sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos, Grupioni (1994, p.13) constatou que apesar de haver novos conhecimentos sobre as sociedades indígenas brasileiras, esses não alcançavam a sala de aula.

Nas escolas, a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil.

Frente a esse cenário, presente tanto nas escolas como na sociedade como um todo, no final do século XX, diversos grupos indígenas passaram a se unir em defesa dos seus direitos às terras, saúde, educação e, também, atuaram visando romper com os preconceitos e estereótipos vigentes.

3.1 A LEI Nº 11.645/2008

Foi em meio a esse processo marcado por lutas e reivindicações que aos poucos a questão indígena adentrou o cenário educacional impulsionando novas transformações. Em decorrência desses movimentos, em 10 março de 2008 é promulgada a Lei. nº 11. 645 que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008, grifo nosso).

Vale ressaltar que a referida lei deu uma nova redação ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que já tinha sido alterada pela Lei nº 10.639 de 2003 instituindo a obrigatoriedade de ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Ou seja, “foram acrescentadas as histórias e as culturas das populações indígenas na transversalização de conteúdos, especialmente de Artes, Literatura e História na Educação Básica” (Silva; Costa, 2018, p. 95, grifo nosso).

Desse modo, é essencial que as (os) professoras (es) trabalhem com a temática indígena não apenas em datas comemorativas, como o 19 de abril, mas sim ressaltando a sua participação durante todos os momentos da História do Brasil.

Aos professores do Ensino Fundamental há inúmeras possibilidades, verdadeiras trilhas abertas pela lei. A diversidade pode ensinar aos alunos mais do que a tolerância em relação ao Outro, seja indígena, negro ou migrante de diferentes partes do país e/ou do mundo. Toda essa diversidade é uma marca distintiva da população brasileira, fruto de uma história de contatos, encontros, desencontros e confrontos (Silva; Costa, 2018, p. 95).

Desde que a Lei nº 11.645/2008 foi instituída há ainda uma série de dificuldades que precisam ser superadas. A falta de preparo das (os) professoras (es) e de recursos didáticos adequados para serem utilizados nas escolas é um problema recorrente. Para Silva (2012, p. 220),

É preciso que as secretarias estaduais e municipais incluam ainda a temática indígena nos estudos, nas capacitações periódicas e na formação continuada, e a abordagem deve se dar na perspectiva da sociodiversidades historicamente existente no Brasil: por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e aos demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas e a assessoria de especialistas reconhecidos. É preciso

também adquirir livros que tratem da temática indígena, destinados ao acervo das bibliotecas escolares.

Contudo, é importante considerar que a legislação marca o início de um primeiro passo muito importante para modificar como o estudo da temática indígena ocorre nas escolas brasileiras, bem como servir como base para os demais documentos oficiais que tratam da educação nacional. É o que veremos ao nos voltarmos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

3.2 A BNCC E A TEMÁTICA INDÍGENA

Em 2018, visando garantir um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes da Educação Básica, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Baniwa (2019), embora não haja dados que confirmem participação dos povos indígenas nos processos de consultas sobre a BNCC ocorridas entre os anos de 2015 e 2016, em 2017, quando se inicia a análise da Base, alguns educadores indígenas e quilombolas realizaram importantes contribuições para o documento. Iniciando por eliminar qualquer vocabulário preconceituoso ou pejorativo, Baniwa (2019, p.282) destaca que a participação destes educadores também foi fundamental para “garantir a manutenção das conquistas legais e normativas já consolidadas, e buscar avançar com outros passos possíveis e desejáveis”.

Com relação ao ensino da história e cultura indígena, conforme instituído pela Lei nº 11.645/2008, a BNCC salienta que é necessário realizar o planejamento das aulas tendo como foco a equidade, pressupondo que as necessidades dos estudantes por questões étnicas, culturais, sociais e econômicas são distintas. Acrescenta ainda o compromisso que as (os) professoras (es) possuem de procurar reverter a situação de exclusão histórica de grupos como os povos indígenas:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p.15).

O documento aponta que para cumprir de fato o que é exigido pela legislação é necessário ultrapassar a forma estereotipada com que a temática indígena é tratada e levar os estudantes a reconhecerem 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” (Brasil, 2018, p. 401).

É necessário mencionar que a BNCC não é um currículo. Como destacado por Baniwa (2019), trata-se de um documento que traz os direitos de aprendizagens e desenvolvimentos das

crianças em idade escolar, mas não define como os sistemas de ensino devem atuar para concretizá-los.

O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação de currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante o conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino das escolas. Dessa forma, cada sistema e escola seguem com autonomia para refletir, construir e estabelecer, por meio do currículo, aprendizagens específicas, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas, avaliação da aprendizagem, incluindo elementos da diversidade local (Baniwa, 2019, p.273).

Com relação ao ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e como a temática indígena aparece no documento, neste momento é importante mencionar somente que a BNCC orienta que o componente curricular deve valorizar a diversidade cultural, étnica e linguística. Os demais apontamentos serão discutidos juntamente com a análise do manual para as (os) professoras (es) da coleção **Pitangá Mais – História**, trazendo também os destaques feitos pelas autoras dos livros.

Ao traçar um breve panorama sobre como a temática indígena aparece nas escolas, bem como nos documentos legais e normativos é evidente que gradativamente a história e a cultura dos povos originários têm ganhado maior visibilidade nas instituições escolares, mas esse processo ainda é marcado por resistências e desafios. Frente a esse cenário, quase quinze anos após a promulgação da Lei nº 11. 645/2008 – e seis anos desde que a BNCC entrou em vigência – é essencial analisar como a temática vem sendo abordada nas salas de aula, a fim de evidenciar possibilidades e também novos encaminhamentos. Nesta pesquisa, escolhemos a política pública PNLD para compreender o impacto desta lei no espaço escolar.

3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

Além do papel das (os) professoras (es) e das (os) alunas (os), um outro personagem fundamental no processo de ensino e aprendizagem é o material didático. Visto que esta pesquisa se fundamenta na análise de uma coleção de livros voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nada mais necessário do que discorrer sobre aquele que é responsável por selecionar e disponibilizar este material para as escolas de todo o país, trata-se do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNLD é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação. Desde 2017, este programa atua representando o antigo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do

Material Didático agora fornece outros materiais além dos livros, como softwares e jogos educacionais.

Além de distribuir recursos para as instituições de ensino de forma sistemática, regular e gratuita, o programa também é responsável por avaliá-los. A avaliação, realizada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, acontece por meio da análise de critérios previamente estabelecidos em edital. Posteriormente as obras aprovadas podem ser consultadas por meio do *Guia Digital PNLD* e então as (os) professoras (es), juntamente com os demais membros da equipe escolar, podem acessar o *site* e realizar a escolha da coleção que desejam utilizar na instituição de ensino.

É importante ressaltar, conforme apontado pelo *Guia Digital PNLD 2023*, que um dos critérios gerais comuns utilizados para a análise dos livros didáticos é se os materiais respeitam a legislação e as normas gerais da educação, como a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Somado a isso os livros também devem:

Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afro-brasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis (Brasil, 2023, p. 21).

Como já mencionado nos “Apontamentos Metodológicos”, dentre as dezesseis obras selecionadas pelo PNLD 2023, os livros pertencentes à coleção **Pitangá Mais - História** se destacaram. Isto porque as autoras Adriana Machado Dias e Maria Eugenia Bellusci buscam ao longo dos cinco livros ampliar os conhecimentos das (os) alunas (os) acerca das experiências socioculturais dos povos indígenas incentivando a reflexão sobre os grupos humanos que se encontram no território brasileiro desde antes da chegada dos europeus. Assim, a coleção contribui fornecendo novos repertórios sobre a História do Brasil e a influência da cultura dos povos originários.

A característica principal da coleção é o diálogo entre componentes curriculares de História e temas contemporâneos da diversidade e do respeito às diferenças, considerando-se as especificidades dos estudantes desse nível de ensino. Uma concepção de formação atenta ao princípio da cidadania atravessa transversalmente todos os volumes, nos quais são propostas de vivências e de atividades que tematizam a inserção das crianças num mundo diverso e globalizado. (Brasil, 2023, p. 104).

A seguir conheceremos mais sobre como se estrutura a coleção a partir da análise do manual para as (os) professoras (es).

4 ANÁLISE DO MANUAL PARA AS (OS) PROFESSORAS (ES) DA COLEÇÃO PITANGUÁ MAIS – HISTÓRIA

Para conseguir analisar como a temática indígena se apresentava nos livros da coleção **Pitangú Mais - História**, era necessário primeiro compreender como a coleção escolhida estava organizada, bem como quais os objetivos que as autoras Adriana Machado Dias e Maria Eugenia Bellusci pretendiam alcançar com as atividades propostas. Por conseguinte, a “Seção Introdutória”, presente em todos os manuais para as (os) professoras (es), se volta para abordar exatamente esses tópicos. Por meio da leitura é evidente que, para as autoras,

O estudo da História é essencial para formar cidadãos com postura participativa na sociedade e capazes de interagir de forma crítica e consciente. Diante disso, elaboramos esta coleção com base em evidências científicas, que fornecem a professores e alunos uma abordagem abrangente e integrada dos conteúdos (Dias; Bellusci, 2021, p. 3).

Dias e Bellusci (2021), destacam que toda a coleção é pautada nas Competências Gerais para a Educação Básica estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo elas:

1. *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Ao realizarmos uma interpretação atenta do texto é possível verificar que essas competências, se desenvolvidas em sala de aula, visam um ensino voltado para a valorização das diferentes formas de ver e interpretar o mundo ao nosso redor. As competências 1, 3 e 9 reforçam essa concepção ao tratarem da relevância de uma educação que promova o respeito ao próximo com o acolhimento da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.

Além das Competências Gerais estabelecidas pela BNCC, as autoras elaboraram o material se atentado para as Competências Específicas para a área de Ciências Humanas que constam no mesmo documento:

1. *Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.*
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. *Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. *Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018, p. 357, grifo nosso).

Neste momento, merecem atenção as competências 1, 4 e 6 por reforçarem novamente a importância de um ensino que se fundamenta no reconhecimento, valorização e respeito da diversidade cultural e de indivíduos. Ao complementar as Competências Gerais com as Competências Específicas estabelecidas pela BNCC para a área de Ciências Humanas, Dias e Bellusci (2021) também trazem do mesmo documento as Competências Específicas para o ensino de História:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p. 402, grifo nosso).

A Competência 4, que trata da importância de identificar e respeitar as visões de mundo de diferentes sujeitos e culturas sobre um determinado contexto histórico, é condizente com as demais competências destacadas anteriormente. Todas elas se somadas e desenvolvidas com as (os) alunas (os) servem para auxiliar na elaboração de um ensino crítico, que promova o respeito, sem preconceitos de qualquer natureza.

Além de listarem cada uma das competências da BNCC, as autoras salientam que para desenvolvê-las, por meio de diferentes propostas em sala de aula, é necessário que as (os) professoras (es) conheçam as condições socioculturais e as habilidades que as (os) alunas (os) já possuem. Portanto, ao longo da coleção as (os) alunas (os) serão convidadas (os) a realizarem diferentes atividades, cada uma com características específicas:

Ativação de conhecimento prévio: Atividade constituída principalmente de questionamento oral que resgata e explora os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando a participação e despertando o interesse deles pelos assuntos estudados. Principais habilidades desenvolvidas: recordar refletir, reconhecer, relatar, respeitar opiniões divergentes e valorizar o conhecimento do outro.

Atividade em grupo: Atividade que pode ser escrita e/ou oral, em que os alunos devem colaborar entre si, buscando informações. Principais habilidades desenvolvidas: pesquisa, análise, interpretação, associação, comparação e trabalho em equipe.

Atividade prática: Atividade que visa à utilização de diferentes procedimentos relacionados ao saber científico. Pode ser experimental, envolvendo procedimentos científicos, ou de construção, quando diferentes materiais são utilizados na elaboração de objetos distintos e outros produtos, como cartazes e panfletos. Principais habilidades desenvolvidas: manipulação de materiais, análise, associação, comparação e expressão de opiniões.

Debate: Atividade cujo objetivo é discutir diferentes pontos de vista, com base em conhecimentos e opiniões. Necessita da mobilização de argumentos e desenvolve a oralidade, levando os alunos a expressarem suas ideias, além de motivar o respeito a opiniões diferentes. Principais habilidades desenvolvidas: oralidade, argumentação e respeito a opiniões distintas.

Pesquisa: Atividade que exige dos alunos mobilização de seus conhecimentos prévios para obter novas informações em diferentes fontes. Necessita de leituras, cujas informações devem ser selecionadas e registradas. Também possibilita a troca de ideias entre os alunos. Principais habilidades desenvolvidas: leitura, escrita, interpretação, seleção, síntese e registro.

Realidade próxima: Atividade que envolve a exploração e a contextualização da realidade próxima e leva o aluno a buscar respostas e soluções em sua vivência e nos seus conhecimentos prévios. Principais habilidades desenvolvidas: reconhecimento, exemplificação e expressão de opinião.

Entrevista: Atividade que pode auxiliar na ampliação do conhecimento, buscando respostas fora do ambiente da sala de aula. Permite a integração com a comunidade e o desenvolvimento da oralidade. Principais habilidades desenvolvidas: oralidade, análise, expressão de ideias e respeito a opiniões.

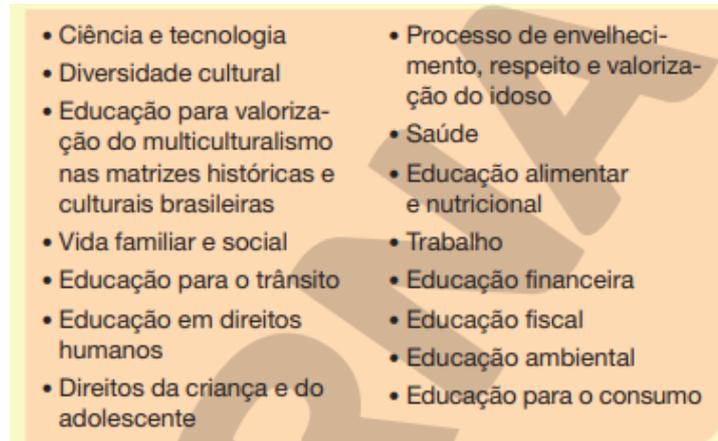
Atividade de ordenação: Atividade fundamental para a compreensão dos conteúdos, por meio de noções temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Principais habilidades desenvolvidas: interpretação e inferência (Dias; Bellusci, 2021, p. 7).

Somada às diferentes atividades que compõem o material didático, as autoras acrescentam que os livros trazem uma seção intitulada “Cidadão do Mundo” em que serão trabalhados temas contemporâneos transversais (Figura 6), selecionados em conformidade com o documento **Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na BNCC**. É importante realçar que este documento, publicado em 2019, foi redigido como complemento às orientações da Base, buscando

Uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo em vista apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como atender e respeitar aqueles que são diferentes quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo de contemporaneidade (Brasil, 2019, p.7).

Dias e Bellusci (2021) destacam que por se tratarem de temas globais que podem ser explorados na realidade local é indispensável que o trabalho em sala de aula envolvendo essas temáticas ocorra de forma contextualizada à realidade de cada instituição de ensino.

Figura 6 – Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 7).

Na “Seção Introdutória” do manual para as (os) professoras (es), também são apresentados outros documentos para auxiliar o trabalho em sala de aula, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). O intuito das autoras é destacar que o material didático foi elaborado visando dar continuidade no processo de alfabetização e letramento das (os) alunas (os) que se encontram nos anos iniciais e a longo prazo "melhorar substancialmente os diferentes indicadores educacionais internacionais” (Dias; Bellusci, 2021, p. 10).

É somente no tópico intitulado “O ensino de História” que as autoras discutem como o material didático se estrutura. Desse modo:

No início, os alunos são levados ao estudo de sua identidade e da percepção da diversidade. Depois, amplia-se o enfoque e são inseridos temas envolvendo seus círculos mais próximos de convivência, como a família, os amigos e as pessoas com as quais convivem na escola, no bairro e no dia a dia. Nos volumes finais, amplia-se a noção de comunidade e de espaço público. Nesses momentos iniciais, também serão desenvolvidas noções conceituais ligadas à ideia de passagem de tempo, de análise de fontes históricas, de como realizar entrevistas, entre outros procedimentos necessários ao estudo da História. Ano a ano, tais noções conceituais serão retomadas, adotando-se em cada etapa um novo enfoque – mais aprofundado e com uma abordagem condizente com a faixa etária dos alunos (Dias; Bellusci, 2021, p. 12).

Para facilitar a compreensão, as autoras elaboraram uma tabela apresentando como irá acontecer a progressão entre os livros.

Figura 7 – Progressão entre os livros Pitangá Mais - História

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Unidade 1	Eu estou crescendo!	Vida de criança	O lugar em que vivemos	A humanidade tem história	Povos e culturas
Unidade 2	Vida em família e na comunidade	Tempo e cotidiano	A vida no município	Indígenas, portugueses e africanos	Cidadania e direitos humanos
Unidade 3	Convivência na escola e na comunidade	As famílias têm histórias	O trabalho no município	Gente de diferentes lugares	Os registros da história
Unidade 4	Jogos e brincadeiras	A vida na comunidade	História e patrimônios do município	Meios de comunicação: integrações e exclusões	Patrimônios da humanidade

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 12).

Para as autoras, quando trabalhamos com o ensino de História no Ensino Fundamental, é primordial percebermos que:

É nos anos iniciais que os alunos desenvolvem noções mais aprofundadas de temporalidade, que vão capacitá-los para o estudo da História nos anos finais do Ensino Fundamental. Além de noções de cronologia, eles são apresentados a uma ideia de tempo como construção histórica. Nessa etapa do ensino, também é essencial que eles compreendam como funcionam as relações sociais e reflitam sobre os diversos grupos que compõem a sociedade, identificando de quais eles fazem parte, como funcionam as dinâmicas diárias de convivência e como podemos agir para transformar a realidade (Dias; Bellusci, 2021, p. 11).

Procurando alcançar os objetivos aqui apresentados cada, um dos livros que compõem a coleção **Pitangá Mais - História** se subdivide em quatro unidades temáticas. Conforme ressaltado pelas autoras:

As unidades são formadas por duas páginas de abertura, nas quais uma imagem e algumas questões têm o objetivo de levar os alunos a fazerem reflexões iniciais sobre o tema abordado. As páginas de conteúdo, as seções e as atividades apresentam imagens, quadros e outros recursos que favorecem a compreensão dos assuntos estudados e instigam o desenvolvimento de um olhar crítico para os temas (Dias; Bellusci, 2021, p.18).

A partir da análise do manual direcionado para as (os) professoras (es) fica evidente que o objetivo principal das atividades e textos contidos na coleção é ir além da memorização de datas e acontecimentos históricos. Para Dias e Bellusci (2021) é de fundamental importância que as (os) alunas (os) associem os conteúdos trabalhados com a realidade a sua volta a fim de desenvolver a percepção crítica e promover alterações na sociedade.

Com relação ao ensino da temática indígena, veremos que no livro voltado para o primeiro ano, Dias e Bellusci (2021) irão explorar o dia a dia de crianças de diferentes regiões e destacar também o papel dos jogos e das brincadeiras no ensino sobre a diversidade étnica e cultural existente no país. O material conta com diversas imagens e textos para guiar as (os) professoras (es) e as (os) alunas (os) durante o processo de ensino e aprendizagem.

Já no livro do segundo ano, o foco será abordar o papel do idoso em diferentes sociedades e novamente relacionar o cotidiano das crianças indígenas com as vivências das (os) próprias (os) alunas (os). O material ainda evidencia as diferentes formas de marcar a passagem do tempo, mostrando que até mesmo o modo como organizamos o nosso calendário foi historicamente construído.

Para o terceiro ano, a proposta é refletir sobre os patrimônios históricos, problematizando figuras enaltecidas pela sociedade, como os bandeirantes. A história e cultura dos povos originários também é retomada nas atividades que abordam as etnias indígenas que vivem na região do município de Goiânia.

No livro didático do quarto ano, Dias e Bellusci (2021) irão problematizar o termo “descobrimento” do Brasil, salientando a insatisfação de vários grupos indígenas com a utilização do termo. É importante mencionar que nesse volume percebemos que as autoras se esforçam por buscar uma nova forma de abordar a chegada dos portugueses em território brasileiro.

Concluindo a coleção temos o livro didático para o quinto ano, nele diversos conteúdos já trabalhados serão retomados e as autoras também abordam a temática indígena ao estudarem sobre cultura material, tradição oral e escrita dos povos originários.

Destaco que ao longo da análise procurarei trazer algumas contribuições pessoais e também os apontamentos de diferentes autores sobre o tema. Espero que desse modo esteja ajudando futuras (os) professoras (es) a desenvolverem práticas de ensino ricas e diversas.

4.1 PITANGUÁ MAIS - HISTÓRIA 1º ANO

Iniciando a análise do livro didático do primeiro ano, é na seção intitulada “Cidadão do Mundo” da Unidade 1, voltada a tratar de temas contemporâneos transversais, que é apresentada algumas imagens de crianças pertencentes a etnias indígenas distintas. De acordo com Dias e Bellusci (2021), nesse momento do livro a proposta é explorar a realidade das crianças de diferentes regiões do Brasil, tendo como foco desenvolver a Competência Geral 9 da BNCC, que versa sobre a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, cultura e potencialidades.

Figura 8 – Seção do livro Cidadão do mundo: As crianças do Brasil

Objetivos da seção

- Valorizar a diversidade.
- Conhecer crianças de diversas regiões do Brasil.
- Comparar diferentes cotidianos e modos de vida.

Destaques BNCC

- O tema desta seção oferece aos alunos a oportunidade de conhecerem crianças de culturas variadas. O reconhecimento do outro e o respeito à diversidade promovem a Competência geral 9.
- Esta seção possibilita o trabalho com o Tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar aos alunos os costumes de crianças de diversas regiões do Brasil. Leia com eles as legendas das imagens, analisando o que foi retratado nas fotos.
- Explique aos alunos que as comunidades quilombolas são formadas por grupos descendentes de pessoas escravizadas que viviam nos quilombos (locais formados por escravizados fugitivos e também por ex-escravizados). Atualmente, essas comunidades preservam tradições culturais e modos de vida específicos que foram transmitidos a diversas gerações ao longo do tempo.
- Comente com os alunos que as comunidades ribeirinhas são as que vivem perto dos rios e que realizam atividades, como pesca, extrativismo e artesanato, para sobreviver.
- As comunidades quilombolas e ribeirinhas são reconhecidas pelo Governo Federal mediante o decreto presidencial nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que trata sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, especificamente o inciso a seguir.

[...]

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam



AS CRIANÇAS DO BRASIL

O BRASIL É UM PAÍS ONDE EXISTEM DIFERENTES MODOS DE VIDA. VAMOS CONHECER ALGUNS DELES.



IMAGEM: DANIELI

MENINA DA ETNIA KAPALO EM ESCOLA, NO PARQUE INDÍGENA DO XINGU, ESTADO DO MATO GROSSO, EM 2018.



CRISTIANE GAVILHANN/REUTERS

CRIANÇAS BRINCANDO EM COMUNIDADE QUILMBOLA NO MUNICÍPIO DE ARARUAMA, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, EM 2015.



ETNIA DA ETNIA XAVANTE/REUTERS

CRIANÇAS DA ETNIA XAVANTE BRINCANDO NO RIO, NA ALDEIA BOM SUCESSO. MUNICÍPIO DE GENERAL CARNEIRO, ESTADO DE MATO GROSSO, EM 2020.



IMAGEM: PETER LINDBERGH

MENINA FAZENDO CASTELO DE AREIA NA PRAIA. MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO, ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2013.

12

territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

[...]

BRASIL. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.040%2C%20DE%20que%20lhe%20confere%20o%20art.>

Acesso em: 15 abr. 2021.



MENINA DA ETNIA TUPINAMBÁ PLANTANDO UMA MUDA DE ÁRVORE. ALDEIA PAJURÁ, COMUNIDADE RIBEIRINHA DE CABECEIRA DO AMORIM, MUNICÍPIO DE SANTARÉM, ESTADO DO PARÁ, EM 2017.

CRIANÇAS JOGANDO FUTEBOL NA PRAIA DE PATAMARES, NO MUNICÍPIO DE SALVADOR, ESTADO DA BAHIA, EM 2017.

MENINO COM PLANTA CULTIVADA EM UM PROJETO ESCOLAR, MUNICÍPIO DE MARICÁ, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, EM 2018.

MENINA TOMANDO CHIMARRÃO, MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, EM 2019.

1. QUE ATIVIDADES AS CRIANÇAS RETRATADAS NAS FOTOS ESTÃO FAZENDO?

2. VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA DESSAS ATIVIDADES? CONTE PARA OS COLEGAS.
Resposta pessoal. Comentários nas orientações ao professor.

Comentários de respostas

2. O objetivo desta questão é que os alunos estabeleçam relações entre as crianças retratadas e seu próprio modo de vida. Para ampliar a proposta, elabore com os alunos um painel com representações das ações que eles gostam de fazer. Isso pode ser feito por meio de desenhos, impressão de imagens ou reprodução de fotos.

• Aproveite esta seção para trabalhar com os alunos a valorização da diversidade cultural brasileira, desenvolvendo assim valores cívicos, como respeito, patriotismo e cidadania com a turma.

• O assunto abordado nestas páginas, referente às crianças do Brasil, desenvolve reflexões sobre a diversidade cultural, tema atual e de relevância nacional e mundial, promovendo entre os alunos o respeito e a valorização a essa diversidade.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 34-35).

Em suma, o tema transversal que as autoras se propõem a discutir é a Diversidade Cultural. Dessa forma, após a apresentação das imagens há duas perguntas que as (os) alunas (os) devem responder, a primeira delas é apontar o que as crianças estão fazendo e na segunda questão os mesmos devem responder se já realizaram alguma daquelas atividades. Conforme ressaltado pelas autoras no Manual das (os) Professoras (es), o objetivo desta proposta é as (os) alunas (os) estabelecerem relações entre as crianças retratadas e seu próprio modo de vida. Para Dias e Bellusci (2021), realizar reflexões sobre a diversidade cultural é essencial visto que se trata de um tema atual e que possui relevância nacional.

Tendo como foco as imagens que retratam as crianças indígenas, as autoras optaram por mostrar indivíduos das etnias Kalapalo, Xavante e Tupinambá executando diferentes atividades, como indo à escola, brincando no rio e plantando.

Figura 9 - Menina indígena da etnia Kalapalo na escola



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.34)

Figura 10 - Crianças da etnia Xavante brincando no rio



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.34).

Figura 11 - Menina da etnia Tupinambá plantando uma muda de árvore



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.35).

Se atentando para as especificidades de cada um desses grupos, por meio de consulta no *site Povos Indígenas no Brasil*, foi possível reunir algumas informações sobre a etnia Kalapalo.

O *site* revelou que atualmente este grupo vive no Mato Grosso, distribuído entre oito aldeias no Parque Indígena do Xingu:

A vida social nas aldeias Kalapalo – um dos quatro grupos de língua Karib que habita a região do Alto Xingu, englobada pelo Parque Indígena do Xingu – varia de acordo com as estações do ano. Na estação seca, que se estende de maio a setembro, a comida é abundante e é tempo de realizar rituais públicos, que costumam contar com muita música e a participação de membros de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida torna-se escassa e a aldeia fecha-se nas relações entre as casas e os parentes. No contexto multiétnico do Parque Indígena do Xingu, os Kalapalo têm se destacado por uma participação ativa na vigilância de seus limites, evitando a invasão de fazendeiros vizinhos (Basso, 2002).

Já os Xavante, embora localizados no mesmo estado, se distribuem entre nove terras indígenas, sendo elas: Marechal Rondon, Sangradouro, São Marcos, Parabubure, Ubawawe e Chão Preto, Areões, Pimentel Barbosa e Marãiwatsede. Semelhante aos Kalapalo, as estações do ano também marcam profundamente a organização do seu modo de vida:

Os Xavante habitam a zona central do cerrado brasileiro em uma complexa eco-zona que combina cerrado e mata de galeria. Trata-se de uma região marcada por duas estações bastante definidas: a época da seca denominada regionalmente como “inverno” – que compreende os meses de abril a outubro - e a época das chuvas (“verão”), compreendendo os demais meses do ano. O cultivo agrícola, sobretudo de milho (o alimento de maior destaque em termos cerimoniais e sócio cosmológicos xavante), feijão e abóbora, desempenha um papel apenas secundário na economia. Os produtos da colheita das roças pertencem exclusivamente a cada um dos grupos domésticos – portanto, cada habitação, uma roça - e as tarefas de derrubada e queimada cabem aos homens, enquanto o plantio, às mulheres. A dieta básica tradicional consiste em produtos coletados principalmente pelas mulheres: raízes silvestres, castanhas, frutos e outros vegetais. A coleta é suplementada por itens fornecidos pelos homens: carnes de caça e alguma quantidade de peixe, fontes de proteína que podem ser defumadas para fins de conservação (Graham, 2008).

Por conseguinte, a aldeia Pajurá, onde residem alguns indivíduos da etnia Tupinambá, é uma comunidade localizada no Rio Amorim e a principal forma de se chegar até ela é por via fluvial. Essa região, conhecida como “Baixo Tapajós” é também lar de sete mil indígenas de diferentes povos. Pesquisando sobre a etnia no mesmo *site* foi possível descobrir que o povo Tupinambá se distribue em mais territórios, como a vila de Olivença que está localizada no estado da Bahia. Sobre eles Viegas (2010) destaca:

Os Tupinambá de Olivença vivem na região de Mata Atlântica, no sul da Bahia. Sua área situa-se a 10 quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trepes e a Serra do Padeiro. A vila hoje conhecida como Olivença é o local onde, em 1680, foi fundado por missionários jesuítas um aldeamento indígena. Desde então, os Tupinambá residem no território que circunda a vila, nas proximidades do curso de vários rios, entre os quais se destacam os rios Acuípe, Pixixica, Santaninha e Una.

Desse modo, além das gravuras presentes no livro didático permitirem uma aproximação com o cotidiano das (os) alunas (os), elas também se tornam um recurso oportuno para as (os) professoras (es) ressaltarem que os povos indígenas não constituem uma cultura homogênea. Cada uma das etnias que aparecem na atividade possui saberes e modos de vida que podem ser semelhantes ou distintos entre si. Avançando na proposta do material didático, se as (os) professoras (es) procurarem discutir com as (os) alunas (os) onde estão localizados esses territórios e como vivem esses grupos elas (es) poderão evidenciar ainda mais que

Os indígenas não sumiram da História do Brasil – talvez tenha havido uma tendência de diminuir sua importância. Mas o fato é que, durante todos esses séculos, os diferentes grupos indígenas participaram da história do país: foram mão de obra em diferentes atividades econômicas, guerrearam, defenderam seus territórios da invasão dos homens brancos e foram resistentes, fugindo ou opondo-se à escravização e à submissão a um poder externo que tentava se impor (Zucchi, 2012, p. 89).

É importante ressaltar que a proposta inicial elaborada pela coleção, de realizar uma aproximação das diferentes realidades com as vivências das (os) alunas (os), também auxilia na aprendizagem sobre como vivem os povos indígenas atualmente. Ou seja, crianças indígenas também vão à escola e brincam como toda criança. Para Neves (2012), essa reflexão é fundamental visto que leva as (os) alunas (os) a reconhecerem na cultura dos povos indígenas a sua própria cultura.

Algumas possibilidades de aproximação das culturas indígenas se oferecem por meio da identificação de semelhanças e diferenças em aspectos do modo de vida, sobretudo no que se refere à experiência das crianças: composição familiar, nomeação, formas de aprender, práticas religiosas, festividades. Ao se fazer a caracterização da infância em diferentes comunidades indígenas e a comparação com a infância vivida e conhecida pelos alunos, abre-se outras possibilidades de identificação cultural que permite reconhecer os índios pelas semelhanças (Neves, 2012, p. 76).

Avançando para a Unidade 2, cujo objetivo é desenvolver a temática “Vida em família e comunidade”, novamente temos atividades que fazem uso de imagens. Dessa vez, o foco das autoras é revelar a diversidade de formações familiares. Portanto, no Capítulo 2, sob o título de “As famílias são diferentes” há a exposição de diversas fotos de pessoas de distintas regiões do Brasil. No Manual para as (os) Professoras (es), Dias e Bellusci (2021) destacam que a análise das imagens com as (os) alunas (os) auxilia no trabalho com a Competência Geral 9 da BNCC, ao incentivar a valorização de diferentes saberes e culturas.

Figura 12 – Imagens do segundo capítulo da Unidade 2: As famílias são diferentes

1 Sugestão de roteiro

As famílias são diferentes

5 aulas

- Leitura conjunta e análise das imagens das páginas 34 a 37.
- Discussão sobre o boxe **Atitude legal** e atividade da página 37.
- Exposição de cartazes nas páginas 38 e 39.

2 Destaques BNCC

- Ao abordar as diferentes formações familiares e promover a reflexão sobre elas, é contemplada a **Competência geral 9**, pois incentiva a valorização de diferentes saberes e culturas por meio da diversidade de imagens que retratam diferentes famílias.
- Como forma de orientar a leitura dos textos e das imagens apresentadas, faça perguntas aos alunos, de modo que busquem as informações nesses recursos para respondê-las. Você pode propor os seguintes questionamentos: “Faça uma descrição de cada uma das famílias retratadas.”, “Quais são as semelhanças entre elas?”, “E as diferenças?” e “Você gosta de passar momentos como esses mostrados nas fotos com sua família?”.
- Ao responderem a essas questões, é possível incentivar a empatia deles pelas famílias retratadas, incentivando-os a respeitar a diversidade de formações familiares. Além disso, o momento é oportuno para que valorizem sua própria família.

2 AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES

DESDE QUE COMEÇAMOS O ESTUDO DESTA UNIDADE JÁ VIMOS TRÊS FAMÍLIAS: A SUA FAMÍLIA, A DO SEU COLEGA E A DE HEITOR. VOCÊ DEVE TER REPARADO QUE TODAS SÃO DIFERENTES.

VAMOS AGORA CONHECER MAIS ALGUMAS FAMÍLIAS QUE VIVEM NO BRASIL.



FOTO DE FAMÍLIA QUE VIVE NO MUNICÍPIO DE MARMELOPOLIS, ESTADO DE MINAS GERAIS, EM 2019.



FOTO DE FAMÍLIA QUE VIVE NO MUNICÍPIO DE LONDRINA, ESTADO DO PARANÁ, EM 2017.

34

- Incentive os alunos a observarem as fotos e a compararem os tipos de família retratados. Eles podem comparar a quantidade de pessoas que fazem parte de cada uma das famílias, a quantidade de filhos, as diferenças no estilo de roupas, entre outros aspectos. Podem também comparar o tipo físico das pessoas (origens étnicas).
- Durante a observação e a comparação das fotos, incentive atitudes de respeito pela diversidade étnica da população brasileira.
- Se julgar conveniente, utilize um mapa do Brasil, a fim de localizar as regiões de origem das famílias retratadas nas páginas anteriores e nestas e mostrá-las aos alunos. Aponte para eles cada um dos estados mencionados e indique a distância desses lugares em relação à região onde vocês vivem. Verifique a possibilidade de trabalhar com mapas interativos como ferramenta de inserção de tecnologias digitais em sala de aula. No *site* do IBGE, você pode encontrar diferentes tipos de mapas adequados aos alunos do Ensino Fundamental. Acesse essa mídia junto com os alunos, pesquise os mapas e realize uma análise desses recursos em conjunto com a turma.
- Ao abordar as diferentes formações familiares e seus modos de vida, são promovidas reflexões sobre a importância do respeito à diversidade cultural, desenvolvendo assim um tema atual e de relevância nacional e mundial.



FOTO DE FAMÍLIA XAVANTE QUE VIVE NO MUNICÍPIO DE GENERAL CARNEIRO, NO ESTADO DE MATO GROSSO, EM 2020.



FOTO DE FAMÍLIA QUE VIVE NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, EM 2018.



FOTO DE FAMÍLIA QUE VIVE NO MUNICÍPIO DE UMBURANAS, ESTADO DA BAHIA, EM 2019.

36

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.58-60).

Para atingir os objetivos apontados nesta unidade, dentre as imagens selecionadas pelas autoras temos uma mãe indígena da etnia Xavante e também uma família da etnia Kayapó.

Figura 13 - Mãe indígena da etnia Xavante com seu bebê



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.58).

Figura 14 – Família indígena da etnia Kayapó



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.60).

Portanto, nessa unidade é apresentado para as (os) alunas (os) uma nova etnia, os Kayapó. Segundo o *site Povos Indígenas no Brasil*, do Instituto Socioambiental:

Os Kayapó vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu, desenhando no Brasil Central um território quase tão grande quanto a Áustria. É praticamente recoberto pela floresta equatorial, com exceção da porção oriental, preenchida por algumas áreas de cerrado. A cosmologia, vida, ritual e organização social desse povo são extremamente ricas e complexas; assim como são intensas e ambivalentes as relações com a sociedade nacional e com ambientalistas do mundo todo. No século XIX os Kayapó estavam divididos em três grandes grupos, os Irã'ãmranh-re (os que passeiam nas planícies”, os Goroti Kumrenhtx (os homens do verdadeiro grande grupo) e os Porekry (os homens dos pequenos bambus”. Destes, descendem os sete subgrupos Kayapó atuais: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôro, Kararaô, Mekrãnoti, Metyktire e Xikrin (Verswijver; Gordon, 2002).

Complementando as atividades do livro, as autoras consideram interessante as (os) alunas (os) realizarem uma análise atenta das imagens a fim de perceberem a quantidade de pessoas que fazem parte de cada família e também as diferenças nas vestimentas e outros aspectos físicos. Elas também sugerem que as (os) professoras (es) utilizem um mapa para identificar em qual estado essas pessoas residem.

Essas propostas, que se assemelham com o que foi trabalhado nas atividades da unidade anterior, visam auxiliar na reflexão sobre a diversidade cultural e étnica existente no país. Contudo, quando as (os) professoras (es) apresentam para as (os) alunas (os) imagens que

trazem pessoas de grupos indígenas distintos, é necessário ter um cuidado maior a fim de não reproduzir estereótipos.

Como defendido por Neves (2012), um dos desafios que essa discussão exige, e que a escola deve superar, é trabalhar com a temática indígena mostrando que esses indivíduos não pertencem a um único grupo homogêneo. Desse modo, as propostas desenvolvidas em sala de aula devem sempre especificar qual povo ou comunidade está sendo abordada.

Acredito que uma proposta que auxiliaria a evidenciar as distinções e especificidades presentes nos modos de vida das etnias apresentadas é trabalhar com as (os) alunas (os) alguns aspectos culturais desses grupos. Com relação aos Kayapó, por exemplo, é interessante destacar as pinturas corporais retratadas na imagem da família, visto que o significado delas vai muito além do decorativo, elas constituem uma marca da sua identidade. Para Ribeiro (2012, p.15):

A pintura corporal para os índios tem sentido diversos, não somente na vaidade, ou na busca pela estética perfeita, mas pelos valores que são considerados e transmitidos através dessa arte. Entre muitas tribos a pintura corporal é utilizada como uma forma de distinguir a divisão interna dentro de uma determinada sociedade indígena, como uma forma de indicar os grupos sociais nela existentes, embora existam tribos que utilizam a pintura corporal segundo suas preferências.

Embora tanto os Xavante como os Kayapó realizem as pinturas corporais, há várias diferenças no processo realizado por cada grupo e essas distinções podem ser abordadas pelo (a) professor (a) para destacar as especificidades de cada etnia. Vidal (1978), ao analisar ambos os grupos, concluiu que para os Kayapó-Xikrin, que vivem nas Terras Indígenas Cateté e Trincheira Bacajá no estado do Pará, a pintura é tarefa exclusiva das mulheres, sendo uma atividade básica, assim como cozinhar e cuidar dos filhos. Já os Xavante

não possuem pintura de jenipapo de tipo cotidiano, executada por mulheres. Para eles a pintura está relacionada com os rituais, com o não cotidiano, sendo feita pelos homens: é como a roupa para certas ocasiões, não podendo, portanto, ser estudada separadamente da ornamentação (Vidal, 1978, p. 92).

Neves (2012, p.81) ao tratar de atividades que se voltam para a pintura corporal dos povos indígenas, destaca que é necessário

trabalhar com os alunos o sentido dessas pinturas, seu uso ritual e sua forma tradicional, buscando fugir da compreensão de senso comum de que os índios se pintam porque são primitivos. É sempre interessante levar o aluno a pensar em sua própria cultura e identificar os momentos em que ele próprio pinta seu corpo em festas – festa juninas ou carnaval, por exemplo.

Ao analisar o processo de pintura corporal de cada grupo fica evidente também a questão dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres nas comunidades. Frequentemente as (os) aluna (os) acreditam que a função dos homens é a caça e a posição de líder, já para as mulheres cabe cuidar dos filhos, contudo,

Para além do caso bastante conhecido das amazonas, estudiosas têm mostrado que, em outras tribos indígenas, as mulheres também exercem papéis sociais muito importantes e valorizados. A arqueóloga cubana Lourdes Dominguez estudou diversas tribos indígenas dentre as quais as de língua aruaque, presentes tanto no Caribe, como na América do Sul – povos que viviam no Brasil, na Venezuela e nas ilhas caribenhas. Entre eles, encontrou tribos em que as principais divindades eram femininas e a linhagem era materna, tanto no que se refere à descendência como à herança, de modo que a criança era considerada pertencente à família da mãe, assim como os bens eram passados por linha materna. Documentos do início da colonização também se referem à “cacicas”, no feminino (Funari; Piñón, 2016, p. 48).

Quando discutimos os papéis de relevância das mulheres nas comunidades indígenas isso pode contribuir para a desnaturalização dos papéis comumente atribuídos ao feminino e ao masculino em nossa sociedade.

Seguindo para a Unidade 4 do livro didático do primeiro ano, é nesse momento que Dias e Bellusci (2021) se aprofundam sobre alguns aspectos das brincadeiras e do cotidiano das crianças indígenas. Na imagem que abre essa seção do material, temos retratada crianças da aldeia Guarani Tekoa Pyau brincando de roda (Figura 15). Consultando o *site Povos Indígenas no Brasil*, compreendemos que

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingua, Monteses, Baticola, Apytere, Tembkuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é *Avá*, que significa, em Guarani, “pessoa”. Esse povo vive em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina e se diferencia internamente em diversos grupos muito semelhantes entre si, nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e distintos no que diz respeito às tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente (Guarani, 2011).

Segundo as autoras, as atividades desenvolvidas nessa unidade contemplam a habilidade EF01HI05 da BNCC, ao abordarem jogos e brincadeiras de diferentes regiões e temporalidades. Para a Base, “são igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros” (Brasil, 2018, p.215).

Figura 15 – Imagem de abertura da Unidade 4: Jogos e brincadeiras

Destaques BNCC

- O trabalho proposto nesta unidade contempla a habilidade EF01HI05, ao abordar jogos e brincadeiras de diferentes lugares e de diferentes temporalidades.
- O texto a seguir trata sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

[...]

A criança que brinca livremente e no seu nível, à sua maneira, está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais.

Brincar é também raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistindo facilmente.

Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.

Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir estritamente os folhetos de instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos. Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento mais saudável, que a estimula a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência.

Brincar é, para a criança pequena, o que trabalhar deveria ser para o adulto: fonte de auto-descoberta, prazer e crescimento. [...]

MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola, 1995. p. 26-28.





UMA DAS MELHORES COISAS DE SER CRIANÇA É TER TEMPO PARA BRINCAR E SE DIVERTIR COM OS AMIGOS! VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?

CONECTANDO IDEIAS 2 e 3: Respostas pessoais. Comentários nas orientações ao professor.

1. QUAL É A BRINCADEIRA RETRATADA NA FOTO? VOCÊ COSTUMA BRINCAR DISSO COM SEUS AMIGOS?
2. ONDE VOCÊ E SEUS AMIGOS COSTUMAM BRINCAR?
3. DE QUAL BRINCADEIRA VOCÊ MAIS GOSTA? POR QUÊ? CONTE PARA OS COLEGAS.

1. Brincadeira de roda. Comentários nas orientações ao professor.

CRIANÇAS DA ALDEIA GUARANI TEKOA PYAU BRINCANDO DE RODA COM O CACIQUE. CIDADE DE SÃO PAULO, EM 2015.

Conectando ideias

1. Espera-se que os alunos conversem sobre essa brincadeira e contem se costumam brincar como as crianças da foto.
2. Aproveite a ocasião para trabalhar a realidade próxima dos alunos, incentivando-os a compartilhar com os colegas seus hábitos e costumes diários relacionados às formas de brincar. Se julgar necessário, lembre-os de alguns cuidados que devemos ter ao brincar, de modo a evitar perigos, como regiões próximas a rios, lagos e piscinas; ruas movimentadas; áreas afastadas ou isoladas; parques ou praças com brinquedos sem manutenção constante e supervisão de adultos, entre outros.
3. Espera-se que os alunos conversem com os colegas sobre esta questão, expondo suas opiniões e comentando-as. Promova um ambiente de troca de ideias entre os alunos, para que iniciem as discussões da unidade.

• As atividades 1, 2 e 3 podem ser realizadas para introduzir o tema da unidade com a turma. Utilize-as para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e iniciar a discussão sobre os conteúdos.

83

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.110-111).

Ao longo do estudo desta unidade percebemos que ao mesmo tempo que as (os) alunas (os) conhecem mais sobre a cultura dos povos originários, eles também podem vir a perceber que as crianças indígenas, assim como toda criança, também brincam com boneca e de jogar bola. Essa concepção é reforçada no próprio material didático, uma vez que ao dar continuidade nas atividades é apresentada a imagem de uma menina indígena brincando com a sua boneca.

Figura 16 – Atividade com a imagem de uma menina indígena Kayapó

OBSEVE AS FOTOS A SEGUIR.

A



FOTO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE, ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2019.

B



FOTO DE CRIANÇA DA ETNIA KAYAPÓ NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU, ESTADO DO PARÁ, EM 2015.

C



FOTO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZ, ESTADO DA BAHIA, EM 2018.

D



FOTO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, EM 2019.

1. **DO QUE AS CRIANÇAS REATRADAS NAS FOTOS ESTÃO BRINCANDO?** Na foto A, as crianças estão brincando de amarelinha. Na foto B, a menina está com uma boneca. Na foto C, as crianças estão brincando com bolinhas de gude e, na foto D, as crianças estão jogando futebol.
2. **DE QUAIS DESSAS BRINCADEIRAS VOCÊ JÁ PARTICIPOU? DE QUAL VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ? CONVERSE COM OS COLEGAS.** Resposta pessoal. Esta questão pretende explorar a realidade próxima dos alunos. Espera-se que eles respondam com base nas fotos, após terem identificado as brincadeiras retratadas.
3. **NA SUA COMUNIDADE ESSAS BRINCADEIRAS SÃO REALIZADAS DE MANEIRA SEMELHANTE COMO NAS FOTOS? DESCREVA AOS COLEGAS.** Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comparem as práticas retratadas nas imagens com as brincadeiras de sua comunidade, verificando as especificidades entre as formas de brincar de diferentes comunidades no Brasil.

85

- Na atividade 1, converse com os alunos sobre cada uma das brincadeiras apresentadas nas fotos. Peça a eles que identifiquem quais são as brincadeiras, que observem onde elas estão sendo realizadas, quais objetos são utilizados e quantas pessoas participam da atividade retratada.
- As atividades 2 e 3 favorecem o trabalho com as experiências dos alunos. Incentive-os a contar sobre suas vivências no contexto familiar, da comunidade ou escolar com relação às brincadeiras que analisaram. Eles podem contar quais são as regras que são semelhantes ou diferentes entre as brincadeiras das imagens e as que eles costumam praticar com os colegas.

Mais atividades

- Proponha uma roda de conversa com a turma sobre o uso da tecnologia na atualidade. Pergunte a eles se usam algum tipo de brinquedo tecnológico, quais são as consequências do uso em excesso desses recursos, se esses brinquedos são divertidos ou não etc. Nessa conversa, explore o pensamento crítico dos alunos. Cite também os tipos de brinquedos que eles costumam usar e os materiais de que são feitos esses brinquedos. Questionem, por exemplo, se já usaram materiais retirados da natureza para brincar, se costumam criar seus próprios brinquedos, se já usaram materiais recicláveis para elaborar brincadeiras, etc. Essa reflexão é importante em sala de aula para que os alunos percebam os mais variados tipos de brincadeiras que existem e para que desenvolvam sua criatividade.
- Ao trabalhar esta página, incentive os alunos a valorizarem as diferentes maneiras de brincar, promovendo assim reflexões sobre a diversidade cultural, um tema atual e de relevância nacional e mundial.

Fonte: Dias e Bellusci (2021).

Avançando para o capítulo 2 da mesma unidade, as autoras apresentam um texto sobre duas brincadeiras comum entre as crianças indígenas da etnia Guarani Mbya, a “Peteca” e a “Arranca Mandioca”.

Figura 17 - Brincadeiras entre os Indígenas da etnia Guarani Mbya

Sugestão de roteiro

Brincadeiras indígenas

3 aulas

- Leitura conjunta e atividades da página 88.
- Atividade da página 89.
- Leitura conjunta e atividades da seção Cidadão do mundo: Brinquedos pelo mundo das páginas 90 e 91.

Atividade preparatória

- Antes de iniciar o trabalho com este tema, proponha aos alunos a realização de uma pesquisa sobre diferentes tipos de brincadeiras características das populações indígenas. Oriente-os a solicitar a ajuda de pais ou responsáveis para a coleta de informações na internet. Sugira o site *Povos Indígenas no Brasil Mirim*. Depois, em uma roda de conversa, oriente-os a contar aos colegas o que descobriram sobre essas brincadeiras.

- Na realização da atividade 1, permita aos alunos que exponham livremente o que conhecem sobre a brincadeira da peteca. É possível que haja variações quanto às regras. Comente que isso é comum em diversas brincadeiras, ainda mais em um país como o Brasil marcado por grande diversidade cultural.
- A atividade 2 permite a realização de uma proposta prática com a turma. Se julgar interessante, pesquise com os alunos as regras dessa brincadeira e leia com eles para que possam compreender melhor como funciona. Depois da atividade, é importante que os alunos conversem sobre a experiência. Questione-os sobre o que acharam da brincadeira, se gostaram e por quê.

2 BRINCADEIRAS INDÍGENAS

OS POVOS INDÍGENAS QUE VIVEM NO BRASIL SÃO MUITO DIFERENTES ENTRE SI. CADA POVO POSSUI SEUS PRÓPRIOS COSTUMES. VAMOS CONHECER DUAS BRINCADEIRAS BASTANTE COMUNS ENTRE OS INDÍGENAS DA ETNIA GUARANI MBYA, QUE VIVEM NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

2. Resposta pessoal. Explique aos alunos que a brincadeira arranca mandioca é inspirada na ação de colher mandiocas (raiz que precisa ser arrancada da terra com força). Veja as regras dessa brincadeira no site do IBGE. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/professores/educatividades/17605-jogo-arranca-mandioca.html>>. Acesso em: 2 fev. 2021. Se possível, leve os alunos ao pátio da escola para realizar essa brincadeira.

FOTO DE CRIANÇAS BRINCANDO DE PETECA FEITA DE PALHA DE MILHO. ALDEIA KALIPET Y, MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, EM 2017.

1. Resposta pessoal. Explique aos alunos que a peteca pode ser jogada por uma, duas ou várias pessoas. Consiste em bater com a palma da mão na peteca, de baixo para cima, dando um impulso para o alto.

FOTO DE CRIANÇAS BRINCANDO DE ARRANCA MANDIOCA. ALDEIA TENONDÉ PORÁ, MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, EM 2011.

1. VOCÊ SABE COMO SE JOGA PETECA? COMENTE.

2. COMO VOCÊ IMAGINA QUE SEJA A BRINCADEIRA ARRANCA MANDIOCA? VAMOS BRINCAR?

88

116 - MP

ATIVIDADES

1. PETECA É UM DOS BRINQUEDOS PREFERIDOS DAS CRIANÇAS INDÍGENAS. VAMOS FAZER UMA PETECA PARA BRINCAR COM OS COLEGAS? VOCÊ VAI PRECISAR DE 2 FOLHAS DE JORNAL, FITA ADESIVA E TESOURA COM PONTAS ARREDONDADAS.

A



DOBRE UMA FOLHA DE JORNAL EM FORMA DE TRIÂNGULO. CORTE O QUE SOBRA, DEIXANDO O PAPEL EM FORMATO QUADRADO.

B



AMASSE A OUTRA FOLHA DE JORNAL, FAZENDO UMA BOLA. ESSA BOLA DE PAPEL SERÁ O MIOLO DA PETECA.

C



COLOQUE A BOLA DE PAPEL NO MEIO DA PRIMEIRA FOLHA E A EMBRULHE BEM APERTADO, DEIXANDO AS PONTAS DO PAPEL PARA CIMA, COMO SE FOSSE UM ABACAXI. PASSE A FITA ADESIVA PARA FIXAR. SUA PETECA ESTÁ PRONTA! AGORA, É SÓ BRINCAR COM SEUS AMIGOS!

Esta atividade pretende desenvolver aspectos lúdicos entre os alunos, levando-os a realizar uma brincadeira que aprenderam ao longo da unidade.

Destques BNCC

- O nome “peteca” vem do tupi e significa “esbofetear”, “golpear com a mão espalmada”. O jogo de peteca é uma atividade lúdica e desportiva, que consiste em dois ou mais participantes. Está presente também nos jogos olímpicos indígenas e possui semelhanças com os princípios do vôleibol e do *badminton*. A prática do jogo de peteca propicia a melhoria da coordenação motora dos alunos e o reconhecimento de suas emoções e das de seus colegas, aspectos próprios da **Competência geral 8**.
- Para realizar a atividade proposta nesta página, utilize jornal, fita adesiva e tesoura com pontas arredondadas. Oriente os alunos nos cuidados necessários com o manuseio dos materiais, observando seu uso correto e seguro. Ajude os alunos que ainda têm dificuldade em manusear a tesoura.

89

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.116-117).

A partir do exposto nesta unidade vimos o quanto o lúdico também pode ser utilizado como uma ferramenta indispensável para as (os) professoras (es) abordarem com as (os) alunas (os) a diversidade étnica e a presença da cultura indígena na nossa sociedade. É interessante salientar que:

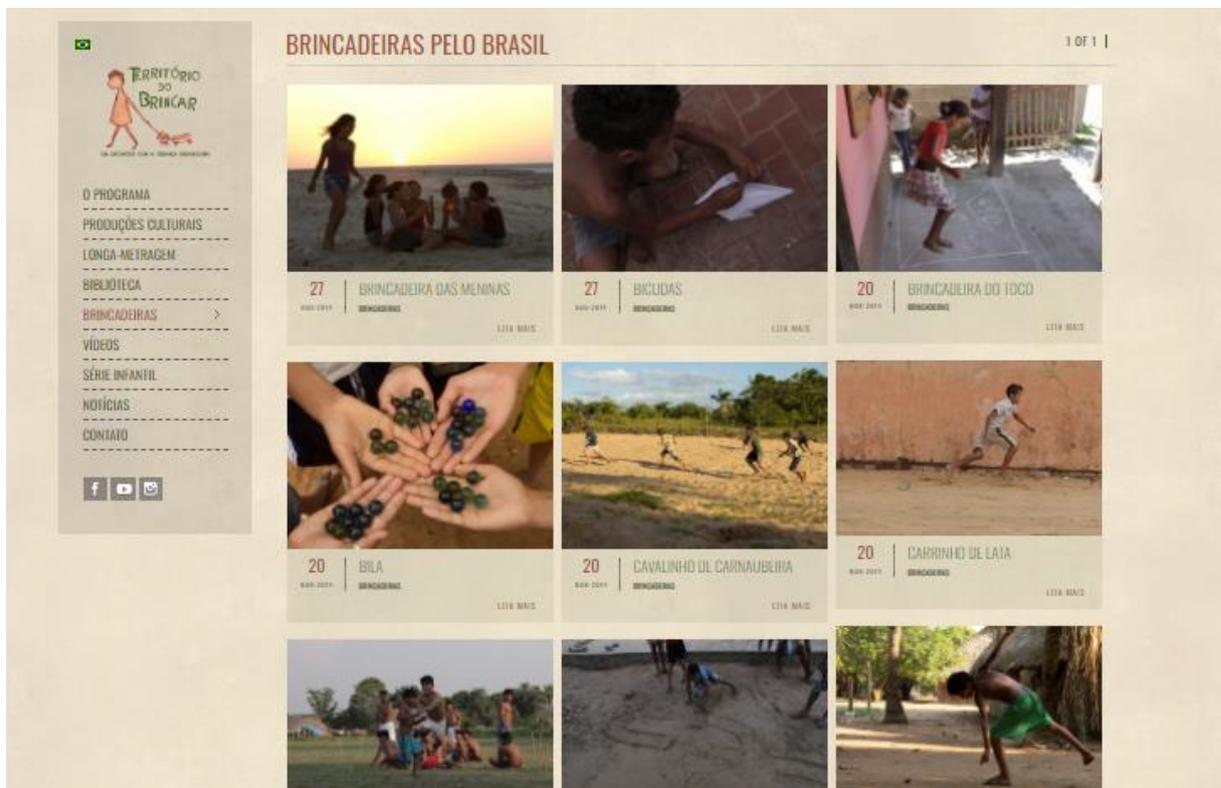
Por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, cria, recria, desenvolve sua imaginação, regula-se, vivenciando, individualmente e socialmente, um processo dinâmico com a sua cultura. O jogar e o brincar trazem consigo uma gama de possibilidades de aprendizagem para a criança (Matos; Silveira, 2023, p.168).

Portanto, com essa proposta, fica evidente que os jogos e brincadeiras podem auxiliar a romper com preconceitos e estereótipos ao trabalhar na prática mais sobre as diferentes etnias indígenas.

Ao término da unidade Dias e Bellusci (2021) recomendam o acesso aos *sites Território do Brincar e Povos Indígenas no Brasil Mirim* como uma forma de as (os) professoras (es) aprofundarem o conhecimento e criarem novas propostas com as (os) alunas (os).

Pesquisando mais sobre cada um deles, constatei que o *site Território do Brincar* foi elaborado com o intuito de compartilhar as descobertas dos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks. Em 2013, acompanhados pelos filhos eles viajaram pelo território brasileiro registrando as vivências de crianças que residem em diversas comunidades rurais, indígenas e quilombolas. Por meio de vídeos, áudios e imagens as (os) professoras (es) poderão propor outras brincadeiras indígenas, bem como apresentar a rotina de crianças de diversas etnias.

Figura 18 – Site Território do Brincar



Fonte: Captura extraída do *site Território do Brincar*

Já o *site Povos Indígenas no Brasil Mirim* faz parte do projeto criado pelo Instituto Socioambiental e tem como finalidade despertar o interesse das crianças às culturas indígenas existentes no país. Nele encontramos várias informações sobre os povos originários em uma linguagem acessível e de fácil compreensão.

Figura 19 – Site Povos Indígenas no Brasil Mirim



Fonte: Captura extraída do *site Povos Indígenas no Brasil Mirim*

Penso que uma proposta que permitiria à professora ampliar a percepção das (os) alunas (os), tendo como foco a realidade dos povos indígenas, seria apresentar algumas brincadeiras das crianças pertencentes às etnias já citadas em unidades anteriores, como os Kalapalo, os Xavante e os Kayapó.

Em suma, o livro do primeiro ano apresenta 4 unidades e a temática indígena é abordada em três delas. As principais etnias apresentadas no material são a Kalapalo, Xavante, Kayapó, Tupinambá e Guarani. É importante ressaltar que, embora as imagens apresentem o cotidiano dos indígenas em diferentes contextos, frequentemente esses registros estão associados com os elementos da natureza, brincando em rios, plantando ou vivendo nas florestas. Conforme salientado por Freire (2002), a representação que as (os) alunas (os) possuem dos povos indígenas resulta daquilo que foi transmitido no espaço escolar, com ajuda do livro didático. Desse modo, percebo no material a ausência de representações que tragam o cotidiano dos indígenas também nos espaços urbanos, fazendo uso da tecnologia e ressaltando os diferentes contextos em que a comunidade indígena está inserida.

Por outro lado, tendo conhecimento de que uma das bases para a elaboração do livro didático é a própria Base Nacional Comum Curricular, vemos que com o passar das unidades as autoras tentam fazer as (os) alunas (os) perceberem a existência do “eu” do “outro” e do “nós”. De acordo com a BNCC, quando o aluno se apropria dessa noção aos poucos ele está tomando consciência de si e percebendo que faz parte de uma família, de uma comunidade e por fim de um corpo social. Esse aprendizado se mostra imprescindível já que gradativamente

as (os) alunas (os) conseguem perceber que existem diferentes indivíduos com modos de ler e compreender o mundo também distintos entre si.

No Manual das (os) Professoras (es), as autoras elaboraram uma tabela (Figura 19) contendo as unidades temáticas, objeto de conhecimento e suas respectivas habilidades que devem ser trabalhadas com as (os) alunas (os) do primeiro ano no ensino de História para os anos iniciais. Desse modo, vemos que as unidades mencionadas aqui procuraram seguir o que era indicado pela BNCC, mas complementar a isso trouxeram atrelada a elas a temática indígena.

Figura 20 – Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades 1º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
		(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
		(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 28).

Nas unidades destacadas anteriormente é possível verificar também o trabalho com a Competência Geral 9 que visa promover o respeito e a valorização da diversidade étnica e

cultural, trabalho este que, como podemos ver pela análise, continua no livro didático do segundo ano.

4.2 PITANGUÁ MAIS - HISTÓRIA 2º ANO

Consultando o segundo livro da coleção, é na seção “Cidadão do Mundo” da Unidade 1, cujo foco é trabalhar com o tema transversal respeito e valorização do idoso, que temos a primeira menção a um povo indígena.

Figura 21 - Seção do Livro Cidadão do Mundo: Valorização do Idoso

Objetivos da seção

- Valorizar o idoso, sua vivência e sua memória.
- Refletir sobre momentos de convivência com os idosos.

Esta seção possibilita valorizar a socialização com as pessoas idosas, estimulando a troca de ideias e o compartilhamento de experiências vividas por eles, como proposto pelo Tema contemporâneo transversal **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**.

O assunto trabalhado nestas páginas proporciona reflexões sobre os direitos humanos, tema atual e de relevância nacional e mundial, abordado por meio do respeito e da valorização do idoso.

CIDADÃO DO MUNDO **Valorização do idoso**

Vimos que é possível conhecer o passado conversando com uma pessoa idosa. Você sabia que temos muito o que aprender com os idosos?

Veja.

Nas comunidades tradicionais, geralmente, os membros idosos são os responsáveis pela transmissão das tradições, das práticas e dos saberes, e pela realização de rituais especiais, ou seja, pela manutenção da cultura.

Com nossos avós, aprendemos os costumes da comunidade, como as festas e as cerimônias religiosas.

Podemos também aprender com nossos avós técnicas de artesanato.

Foto de avó e neto durante pausa de romaria a caminho do Santuário de Aparecida. Município de Pindamonhangaba, estado de São Paulo, em 2015.

Foto de idosa da etnia Guarani Mbyá com sua neta. Município de Maricá, estado do Rio de Janeiro, em 2019.

Foto de avó trançando palha de buriti com o neto. Município de Taguatinga, estado do Tocantins, em 2011.

14

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 36).

Durante meu estudo, percebi que ao trabalhar essa temática, se atentando para a diversidade cultural e étnica presente em nosso país, podemos levar as (os) alunas (os) a

perceberem que o processo de envelhecer é algo que perpassa todas as culturas e povos, contudo, para as pessoas mais velhas são atribuídas diferentes responsabilidades de acordo como cada sociedade se estrutura e percebe essa faixa etária.

Segundo Dias e Bellusci (2021), o objetivo da proposta nesse momento do livro é discutir a importância das vivências e memórias das pessoas mais velhas. Para iniciar a atividade, é apresentado imagens de crianças de diferentes regiões do Brasil na companhia de idosos. Dentre as fotografias, temos uma avó e sua neta, ambas da etnia Guarani Mbyá em um momento de lazer.

Figura 22 – Idosa e sua neta da etnia indígena Guarani Mbyá



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.36)

Na legislação brasileira, como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Pessoa Idosa (2003), idoso é a pessoa que tem idade igual ou superior a 60 anos. No modelo econômico vigente é esperado que os indivíduos que pararam de trabalhar devido à idade avançada se “tirem” da sociedade por meio da aposentadoria. Entretanto, quando analisamos a realidade dos diferentes povos indígenas, percebemos que, em alguns grupos, ao idoso é atribuído um papel de destaque uma vez que atuam transmitindo seus conhecimentos aos mais jovens.

Por conseguinte, para os indígenas da etnia Guarani Mbyá, apresentada nesta seção do material didático, vemos que

os mais velhos relatam o passado da etnia, revelam e criam vínculo entre os jovens e a sua história; e perto dos 40 anos um Guarani-Mbyá pode ser considerado ancião (desde que responsável e maduro), pois já terá acumulado suficiente conhecimento para aconselhar e orientar outros membros da comunidade (Marques; Sousa; Vizzotto; Bonfim, 2015, p.416).

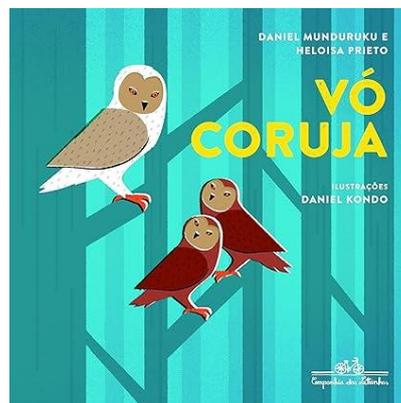
Dessa forma, ao se trabalhar essas distinções com as (os) alunas (os), a professora estará evidenciando que nem todas as sociedades se organizam da mesma forma. Para os Guarani Mbyá, por exemplo, os mais velhos apresentam um *status* mais relevante na comunidade, são eles que transmitem o idioma, costumes, valores e tradição religiosa. Ao percebermos esse papel crucial que os idosos possuem em alguns grupos indígenas, podemos levar as (os) alunas (os) a refletirem que também podem aprender com as pessoas mais velhas que estão próximas a elas (es).

Frente a essa reflexão tão importante na atualidade, para além do livro didático, percebo que a professora poderá utilizar outros recursos. Para Silva e Costa (2018, p.121):

A utilização da literatura no ensino de histórias e culturas indígenas na Educação Básica, em suas diversas formas (romances, contos, crônicas, poesias, etc.) pode ser outra desafiadora e proveitosa experiência pedagógica, além de estabelecer interessantes diálogos e debates com os demais componentes curriculares.

Desse modo, os livros de literatura infantil são materiais pertinentes que podem ser utilizados na sala de aula para aprofundar determinado conteúdo e dar continuidade na reflexão e no aprendizado das (os) alunas (os). Ao pesquisar livros que tratam da valorização do idoso atrelada à temática indígena, encontrei dois livros infantis que merecem destaque. O primeiro deles se chama **Vó Coruja**, escrito pelo autor indígena Daniel Munduruku e Heloisa Prieto. Na narrativa, acompanhamos uma avó que compartilha com seus netos diversas histórias, tradições e segredos provenientes de povos indígenas espalhados por todo o país, como os Tupinambá, os Kaingang e os Nambikwara.

Figura 23 – Capa do Livro **Vó Coruja**



Fonte: Munduruku e Prieto (2014).

O segundo livro, intitulado **Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da minha memória** também de Daniel Munduruku, além de abordar o idoso como tendo um papel

relevante nas comunidades indígenas, transmitindo saberes e conhecimentos passados de geração em geração, também discute questões como pertencimento e identidade. Na narrativa acompanhamos a própria trajetória do autor descobrindo suas raízes indígenas através dos ensinamentos do seu avô.

Figura 24 – Capa do Livro **Meu vô Apolinário**



Fonte: Munduruku (2005).

Trazer autores indígenas para a sala de aula é extremamente relevante para ampliarmos a nossa discussão acerca do respeito à história e cultura dos povos tradicionais, sendo que muitos desses livros da literatura infantil podem ensinar as (os) alunas (os) o respeito às culturas diversas que compõem o nosso país. Silva e Costa (2018, p. 122) complementam essa concepção ao afirmarem que

A literatura no ensino de histórias e culturas indígenas pode ser uma importante aliada de professores e alunos na transversalização de conteúdos sobre a temática. Além de diversificar a prática pedagógica, o uso de obras literárias como documentos interdisciplinares introduzem conhecimentos históricos e estimulam crianças e jovens o gosto e o prazer pela leitura, além de sua valorização.

Os mesmos autores pontuam que ao trabalhar as narrativas com as crianças, é necessário fornecer informações para as (os) alunas (os) sobre os povos que compõem a história, desse modo é possível se distanciar da visão de um indígena genérico que “inventa histórias fantasiosas por desconhecer a lógica científica e não indígena” (Silva; Costa, 2018, p. 122).

No o capítulo 2 da Unidade 2, intitulada “Tempo e Cotidiano”, cujo objetivo é refletir sobre a passagem de tempo e suas unidades de medida, há imagens de diversos calendários elaborados por diferentes sociedades e dentre eles temos o calendário utilizado pelos povos que vivem no Parque Indígena do Xingu no estado do Mato Grosso (Figura 25). Procurando conhecer mais sobre o Parque no *site Povos Indígenas no Brasil*, constatei que

O Território Indígena do Xingu engloba, em sua porção sul, a área cultural conhecida como alto Xingu, formada pelos povos Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Trumai, Wauja e Yawalapiti. Apesar de sua variedade linguística, esses povos caracterizam-se por uma grande similaridade no seu modo de vida e visão de mundo. Estão ainda articulados em uma rede de trocas especializadas, casamentos e rituais inter-aldeões. Entretanto, cada um desses grupos faz questão de cultivar sua identidade étnica e, se o intercâmbio cerimonial e econômico celebra a sociedade alto-xinguana, promove também a celebração de suas diferenças (Villas-Bôas, 2002).

Figura 25 – Calendário utilizado por alguns dos povos indígenas que vivem no Brasil.

Destaques BNCC

- Nas atividades destas páginas, os alunos poderão analisar as diferentes práticas presentes no cotidiano de sua comunidade e perceber que elas têm semelhanças e diferenças em relação a outras comunidades. Assim, estarão desenvolvendo a habilidade EF02HI02.
- Em um mapa do Brasil, identifique com os alunos o estado do Mato Grosso, onde se localiza o Parque Indígena do Xingu.
- Comente com eles que o Parque Indígena do Xingu se localiza na região nordeste do estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. É uma área habitada pelos povos Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiwete, Kisêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Tapayuana, Trumai, Wauja, Yawalapiti e Yudja. Mais informações sobre os povos do Xingu podem ser acessadas no site do Instituto Socioambiental.

Converse com os alunos sobre a diversidade cultural dos povos indígenas que vivem no Brasil. Ressalte que esses povos são diferentes entre si, têm costumes e tradições próprios e falam línguas diferentes, isto é, têm sua própria cultura.

O calendário do Xingu

Alguns povos indígenas que vivem no Brasil organizam suas atividades anuais com base nos fenômenos naturais e nas atividades agrícolas.

Observe a ilustração, feita com base em um calendário usado pelos povos que vivem no **Parque Indígena do Xingu**, no estado do Mato Grosso. Analise também a tabela na próxima página, que mostra a principal atividade desenvolvida em cada mês desse calendário.



Fonte de pesquisa:
Geografia Indígena:
Parque Indígena do Xingu/Instituto Socioambiental.
Brasília: MEC/SEF/DFEF, 1996. p. 55.

Os povos indígenas que vivem no Brasil têm culturas muito ricas e diversificadas. É muito importante saber respeitar toda essa diversidade!

Parque Indígena do Xingu: reserva indígena, localizada no estado do Mato Grosso, criada pelo governo federal em 1961 com o objetivo de preservar a cultura de diversos povos indígenas

38

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 62).

Portanto, apresentar o Parque para as (os) alunas (os) nos anos iniciais se mostra como uma boa oportunidade para explorar a diversidade de etnias e culturas que se fazem presentes nele. Novamente é possível retomar Silva e Costa (2018), que consideram o trabalho com a

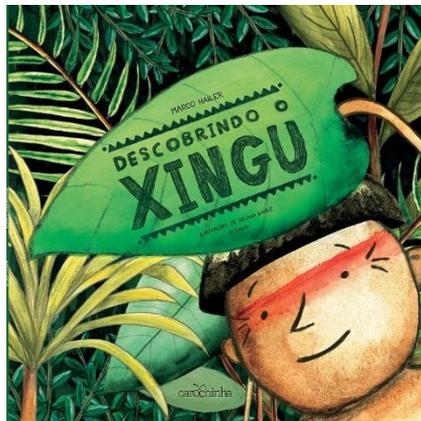
diversidade significativa que há entre as sociedades indígenas como um dos caminhos que auxiliam a eliminar os preconceitos e estereótipos existentes nas propostas voltadas para a temática. Silva (2015), complementa essa concepção afirmando que atualmente são faladas mais de 180 línguas indígenas por aproximadamente 240 sociedades diferentes localizadas em pontos distintos do território brasileiro. Desse modo,

Toda essa sociodiversidade se traduz em rituais, cosmologias, tradições e manifestações artísticas e culturais peculiares a cada grupo. A maioria dessas sociedades indígenas se concentra na Amazônia, embora existam numerosas populações no Centro-Sul e no Nordeste. Entretanto, pouco ainda se conhece sobre tais diferenças, e o senso comum insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de índios, como se fossem todos iguais: “habitantes de ocas”, “adoradores de Tupã”, antropófagos, etc. (Silva, 2015, p. 22).

No livro didático, após trazer a imagem de como se estrutura o calendário e um texto explicativo é solicitado que as (os) alunas (os) respondam algumas perguntas. A atividade visa desenvolver a habilidade EF02HI02 da BNCC, ao fazer com que as (os) alunas (os) analisem as diferentes práticas presentes no cotidiano de sua comunidade e percebam que elas possuem semelhanças e diferenças em relação a outras. Em suma, a atividade ajuda a evidenciar que cada sociedade tem sua maneira de perceber o tempo sendo fortemente influenciada pelos elementos culturais que nela se fazem presentes.

Como complemento para o trabalho com este capítulo, recomendo a leitura do livro **Descobrimo o Xingu**, do autor Marco Antonio Hailer. Na história é apresentado alguns dos povos indígena que vivem na região do Parque, bem como alguns elementos da sua cultura e modo de vida. Acredito que realizar a leitura antes ou durante as realizações das atividades contribua para as (os) alunas (os) se conhecerem mais sobre a temática por meio de uma linguagem simples e divertida.

Figura 26 – Capa do Livro **Descobrimo o Xingu**



Fonte: Hailer (2019).

Ao final da proposta, há um texto explicando sobre a cerimônia do Kuarup, realizada uma vez ao ano por cerca de dez etnias que se reúnem para participar. No manual, Dias e Bellusci (2021) recomendam acessar o *site Museu do Índio*, para as (os) professoras (es) conhecerem mais sobre o ritual.

Figura 27 – Atividade sobre o Calendário do Xingu.

Mês	Atividade	Mês	Atividade
Janeiro	Colheita de milho	Julho	Tartarugas botam ovo
Fevereiro	Cheia do rio	Agosto	Cerimônia do Kuarup
Março	Colheita do abacaxi	Setembro	Plantio de mandioca
Abril	Pescaria	Outubro	Colheita de pequi
Maió	Derrubada de árvores para plantio	Novembro	Verão
Junho	Tempo de gaivota	Dezembro	Colheita de melancia

1. Colheita de milho (janeiro), colheita do abacaxi (março), derrubada de árvores para plantio (maio), plantio de mandioca (setembro), colheita de pequi (outubro), colheita de melancia (dezembro).

1. Quais atividades do calendário do Xingu estão ligadas à agricultura? Em quais meses essas atividades ocorrem?

2. Pense nas atividades que você realiza em cada mês. Quais dessas atividades se repetem todos os anos? Converse com os colegas.
 Oriente os alunos na conversa de modo que eles percebam que muitas das atividades que realizam anualmente são cíclicas, isto é, repetem-se periodicamente. Por exemplo, os meses de aula e os meses de férias escolares, as festas e as comemorações da família e da comunidade.

O KUARUP

A cerimônia do Kuarup é realizada uma vez por ano pelos povos do Xingu. Cerca de dez etnias participam da cerimônia, que é feita em homenagem aos mortos.

Para representar as pessoas que morreram, as famílias enfeitam troncos de árvores (Kuarups) com plumagens, pinturas e tecidos. Durante a noite, cantam e dançam ao redor dos Kuarups, lamentando a morte dos entes queridos e desejando-lhes uma boa vida no mundo espiritual.

No dia seguinte, os Kuarups são levados até um rio próximo e lançados na água.

Foto de Kuarups enfeitados para a cerimônia na aldeia Piyutaga, no Parque Indígena do Xingu, em 2019.



39

- Para realizar a atividade 1, é necessário que os alunos tenham compreendido os dados apresentados na tabela. Leia esse recurso com eles em voz alta para que conheçam as atividades mensais dos indígenas. Auxilie-os na identificação sobre qual atividade listada na tabela pode ser considerada uma atividade agrícola. Escreva na lousa se necessário, enquanto faz a leitura com a turma.
- Na atividade 2, utilize um exemplo para que essa identificação possa ser feita mais facilmente pelos alunos. Comente sobre alguma atividade feita na escola e que se repete anualmente no mesmo mês, como uma festa ou celebração da região onde os alunos moram.
- Comente com eles que no mês de maio os indígenas costumam praticar a derrubada de árvores para plantio e que essa prática é realizada por esses povos de modo não predatório, ou seja, sem prejudicar a biodiversidade do local.
- Se julgar oportuno, apresente aos alunos mais informações sobre a cerimônia do Kuarup. Visite com eles o site do Museu do Índio.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.63).

No capítulo 4, da mesma unidade, as autoras irão trazer atividades voltadas para a análise do dia a dia das crianças de vários lugares do Brasil. O trabalho proposto nesta página é contemplar a Competência Geral 9 da BNCC ao abordar o cotidiano de diferentes grupos auxiliando na valorização da diversidade cultural.

Figura 28 – O dia a dia das crianças indígenas Kuikuro

Sugestão de roteiro

O dia a dia das crianças
4 aulas

- Leitura conjunta e atividades das páginas 46 e 47.
- Atividades da página 48.
- Atividades da página 49.
- Leitura conjunta e atividade da seção Cidadão do mundo: O cotidiano nas escolas do Japão nas páginas 50 e 51.

Destaques BNCC

- O trabalho proposto nesta página contempla a **Competência geral 9** ao abordar situações cotidianas de crianças em diferentes lugares do Brasil e do mundo, valorizando a diversidade cultural. Com as atividades, os alunos poderão identificar e descrever práticas e papéis sociais do cotidiano infantil, contemplando a habilidade EF02HI02.
- Atividade 1 permite explorar as ideias prévias dos alunos quanto à questão da diversidade e do cotidiano infantil. Se julgar adequado, para aprofundar o tema da atividade, leve imagens de crianças de diferentes lugares do mundo e amplie o debate sobre as diferentes culturas, mas também busque ressaltar algumas semelhanças entre as crianças.
- Os Kuikuro são um povo pertencente ao tronco Karib. Eles habitam a porção sul da Terra Indígena do Alto Xingu. Seu território tradicional é a região oriental da bacia hidrográfica do rio Xingu, ao longo dos rios Culuene, Burti e Curisevo.
- A Terra Indígena Jaraguá, na zona oeste da cidade de São Paulo, foi reconhecida em 1987 e ampliada em 2012. Nele, habitam povos Guarani-Mbya e Guarani-Nandeva, divididos nas aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu. O Pico do Jaraguá, ponto mais alto da capital paulista, é referência da Terra Indígena.



O dia a dia das crianças

Nosso dia a dia geralmente é repleto de atividades. Estudar, brincar, comer, dormir e tomar banho são algumas das atividades diárias na vida das crianças. 1. *Resposta pessoal. Incentive os alunos a exporem suas opiniões sobre essa questão, ressaltando sempre a importância de respeitar a diversidade.*

1. Você acha que todas as crianças praticam atividades semelhantes no dia a dia? Comente.

Leia, no texto a seguir, como é o cotidiano das crianças indígenas Kuikuro, que vivem em uma aldeia no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.

[...]

O que a criança faz? “vai banhar com os amigos no rio, vai com o irmão maiorzinho caçar de arquinho, pesca, passa o dia brincando [...] na aldeia” [...].

Um lugar onde tudo pode, de Mirna Feitosa. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 abr. 2000. Folha. p. 3. Folhapress.



Foto de crianças indígenas brincando no rio Culuene, na aldeia Ailha, no Parque Indígena do Xingu, estado do Mato Grosso, em 2016.

Será que todas as crianças indígenas realizam as mesmas atividades no dia a dia?

Leia agora outro texto que descreve o dia a dia de crianças indígenas Guarani, que vivem na aldeia Tekoa Pyau, localizada no Pico do Jaraguá, no município de São Paulo.

46

- Para ampliar seu conhecimento sobre a educação das crianças guaranis, leia o texto a seguir.

[...] Acompanhando as crianças em seu fazer diário, aparece, nos belos e expressivos olhos negros a curiosidade, que busca apreender o mundo, descobri-lo para si, desde a forma de estender um pano para sentar-se e brincar sobre ele, imitando as mães que costumam sentar-se no chão, sobre uma colcha, até os passos ritmados da dança e do cântico que acompanha os movimentos corporais durante os rituais ou as apresentações dos corais. “Para aprender tem que perguntar”. [...]

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007. p. 202. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedea/a/FbPmgf6SRTZKXhKyYITvGn/7lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

70 - MP

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.70).

Na atividade, temos a imagem de crianças da etnia Kuikuro brincando no rio, e logo abaixo uma questão: Será que todas as crianças indígenas realizam as mesma atividades no dia a dia? Para responder a pergunta é apresentado um outro texto dessa vez com o cotidiano de crianças indígenas Guarani que vivem na aldeia Tekoa Pyau.

Figura 29 – O dia a dia das crianças indígenas Guarani

[...] [As crianças] da aldeia têm uma vida parecida com a de qualquer outra criança. Elas acordam cedo, escovam os dentes, vão para a escola, brincam, assistem à TV, gostam de desenhos e os meninos adoram futebol. [...]

Programa de índio, obaf, de Niza Souza. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 19 abr. 2003. Estadinho, p. 4.



Foto de crianças Guarani brincando em parquinho de escola na aldeia Tekoa Pyau, no Pico do Jaraguá, no município de São Paulo, em 2015.

2. A seguir, são apresentadas algumas atividades dos povos indígenas citados nos textos. Pinte os quadrinhos com a cor adequada, conforme a legenda.

Atividades semelhantes às suas.

Atividades diferentes das suas.

<input type="checkbox"/> Brincar com os amigos no rio.	<input type="checkbox"/> Jogar futebol.
<input type="checkbox"/> Pescar.	<input type="checkbox"/> Caçar de arquinho.
<input type="checkbox"/> Acordar cedo.	<input type="checkbox"/> Escovar os dentes.
<input type="checkbox"/> Ir para a escola.	<input type="checkbox"/> Brincar.
<input type="checkbox"/> Assistir a desenhos na TV.	

Respostas pessoais. De acordo com a região onde o aluno vive, pode haver mais semelhanças ou mais diferenças entre o cotidiano deles e o das crianças indígenas, como o fato de brincarem no rio.

47

- Na atividade 2, trabalhe com os alunos as semelhanças e as diferenças entre as atividades das crianças indígenas e o cotidiano dos alunos da turma. Desenhe um quadro na lousa para organizar essas informações.
- Uma maneira de aproximá-los do cotidiano indígena é estabelecer uma correspondência com uma escola indígena para que troquem experiências.
- Ao abordar o cotidiano das crianças indígenas, os conteúdos desenvolvidos nestas páginas propiciam uma reflexão sobre a Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História Indígena na Educação Básica. Conheça a seguir um trecho dessa lei.

[...]

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.

§ 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. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 9 abr. 2021.

• O trabalho com o dia a dia de crianças de diferentes etnias promove o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural, envolvendo, assim, reflexões relacionadas aos direitos humanos, tema atual e de relevância nacional e mundial.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.71).

No Manual para as (os) Professoras (es), há um pequeno texto trazendo informações sobre cada uma das etnias mencionadas na atividade. De acordo com o livro didático, os Kuikuro são um povo que habita a porção sul da Terra Indígena do alto Xingu. Já as aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu ficam localizadas na Terra Indígena Jaraguá, na zona oeste da cidade de São Paulo, nesse local, habitam os povos indígenas Guarani Mbya e Guarani Ñandeva. Ainda visando complementar as informações, há uma citação da autora Maria Aparecida Bergamaschi discutindo um pouco sobre a educação das crianças Guarani:

Acompanhando as crianças em seu fazer diário, aparece, nos belos e expressivos olhos negros a curiosidade, que busca apreender o mundo, descobri-lo para si, desde a forma de estender um pano para sentar-se e brincar sobre ele, imitando as mães que costumam sentar-se no chão, sobre uma colcha, até os passos ritmados da dança e do cântico que acompanha os movimentos corporais durante os rituais ou as apresentações dos corais. Para aprender tem que perguntar (Bergamaschi, 2007 *apud* Dias; Bellusci, 2021, p. 202).

De acordo com as autoras do livro, o objetivo da atividade é, inicialmente, obter o conhecimento prévio das (os) alunas (os) em relação à diversidade e o cotidiano infantil e posteriormente destacar as semelhanças e diferenças do dia a dia das crianças indígenas. Um outro elemento que a atividade acaba ajudando a evidenciar é o fato de que nem todos os indígenas vivem em meio à natureza, alguns vivem nas cidades e também frequentam a escola.

Portanto, o que se destaca a partir da análise do livro do segundo ano é que o material tenta mostrar para as (os) alunas (os) que os indígenas não são um grupo homogêneo, mas cada povo possui a sua história e cultura. Também o cotidiano de cada indivíduo pode se assemelhar ou não com o cotidiano das (os) próprias (os) alunas (os). Ver essa discussão em um livro didático de fato é um avanço, pois, inicialmente, na primeira metade do século XX,

As concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 56).

Como apontado pelas autoras da coleção, quando mostramos para as (os) alunas (os) o dia a dia das crianças de diferentes etnias estamos promovendo o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural, bem como desenvolvendo com as (os) alunas (os) a noção do “Eu” e do “Outro” conforme indicado pela BNCC para o segundo ano do Ensino Fundamental.

Em suma, os povos indígenas são mencionados em duas das quatro unidades que compõem o material, sendo que, na Unidade 2, eles são mencionados em dois capítulos. As etnias retratadas são os Guarani e os Kuikuro. Há menção ao Parque Indígena do Xingu e a cerimônia Kuarup em que participam várias etnias. Seguindo o que foi apontado no material anterior, destaco novamente a falta de representação dos povos indígenas em outros contextos como fazendo parte do mercado de trabalho, frequentando escolas e universidades ou então fazendo uso da tecnologia.

Com relação às unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular para o segundo ano, o que se nota é que Dias e Bellusci (2021) novamente buscaram trazer atrelada a elas a temática indígena.

Figura 30 – Unidades temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades 2º ano.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
		(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
		(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
		(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
		(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
O tempo como medida	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	
	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.
		(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.
		(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.28).

Na próxima subseção analisaremos o livro didático para o terceiro ano.

4.3 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 3º ANO

Iniciando a análise do livro didático para o terceiro ano, no terceiro capítulo da Unidade 2, temos uma imagem de uma criança indígena recebendo tratamento odontológico. O principal objetivo da atividade é discutir sobre os espaços públicos, domésticos e as áreas de conservação. A imagem que aparece no livro é para exemplificar que os postos de saúde são lugares que todas as pessoas têm o direito de frequentar independente da etnia, cultura e religião de que faz parte.

Figura 31 – Criança indígena realizando tratamento odontológico

Os postos de saúde são lugares onde todas as pessoas têm direito de frequentar em caso de necessidade, como problemas de saúde, acidentes ou para realizar exames, consultas ou tomar vacinas.

Foto de criança indígena recebendo tratamento odontológico em posto de saúde no Parque Indígena do Xingu. Município de Gaúcha do Norte, estado do Mato Grosso, em 2016.



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.67).

Já na unidade 4, temos como abertura uma imagem do *Monumento às Três Raças*, escultura de 1968 feita pela artista Neusa Moraes.

Figura 32 – Abertura da Unidade 4: História e patrimônios do Município

Monumento às Três Raças, escultura da artista Neusa Moraes, feita em 1968, que faz uma homenagem às origens indígenas, africanas e europeias da população da cidade. Município de Goiânia, estado de Goiás, em 2018.

Conectando ideias

2. Auxilie os alunos nessa resposta comentando algum monumento do município ou região onde vivem.
3. Espera-se que os alunos comentem com os colegas seus conhecimentos sobre o lugar onde vivem. Esta questão é importante para a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos.

- As atividades 1, 2 e 3 podem ser realizadas para introduzir o tema da unidade com a turma. Utilize-as para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e iniciar a discussão sobre os conteúdos.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.119).

No material para as (os) professoras (es), as autoras solicitam que seja comentado com a turma que a escultura simboliza os três principais grupos populacionais que contribuíram para a formação de Goiânia. Um dos focos da unidade é levar as (os) alunas (os) a perceberem que

todo país, cidade ou município tem a sua história marcada pela ação de diferentes populações que viveram ali com o passar dos anos.

Entretanto, ao iniciar a conversa sobre o monumento, é necessário que as (os) professoras (es) tenham cuidado ao mencionar o termo “raça” em sala de aula pois, como advertem Funari e Piñón (2016, p. 9),

quando se trata de pessoas, só existe uma raça: a raça humana. A contraposição entre “índios” e “brancos” como categorias de tipo racial, além de ser um erro do ponto de vista científico, dificulta que o ensino nas escolas abarque a diversidade e, no limite, favorece o racismo.

Se realizada as explicações prévias, o trabalho com a imagem pode servir para incentivar o diálogo sobre a presença dos indígenas na cidade onde as (os) alunas (os) residem, quais grupos viviam na região e se ainda há moradores pertencentes àquela etnia. As autoras do livro realizam esse exercício quando no primeiro capítulo da unidade trazem um texto sobre a formação do município de Goiânia (Figura 33).

No decorrer da leitura é mencionado os povos indígenas Xavante, Javaé, Kayapó, Karajá e Xambioá, que foram os primeiros habitantes da região. No livro para as (os) professoras (es), as autoras trazem um texto explicando um pouco mais sobre a etnia Karajá:

Habitantes seculares das margens do rio Araguaia nos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso, os Karajá têm uma longa convivência com a sociedade nacional, o que, no entanto, não os impediu de manter costumes tradicionais do grupo como: a língua nativa, as bonecas de cerâmica, as pescarias familiares, os rituais [...], os enfeites plumários, a cestaria e artesanato em madeira e as pinturas corporais [...]. Ao mesmo tempo, buscam a convivência temporária nas cidades para adquirir meios de reivindicar seus direitos territoriais, o acesso à saúde, educação bilíngue, entre outros. Suas aldeias estão preferencialmente próximas aos lagos e afluentes do rio Araguaia e do rio Javaés, assim como do interior da ilha do Bananal. Cada aldeia estabelece um território específico de pesca, caça e práticas rituais demarcando internamente espaços culturais conhecidos por todo o grupo. Isto mostra uma grande mobilidade dos Karajá, que apresentam como uma de suas feições culturais a exploração dos recursos alimentares do rio Araguaia. Eles têm, ainda hoje, o costume de acampar com suas famílias em busca de melhores pontos de pesca de peixes e de tartarugas, nos lagos, nas praias e nos tributários do rio, onde, no passado, faziam aldeias temporárias, inclusive com a realização de festas, na época da estiagem do Araguaia. Com a chegada das chuvas, mudavam-se para as aldeias construídas nos grandes barrancos, a salvo das subidas das águas, onde, em alguns lugares, ainda hoje fazem suas roças familiares e coletivas, locais de moradia e cemitérios (Lima Filho, 1999 *apud* Dias; Bellusci, 2021, p. 121).

Figura 33 – Texto sobre a formação do município de Goiânia

A formação do município de Goiânia

Vamos estudar como exemplo o município de Goiânia.

Criada para ser a capital do estado de Goiás, Goiânia foi fundada em 1933 na região do Planalto Central. Os objetivos da construção dessa cidade foram econômicos e políticos.

A então capital do estado, Vila Boa (atual Cidade de Goiás), estava em decadência econômica, pois a exploração de ouro diminuía desde o início do século 19.

Na década de 1930, as atividades ligadas à agricultura e à criação de animais eram consideradas mais rentáveis, e Vila Boa acabou perdendo sua importância econômica na região.

Além disso, havia a questão política, pois o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, tinha interesse em retirar do poder os grupos dominantes do estado de Goiás e controlar a política da região por meio de pessoas de sua confiança.

Cartaz de 1934 com propaganda do governo incentivando as pessoas a se mudarem para Goiânia.

Os primeiros habitantes da região

Antes da formação de Goiânia, as terras da região já eram habitadas por muitas pessoas, entre elas indígenas e quilombolas.

Os indígenas foram os primeiros habitantes do lugar. Na época da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, viviam na atual região do Planalto Central indígenas de diferentes etnias, entre elas Xavante, Javaé, Kayapó, Karajá e Xambioá.

Ao longo do processo de colonização, os indígenas foram praticamente dizimados. Os povos que resistiram tiveram de lutar para sobreviver e ter sua cultura reconhecida. Atualmente, ainda vivem na região os Xambioá, os Javaé e os Karajá.

Foto de artesanato produzido pelos indígenas Karajá e Waurá em exposição no município de Bertioga, estado de São Paulo, em 2018.

93

- Sobre o modo de vida dos Karajá, povo que vivia na região de Goiânia, leia o texto e comente algumas informações com os alunos.

[...]

Habitantes seculares das margens do rio Araguaia nos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso, os Karajá têm uma longa convivência com a sociedade nacional, o que, no entanto, não os impediu de manter costumes tradicionais do grupo como: a língua nativa, as bonecas de cerâmica, as pescarias familiares, os rituais [...], os enfeites plumários, a cestaria e artesanato em madeira e as pinturas corporais [...]. Ao mesmo tempo, buscam a convivência temporária nas cidades para adquirir meios de reivindicar seus direitos territoriais, o acesso à saúde, educação bilíngue, entre outros. Suas aldeias estão preferencialmente próximo aos lagos e afluentes do rio Araguaia e do rio Javaés, assim como do interior da ilha do Bananal. Cada aldeia estabelece um território específico de pesca, caça e práticas rituais demarcando internamente espaços culturais conhecidos por todo o grupo.

Isto mostra uma grande mobilidade dos Karajá, que apresentam como uma de suas feições culturais a exploração dos recursos alimentares do rio Araguaia. Eles têm, ainda hoje, o costume de acampar com suas famílias em busca de melhores pontos de pesca de peixes e de tartarugas, nos lagos, nas praias e nos tributários do rio, onde, no passado, faziam aldeias temporárias, inclusive com a realização de festas, na época da estiagem do Araguaia. Com a chegada das chuvas, mudavam-se para as aldeias construídas nos grandes barrancos, a salvo das subidas das águas, onde, em alguns lugares, ainda hoje fazem suas roças familiares e coletivas, locais de moradia e cemitérios.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira de. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil/Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://pi.b.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1-1>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 121).

Para complementar as informações, é possível consultar novamente o *site Povos Indígenas no Brasil* a fim de identificar as demais etnias e compartilhar os conhecimento adquirido em sala de aula, evidenciando assim a diversidade de povos que podem viver em um mesmo território, bem como a variedade de culturas e saberes existentes em cada uma das etnias

mencionadas. Sobre os Javaé e os Xambioá, por exemplo, Rodrigues (2010) afirma que eles são

um dos poucos povos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às capturas e grandes mortandades promovidas pelos bandeirantes, à política repressora dos aldeamentos, às epidemias trazidas pelos colonizadores em épocas diferentes e à invasão crescente do seu território. Muitos estudos destacam a notável capacidade de resiliência cultural¹ desses povos, que souberam dialogar com as mudanças drásticas impostas pelo contato, mantendo aspectos essenciais de sua estrutura social, ritual e cosmológica.

Na literatura antropológica, existe a tendência de se considerar os Javaé como um dos “subgrupos Karajá” ou como uma das três etnias que compõem “os Karajá” em geral: os Karajá propriamente ditos, os Javaé e os Xambioá, todos habitantes imemoriais das margens do rio Araguaia. Tal perspectiva tem relação com o fato dos Javaé e Xambioá terem sido menos pesquisados que os Karajá, permanecendo em segundo plano as especificidades de cada um. Aqui os três povos falantes de dialetos da língua Karajá serão considerados mais como três etnias distintas do que como subgrupos de um mesmo povo, tendo em vista a percepção que eles têm de si próprios como povos únicos, especialmente no caso dos Javaé.

Até o início do século 20, os Javaé mantiveram-se muito mais isolados da sociedade nacional do que os seus vizinhos Karajá e Xambioá, mas as três etnias sempre tiveram um histórico de relacionamento próximo.

Os Xavante e os Kayapó, duas etnias mencionadas nos livros do primeiro e do segundo ano, também podem ser lembrados em sala de aula, dessa vez destacando a contribuição desses povos para a formação do município de Goiânia.

Após a leitura, as (os) alunas (os) são convidadas (os) a responderem algumas questões sobre os povos que viveram no município. Nas orientações para as (os) professoras (es), Dias e Bellusci (2021) solicitam que estes auxiliem na escrita correta do nome das etnias indígenas e também localizem no mapa a região que está sendo trabalhada no capítulo. A atividade visa desenvolver a habilidade EF03HI07, salientando o papel de diferentes grupos para formação de um município ou região.

No capítulo dois intitulado “Os patrimônios culturais”, no livro das (os) professoras (es) as autoras propõem uma atividade para ilustrar na prática o conceito de cultura imaterial. Na proposta, as (os) alunas (os) irão conhecer mais sobre a pintura corporal tradicional Wajãpi (patrimônio imaterial) e, posteriormente, irão reproduzir alguns grafismos com tinta guache. Embora no livro não há nenhuma imagem, no material para o quinto ano, a cultura Wajãpi será retomada dessa vez por meio de um texto e também gravura que exemplifica como é a pintura realizada por esse povo.

Na sessão “Cidadão do Mundo”, ainda da mesma unidade, Dias e Bellusci (2021) irão problematizar alguns desses patrimônios, como é o caso do “Monumento às Bandeiras” de Victor Brecheret.

Figura 34 – Seção Cidadão do Mundo: Os marcos de memória

Objetivos da seção

- Refletir sobre os marcos de memória dos municípios e regiões.
- Verificar que os marcos de memória estão ligados às disputas de poder.

Destaques BNCC

- Esta seção contempla a habilidade EF03HI04 ao problematizar com os alunos as razões culturais, sociais e políticas que estão ligadas à valorização dos marcos de memória dos municípios.
- Esta seção favorece o desenvolvimento do Tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao incentivar o debate sobre a valorização das diferentes heranças culturais em nosso país.
- Para abordar o texto da página, convide alguns alunos para realizarem a leitura em voz alta para os colegas. Explore as palavras do texto que eles desconhecem lendo as indicações de significados apresentadas nas páginas.
- Comente com os alunos que o Monumento às Bandeiras foi encomendado pelo governo do estado de São Paulo em 1921, mas que foi inaugurado somente em 1953, durante as comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo. A obra possui cerca de 12 metros de altura, 15 metros de largura e 50 metros de extensão. É composta por 240 blocos de granito de cerca de 50 toneladas cada.



Os marcos de memória

A escolha dos patrimônios e a preservação da memória dependem muitas vezes dos grupos sociais que estão no poder. Em vários casos ocorrem conflitos na seleção e escolha desses patrimônios.

Um exemplo de conflito na escolha dos patrimônios gira em torno da figura dos bandeirantes. Os bandeirantes foram homens que, no período colonial, percorreram o interior do território brasileiro à procura de ouro e pedras preciosas. Eles também realizavam expedições para capturar indígenas e vendê-los como pessoas escravizadas. As expedições dos bandeirantes eram chamadas de **bandeiras**.

A partir do século 19, diferentes tipos de monumento, entre eles pinturas e esculturas, foram produzidos em nosso país para enaltecer os bandeirantes e propagar uma imagem positiva de seus feitos.

O enaltecimento da figura dos bandeirantes e a criação desses monumentos foram uma escolha política que não agradou a todos os grupos sociais do Brasil.

Entre os grupos que não concordam estão principalmente os indígenas, pois seus ancestrais foram vítimas dos bandeirantes. Além de serem transformados em pessoas escravizadas, milhares de indígenas foram mortos em conflitos contra os bandeirantes.



Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret. Blocos de granito, 12 m de altura, inaugurada na cidade de São Paulo em 1953. Foi reconhecida como patrimônio histórico em 1985 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do estado de São Paulo.

Reprodução permitida. Art. 186 da Constituição e Lei 9.610 de Novembro de 1998.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 130).

Na leitura, elas salientam que os indígenas são contra o enaltecimento da figura dos bandeirantes, visto que diversos povos foram escravizados e mortos por eles. Na página há uma atividade que promove uma reflexão crítica sobre os marcos de memória presentes nos municípios e o que eles de fato podem representar.

Figura 35 – Atividade sobre os marcos de memória

Desse modo, quando passamos por um marco de memória em nosso município, devemos sempre refletir sobre ele e buscar identificar o que ele representa.

As perguntas a seguir podem ajudar nesse processo. Observe.

[...] Qual a sua função? Quando foi construído? Quando foi inaugurado (se for público)? Durante que governo? Algum fato importante aconteceu nele? Foi construído para a função que tem ou foi posteriormente adaptado? O que funcionava nele antes? [...]

Por que tem esse nome? Caso tenha o nome de alguém, quem foi essa pessoa? Por que foi homenageada? Qual a sua profissão? É viva ainda ou já morreu? Quando nasceu? Qual a sua atuação? [...]

Manual de atividades práticas de educação patrimonial, de Evelina Grunberg. Brasília, DF: Iphan, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

1. O principal grupo social que discorda da criação de marcos enaltecendo os bandeirantes são os povos indígenas, pois seus ancestrais sofreram durante as expedições bandeirantes, sendo mortos ou escravizados.

2 e 3: Respostas pessoais. Comentários nas orientações ao professor.

- 1.** Qual grupo social não concorda com a criação de patrimônios enaltecendo os bandeirantes? Por quê?
- 2.** Na região onde você vive existe algum marco de memória que tenha causado polêmica por causa da representatividade de diferentes grupos sociais? Com a ajuda do professor, pesquisem sobre o tema e discutam os critérios de construção desse monumento.
- 3.** Pesquise no dicionário o significado da palavra **democratização**. Depois, escreva com os colegas uma frase ressaltando a importância da democratização dos marcos de memória.

103

- Na atividade 1, verifique se os alunos compreenderam a polêmica em torno do *Monumento às Bandeiras*. Ajude-os a contextualizar o papel dos bandeirantes na época colonial, para que eles identifiquem os diferentes pontos de vista em relação à glorificação da ação dessas figuras históricas.
- Amplie a discussão em sala de aula, na

atividade 2, sobre a questão da escolha de patrimônios em geral. Comente com os alunos, por exemplo, que nem sempre uma mesma construção é reconhecida por todos os setores da sociedade. Em muitos casos, há divergências quanto ao processo de escolha e alguns patrimônios são privilegiados em detrimento de outros por conta dos grupos que apoiam tais

tombamentos. Aproveite para trabalhar o senso crítico dos alunos nessa percepção.

- Na atividade 3, ajude os alunos com dificuldade em buscar no dicionário e, se necessário, comente que a palavra *democratização* vem de *democracia* e, nesse contexto, significa que é algo que está ao alcance da maioria da população.

Destaques PNA

- A atividade 3 desta página promove o trabalho com o dicionário, instigando os alunos na abordagem do componente desenvolvimento de vocabulário.

Comentários de respostas

- 2.** A resposta depende do município ou região onde os alunos vivem. Leve exemplos de marcos de memória da localidade de vocês que envolvam algum tipo de disputa ou polêmica sobre a questão da representatividade social. Instigue o senso crítico dos alunos nessa reflexão, tendo como modelo o caso citado nesta seção.
- 3.** Espera-se que os alunos evidenciem em sua resposta que a escolha dos patrimônios deve atender aos diferentes grupos sociais, de modo que esses grupos sintam-se representados pelos marcos de memória.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 131).

Ao concluirmos a análise do material didático para o terceiro ano, percebemos que, neste livro, não há tantas imagens e capítulos voltados apenas para a temática indígena. Ela aparece atrelada a outros temas, contudo sempre é lembrada. A todo momento, Dias e Bellusci (2021) buscam problematizar as leituras e atividades trazendo o ponto de vista e a realidade de diferentes grupos indígenas, bem como a sua contribuição para a formação do Brasil atual. As

principais etnias mencionadas, principalmente por meio de textos, foram os Xavante, Javaé, Kayapó, Karajá e Xambioá.

Ao trazerem as unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades para o terceiro ano, o trabalho com as habilidades EF03HI01 e EF03HI03 - que tratam de identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município, a região e comparar pontos de vistas em relação a eventos significativos do local em que as (os) alunas (os) vivem – foram recorrentes ao longo das propostas.

Figura 36 – Unidades temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades 3º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
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	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 28).

4.4 PITANGUÁ MAIS HISTÓRIA 4º ANO

Com relação ao livro didático para o quarto ano, é na Unidade 2, intitulada “Índigenas, portugueses e africanos” que temos a discussão sobre a contribuição desses povos para a formação do nosso país. Dentre os objetivos principais que as autoras destacam para essa unidade estão refletir sobre a comemoração dos 500 anos do Brasil, incentivar o respeito aos povos indígenas e a valorização da sua cultura.

Figura 37 – Texto refletindo sobre os 500 anos do Brasil

Sugestão de roteiro

Brasil, 500 anos?
2 aulas

- Leitura e atividades da abertura da unidade.
- Leitura conjunta das páginas 34 e 35.
- Discussão da atividade 1 da página 35.

Atividade preparatória

- Para iniciar o trabalho com o tema, proponha aos alunos uma dinâmica a fim de identificar os conhecimentos prévios deles. Elabore fichas para serem distribuídas aos alunos com perguntas como: “Quando você imagina que teve início a história do Brasil?”; “Quem foram os primeiros habitantes do território que hoje chamamos de Brasil?”; “Você acharia correto utilizarmos a expressão descobrimento do Brasil?”; “Você conhece alguma imagem que trata desse momento histórico?”; “Como esse momento geralmente é representado nas imagens e na mídia?”. Sorteie essas fichas para que os alunos as respondam, promovendo um debate sobre o assunto.

- Ao explorar os textos e as imagens, chame a atenção dos alunos para o fato de que nem todas as pessoas têm a mesma opinião sobre a ideia de “descoberta” do Brasil e os motivos para comemorar essa data.

Mais atividades

- Outra possibilidade para trabalhar o conteúdo destas páginas é propor aos alunos uma pesquisa sobre o tema. Peça-lhes que procurem reportagens sobre as comemorações dos 500 anos do Brasil em jornais e revistas do ano 2000 e comente que alguns desses textos podem ser encontrados na internet. Solicite que cada aluno escolha uma reportagem para analisar. Durante a análise, pe-

1

Brasil, 500 anos?

Em abril de 2000, em diversos lugares do país, foram organizadas cerimônias e festividades para comemorar os 500 anos do Brasil.

Mas esses 500 anos são contados a partir de qual data?

Os 500 anos do Brasil são contados a partir do dia 22 de abril de 1500, quando navegadores portugueses, comandados por Pedro Álvares Cabral, chegaram ao território que hoje corresponde ao Brasil.

Após a chegada, Cabral tomou posse das terras em nome do rei de Portugal, não levando em consideração o fato de que aqui já viviam milhões de indígenas.

Desde então, essa data passou a ser considerada pelos portugueses como o dia do “Descobrimento do Brasil”.



Replica da caravela Boa Esperança, uma das embarcações da esquadra de Pedro Álvares Cabral, iniciando viagem entre Portugal e Brasil em comemoração aos 500 anos, em 2000.

ça-lhes que respondam a perguntas como: “Quem produziu a reportagem?”; “Em que momento histórico ela foi produzida?”; “Quais foram as pessoas entrevistadas pela reportagem?”; “A matéria apresenta imagens?”; “Se sim, o que aparece nelas?”; “Por meio dessa

reportagem, o que podemos descobrir sobre a comemoração dos 500 anos do Brasil?”. Ao final, peça aos alunos que façam uma apresentação oral aos colegas como meio de socializar as descobertas.

Para iniciar a reflexão, no Capítulo 1 é apresentado um texto discutindo sobre os 500 anos do Brasil. A leitura indicada para a realização da atividade apresenta a ideia de que o “Descobrimento do Brasil” na verdade nunca existiu porque antes mesmo de os portugueses aqui chegarem, a região já era habitada pelos povos indígenas. No texto, também é mencionada a marcha organizada por indígenas no ano 2000 em protesto à comemoração dos 500 anos do Brasil, pois, para eles, a data comemorativa, na verdade, marca o início de um período de invasão e extermínio dos diversos povos que habitavam o território brasileiro.

Figura 38 – Atividade refletindo sobre o descobrimento do Brasil

Os 500 anos do Brasil, entretanto, não foram comemorados por todos. Vários líderes indígenas organizaram uma marcha em protesto contra essas comemorações.

Esses líderes se reuniram na aldeia Coroa Vermelha, próximo a Porto Seguro, e realizaram o maior encontro de líderes indígenas já ocorrido no Brasil até então.

Leia o trecho de um depoimento dado por Maninha Xukuru, líder indígena que participou da organização da marcha de protesto.

A marcha demonstra o nosso repúdio às comemorações oficiais. Os povos indígenas têm sofrido violências e massacres de todos os tipos nestes cinco séculos. Dezenas de nações indígenas foram totalmente eliminadas. Nós mostraremos a real situação em que vive o nosso povo: miséria, negação dos nossos direitos, discriminação e outras agressões. [...]

Enquanto o governo brasileiro estará festejando, nós vamos denunciar e mostrar ao mundo o que o Brasil fez com os donos desta terra e como está tratando os que resistiram.

Willian França. Líder aponta “contradição” nos festejos.
Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 abr. 2000. Primeiro Caderno, p. 18.



Indígenas durante a marcha em protesto contra as comemorações dos 500 anos do Brasil, na Praia Coroa Vermelha, em Santa Cruz Cabralia, estado da Bahia, em 2000.

Os povos indígenas protestaram na época das comemorações dos 500 anos do Brasil porque, para eles, o dia 22 de abril de 1500 marca o início da invasão de suas terras pelos portugueses.

Para os indígenas, esses 500 anos foram de sofrimento e exploração de seu povo, mas também de resistência e de luta em defesa de suas terras e de seus direitos.

 **1. Reconte a um familiar o que você aprendeu nestas duas páginas. Depois, leia com ele os textos novamente, converse sobre o tema e escrevam no caderno um resumo sobre o assunto.**
Resposta pessoal. Comentários nas orientações ao professor.

- Informe aos alunos que, entre as manifestações ocorridas durante as comemorações dos 500 anos do Brasil, destacou-se o projeto *Brasil outros 500*, que reuniu diversas entidades sociais. Reivindicando mais justiça social, o projeto organizou debates pelo país sobre temas como desigualdade social; direitos humanos; preservação dos direitos de afrodescendentes, indígenas, mulheres e trabalhadores. Além disso, promoveu manifestações públicas durante o período em que foram comemorados os 500 anos do Brasil.
- Comente com os alunos que foi na Praia de Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz de Cabralia, onde a esquadra de Pedro Álvares Cabral desembarcou em 1500. Por isso, esse local foi escolhido pelos indígenas para se reunirem em protesto contra os festejos oficiais dos 500 anos do Brasil.

Comentários de respostas

1. Informe aos pais ou responsáveis, com antecedência, a data de entrega desta atividade para que eles possam se organizar junto aos alunos quanto ao prazo estipulado. O objetivo desta atividade é retomar os conceitos trabalhados sobre o conteúdo e incentivar a participação familiar na construção ativa de conhecimento. Espere-se que os alunos apresentem um texto coerente que problematize a questão do “descobrimento” do Brasil e os diferentes pontos de vista sobre o tema.

- A atividade 1 favorece o desenvolvimento da **literacia familiar** ao incentivar as práticas de leitura oral e a produção de escrita por meio da participação ativa dos pais ou responsáveis.
- Reserve um momento na sala de aula para que os alunos possam apresentar os textos para os demais colegas. Aproveite o momento para verificar a compreensão da turma sobre os assuntos trabalhados nas aulas anteriores.

35

No Manual para as (os) Professoras (es), as autoras ainda irão trazer que os assuntos trabalhados nessa seção do livro didático permitem desenvolver a habilidade EF04HI10, já que por meio das atividades, é abordado os povos que compõem a sociedade brasileira e, no decorrer das propostas, as (os) alunas (os) poderão identificar os diversos processos que levaram a formação do nosso país.

Ao longo da unidade, os alunos serão levados a exercitar a empatia, a cooperação e o respeito ao próximo, tecendo reflexões sobre os diversos grupos sociais e as culturas que fazem parte da composição étnica e cultural da sociedade brasileira, exercitando assim a Competência 9 (Dias; Bellusci, 2021, p. 56).

As autoras indicam algumas atividades prévias que podem ser feitas a fim de descobrir o que as (os) alunas (os) já sabem sobre o assunto. A dinâmica apresentada consiste em elaborar fichas com perguntas que devem ser distribuídas na sala. Algumas das questões versam sobre o uso do termo “descobrimento”, se é algo correto ou não e quem foram os primeiros habitantes do Brasil. Uma outra proposta é as (os) alunas (os) consultarem, por meio da *internet*, publicações em jornais e revistas as comemorações dos 500 anos do Brasil realizadas no ano 2000. O intuito dessa atividade é levar as (os) alunas (os) a perceberem que junto às comemorações também ocorreram protestos de diversos grupos, como é o caso do projeto *Brasil outros 500* que reuniu diversas entidades sociais lutando pelos direitos de afrodescendentes e indígenas.

Após a leitura do texto presente no livro, há uma questão solicitando que o estudante reconte a algum familiar o que ele aprendeu, conversem sobre o tema e, posteriormente, escreva um resumo do que ele compreendeu sobre o assunto.

A partir da análise do texto e das atividades presentes neste capítulo verificamos uma mudança na forma como é abordada a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Como observado por Almeida (2017), anteriormente, no século XIX e XX, as narrativas sobre o período da colonização frequentemente enalteciam a ação heroica dos europeus enquanto que aos povos indígenas era atribuído o papel de facilmente vencidos e catequizados. Embora a partir de 1960 tenha se iniciado uma mudança ao se pensar esse momento da nossa história, ainda era vigente a visão de um grupo sendo superior ao outro.

Predominante em nossas historiografia e continuamente alimentadas pela mídia e pelas narrativas históricas em escolas, colégios e universidades, essas ideias foram facilmente incorporadas no imaginário da população brasileira com imensos prejuízos para todos, mas principalmente para o índio. (Almeida, 2017, p. 20).

O mesmo autor aponta que essa percepção, ainda muito presente no senso comum da nossa sociedade, promove prejuízos inimagináveis uma vez que acabam por reforçar o preconceito e atitudes de intolerância contra os povos indígenas. Desse modo, desconstruir e

problematizar essas ideias é algo essencial se queremos de fato promover o respeito e a valorização da história e cultura dos povos originários.

Quando Dias e Bellusci (2021) problematizam o termo “descobrimento” e, atrelada à discussão, trazem imagens e textos sobre o protesto dos indígenas da Praia Coroa Vermelha, acredito que elas estão contribuindo para devolver a esses povos o papel de protagonistas desta narrativa não mais contada apenas pela percepção do não indígena, mas abrangendo diferentes visões e opiniões, ou seja,

a inclusão dos índios como protagonistas em nossa história reveste-se também de extrema importância do ponto de vista social e político. Ao revelarem as atuações dos índios na História do Brasil, restituindo-lhes a condição de sujeitos, as novas interpretações são essenciais para desconstruir ideias preconceituosas e racistas ainda muito presentes em nossas sociedades, sobretudo em regiões próximas às áreas indígenas. (Almeida, 2017, p. 34).

No capítulo 2, da mesma unidade, as autoras avançam na discussão dessa vez abordando os primeiros habitantes da América. O texto, que antecede a atividade, mostra que quando Cabral chegou no território que hoje chamamos de Brasil, aqui já viviam cerca de 3 milhões de indígenas, todos eles descendentes dos primeiros povoadores da América que aqui chegaram a milhares de anos. Embora os povos indígenas sejam mencionados, o foco do capítulo, de fato, é discutir sobre os primeiros grupos humanos que habitaram os continentes.

No capítulo 3, as autoras irão tratar das Grandes Navegações, mas fazem isso se concentrando principalmente nos europeus, na busca por especiarias, como era a vida em alto mar e a tecnologia que possibilitou ao ser humano se aventurar em busca de novos territórios. É somente no tópico intitulado “O deslocamento de pessoas e mercadorias” que os indígenas voltam a ser mencionados. A leitura do texto presente no material trata brevemente como o contato com os europeus levou à morte e ao desaparecimento de várias etnias indígenas. De acordo com as autoras, a temática discutida nessa página promove o trabalho com a habilidade EF04HI06, já que incentiva a reflexão sobre os impactos sociais decorrentes das Grandes Navegações e do deslocamento de pessoas.

Figura 39 – Texto sobre o contato dos europeus com os povos indígenas.

Destaques BNCC

- O tema abordado nesta página favorece o trabalho com a habilidade EF04HI06, pois incentiva a reflexão dos alunos sobre os impactos sociais das transformações nos processos de deslocamento de pessoas e de mercadorias na época das Grandes Navegações.
- Comente com os alunos que, segundo pesquisadores, a população do continente americano na época das Grandes Navegações era de aproximadamente 50 milhões de pessoas. Por causa das guerras de conquista e das doenças trazidas pelos europeus, muitos indígenas foram mortos. Por isso, diversos estudiosos consideram que o encontro entre europeus e indígenas representou um dos maiores genocídios da História.

Comentário de resposta

1. Auxilie os alunos na descrição da gravura. Comente que as pessoas representadas são os europeus (liderados pelo navegador Cristóvão Colombo) e os indígenas, que aparecem entregando objetos de ouro. Chame a atenção dos alunos para a grande cruz de madeira que os europeus estão colocando em terras indígenas. Explique que ela representa a religião católica, que era seguida por parte dos reinos europeus no século XV. Incentive a reflexão dos alunos fazendo perguntas como: "Qual era o interesse dos europeus nos objetos que os indígenas estão segurando?"; "Por que os europeus colocaram uma cruz de madeira no território dos indígenas?".

O deslocamento de pessoas e de mercadorias

As Grandes Navegações representaram várias transformações nas relações comerciais entre os diferentes povos do mundo. Elas estabeleceram rotas marítimas e incentivaram a criação de rotas terrestres, que tinham como objetivo facilitar a circulação de pessoas e de mercadorias.

As expedições dos séculos 15 e 16 transformaram também as relações entre as pessoas. Povos muito diferentes entre si estabeleceram contato, causando profundos impactos sociais, culturais, econômicos, etc.

O contato dos europeus com os povos indígenas da América, por exemplo, causou a marginalização desses povos, que tiveram suas terras tomadas e parte de sua cultura destruída. Considerados "inferiores" pelos europeus, milhões de indígenas foram perseguidos e mortos. Interessados nas riquezas naturais e em tomar posse dos territórios indígenas, os europeus promoveram uma verdadeira catástrofe na América.

1. A imagem indica que os europeus entregaram ouro aos indígenas e fixaram no solo objetos que simbolizavam a religião católica. Comentários nas orientações ao professor.

Oceano Atlântico.

Objeto de madeira que simboliza a religião católica.

Terras do continente americano.

Embarcações europeias.

Indígenas segurando objetos de ouro.

Europeu segurando lança.

Gravura que representa a chegada dos europeus à América, no final do século 15.

1. Como o encontro de europeus e indígenas foi representado nessa gravura? Converse sobre ela com os colegas.

Embora tenham criado novas rotas e caminhos e ampliado as relações comerciais, as Grandes Navegações representaram o domínio de alguns povos sobre outros, causando profundas desigualdades sociais nos territórios conquistados. Essas desigualdades podem ser percebidas na maioria dos países do continente americano até os dias atuais.

42

- Na atividade 1, comente com os alunos que a gravura, feita por um europeu, demonstra o ponto de vista de quem a produziu: os europeus são representados com uma postura heroica, de nobres, enquanto os indígenas, além de serem representados todos nus, estão oferecendo riquezas a eles, denotando um sinal de submissão e passividade.
- Aproveite a abordagem da atividade 1 para comentar com os alunos que a expressão **Grandes Navegações** remete muitas vezes a uma visão eurocêntrica, pois supervaloriza o processo de busca por riquezas perpetrado pelos europeus, desconsiderando a escravidão de indígenas e africanos e o genocídio sofrido por essas populações.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.66).

Nas indicações para as (os) professoras (es), as autoras consideram extremamente necessário salientar em sala de aula que o encontro entre europeus e indígenas representou um dos maiores genocídios da história da humanidade.

Embora no capítulo 1 Dias e Bellusci (2021) tenham problematizado a temática do “descobrimento” do Brasil e buscado fornecer um protagonismo maior para os povos indígenas,

no capítulo 3, esse movimento não continua e o foco permanece nos colonizadores portugueses. Quando elas discutem sobre a tecnologia que permitiu as navegações acontecerem e nada mencionam sobre os saberes dos povos indígenas que aqui viviam, elas acabam por reproduzir o estereótipo de que esses grupos não tinham conhecimento. Portanto, ao trabalhar essa seção com as (os) alunas (os) do quarto ano é preciso que as (os) professoras (es) procurem novos materiais para aprofundar a discussão e romper com essa visão tendo em vista que

A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. Enfim, populações sem história. Nada mais errado. Sabe-se hoje que os povos indígenas que habitam o continente Sul Americano descendem de populações que aqui se instalaram há dezenas de milhares de anos, ocupando virtualmente toda a extensão desse continente. Ao longo desse período essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social, o que é atestado pelo crescente número de pesquisas arqueológicas realizadas no Brasil e países vizinhos (Neves, 1995, p.171).

Neves (2012), ressalta que ao longo da história cada sociedade adotou diferentes soluções para se adaptarem ao meio em que estavam inseridas, condições específicas levaram a elaboração de tecnologias estratégias distintas. Como ressaltado por Baniwa (2006, p. 48):

O Brasil está localizado nas denominadas terras baixas da América do Sul, onde os povos nativos expandiram outras formas de civilização igualmente milenares e sofisticadas, como a marajoara, na Ilha do Marajó, no estado do Pará. Os povos indígenas habitantes do território brasileiro são caracterizados por terem criado sistemas políticos baseados em grandes redes de alianças políticas e econômicas, chamadas confederações. Uma das mais conhecidas, a Confederação dos Tamoios, ficou famosa por sua resistência e bravura no período inicial da colonização portuguesa.

Ao concluir a análise do livro didático do quarto ano, é evidente que a temática indígena é abordada apenas nos capítulos 1 e 3 da Unidade 2, sem menções a etnias específicas como acontece nos materiais anteriores. A reflexão principal é sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e a problematização do termo “descobrimento”.

Observando o quadro com as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC para o 4º ano, que as autoras trazem no manual para as (os) professoras (es), vemos que as atividades dessa unidade buscaram desenvolver principalmente as habilidades EF04HI06 e EF04HI10, que versam sobre o deslocamento de pessoas e mercadorias e os impactos decorrentes desse movimento para formação da sociedade brasileira.

Figura 40 – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades 4º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. (EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.28).

Como veremos na análise seguinte, outras etnias começam a aparecer nas páginas do livro didático para o quinto ano.

4.5 PITANGUÁ MAIS - HISTÓRIA 5º ANO

Iniciando a análise do livro didático do quinto ano, no primeiro capítulo da Unidade 1, é apresentada a imagem da moradia de indígenas da etnia Enawenê-Nawê. Ao observar a atividade em questão, o intuito é desenvolver com as (os) alunas (os) o conceito de cultura

material e imaterial, sendo que a figura auxilia as (os) alunas (os) a compreenderem quais elementos fazem parte do primeiro grupo.

Figura 41 – Cultura Material: Moradia de indígenas da etnia Enawenê-Nawê



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 34)

Aprofundando um pouco mais sobre os aspectos culturais da etnia mencionada na atividade, constatamos que:

Os Enawenê-nawê falam uma língua da família Aruák e vivem em uma única grande aldeia próxima ao rio Iquê, afluente do Juruena, no noroeste de Mato Grosso. A cada ano iniciam um longo ritual destinado aos seres subterrâneos e celestes iakayreti e enore nawe, respectivamente. Durante este período os Enawenê-nawê cantam, dançam e lhes oferecem comida, numa complexa troca de sal, mel e alimentos – sobretudo peixe e mandioca. Dessa forma, organizam o trabalho com o intuito de produzir alimentos para o consumo cotidiano e para serem oferecidos nos rituais (Enawenê-nawê, 2009).

Para Dias e Bellusci (2021), as imagens que aparecem nas atividades são um recurso indispensável para exemplificar o conceito de cultura e como elas podem ser distintas em cada sociedade. Complementar a isso, no manual para as (os) professoras (es), as autoras orientam:

Ao trabalhar a atividade 2, promova com os alunos reflexões envolvendo um tema atual e de relevância nacional e mundial, destacando para eles que as fotos retratam aspectos envolvendo patrimônios culturais nacionais e mundiais. Explique-lhes que o Forte de Nossa Senhora de Monte Serrat é considerado Patrimônio Cultural Mundial. Já a Roda de Capoeira e as manifestações culturais envolvendo o Congo são consideradas Patrimônios Imateriais do Brasil, assim como o ritual chamando Yaokwa, praticado pelos indígenas Enawenê Nawê, cujas moradias aparecem na foto D (Dias; Bellusci, 2021, p. 34).

Silva e Costa (2018, p. 38) destacam que “cestos, colares, arcos, flechas, panelas, remos, flautas, diademas, amuletos, petecas, pinturas corporais e outros carregam em si informações que estão além daquilo que se permite ver”. Ou seja, para os autores, quando entramos em contato com algum desses objetos que refletem os aspectos culturais de cada grupo, estamos descobrindo mais sobre seu modo de vida em sociedade e como ele se relaciona ou não com a nossa própria realidade.

Figura 42 – Atividade sobre cultura material e imaterial

- Para realizar a atividade 1, oriente os alunos a lerem novamente as páginas 10 e 11. Nessa segunda leitura, com caráter de retomada, eles devem atentar aos termos **nômade** e **sedentário**, para que possam completar adequadamente o quadro.
- Comente com os alunos sobre as imagens apresentadas na atividade 2. A imagem A mostra o Forte de Nossa Senhora do Monte Serrat, construção do período colonial, feita para defender militarmente a Baía de Todos os Santos, próximo à cidade de Salvador. Ressalte que o nome do forte faz referência a uma santa do catolicismo, religião introduzida no Brasil pelos colonizadores portugueses. A imagem B apresenta pessoas jogando capoeira, um exemplo de cultura imaterial brasileira de origem africana. A imagem C apresenta outro exemplo de cultura imaterial, uma festa de matriz africana introduzida no Brasil por africanos escravizados e seus descendentes. Por fim, a imagem D apresenta uma moradia indígena, exemplo de cultura material referente às tradições de povos cujos antepassados eram os habitantes nativos do Brasil.
- A atividade 3 permite a abordagem da história local, incentivando os alunos a refletirem sobre a região onde moram.

Mais atividades

- Sugira aos alunos a realização de uma pesquisa sobre a cultura material e imaterial no município ou na região onde vivem. Para isso, organize a turma em dois grupos. Um deles deve ficar responsável pelos exemplos de cultura material, enquanto o outro, pelos exemplos de cultura imaterial. Os meios de pesquisa podem ser variados, tanto sites, livros e revistas, como entrevistas com moradores locais. Por fim, podem ser confeccionados cartazes com imagens e textos informativos. Verifique a possibilidade de expor os cartazes em espaços da escola, para que os membros da comunidade escolar reflitam acerca de suas práticas culturais. Uma forma diferenciada de produzir esta atividade complementar é solicitar aos alunos que façam uma apresentação digital dos resultados da pesquisa.

34 - MP

ATIVIDADES

Modo de vida nômade: as populações costumavam se mudar com frequência e não tinham moradia fixa. A obtenção de alimentos dependia principalmente da caça, da pesca e da coleta de frutos e vegetais.

1. Há cerca de 12 mil anos, nossos ancestrais passaram pelo processo de sedentarização, no qual deixaram o modo de vida nômade para viver de modo sedentário. Sobre esse tema, copie o quadro a seguir no caderno, completando-o com as principais características de cada modo de vida.

Modo de vida nômade	Modo de vida sedentário

2. Observe as fotos e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

A



Forte de Nossa Senhora do Monte Serrat, construção de 1583, que atualmente abriga o Museu da Armaria, no município de Salvador, estado da Bahia, em 2020.

B



Roda de Capoeira no município de Salvador, estado da Bahia, em 2019.

C



Apresentação do Temo de Congo de Sainha Irmãos Paiva, em Santo Antônio da Alegria, estado de São Paulo, em 2018.

D



Moradias de indígenas Enawenê-Nawê. Terra Indígena Enawenê-Nawê, município de Juína, estado do Mato Grosso, em 2020.

Modo de vida sedentário: as populações passaram a estabelecer moradias fixas em determinado território, praticando também a agricultura e a domesticação de animais.

a. Quais fotos retratam elementos da cultura material do Brasil? **A e D.**

b. E quais retratam elementos da cultura imaterial? **B e C.**

3. Escreva no caderno alguns elementos da cultura material e imaterial que existem no município ou região onde você vive. **Resposta pessoal.** Converse com os alunos sobre elementos da cultura material e imaterial no município ou região antes da realização da atividade.

- Ao trabalhar a atividade 2, promova com os alunos reflexões envolvendo um **tema atual** e de **relevância nacional e mundial**, destacando para eles que as fotos retratam aspectos envolvidos patrimônios culturais nacionais e mundiais. Explique-lhes que o Forte de Nossa Senhora de Monte Serrat é considerado Patrimônio Cultural

Mundial. Já a Roda de Capoeira e as manifestações culturais envolvendo o Congo são consideradas Patrimônios Imateriais do Brasil, assim como o ritual chamando Yaokwa, praticado pelos indígenas Enawenê Nawê, cujas moradias aparecem na foto D.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.34).

O trabalho desenvolvido pelas autoras neste capítulo do livro segue o que Neves (2012) acredita ser uma das principais tarefas no ensino de História. Para ela:

O trabalho do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve focar o desenvolvimento da compreensão do conceito de cultura, tanto no que se refere à cultura material, quanto aos aspectos relacionados à cultura imaterial. É importante propor aos alunos atividades a respeito das características de sua própria cultura e outras, para que reconheça a existência de culturas diferentes da sua (Neves, 2012, p. 47).

Avançando para a Unidade 3, no terceiro capítulo as autoras irão explorar os tipos de calendários existentes nas sociedades. Para aprofundar o tema é apresentado um texto sobre o calendário utilizado pelo povo indígena Tuyuka.

Durante a leitura as (os) alunas (os) irão perceber que os indígenas dessa etnia organizam seu modo de vida tendo como base um calendário que foi criado a partir da observação de um conjunto de estrelas, chamada de constelação de Plêiades (Ñokõatero). Complementar ao texto, no manual para as (os) professoras (es), as autoras orientam que as (os) alunas (os) acessem o *site Povos Indígenas no Brasil* onde poderão aprofundar um pouco mais sobre como se estrutura essa forma distinta de marcar a passagem do tempo.

Consultando o *site* indicado no material, além de salientar que os Tuyuka residem na fronteira entre Brasil e Colômbia, o mesmo destaca:

O calendário Tuyuka é baseado na observação astronômica, da passagem das diversas constelações, como descritas e nomeadas pelos tuyuka. A este ciclo anual está associado o regime de chuvas e estiagens e a variação do nível das águas dos rios. As alternâncias neste regime são denominadas de acordo com a posição das constelações. Os Tuyuka assinalam a existência de treze enchentes e oito estiagens. A designação da maior parte delas combina o nome e a palavra “verão” (kꞑma) ou “inverno” (pue). A duração de cada uma delas é variável, sendo que uma ou outra pode mesmo deixar de ocorrer em determinado ano, conforme o verão seja mais forte ou as chuvas mais prolongadas. Atualmente os Tuyuka usam tanto o seu calendário astronômico quanto o ocidental e católico para organizar suas atividades anuais, buscando correspondências. No final de junho, por exemplo, foi adotado o “verão de São João”, chamado em tuyuka sã ñũ kꞑma (Hugh-Jones; 2014).

Nesse momento, as autoras abordam a habilidade EF05HI08, ao incentivar as (os) alunas (os) a identificarem formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas.

Figura 43 - Texto sobre o calendário do povo indígena Tuyuka.

▶ Calendários indígenas

Os povos indígenas possuem diferentes maneiras de marcar a passagem do tempo. Muitas comunidades se baseiam na observação dos corpos celestes (Sol, estrelas, Lua), nas mudanças da natureza (período de cheia dos rios, estiagem, frio, calor) e na produção agrícola (período de plantio, de colheita).

Calendário tuyuka

Para organizar a vida da comunidade e marcar a passagem do tempo, os Tuyuka, que vivem no estado do Amazonas, criaram um calendário anual baseado na observação de um conjunto de estrelas chamado constelação de Plêiades (*Nokõatero*).

No calendário tuyuka, o início do ano acontece quando essa constelação surge ao leste no céu, durante a madrugada. Isso corresponde aproximadamente aos meses de maio e junho.

A posição em que a constelação de Plêiades se encontra no céu define as atividades agrícolas do período e o ciclo de festas e rituais religiosos.

Entre os meses de dezembro e fevereiro, a constelação de Plêiades se encontra bem no centro do céu. É quando o povo Tuyuka começa a preparar a terra para o plantio. Nesse mesmo período, é realizada uma festa para acalmar os “espíritos das árvores” e pedir que não causem doenças. Com base na observação da natureza, os indígenas Tuyuka sabem as melhores épocas para plantar, colher, pescar e realizar festas.



WIKIMÉDIA COMMONS

Constelação de Plêiades.



Foto de indígenas Tuyuka em canoa, no Igarapé Tarumã-Açu, na aldeia Rouxinol, Município de Manaus, estado do Amazonas, em 2008.

Destaques BNCC

- Nesta página, os alunos serão apresentados a um tipo de calendário indígena, do povo Tuyuka, que vive na região Amazônica. Explore a questão da diversidade, comentando que existem muitos outros tipos de calendários indígenas no Brasil. Esse tema possibilita o trabalho com a habilidade EF05HI08.
- Sobre a constelação de Plêiades, chamada pelos Tuyuka de *Nokõatero*, comente com os alunos que se trata de um aglomerado de estrelas que pode ser visto a olho nu a partir da Terra. Comente que essa constelação está muito distante do nosso planeta, cerca de 3 500 trilhões de quilômetros.

Mais atividades

- Após abordar com os alunos os conteúdos desta página, acesse com eles na sala de informática da escola o site que traz a reprodução do calendário Tuyuka e um texto explicando cada uma das partes do calendário. Peça aos alunos que analisem a imagem e leiam o texto. Depois, em duplas, eles poderão reproduzir em uma folha sulfite o calendário Tuyuka, mostrando os elementos de cada época do ano.

> Tuyuka – Calendário Anual. *Povos indígenas no Brasil*, out. 2014. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tuyuka>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

73

99 - MP

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.99).

As atividades desenvolvidas nessa seção dão continuidade ao que foi trabalhado no livro do segundo ano, quando as (os) alunas (os) foram apresentadas (os) ao calendário utilizado pelos povos indígenas que vivem no Parque Indígena do Xingu. Como ressaltado por Zucchi (2012, p. 74):

O importante, ao tratar das formas de medir o tempo, é “desnaturalizar” as maneiras como o medimos em nossa sociedade. Até mesmo o modo como controlamos nosso dia e organizamos nosso ano é historicamente construído, ou seja, é reflexo de uma maneira peculiar de lidar com o tempo, criada por determinadas pessoas, num determinado momento. Não é “natural” contar o tempo da forma que fazemos; até isso é uma construção humana que ocorreu em uma data específica.

Seguindo para o Capítulo 4 da mesma unidade, intitulado “Preservando a Memória”, Dias e Bellusci (2021) apresentam um texto abordando a tradição oral e a importância da convivência das crianças com as pessoas mais velhas. Desse modo, no decorrer da leitura temos a imagem de uma anciã da etnia Xavante.

Figura 44 – Anciã Xavante



Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.104)

Como discutido no segundo livro da coleção, para os diferentes grupos indígenas, frequentemente, ao idoso é atribuído um papel de destaque, visto que possuem a responsabilidade de transmitir para as gerações futuras os saberes do grupo que fazem parte. Para Souza, Silva e Spotti (2000, p.215):

No âmago da cultura indígena, a narração oral agrega a memória de várias épocas ao presente, constituindo-se como um dos pilares para que as tradições não se percam, para que os grupos se reconheçam e se deem a conhecer. Neste caminho, o valor destas narrativas orais de caráter imemorial é inegável para as sociedades indígenas.

Conforme ressaltado no próprio texto do material didático, a transmissão de conhecimentos pode acontecer por meio de contos e músicas. Portanto, ao trabalhar esse capítulo a professora poderá buscar algumas canções e ritos presentes no cotidiano de diferentes etnias que auxiliam a transmitir os saberes do grupo para a geração mais jovem.

Figura 45 – Texto sobre a tradição oral com imagem da anciã Xavante.

Destaques BNCC

- Nesta página, o estudo da tradição oral como meio de comunicação e de perpetuação da memória de uma sociedade possibilita uma abordagem da habilidade EF05HI06.
- O texto a seguir aborda a importância da convivência das crianças com as pessoas mais velhas, em algumas sociedades indígenas. Comente sobre esse assunto com os alunos.

[...]

Na convivência com os mais velhos, aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo. Dessa forma as crianças aprendem, por exemplo, quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, com quem poderão se casar no futuro. Dessa maneira vão entendendo qual a sua importância na comunidade. Pouco a pouco, as crianças aprendem os modos de agir, os princípios e tudo aquilo que é importante para que se tornem pessoas produtivas e participativas. Para isso é muito importante estarem sempre atentas aos trabalhos diários e ao aprendizado e transmissão de conhecimentos.

RICARDO, Fany (Coord.). Povos indígenas no Brasil: mínim. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2015. p. 84.

- Para complementar as discussões propostas na atividade 1, leia o texto a seguir.

[...]

Durante muito tempo os historiadores utilizaram a palavra descobrimento para explicar a chegada dos europeus às Américas. Entretanto, a partir do ano 2000, durante as comemorações dos 500 anos dessa chegada, o termo entrou em discussão. A grande questão era conceitual, ou seja, descobre-se algo que estava escondido ou algo que ninguém sabia da existência? Ora, o continente americano nunca esteve escondido, pois ali já viviam povos autóctones – sem entrar na discussão que desde a Antiguidade existiam mapas que descreviam

A tradição oral

As memórias que ajudam a contar a história de uma comunidade podem ser transmitidas de várias maneiras, entre elas está a **tradição oral**. Há também a **tradição escrita**, que será estudada mais adiante.

A tradição oral diz respeito à transmissão por meio da fala, da cultura, dos saberes e da história de um povo para as próximas gerações.

Para vários povos, o papel de transmitir os conhecimentos é exercido pelas pessoas mais velhas da comunidade. Essas pessoas são conhecidas como **anciãs**. Por serem as guardiãs da memória de seu povo, essas pessoas possuem um grande valor para a comunidade e são muito respeitadas por todos.

Nas sociedades que se baseiam na tradição oral, os conhecimentos são memorizados e constantemente lembrados para que não sejam esquecidos ou desapareçam.

Assim como no caso dos museus e de outros lugares de memória, os **anciões** são responsáveis por manter a memória de seu povo viva e de transmiti-la para as novas gerações.



Anciã Xavante na aldeia Bom Sucesso, município de General Carneiro, estado de Mato Grosso, em 2020.

A transmissão de conhecimento pode ser feita por meio de mitos, contos, provérbios, rezas, músicas, canções e pelas práticas cotidianas, como o uso de plantas medicinais e o cultivo dos alimentos.



Ancião quilombola tocando ukulele na celebração do Dia Nacional da Consciência Negra. Comunidade quilombola de Maria Romana, município de Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro, em 2015.

78

esse continente. Se usarmos a lógica de que os europeus não conheciam as Américas e por isso a descobriram, teremos que levar em consideração que os americanos também não conheciam a Europa e nem por isso ao saberem de sua existência declararam sua descoberta. [...]

O cerne da questão está no que chamamos de eurocentrismo. Os europeus acreditavam que todos os povos que não partilhassem dos seus hábitos, costumes, religião, formas de agir e de pensar eram inferiores. Essa postura justificava a imposição da sua cultura às essas sociedades, mesmo que para isso precisassem submetê-los, escravizá-los e até mesmo dizimá-los.

[...]

GOMES, Alessandro Martins; ROCHA, Roberto Barroso da. Descobrimento/achamento, encontro/contato e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. *Identidade*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, jan-jun, 2016. p. 100. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2742>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

104 - MP

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 104).

Após aprenderem sobre a tradição oral, as (os) alunas (os) são convidadas (os) a realizarem uma atividade com base na leitura de uma notícia. Na reportagem a discussão

principal é a problematização do termo “descobrimento” para se referir à chegada dos portugueses no território brasileiro.

Figura 46 – Atividade problematizando o uso do termo descobrimento



ATIVIDADES

1. c. Espera-se que os alunos argumentem que essas terras já eram habitadas por povos indígenas, que tinham sua própria história e cultura.

1. Leia a notícia a seguir e responda às questões no caderno.

Por que a palavra ‘descobrimento’ renovou polêmica em Portugal sobre a conquista de terras como o Brasil

Ocorrida há séculos, a chegada dos portugueses a terras até então por eles desconhecidas, como o Brasil, voltou às páginas dos jornais – e das redes sociais – nos últimos dias envolta em polêmica. O debate gira em torno de uma palavra: descoberta.

Ela dá nome à série de conquistas territoriais pelos portugueses a partir do século 15, fatos mais conhecidos no Brasil como “descobrimientos”. E, em um projeto eleitoral do hoje presidente da Câmara Municipal de Lisboa, Fernando Medina, estaria no nome de um novo equipamento cultural a ser criado na capital portuguesa, o “Museu da Descoberta”. [...]

Mas, em abril, o jornal português Expresso publicou uma carta com as assinaturas de mais de cem pesquisado-



Monumento aos Descobrimentos, em Lisboa, Portugal, em 2020.

dores de diferentes países, incluindo o Brasil, questionando o nome do museu planejado. O principal argumento é o de que uma instituição denominada desta forma representaria uma visão **eurocêntrica** deste período histórico. [...]

eurocêntrica: que tem a Europa como centro de referência

Por que a palavra ‘descobrimento’ renovou polêmica em Portugal sobre a conquista de terras como o Brasil, de Mariana Avilim. *BBC Brasil*, 12 maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44035313>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LER E COMPREENDER

1. a. A polêmica em torno do nome proposto ao novo museu de Lisboa.

- Qual é o assunto abordado na notícia?
- Em sua opinião, qual é o objetivo da Câmara Municipal de Lisboa com a criação desse museu? *Resposta pessoal. Comentários nas orientações ao professor.*
- Por que os pesquisadores discordam do uso da palavra descoberta?
- Com base nesse exemplo, identifique algumas características dos textos que pertencem ao gênero notícia. *Notícias são textos que nos informam como, onde, quando e por que ocorrem determinados fatos recentes. Elas podem ser escritas ou faladas e são veiculadas em meios de comunicação.*

Comentários de respostas

1. b. Espera-se que os alunos concluam que a Câmara Municipal de Lisboa pretende preservar a memória de um evento marcante para a história do país: a chegada dos portugueses ao Brasil.

c. Comente com os alunos que os pesquisadores defendem que o uso dessa palavra é inapropriado para se referir à chegada dos portugueses ao território que futuramente seria conhecido como Brasil, pois ela representa uma visão da história que considera apenas o ponto de vista europeu.

Destaques BNCC

- A problematização do conceito de “descoberta” do Brasil favorece o trabalho com a habilidade EF05HI09, pois permite aos alunos analisar e comparar diferentes pontos de vista sobre um tema relevante da história nacional.
- Durante a realização da atividade 1, comente com a turma que o termo “descoberta” se refere a um ponto de vista eurocêntrico da chegada dos portugueses ao país e que seria mais adequado a utilização, por exemplo, do termo “conquista”. É importante dizer que, se por um lado, esse acontecimento significou a conquista da terra, por outro lado, significou o domínio, a exploração e o acultramento dos povos que já habitavam a região.

Ler e compreender

- Nesta atividade de análise de notícia, os alunos poderão fazer inferências diretas, além de analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais.

Antes da leitura
Discuta com os alunos sobre o gênero textual notícia. Retome com eles que se trata de um texto informativo que visa trazer os principais dados sobre determinado acontecimento.

Durante a leitura
Verifique se todos os alunos compreenderam os eventos descritos no texto e qual a crítica em relação ao termo “descobrimientos”. Se necessário, releia com eles algumas frases, caso surjam dúvidas.

Depois da leitura
É importante instigar nos alunos o senso crítico, principalmente ao discutir os itens b e d desta seção. Para isso, retome o glosário que explica o termo eurocêntrica e verifique se todos compreenderam.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p.105).

É interessante pontuar que, ao longo dos livros, as autoras estão sempre retomando temáticas exploradas anteriormente, visando verificar se de fato as (os) alunas (os) se

apropriaram daquilo que foi estudado. Para Dias e Bellusci (2021, p. 105), a proposta apresentada neste capítulo visa desenvolver o senso crítico uma vez que

o termo “descoberta” se refere a um ponto de vista eurocêntrico da chegada dos portugueses ao país e que seria mais adequado a utilização, por exemplo, do termo “conquista”. É importante dizer que, se por um lado, esse acontecimento significou a conquista da terra, por outro lado, significou o domínio, a exploração e o acultramento dos povos que já habitavam a região.

Sobre o desenvolvimento da criticidade das (os) alunas (os), Pereira e Gomes (2022), reforçam ser fundamental que elas (es) conheçam a história de onde estão inseridos já que esse processo auxilia na formação da identidade social e individual, possibilitando que se posicionem como agentes transformadores da sociedade:

É importante colocar o aluno no centro do aprendizado, onde ele seja mais do que um mero receptor, colocá-lo como agente da história, isso modificará como ele compreende os contextos históricos, modificando sua compreensão de mundo, bem como a relação dele com o estudo da disciplina de História, deixando de ser apenas espectador e passando a ser agente criador da história (Pereira; Gomes, 2022, p. 14).

Para o trabalho com essa unidade, o *site Povos Indígenas no Brasil Mirim*, se apresenta novamente como um recurso que pode ser explorado pelas (os) professoras (es) durante as aulas. Na seção “Jeitos de Aprender”, é apresentado como diferentes grupos indígenas ensinam os mais jovens.

Figura 47 – Seção do *site Povos Indígenas no Brasil Mirim*



No quinto capítulo, ainda da mesma unidade, Dias e Bellusci (2021) apresentam o surgimento da escrita e trazem atrelada à temática o alfabeto das etnias Paresí e Guarani Mbyá.

Figura 48 – Texto sobre as diferentes linguagens

As diferentes linguagens

Vimos até agora que os povos possuem diferentes linguagens para se comunicar e transmitir sua história e cultura entre as gerações.

Em muitos casos, tanto a tradição oral como a escrita são importantes nesse processo. Atualmente, no Brasil, existem vários povos de tradição oral que também fazem uso da escrita, como os indígenas Paresí, do estado do Mato Grosso, os Surui Paiter, que vivem no estado de Roraima, e os Guarani Mbya, que vivem no estado de São Paulo.



Professora indígena da etnia Paresí em sala de aula com dicionário da língua paresí hualiti. Aldeia Salto da Mulher, Terra Indígena Utianiti, município de Campo Novo do Parecis, estado do Mato Grosso, em 2017.



Alfabeto guarani mbya na escola da Aldeia Guarani Tenondé Porã, bairro de Parelheiros, na cidade de São Paulo, em 2011.

5. Por que os povos indígenas, embora mantenham a tradição oral, também fazem uso da escrita? Compare o uso dessas diferentes formas de linguagem e seus impactos sociais. Para auxiliar no processo de manutenção de suas línguas, pois, em várias aldeias, é cada vez menor o número de falantes das línguas nativas. Comentários nas orientações ao professor.

LÍNGUAS EXTINTAS Quando uma língua é apenas falada, ela depende da tradição oral para sobreviver. Se os falantes deixam de praticá-la, ela deixa de existir. Foi o que aconteceu com centenas de línguas indígenas que eram faladas no Brasil antes da chegada dos colonizadores portugueses, no final do século 15.

Naquela época, existiam cerca de 1 500 línguas indígenas. Atualmente, existem cerca de 180.

Entre as que existem, várias ainda não foram registradas por escrito, e algumas estão em vias de extinção, pois há apenas alguns falantes, geralmente pessoas idosas da comunidade.

97

Mais atividades

- Oriente os alunos em uma atividade de diálogo sobre o tema da extinção das línguas indígenas. Para isso, escreva na lousa a fala do estudioso a seguir.

[...]

“Temos casos de etnias com apenas 10 falantes, na eminência de extinção porque os que falam já estão bem idosos e vão mor-
 rer daqui a bem pouco tempo”, diz Glauber Romling da Silva, 26, doutorando em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). “Para manter, temos que ter adultos falando e crianças aprendendo.”

[...]

OLIVEIRA, Nelza. Iniciativas no Brasil buscam preservar línguas indígenas. *ProgDoc*, 10 maio 2012. Disponível em: <<http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/71-iniciativas-no-brasil-buscam-preservar-linguas-indigenas>>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- Durante o diálogo com os alunos, questione-os sobre a temática do texto, sobre quem é a pessoa que teve sua fala transcrita e qual é a solução proposta para que as línguas indígenas não desapareçam.

Na atividade 5, busque des-
 construir com a turma a ideia de
 que, no Brasil, existem apenas
 falantes de língua portuguesa.
 Destaque a eles a presença de
 cerca de 180 línguas indígenas,
 procurando valorizar os conhe-
 cimentos tradicionais desses
 povos. Incentive também o sen-
 so crítico da turma, ao verificar
 as informações apresentadas
 na página sobre a diferença en-
 tre o número de línguas indige-
 nas em 1500 e na atualidade. É
 importante que eles percebam
 a discrepância entre esses nú-
 meros, analisando o processo
 de desaparecimento de várias
 dessas línguas.

Comentários de respostas

5. Auxilie os alunos a perceber que o registro escrito contribui para ampliar a preservação da língua e dos costumes indígenas.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 123).

Um fato curioso para as (os) professoras (es) abordarem com as (os) alunas (os) é que no Brasil não é falado apenas o Português. Como mencionado em capítulos anteriores deste TCC e inclusive na coleção **Pitanguá Mais – História**, há no país cerca de 180 línguas indígenas. Discutir o cenário linguístico vigente no Brasil é essencial uma vez que:

O Brasil é hoje reconhecidamente um país pluriétnico, mas como exposto anteriormente, ainda se acredita, por razões históricas, políticas e, até mesmo, ideológicas, que seja monolíngue, onde todo e qualquer habitante tem a língua portuguesa como L1 (Primeira Língua). Embora o português seja o nosso idioma oficial, ou seja, falado e escrito em todas as situações institucionais, tal crença desconsidera que existam migrantes que falam sua primeira língua em ambiente doméstico, seja esta a língua espanhola, a italiana ou outra qualquer. Nesse contexto, tampouco se leva em conta as línguas indígenas classificadas em famílias em troncos distintos. Que outras implicações têm esta postura? Ora, essa diversidade de línguas significa mais do que simplesmente falar idiomas diferentes traduzindo-se em rituais, cosmologias, tradições, manifestações artísticas e culturais peculiares a cada grupo étnico. Desconsiderar a diversidade linguística equivale, por conseguinte, a desconhecer a multiplicidade sociocultural (Silva; Costa, 2018, p.17).

Na atividade contida nessa sessão as (os) alunas (os) irão perceber que embora os indígenas possuam a tradição oral alguns grupos também fazem uso da escrita. Sobre a língua falada pelos indígenas da etnia Paresí, mencionada ao longo do texto é possível salientar que:

Os Paresí têm uma antiga história de contato com os não índios. As primeiras referências feitas a eles datam do fim do século XVII e, desde então, o contato foi se intensificando e gerando consequências muitas vezes devastadoras para o povo. Cada subgrupo Paresí enfrentou diferentes situações, devido à proximidade ou distância que se encontraram dos não índios. A intensa relação com os jesuítas da Missão Anchieta (MIA) quase ocasionou a extinção de um dos dialetos falados por eles e trouxe transformações nos aspectos socioculturais deste povo, já que as uniões entre os diferentes povos indígenas eram incentivadas (Paresí, 2008).

Portanto, é interessante que durante a discussão as (os) professoras (es) destaquem que com a chegada dos europeus várias línguas indígenas foram desaparecendo. Para aprofundar essa temática, Dias e Bellusci (2021) trazem um pequeno texto e solicitam que as (os) professoras (es) escrevam na lousa para iniciar o diálogo:

“Temos casos de etnias com apenas 10 falantes, na iminência de extinção porque os que falam já estão bem idosos e vão morrer daqui a bem pouco tempo”, diz Glauber Romling da Silva, 26, doutorando em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). “Para manter temos que ter adultos falando e crianças aprendendo” (Oliveira, 2012 *apud* Dias; Bellusci, 2021, p. 123).

Para complementar a discussão, é possível apresentar também a trajetória dos indígenas da etnia Suruí Paiter, mencionado ao longo do texto da atividade, em que o contato com os não indígenas também acarretou profundas alterações em seu modo de vida:

Desde o contato oficial, em 1969, a aproximação com os não índios trouxe profundas mudanças sociais entre os Paiter. Estas, entretanto, não anularam sua índole guerreira, que motivou a luta desse povo pelo reconhecimento e a integridade de seu território. Este, ao longo da história, foi terrivelmente ameaçado pela violência do Polonoroeste, a corrupção e omissão de órgãos governamentais, a invasão de moradores indevidos e a incidência de madeireiras e mineradoras (Suruí Paiter 2003,)

A atividade, além de ressaltar as diferentes línguas presentes no país, discute o processo de apagamento da história e cultura dos povos originários desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais.

Figura 49 – Atividade sobre a extinção de línguas nativas

• Para complementar o tema da atividade 1, leve os alunos à sala de informática da escola para acessarem alguns livros escritos em línguas indígenas que podem ser encontrados no acervo a seguir. Destaque a importância de termos contato com esses materiais, para reconhecermos e valorizarmos a diversidade cultural brasileira.

LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático. Disponível em: <<https://lemad.fflch.usp.br/Livros-didaticos-indigenas>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Comentários de respostas

1. d. Auxilie os alunos nessa pesquisa, levando-os à sala de informática da escola ou orientando-os a pedir ajuda a um adulto para pesquisar em casa. Oriente-os a anotar as principais informações encontradas no site, avaliando como ocorre a preservação das línguas indígenas.

ATIVIDADES

1. b. Deve-se registrar, de modo sistemático e amplo, exemplos de seus usos em contextos culturais, criando acervos digitais que registrem o uso da língua.

1. A extinção de línguas nativas é um problema que acontece em muitos países. Atualmente, tem se tornado cada vez mais comum o uso de tecnologias digitais para ajudar na preservação das línguas nativas. Leia a reportagem e converse com os colegas sobre as questões que seguem. 1. c. É importante que a língua seja falada pelas pessoas para que ela não desapareça.

Projeto de documentação de línguas indígenas

No Brasil, o Projeto de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas – ProDoclin é a primeira iniciativa pública e governamental desta natureza. O projeto integra o Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas – PROGDOC, coordenado pela Funai em parceria com a Unesco, desde 2009.

[...]

Documentar uma língua significa registrar, de modo sistemático e amplo, exemplos de seu uso em contextos culturais apropriados, os mais variados, visando à constituição de um corpus digital anotado.

Documentar significa criar acervos sustentáveis digitais que registram o uso da língua. Com o entendimento que a diversidade linguística e cultural é uma riqueza que precisa ser melhor conhecida, documentada e preservada, existem acordos bilíngues firmados entre a Funai e organizações indígenas no Brasil para fins de documentação de suas tradições orais e manifestações culturais.

Conservação de idiomas autóctones norteia Ano Internacional das Línguas Indígenas celebrado pela Unesco. Funai, 2 abr. 2019. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5310-conservacao-de-idomas-autoctones-norteia-ano-internacional-das-linguas-indigenas-celebrado-pela-unesco?start=1#>>. Acesso em: 4 mar. 2021.

a. Qual é o tema do texto? *Um projeto que tem como objetivo documentar línguas indígenas.*

b. Segundo o texto, como deve ser feita a documentação de uma língua?

c. Reflita com os colegas: além da tecnologia, o que é importante para a preservação de uma língua em extinção? *1. d. Resposta pessoal. Comentários nas orientações ao professor.*

L d. Faça uma pesquisa na internet sobre o Projeto de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (ProDoclin). Depois, escreva no caderno as principais informações que encontrar sobre os objetivos e o andamento do projeto.

1 O que você estudou?

1 Objetivo

- Refletir sobre a produção do conhecimento histórico.

Como proceder

- Espera-se que os alunos tragam objetos ou fotos que remetam às suas histórias familiares. Eles devem reconhecer o pa-

pel das fontes como vestígio de determinado fato marcante.

- Retome com a turma as páginas 64 a 66 desta unidade, para sanar possíveis dúvidas sobre esta atividade.

2 Objetivo

- Compreender os conceitos de tempo cronológico, da natureza e histórico, identi-

cando as particularidades de cada um.

Como proceder

- Para auxiliar a turma nesta atividade, leia cada frase em voz alta, propondo a inserção dos termos do quadro, de modo a testar cada alternativa. Questione então os alunos se as frases formadas são coerentes e o que está incorreto em cada

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 124).

Dando continuidade na proposta, na página seguinte Dias e Bellusci (2021) trazem um texto ressaltando a importância da tecnologia no processo de documentação e preservação das línguas nativas. Ao final da leitura as (os) alunas (os) são convidadas (os) a responderem algumas questões e pesquisarem mais sobre o Projeto de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (ProDoclin). Complementar a essa atividade, no material para as (os) professoras (es) elas orientam que as (os) alunas (os) visitem o laboratório de informática da escola e procurem por livros escritos em língua indígena. O *site* indicado para realizar esse exercício é o *Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD)* que possui diversos materiais no formato PDF.

Ao encerrar o trabalho com esse capítulo algo que fica evidenciado ao longo das atividades é que

o estudo e o conhecimento do passado histórico dos indígenas no país é uma necessidade, é igualmente necessário e mais que saudável que tenhamos consciência da realidade dessas sociedades no contexto do Brasil contemporâneo. Isso porque, se inúmeros grupos indígenas desapareceram ao longo de mais de quinhentos anos – desde a chegada de portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses em terras sul-americanas-, é verdade também que muitos sobreviveram e lutam por direitos históricos e por maior visibilidade, a fim de seus direitos sejam garantidos e respeitados (Silva; Costa, 2012, p.20).

No material didático do quinto ano, a última menção aos indígenas ocorre no primeiro capítulo da Unidade 4. Nesse momento a temática em destaque são os Patrimônios da Humanidade. Durante a leitura do texto é ressaltado que a arte Kusiwa (pintura corporal e arte gráfica Wajãpi) e o Yaokwa (ritual do povo Enawenê-Nawê) são exemplos de patrimônio cultural imaterial.

Para Dias e Bellusci (2021), as atividades propostas nessa unidade contemplam a habilidade EF05HI07 da BNCC, ao apresentarem os patrimônios mundiais culturais visando destacar a diversidade cultural das sociedades. A habilidade EF05HI10 também é desenvolvida uma vez que as autoras mostram as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

Ao trabalhar com a arte e o ritual indígena citados na atividade, as autoras consideram importante as (os) professoras (es) apresentarem imagens para as (os) alunas (os) ilustrando cada uma delas. Novamente, o *site Povos Indígenas no Brasil* aparece com um interessante acervo sobre os indígenas Wajãpi e Enawenê-Nawê. De acordo com Gallois (1997):

Wajãpi é o nome utilizado para designar os índios falantes desta língua Tupi que vivem na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Amapá. São os mesmos Guaiapi, mencionados na região do baixo rio Xingu, sua área de origem, desde o século XVII.

Figura 50 – Texto sobre Patrimônios Culturais Imateriais

Proteção do Patrimônio Mundial

Em 1972, aconteceu em Paris, na França, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, organizada pela Unesco. Foi então estabelecido o conceito de Patrimônio Mundial, que são bens naturais ou culturais que têm valor excepcional, devendo ser protegidos não somente pelo país em que se encontram, mas pela comunidade internacional, representada pela Unesco. Foi também criado um Comitê do Patrimônio Mundial e estabelecida uma Lista do Patrimônio Mundial.

Para que um local seja eleito Patrimônio Mundial é necessário que os representantes do país onde ele se localiza o inscrevam como candidato. Todos os anos, o Comitê do Patrimônio Mundial, formado por representantes de 21 países, se reúne e escolhe, entre os candidatos, aqueles que farão parte da Lista do Patrimônio Mundial. Para ganhar o título, é necessário que o patrimônio atenda aos critérios estabelecidos pela Unesco, como apresentar um valor excepcional e universal, em termos culturais, históricos, biológicos, estéticos, geológicos, entre outros.

Patrimônio Cultural Imaterial

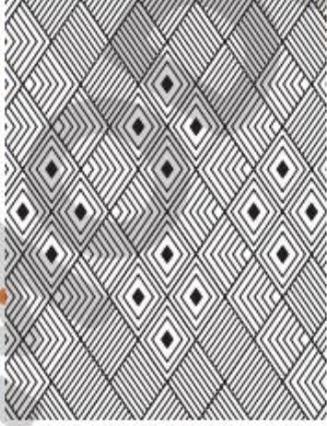
Em 2003, também em Paris, na França, representantes da Unesco assinaram a Convenção para a **Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**, com o objetivo de reconhecer e proteger os bens que configuram exemplos da cultura imaterial dos povos.

No Brasil, são exemplos de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade: Arte Kusiwa, Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi; Samba de Roda do Recôncavo Baiano; Yaokwa, ritual do povo Enawenê-nawê para a manutenção da ordem cósmica e social; Frevo; Círio de Nazaré e Roda de Capoeira.

Salvaguarda: proteção concedida por autoridade ou instituição responsável

Ilustração feita com base em padrão de grafismo Wajãpi.

Fonte de pesquisa: Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Rio de Janeiro: IPHAN, 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatrimDos_PinturaCorporalArteGraticaWajapi_m.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.



103

- Explique aos alunos que a Unesco é uma entidade de cooperação internacional, responsável por cuidar dos bens do Patrimônio Mundial. Entre suas funções, estão promover a conscientização da importância do patrimônio; incentivar a população para a preservação dos patrimônios; motivar a cooperação internacional para a conservação dos patrimônios mundiais; e prestar assistência aos patrimônios que estejam em situação de perigo.
- Leia os textos da página com os alunos e depois promova uma conversa, a fim de verificar a compreensão deles quanto à criação da Lista do Patrimônio Mundial e o processo de eleição de candidatura e eleição de um patrimônio.
- Explore a imagem da página com os alunos, pedindo a eles que observem a arte gráfica Wajãpi, tentando identificar o padrão da composição. Explique que os Wajãpi vivem no estado do Amapá. Mencione que as expressões gráficas são utilizadas em pinturas corporais e na decoração de objetos.

Mais atividades

- Converse com os alunos sobre os patrimônios brasileiros que são considerados bens do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Caso julgue interessante, leve para a sala de aula imagens com exemplos desses patrimônios para serem exploradas com os alunos.

Questione-os, a fim de identificar se eles conhecem algum dos patrimônios mencionados. Se necessário, relembre com os alunos que a Roda de Capoeira foi tema de estudo na unidade 2 do volume 4.

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 131).

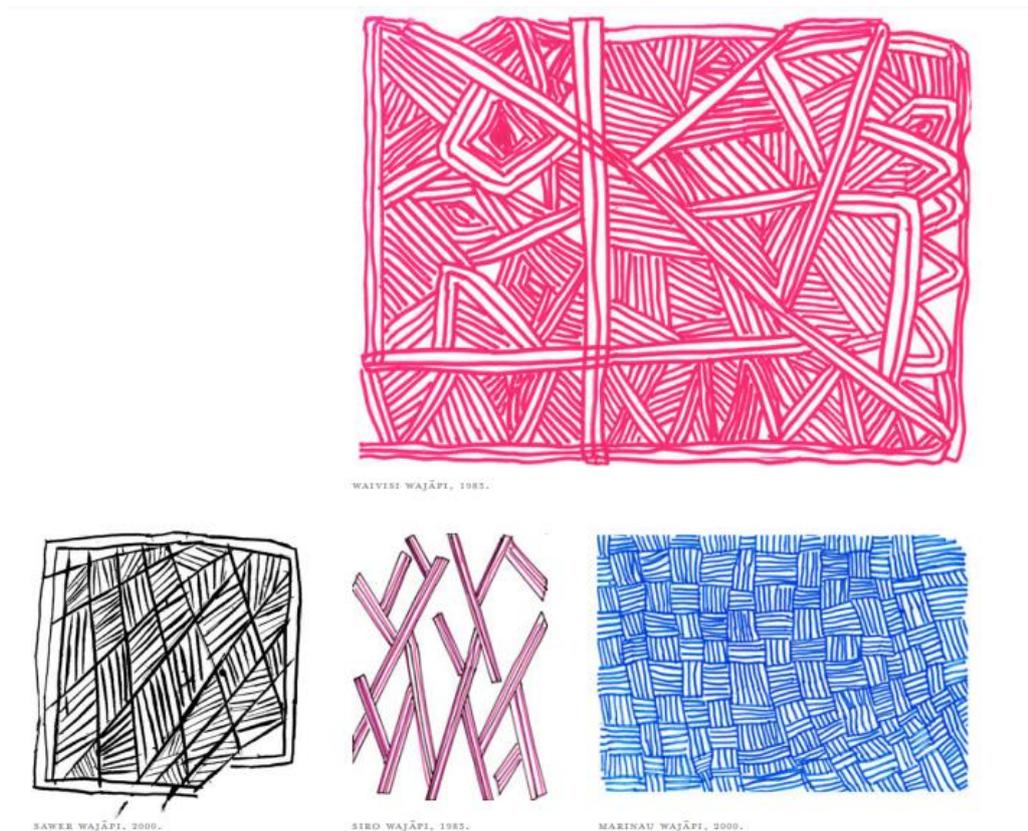
Com relação à arte Kusiwa desenvolvida pelos Wajãpi, o segundo livro da coleção **Dossiê dos Bens Culturais**, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2008, sob o título **Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá**, destaca:

A linguagem gráfica que os Wajãpi do Amapá denominam *kusiwa* sintetiza seu modo particular de conhecer, conceber e agir sobre o universo. Tal forma de expressão, complementar aos saberes transmitidos oralmente, afirma, ao mesmo tempo, o

contexto de origem e a fonte de eficácia dos conhecimentos dos Wajãpi sobre seu ambiente. Por outro lado, a arte gráfica e a arte verbal se completam por transmitirem os conhecimentos indispensáveis ao gerenciamento da vida em sociedade (IPHAN, 2008, p. 11).

O dossiê também se apresenta como um importante recurso que pode vir a ser consultado pelas (os) professoras (es) para se aprofundarem no estudo sobre a arte Kusiwa e o modo de vida dos indígenas Wajãpi. O documento se encontra disponível de forma digital e gratuita no portal do instituto.

Figura 51 – Imagens da arte Kusiwa



Fonte: IPHAN (2008, p. 33).

Já sobre o ritual Yaokwa, do povo indígena Enawenê-Nawê, o 18º dossiê elaborado pelo IPHAN, salienta que:

O Yaokwa é um ritual realizado anualmente pelo povo Enawene Nawe, que articula domínios distintos, porém, indissociáveis e interdependentes da sociedade cultural e da natureza. O Yaokwa está orientado pela cosmologia visão de mundo dos Enawene Nawe e regulado pelos ciclos próprios da natureza por meio de um calendário socioeconômico que integra complexas relações de ordem simbólica. Ao mesmo tempo, o Yaokwa se inscreve no cotidiano, nos sentidos de pertencimento e enraizamento desse povo que expressa na execução desse rito suas concepções sobre si e sobre os outros – os termos de sua identidade – vinculados à memória, aos mitos e ao lugar privilegiado que o canto, o sopro (flautas) e a música ocupam nessa operação (IPHAN, 2018, p. 13).

Para facilitar a compreensão das (os) alunas (os) sobre como é realizado esse ritual, as (os) alunas (os) podem assistir diferentes vídeos também disponíveis no portal oficial do instituto.

Figura 52 – Portal do IPHAN com vídeo sobre o ritual Yaokwa

The image shows a screenshot of the IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) website. At the top, there is a header with the IPHAN logo, the text 'INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL', and a search bar. Below the header is a navigation menu with links for 'Iphan', 'Superintendências', 'Unidades Especiais', 'Patrimônio Cultural', 'Patrimônio Mundial', 'Programas e Projetos', 'Acervos e Publicações', 'Editais e Seleções', and 'Serviços'. The main content area features a video player titled 'Yaokwa - 2009' showing three indigenous men in traditional attire performing a ritual. To the right of the video player is a sidebar menu titled 'Acesse' with links for 'Bibliografia Geral', 'Bibliotecas do Iphan', 'Boletim do Patrimônio', 'Carta de Serviços ao Cidadão', 'Notícias', 'Sala de Imprensa', and 'SEI! Consulte seu processo'.

Fonte: Captura extraída do portal do IPHAN

Ao encerrar o livro, Dias e Bellusci (2021) trazem na sessão “O que você já aprendeu” uma revisão dos conteúdos a fim de retomar o que foi trabalhado ao longo de todo o livro. Durante a atividade as autoras consideram essencial que as (os) alunas (os) compreendam os aspectos da tradição oral e escrita dos grupos indígenas e a sua importância para manter a cultura e história de um grupo seguindo de geração em geração.

Figura 53 – Seção “O que você já aprendeu” retomando os conteúdos estudados

5. Vimos que há vários tipos de calendário, como o gregoriano, os indígenas, o chinês e o islâmico. O gregoriano é um calendário solar; o islâmico é lunar; o calendário chinês é baseado nos ciclos da Lua e no movimento da Terra em relação ao Sol; e há calendários indígenas, como o dos Tuyuka, que são baseados no movimento das estrelas. Qual semelhança você pode perceber entre esses calendários? Converse com os colegas.

6. Observe as imagens e explique oralmente aos colegas a diferença entre a tradição oral e a tradição escrita. *Espera-se que os alunos mencionem que na tradição oral as memórias e os conhecimentos são transmitidos por meio da oralidade, de geração a geração. Já na tradição escrita, as memórias e os conhecimentos são transmitidos por meio de registros e documentos escritos.*



Indígena Krahô, na Aldeia Santa Cruz, município de Itacajá, estado de Tocantins, em 2016.

5. Os ciclos da Lua, a percepção do movimento da Terra em relação ao Sol, das estrelas e das estações do ano somente são possíveis por meio da observação da natureza. *Espera-se que os alunos percebam que esses fenômenos estão ligados à elaboração dos calendários em diversas culturas.*



Documento escrito que representa um boletim escolar de 1955.

7. b. O patrimônio deve apresentar um valor excepcional e universal em termos culturais, históricos, biológicos, estéticos, geológicos, entre outros. *Comentários nas orientações ao professor.*

Já os patrimônios naturais são bens que fazem parte da natureza.

7. Sobre a questão dos patrimônios, responda às questões no caderno.

- Explique a diferença entre Patrimônio Mundial Natural e Patrimônio Mundial Cultural. *Os patrimônios culturais são os bens que expressam a vida e a cultura dos povos, representando os aspectos materiais e imateriais resultantes da ação humana.*
- Quais são os critérios para um local ser considerado Patrimônio Mundial pela Unesco? Explique. *7. c. Porque vários bens naturais e culturais se encontram em situação de risco em função das ações humanas.*
- Explique por que a Unesco criou a Lista do Patrimônio Mundial em Perigo.

5 Objetivo

- Perceber a semelhança entre os diversos tipos de calendários.

Como proceder

- Escreva na lousa os principais calendários estudados na unidade 3 e discuta sobre eles com a turma, anotando as principais características de cada um.

6 Objetivo

- Diferenciar tradição oral de tradição escrita.

Como proceder

- Comente que as semelhanças entre as tradições oral e escrita residem nas suas funções de transmissão de memórias. A tradição oral se refere à fala, à transmissão oral dos conhecimentos, seja por meio da fala, de contos, histórias, discursos, rezas, etc.; e a tradição escrita utiliza símbolos (fonéticos ou ideográficos) para essa mesma finalidade.

7 Objetivo

- Compreender o conceito de Patrimônio Mundial.

Como proceder

b. *Espera-se que os alunos se recordem que, para um local ser reconhecido como Patrimônio Mundial Cultural, é necessário que os representantes do país inscrevam o bem cultural ou natural como candidato. Em seguida, o Comitê do Patrimônio Mundial se reúne e escolhe, entre os candidatos, os que farão parte da Lista do Patrimônio Mundial.*

- Comente com a turma que os patrimônios culturais são produções dos seres humanos e os patrimônios naturais são elementos da natureza. Retome também o tema dos bens do Patrimônio Mundial no que diz respeito aos critérios de escolha. Comente quais são os critérios e passos estabelecidos pela Unesco. Explique que a Lista do Patrimônio Mundial em Perigo é importante porque alerta a população mundial sobre áreas com espécies de animais e vegetação ameaçadas de extinção.

125

Fonte: Dias e Bellusci (2021, p. 155).

Concluindo a análise do material didático voltado para o quinto ano, percebemos que das quatro unidades a temática indígena aparece em três delas. Os principais temas foram a marcação da passagem do tempo, a tradição oral e escrita e os patrimônios culturais imateriais. Ao consultar o quadro das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades da BNCC vemos que as atividades contidas no material visam desenvolver as habilidades EF05HI04

(associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos), EF05HI08 (identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades) e EF05HI10 (inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade) trazendo atreladas a ela a temática indígena.

Figura 54 – Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades 5º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas		(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
			(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	
		(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	
		(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	
		(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar como a temática indígena se apresenta nos livros da coleção Pitangüá Mais – História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo abrangeu tanto as propostas para as (os) alunas (os), quanto os direcionamentos fornecidos às (aos) professoras (es) no manual para as (os) professoras (es). O foco da pesquisa era identificar como as propostas pedagógicas rompiam com uma visão estereotipada do indígena, procurando destacar sua participação e contribuição para a sociedade brasileira.

Desse modo, logo no início, fiz um levantamento do cenário educacional antes da implementação da Lei nº11.645/2008 – legislação que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos originários em todas as escolas – e percebi que minhas vivências com o ensino da temática nos anos iniciais não foi apenas uma realidade minha, mas algo que repercutia na maioria das salas de aula de todo o Brasil. Mesmo com diversos estudos sendo realizados, esses conhecimentos não adentravam a sala de aula, nem mesmo alcançavam o livro didático. Quando as propostas pedagógicas abordavam a temática indígena era de forma superficial ou então restrita à comemoração do dia 19 de abril. Desse modo, o que consegui constatar nesse momento da pesquisa foi que, por diversos anos, o ensino sobre a história e cultura dos povos originários esteve marcado pelos próprios preconceitos e estereótipos que deveriam romper.

Com relação ao momento pós implementação da referida Lei, percebo que esta exerceu um impacto importante nos demais programas e documentos educacionais, como é o caso da BNCC e do PNLD. Ambos colocam como essencial que as propostas pedagógicas discutam a temática indígena e também promovam a valorização da diversidade étnica e cultural existente no país. Portanto, gradativamente, além da legislação instituindo a obrigatoriedade do ensino percebo que há um empenho em de fato garantir que as mudanças aconteçam no espaço escolar, seja por meio de um documento normativo que visa garantir um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes ou então por um programa destinado a avaliar e distribuir os materiais didáticos utilizados nas instituições de ensino.

Ao buscar escolher uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2023 para realizar minha análise, pude constatar que de fato as coleções didáticas tem se empenhado em desenvolver a temática indígena por meio de texto e imagens que visam destacar a atuação dos povos originários não apenas em tempos passados, mas também na atualidade. A coleção **Pitangüá Mais – História**, ao meu ver, foi aquela que deu um passo adiante visto que o próprio *Guia Digital PNLD 2023* destaca que sua fundamentação teórica está embasada por uma prática pedagógica crítica a toda forma de preconceito e exclusão.

De fato, ao término da análise dos cinco volumes que compõem a coleção **Pitangüá Mais – História**, percebo que o material realiza avanços na forma como discute e apresenta os povos indígenas para as (os) alunas (os) do Ensino Fundamental. Os povos originários aparecem representados em propostas que versam sobre os mais variados temas e não apenas restrito ao momento do descobrimento do Brasil. Ao fazer um levantamento das imagens, etnias e textos presentes no material percebi o empenho de Dias e Bellusci (2021) em mostrar um pouco da variedade de grupos indígenas existentes no país.

No livro voltado para o primeiro ano fica evidente que Dias e Bellusci (2021) mostraram dois caminhos para o trabalho com a temática dos povos indígenas. O primeiro deles consiste em apresentar o dia a dia das crianças indígenas buscando uma aproximação com o cotidiano das (os) próprias (os) alunas (os). Essa reflexão é fundamental visto que leva as (os) alunas (os) a reconhecerem na cultura indígena a sua própria cultura. Outra sugestão é que por meio do lúdico, como os jogos e as brincadeiras indígenas, é possível desenvolver uma série de aprendizados, inclusive o respeito e a valorização de culturas distintas. Durante a análise do livro busquei trazer informações complementares como a apresentação das etnias mencionadas e sugestões de atividades para as (os) professoras (es). Mais uma vez destaco o acervo disponível no *site Povos Indígenas no Brasil Mirim e Território do Brincar* com várias sugestões de brincadeiras indígenas espalhadas por todo o Brasil.

Já no livro do segundo ano, o que se destacou foi a discussão sobre a valorização do idoso. Por meio de um tema transversal, Dias e Bellusci (2021) trazem a realidade dos Guarani Mbyá para evidenciar que o processo de envelhecimento pode ser compreendido de diferentes formas. Essa proposta me levou a buscar por livros da literatura infantil que trazem o idoso indígena como protagonista e me deparei com o rico trabalho do autor Daniel Munduruku. Espero que as sugestões de leitura ajudem as (os) professoras (es) a explorarem mais sobre os ritos, canções e tradições dos povos originários evidenciando sua riqueza e diversidade. A fim de eliminar estereótipos e preconceitos é necessário que os profissionais que atuam nas salas de aula trabalhem com a diversidade significativa que há entre as sociedades indígenas localizadas no Brasil.

No livro do terceiro ano, Dias e Bellusci (2021) mostram outra forma de trabalhar com a história e cultura dos povos originários, desta vez levando as (os) alunas (os) a refletirem sobre os patrimônios da humanidade. A proposta que envolve o “Monumento às Bandeiras” evidencia a percepção dos indígenas sobre os bandeirantes e traz atrelada a ela a discussão sobre o enaltecimento de figuras responsáveis pela exploração e genocídio de diversas etnias. As

atividades contidas neste material mostram ainda a possibilidade de conhecer mais sobre os grupos indígenas buscando mais sobre o passado da cidade onde as (os) alunas (os) vivem.

Essa discussão se complementa com o livro do quarto ano, momento em que as autoras de fato abordam a chegada dos portugueses ao Brasil. A aproximação que Dias e Bellusci (2021) fazem sobre o tema, que por muitos anos foi alvo de diversas críticas, é satisfatória visto que elas iniciam as atividades problematizando o termo “descobrimento”. A história se inicia sob a percepção dos grupos indígenas, o que possibilita uma outra forma de analisar a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Considero essa nova interpretação essencial para romper com a visão eurocêntrica dando aos povos originários voz para manifestarem seu ponto de vista sobre um momento tão violento e devastador para diversas etnias indígenas.

Ao ampliarem o repertório das (os) alunas (os) sobre a temática indígena, no livro do quinto ano, o que percebi foi o cuidado das autoras em retomar conteúdos explorados anteriormente, visando um maior aprofundamento. Embora novas temáticas sejam apresentadas, as discussões acabam por retomar o que foi trabalhado nos livros anteriores, como é o caso da cultura material e novamente a problematização do termo descobrimento. Portanto, todos esses saberes não foram simplesmente inseridos na coleção apenas para mostrar que estava de acordo com a legislação e os documentos normativos, há de fato uma preocupação das autoras em fazer com que esses saberes façam parte da bagagem que a (o) aluna (o) estará levando adiante. Um outro aspecto que se destacou no decorrer da pesquisa foram as sugestões para as (os) professoras (es). Dias e Bellusci (2021) no início de cada unidade ou capítulo apontam as competências e as habilidades que estão sendo abordadas nas propostas, há também alguns textos complementares e sugestões de atividades.

Entretanto, o que percebo que ocorreu com pouca frequência foram textos apresentando as etnias indígenas que aparecem nas imagens bem como registros ressaltando a participação dos indígenas em diferentes contextos. Conforme mencionei em minha pesquisa, atualmente os indígenas estão presentes em 86,7% dos municípios brasileiros, portanto eles fazem parte do mercado do trabalho, vivem nas cidades, frequentam universidades e fazem uso da tecnologia. É necessário trabalhar também com esta realidade, pois ela evidencia que a cultura indígena não está congelada no tempo e no espaço. Seguindo a concepção de Freire (2002), historicamente os diferentes povos mantêm contatos entre si e se influenciam mutuamente, em decorrência disso novas realidades são construídas, sem que isso implique abandono das próprias tradições.

Espero que minha contribuição ao longo deste trabalho ajude a mostrar que há vários *sites*, livros e vídeos que ajudam a apresentar mais sobre a cultura e a realidade dos diferentes

povos indígenas podendo ser um importante recurso para auxiliar as (os) professoras (es) ou alunas (os) no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, longe de esgotar o estudo sobre esta temática, constato que a Lei nº 11.645/2008, juntamente com a BNCC e o PNLD, acarretaram uma série de mudanças na forma como a história e cultura indígena se apresenta no espaço escolar, mudanças essas que se voltam para uma abordagem da temática que visa promover a valorização e o respeito à diversidade étnica e cultural existente no país. Considero que a coleção **Pitangá Mais – História** se esforça em atingir o que é exigido pela legislação e pelos documentos normativos evidenciando novas formas de se trabalhar com a história dos povos originários. Gradativamente, por meio de texto e imagens elas devolvem ao indígena o papel de protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n.75, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?lang=pt>. Acesso em: 14 de jan. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

_____. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BASSO, Ellen. **Kalapalo**. Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kalapalo>. Acesso em: 26 de dez. de 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Bart. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras** v.12, n.1, p.53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11164_5.htm. Acesso em: 21 de julho de 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2023.

_____. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 11 de nov. 2023.

_____. **PNLD 2023: História – Guia de Livros Didáticos**. Brasília: MEC/SEB, 2023. 133p. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/comp-onente-curricular/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_historia. Acesso em: 11 de nov. 2023.

DIAS, Adriana Machado; BELLUSCI, Maria Eugenia. **Pitangá Mais História 1º ano: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2021.

_____. **Pitangá Mais História 2º ano:** Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2021.

_____. **Pitangá Mais História 3º ano:** Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2021.

_____. **Pitangá Mais História 4º ano:** Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2021.

_____. **Pitangá Mais História 5º ano:** Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2021.

ENAWENÊ – NAWÊ. *In:* Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Enawen%C3%AA-naw%C3%AA>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

FREIRE, P. A imagem do índio e o mito da escola. *In:* MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores, educação escolar indígena**, 2002, Brasília. Anais...Brasília: MEC, 2002. p. 93-99.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola:** subsídio para os professores. São Paulo: Contexto, 2016.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Wajãpi.** *In:* Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 1997. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waj%C3%A3pi>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

GUARANI. *In:* Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2011. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

GRAHAM, Laura. **Xavantes.** *In:* Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. *In:* _____ (Org.). **Índios no Brasil.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

HEILER, Marco Antonio. **Descobrimo o Xingu.** São Paulo: Carochinha, 2019

HUGH-JONES, Stephen; CABALZAR, Aloisio. **Tuyuka.** *In:* Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tuyuka>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Rio de Janeiro: Iphan, 2006. 136p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_PinturaCorporalArteGraficaWajapi_m.pdf. Acesso em: 26 de dez. 2023.

_____. Ritual Yaokwa do Povo Enawene Nawe. Coordenação: Yêda Barbosa e Diego Simas. Brasília, Distrito Federal: Iphan, 2018.144 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie_18_ritual_yaokwa.pdf. Acesso em: 26 de dez. 2023.

MARQUES, Filipa Daniela; SOUSA, Liliana Marques; VIZZOTTO, Marília Martins; BONFIM, Tania Elena. A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá. **Psicologia e Sociedade**, v.27, n. 2, p.415-427 maio /agosto 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Z5BCPwNKb9nC4RJ6Lb8pCQS/?format=pdf> Acesso em: 16 de dez. 2023.

MATOS, Maristela Bortolon; SILVEIRA, Aldinesio Sarmiento. Jogos e brincadeiras indígenas como motivação no ensino da Língua Indígena Macuxi em Roraima. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel; PRIETO, Heloísa. **Vó Coruja**. Companhia das Letrinhas, 2014.

_____, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: Raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Blucher, 2012.

PARESI. In: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD>. Acesso em: 26 de dez. 2023.

PEREIRA, Heloísa Marina; GOMES, Juliana Paula de Oliveira. Importância do Ensino de História na Formação do Estudante como Indivíduo. **Veredas da História**, v.15, n.1, p.9-20, jun.2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/download/51017/29506>. Acesso em: 20 de dez. 2023.

PRESTES, Roberta Ribeiro. A primeira Missa no Brasil em dois Tempos. *Oficina do Historiador*, v.3, n.2, p. 141-156, agosto 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/8834>. Acesso em 02 de março de 2024.

RIBEIRO, Maristela Maria. **Grafismo Indígena: Influência Grafismo Corporal**. Orientador Moises Alves. 2012. 60 f. TCC (Licenciatura) – Curso Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5570/1/2012_MaristelaMariaRibeiro.pdf Acesso em: 16 de dez. 2023.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **Javaé**. In: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2010. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9>. Acesso em 12 de jan. 2024.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n.2, p. 213-223, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/anpuh,+RHHJ2_10.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2024.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMAN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUZA, Carla Monteiro; SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e; SPOTTI, Carmen Véra Nunes. A força de contar histórias: tradição oral indígena e história oral em Roraima. **Tempos Históricos**, v.17, n.2, p.213-232, 2000. Disponível em:

SURUI PAITER. *In*: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter Acesso em: 26 de dez. 2023.

VERSWIJVER, Gustaaf; GORDON, Cesar. **Mebêngôkre (Kayapó)**. *In*: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2002. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)). Acesso em: 26 de dez. de 2023.

VIDAL, Lux Boelitz. **Pintura corporal e a arte gráfica entre os kayapo-xikrim do catete**. São Paulo: Studio Nobel/Usp/Fapesp, 1992.

VILLAS-BÔAS, André. **Xingu**. *In*: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, 2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.