



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
**HUMANA**

JACQUELINE CASTRO GONÇALVES

**NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O QUE**  
**DIZEM OS MATERIAIS DIDÁTICOS?**

**Belo Horizonte**  
**2019**

JACQUELINE CASTRO GONÇALVES

**NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O QUE  
DIZEM OS MATERIAIS DIDÁTICOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu– Mestrado em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Culturas, Memórias e Linguagem em Processos Educativos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua

**Belo Horizonte**

**2019**

CIP - Catalogação na publicação

Gonçalves, Jacqueline Castro

G635n Narrativas indígenas no ensino fundamental I: o que dizem os materiais didáticos? / Jacqueline Castro Gonçalves. - Belo Horizonte, 2019.  
131 f. il. color.; enc.

Dissertação (Mestrado): Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua

Inclui bibliografia.

1. Educação – Narrativas indígenas – Material didático. 2. Educação – Ensino fundamental – Material didático. 3. Povos Indígenas – Interculturalidade. I. Título. II. Pádua, Karla Cunha. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD: 371.32  
CDU: 37(075)

Elaborada por: Rosana Aparecida Alves Reis – CRB-6: 2500

# NARRATIVAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O QUE DIZEM OS MATERIAIS DIDÁTICOS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Culturas, Memórias e Linguagem em Processos Educativos

## BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

Universidade do Estado de Minas Gerais Faculdade de Educação (Orientadora)

---

Profa. Dra. Izabel Missagia de Mattos

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

---

Prof. Dr. Rafael Otávio Fares Ferreira

Universidade do Estado de Minas Gerais- Monlevade

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes

Programa de Pós-Graduação Universidade Federal de Ouro Preto (Suplente)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lana Mara de Castro Siman

Universidade do Estado de Minas Gerais Faculdade de Educação (Suplente)

Belo Horizonte, 2019.

A Deus, sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a todos os sagrados que permitiram a realização desta pesquisa pela oportunidade transformadora de conhecer e conviver com pessoas que tanto me ensinaram e passaram a fazer parte da minha caminhada.

Ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, por me oportunizar o regresso à Faculdade de Educação e me acolher como pesquisadora. A todos os professores que fizeram parte desse processo formativo.

À minha orientadora Karla Cunha Pádua, pelo empenho, auxílio constante, incentivo e orientações. Foram muitas as dificuldades e você gentilmente soube ouvir, acolher e impulsionar para que chegasse a esse resultado.

Aos professores integrantes da banca examinadora, por todas as contribuições que gentilmente apresentaram na qualificação e por aceitarem participar deste momento.

Aos alunos e alunas que inspiraram esse trabalho!

Aos gestores, docentes e funcionários da Escola Municipal Murilo Rubião e da Escola Municipal Professora Maria Mazarello que me acolheram e, gentilmente, dispuseram-se a colaborar com esta pesquisa.

À minha família, pelo carinho, apoio e compreensão nos momentos de ausência. Ao Antônio, meu companheiro em todos os momentos; aos meus filhos Marco Antônio e Rafael; À minha mãe Sandra Helena e aos meus irmãos e irmãs;

Ao meu querido pai Ademir Antônio de Castro (in memorian) que apesar de se encontrar do outro lado do caminho tenho certeza de que sempre estará comigo.

À querida Santuza Abras (in memorian) que muito me inspirou profissionalmente.

Aos amigos que fizeram e fazem parte dessa caminhada e, em especial, aos colegas de turma do mestrado que gentilmente acolheram, auxiliaram e tantas vezes

me escutaram. Vocês tornaram essa experiência valiosa e me ensinaram que uma pesquisa é construída a muitas mãos. Jamais presenciei tamanha solidariedade. Vocês tornaram a minha vida muito mais feliz!

Por fim, agradeço aos “parentes” indígenas que tanto nos ensinam. Obrigada pela interlocução teórica, experiencial e por nos auxiliar nesse mundo multicolorido.

*“Prossigo minha pesquisa*

*Ora sonhando*

*Ora acordada*

*Mirando seres sagrados*

*E buscando sabedoria e tranquilidade.”*

*(Cristine Takuá)*

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos e discutimos aspectos relacionados às histórias e culturas indígenas a partir de materiais didático-pedagógicos de Ciências Humanas e da Natureza, cujo foco são os três primeiros anos do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Belo Horizonte. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada, como instrumento de investigação qualitativa, a análise documental, buscando apoio nas ciências sociais, em especial na Antropologia, para dialogar sobre as possibilidades de reconhecimento das diferenças e de sensibilização dos estudantes para a riqueza das histórias e culturas indígenas. O estudo interrogou a capacidade dos materiais didático-pedagógicos sensibilizarem os estudantes para a riqueza das culturas indígenas e da diversidade cultural e sua importância na formação intercultural das crianças. Para tanto, abordamos as narrativas sobre as histórias e culturas indígenas em três coleções didáticas mais utilizadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no triênio de 2016 a 2018, assim como as referências complementares nelas indicadas. Dividimos o material em três grandes categorias de análise que se sobressaíram nos materiais selecionados: Identidade infantil; Vida em sociedade e Aspectos socioambientais e culturais. O estudo nos levou a concluir que houve um esforço para atender ao que preconiza a Lei 11.645/08 e a temática indígena apareceu em momentos variados das obras, porém, ainda são necessárias revisões e investimentos em materiais didáticos no sentido de atualizá-los e sintonizá-los com os costumes e modos de vida dos indígenas contemporâneos, em especial os que habitam o território mineiro. Constatamos que um dos caminhos possíveis para tratar das temáticas indígenas no ambiente escolar e favorecer a sensibilização para a importância das diferentes culturas seria o olhar antropológico. Nessa perspectiva, o estudo das histórias e culturas indígenas na escola ajudaria as crianças, partindo da própria experiência de si, a ampliarem o seu olhar para o reconhecimento e a valorização das outras culturas, numa perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Povos indígenas; Materiais didáticos; Lei 11.645; Interculturalidade.

## **ABSTRACT**

In this dissertation, we present and discuss aspects related to indigenous histories and cultures from didactic-pedagogical materials of Human Sciences and Nature, focusing on the first three years of Elementary School I, in the Municipal Network of Belo Horizonte. For the development of this research, the document analysis was used as a qualitative research tool, seeking support in the social science, especially in Anthropology, to discuss the possibilities of recognizing differences and raising students' awareness of the richness of stories and indigenous cultures. The study questioned the ability of didactic-pedagogical materials to sensitize students to the richness of indigenous cultures and cultural diversity and their importance in the intercultural formation of children. In order to do so, we approach the narratives about indigenous histories and cultures in three didactic collections most used in the municipal education network of Belo Horizonte, in the triennium from 2016 to 2018, as well as the complementary references indicated therein. We divided the materials into three major categories of analysis that stood out in the selected materials: Child identity; Life in society and socio-environmental aspects and cultures. The study led us to conclude that there was an effort to comply with what is enacted in Law 11.645/08 and the indigenous theme appeared in different moments of the works, however, it is still necessary revisions and investments in didactic materials in the sense of updating them and tuning with the customs and ways of life of contemporary indigenous people, especially those who inhabit the territory of Minas Gerais. We found that one of the possible ways to deal with indigenous issues in the school environment and to raise awareness of the importance of different cultures would be the anthropological view. In this perspective, the study of indigenous histories and cultures in school would help children, from their own experience, to broaden their focus on the recognition and appreciation of other cultures in an intercultural perspective.

**Keywords:** Indigenous peoples; Teaching materials; Law 11,645; Interculturality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Obras de ciências humanas e da natureza aprovadas no PNLD .....	28
Tabela 1 - Coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 1ºano.....	29
Tabela 2 - Coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 2ºano.....	30
Tabela 3 - coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 3ºano .....	31
Gráfico 1 - Coleções 1º, 2º e 3º Anos E.F. Ciências Humanas e da Natureza.....	32
Quadro 2 - Síntese das obras selecionadas .....	32
Quadro 3 - Coleção Juntos Nessa por unidades temáticas 1º, 2º 3º ano.....	34
Quadro 4 - Coleção A Conquista por unidades temáticas. 1º, 2º 3º anos .....	35
Quadro 5 - Coleção Projeto Buriti por unidade temática 1º, 2º 3º ano .....	37
Figura 1 - Coleções selecionada .....	42
Figura 2 - Coleção Juntos Nessa. ....	42
Quadro 6 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I. ....	44
Figura 3 - Coleção A Conquista. ....	46
Quadro 7 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I .....	48
Figura 4 - coleção Projeto Buriti. ....	50
Quadro 8 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I .....	52
Quadro 9 - Materiais literários complementares.....	53
Figura 5 - Livros indicados na coleção Juntos Nessa. ....	55
Figura 6 - Livros indicados na coleção A Conquista.....	56
Figura 7 - Livros indicados na coleção Projeto Buriti.....	56
Quadro 10 - Indicações complementares.....	58
Figura 8 – Origem do nome.....	62
Figura 9 – Kabá Darebu .....	62
Figura 10 – Os sobrenomes .....	64
Figura 11 – Crianças no mundo .....	65
Figura 12 - Diversidade .....	66
Figura 13 – Diferentes criança panorama mundial.....	67
Figura 14 – Saberes indígenas .....	68
Figura 15 – Escolha do nome indígena.....	69
Figura 16 – Respeito à diversidade .....	71
Figura 17 – Painel Multicultural .....	72
Figura 18 – Nascimento na etnia Tupinambá.....	73
Figura 19 – Materiais de construção .....	75
Figura 20 – As moradias .....	76
Figura 21 – Moradias comunais .....	78
Figura 22 – Curiosidade sobre moradia indígena.....	79
Figura 23 – Sala de aula em uma aldeia indígena .....	79
Figura 24 – Grupos familiares .....	81
Figura 25 – Aprendizagem escolarizada .....	82

Figura 26 – Escolas indígenas .....	83
Figura 27 – Brincadeiras indígenas.....	84
Figura 28 – Vivência cotidiana .....	85
Figura 29 – Diferentes grupos familiares.....	86
Figura 30 – Visita ao museu.....	87
Figura 31 – Observação do entorno.....	89
Figura 32 – Atividade de compreensão textual .....	90
Figura 33 – O filme Pajerama.....	91
Figura 34 – Povos indígenas e a natureza.....	92
Figura 35 – Curiosidade .....	93
Figura 36 – Lenda indígena.....	94
Figura 37 – Plantas e pinturas corporais.....	95
Figura 38 – O trabalho .....	96
Figura 39 – Moradias indígenas.....	97
Figura 40 – Lenda indígena.....	98
Figura 41 - Toreim.....	99
Figura 42 – Moradias pelo mundo.....	100
Figura 43 – Calendário e atividades indígenas .....	101
Figura 44 – Produtos do cotidiano.....	102
Figura 45 – Artefatos indígenas .....	103
Figura 46 – O trabalho em uma aldeia .....	104
Figura 47 – Banho de rio.....	105
Figura 48 – Construções das moradias.....	106
Figura 49 – Direito à Educação .....	107
Figura 50 – Calendário Suyá.....	108
Figura 51 – Base alimentar indígena.....	109
Figura 52 – Sustentabilidade.....	110
Figura 53 – Conservação dos alimentos .....	110
Figura 54 – Transporte aquático .....	111
Figura 55 – Oralidade.....	112

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CHN</b>	Ciências Humanas e da Natureza
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional da Educação e do Desenvolvimento
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
<b>ISA</b>	Instituto Sócio Ambiental
<b>LDB</b>	Lei de diretrizes e bases da educação
<b>LD</b>	Livro didático
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PBH</b>	Prefeitura de Belo Horizonte
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
<b>RMBH</b>	Rede Municipal de Belo Horizonte
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....	22
2.1. Desvendando enigmas: a seleção do material didático .....	26
2.2. O processo de análise das coleções .....	33
3. OS POVOS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:.....	39
3.1. Apresentando as coleções .....	41
3.2. Indicações complementares.....	53
4. DIVERSIDADE, VALORES E CONVIVÊNCIA: NARRATIVAS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	60
4.1. Identidade infantil: diversidade e valores.....	61
4.2. Vida em sociedade: os primeiros grupos de convivência .....	73
5. O AMBIENTE NA DIVERSIDADE DAS CULTURAS INDÍGENAS .....	88
5.1. Aspectos socioambientais e culturas .....	88
6. CONCLUSÃO: CONSOLIDAR A PERCEPÇÃO DE SI E APURAR O OLHAR PARA O OUTRO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	113
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES:.....	129
Apêndice A: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao primeiro ano .....	129
Apêndice B: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao segundo ano.....	130
Apêndice C: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao terceiro ano .....	131

## 1. INTRODUÇÃO

*Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.*  
Marcus M. Garvey

Considerarei importante narrar um pouco da minha história pessoal e do encontro com a temática de pesquisa. Começo dizendo que, para mim, atuar no campo educativo como docente significa lidar com os inúmeros desafios e adversidades, um processo contínuo de (re) descobertas, (re)encontros, superação de fragilidades e busca por uma convivência mais fecunda e intercultural, que se reflita em um esforço de melhor compreensão das diversas culturas e realidades sociais para vivermos bem nesse mundo comum.

A pedagogia tem uma influência importante em minha caminhada. Nesse sentido, a formação como pedagoga na Universidade do Estado de Minas Gerais constituiu-se num marco, que me impulsionou no despertar da autonomia e da prática investigativa. Como professora municipal de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Belo Horizonte, ocorreu o primeiro contato com histórias e culturas indígenas, no ano de 2014. Um contato marcado por obras de arte indigenistas que me conduziram ao exame de minhas experiências escolares relativas aos povos indígenas. Ao efetivar investigações a respeito do assunto, fui conduzida a revisitar minhas lembranças de estudos a que tive acesso, e lamentavelmente as recordações eram de que esse tema se encontrava ausente na minha formação. Como salientou Ribeiro (2018) e, reforça Bessa Freire<sup>1</sup> (2002) ainda são poucos os progressos relativos a uma compreensão da sociedade brasileira, prevalecendo e as concepções congeladas com relação aos povos indígenas.

A partir dessas reflexões sobre a invisibilidade da temática indígena no campo educativo, o problema de pesquisa foi se delineando. Começou com a curiosidade e o encantamento com a temática, que acabaram contribuindo para o

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Educação da UERJ e coordenador, desde 1992, do Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Professor do Programa de Pós- Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNI-Rio.

desenvolvimento em sala de aula de trabalhos de recriação de obras de arte peruanas que retratavam o cotidiano de indígenas. Nesses trabalhos as crianças podiam representá-los sob outros olhares. Essa prática docente reverberou de tal forma que houve uma demanda por parte de estudantes e docentes para que houvesse um enfoque nos indígenas brasileiros em trabalhos posteriores, foi então que tive acesso a Lei 11.645/08 que tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no âmbito escolar.

Ao passo que a demanda pela ampliação temática crescia a necessidade de pesquisas aumentava e a aplicação da Lei 11.645/08 impulsionou a continuidade do trabalho. Devido ao exercício docente foram empreendidos estudos para ter acesso às diversas narrativas produzidas por variados autores indígenas e estudiosos dessas culturas. Nesse contexto pude identificar diversas lacunas que dificultavam a aproximação entre a teoria e a prática no trato com as questões indígenas no ambiente escolar. Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida com enfoque nas narrativas sobre histórias e culturas indígenas na tentativa de potencializar a partir das narrativas apresentadas reflexões sobre a aproximação com as questões indígenas atuais.

A proposta deste estudo é a análise de materiais didático-pedagógicos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental I no que se refere à forma como as temáticas indígenas estão sendo apresentadas. O estudo interrogou as potencialidades dos materiais didático-pedagógicos para a formação intercultural e a sua capacidade de sensibilizar ou não os estudantes para a riqueza e diversidade das culturas indígenas.

A perspectiva da sensibilização proposta na pesquisa se pauta numa análise das narrativas por meio de sua possível capacidade de mediar e acionar campos de reflexão voltados para os temas relativos às histórias e culturas indígenas com enfoques sintonizados com a atualidade e a valorização da diversidade étnica e cultural existente. Adotamos a perspectiva hermenêutica por possibilitar um espectro de interpretações que considera as variadas narrativas propostas no material didático em consonância com a aproximação com demandas das populações

indígenas. Estamos conscientes, contudo que o trabalho proposto se constitui como uma das inúmeras possibilidades.

Escolhemos para análise as três principais coleções de materiais didático-pedagógicos de Ciências Humana e da Natureza adotados, no triênio 2016-2018, na Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH)<sup>2</sup> voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após a seleção desses materiais, iniciamos nossas análises sobre o modo como as temáticas das histórias e culturas indígenas foram abordadas, quais significações e imagens veicularam e de que forma atenderam ou não às determinações da Lei 11.645/08.

Algumas questões orientaram o percurso investigativo: dentre elas buscamos avaliar em que perspectiva a temática indígena foi apresentada; quais foram os recursos textuais e imagéticos utilizados e em quais momentos das sequências didáticas apareceram; como essa diversidade cultural e histórica foi apresentada; se as narrativas sobre as histórias e culturas indígenas atenderam ao que preconiza a Lei 11.645/08; de que modo essas abordagens apresentadas podem contribuir para a interculturalidade e se são capazes de sensibilizar os estudantes para a riqueza da diversidade indígena. Estas e outras questões que nortearam o estudo proposto.

Adotamos a abordagem intercultural defendida por Candau (2012) por promover uma articulação entre a formação docente e as potencialidades educativas prestadas pelas escolas em prol de uma educação intercultural mais justa e democrática entre os diversos grupos sociais. Nessa direção, indagamos se as significações veiculadas nas coleções didáticas contribuem para sensibilizar e formar sujeitos capazes de respeitar e apreciar a diversidade existente em nosso país, além de compreender o dinamismo das culturas contemporâneas, em constante diálogo e transformação.

As narrativas em suas variadas formas permitiram realizar interconexões entre as abordagens dadas às temáticas indígenas em consonância com as possibilidades de sensibilização proposta na pesquisa. Dialogamos com o pensamento de Cunha

---

<sup>2</sup> Esse processo de seleção dos livros didáticos será detalhado mais a frente.

(1997) que considera as narrativas como um processo cultural que se inter-relaciona tanto com quem produz quanto com a quem se destina. A imersão nas narrativas relacionadas às histórias e culturas indígenas em materiais didáticos favoreceram a percepção e articulação entre os acontecimentos passados, as reelaborações e reconhecimento da diversidade existente e nos propiciou compreender e valorizar as variadas dimensões da constituição identitária do povo brasileiro a luz das histórias e culturas indígenas. Nesse intento, explanamos que as reivindicações dos indígenas são expressas por Bonin (2012, p.35) ao reforçar que, apesar da fragmentação e descontinuidade na oferta de educação indígena, esses povos reconhecem e valorizam a importância e necessidade da escola. Por isso, ampliar os conhecimentos referentes às histórias e culturas indígenas é primordial a fim de propor alternativas de análise e reflexões que contribuam para a dimensão formativa considerando as narrativas em suas variadas apresentações: imagéticas, textuais, experienciais e ilustrativas.

O tratamento dessa temática torna-se cada vez mais urgente e necessário no atual cenário de violações de direitos vivenciados pelos povos indígenas em nosso país. Esperamos que essa pesquisa contribua para dar maior visibilidade à riqueza das culturas indígenas, mostrar a importância da sua participação na constituição da sociedade brasileira e reforçar a necessidade de tornar a Lei 11.645/08 efetiva em todo seu caráter, para que os esforços até então empreendidos não sejam desprezados.

A possibilidade de acessar a diversidade étnica se apresenta como uma necessidade formativa e base da identidade, como parte integrante da constituição humana e que deve ser contemplada, para tanto é fundamental o reconhecimento da alteridade étnica da população brasileira, bem como, a relevância de suas histórias e culturas. Ao ampliar as ações em prol do respeito e valorização da diversidade numa perspectiva da sensibilização dos estudantes para a riqueza da diversidade histórica e cultural vislumbra-se a possibilidade de alcançarmos mudanças efetivas que favoreçam ultrapassar a mera aplicação da Lei 11.645/08.

Reconhecer a alteridade étnica das populações indígenas brasileiras é fator preponderante para o respeito à diversidade e, para a constituição do próprio

reconhecimento identitário, seja ele individual ou coletivo. Por este viés, as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, revelam que:

A criança constrói sua identidade a partir do conjunto de suas relações, das expectativas construídas a respeito do seu ser, das suas experiências de ser, ou seja, ela constrói sua identidade a partir da identidade que lhe foi conferida e por ela apropriada (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2010, p.20).

Para que o trabalho com a temática indígena na escola alcance a infância, é importante que ela seja apresentada de maneira lúdica e imaginativa de modo a despertar a curiosidade das crianças. A partir dessas reflexões, surgiu a proposta de priorizar os anos iniciais do Ensino Fundamental I, por ser este um período estruturante na formação da identidade infantil, sendo caracterizado por curiosidade, interação social e descobertas, sob esse enfoque as questões referentes à diversidade étnica da sociedade brasileira precisam ser exploradas, a fim de sensibilizar desde cedo as crianças para a importância das diferenças culturais e da interculturalidade.

Daí a importância de encontrar materiais didáticos apropriados ao trabalho com a temática indígena nos anos iniciais, que evitem formulações folclóricas e estereotipadas sobre os povos indígenas de nosso país e que sirvam de apoio pedagógico aos docentes. Caso as questões referentes à diversidade étnica e à interculturalidade sejam apresentadas desde a infância, a escola poderá contribuir para a formação cidadã, o reconhecimento identitário e o conhecimento da própria formação multicultural da sociedade brasileira.

Compete ao pesquisador e ao educador o envolvimento com uma perspectiva menos colonialista nas investigações referentes aos materiais didático-pedagógicos, para que o público infantil possa se apropriar de assuntos ligados às histórias e culturas indígenas sob óticas diferenciadas e atuais.

É nessa perspectiva que surgiu a proposta de analisar materiais didático-pedagógicos, e também como uma forma de contribuir com os docentes na escolha dos materiais a serem adotados para cada triênio. É recorrente, por parte dos/as

professores/as, queixas sobre a falta de adequação do material didático ao trabalho realizado na sala de aula, em decorrência disso diversos materiais são armazenados sem que sejam devidamente utilizados. Daí a importância de promover análises de livros didáticos, principalmente daqueles direcionados aos docentes, como faremos nessa pesquisa.

Ao pesquisar sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dentre os fatores que demonstram a necessidade de analisar livros didáticos Mantovani (2009, p. 37) pontua que, por vezes

O ambiente é apresentado de forma irreal, sem considerar os graves problemas ecológicos criados pela forma com que a sociedade capitalista se relaciona com a natureza. [...] O índio é descrito como um personagem idealizado, muito distante da realidade do índio brasileiro. A relação com a cultura não índia é estereotipada e vertical, como se os não índios fossem uma civilização superior e doadores da verdadeira cultura, enquanto os índios fazem o papel de receptores e selvagens.

Torna-se relevante analisar os materiais didáticos, considerando sua importância para o exercício docente e no caso dessa análise priorizaremos a temática indígena, tão ausente na formação de educadores.

Os povos indígenas têm empreendido esforços em prol das próprias escolas indígenas com a finalidade de promover mudanças efetivas dentro das próprias comunidades e fortalecer a identidade étnica dos diversos povos indígenas (VENZON, 2012). Nessa direção, a formação acadêmica direcionada aos professores indígenas tem sido uma importante conquista, no entanto, ainda temos muito a conquistar no sentido da formação de educadores não indígenas, a fim de favorecer avanços no que se refere à valorização das histórias e culturas indígenas e fortalecer a luta pela preservação dos modos de vida, costumes e saberes tradicionais desses povos, como preconiza a Lei 11.645.

Ainda que existam limitações, os povos indígenas expressam e entendem como importante a formação das crianças para que se envolvam com os conhecimentos linguísticos, ancestrais e com a preservação de sua identidade étnica e cultural. Nesse sentido, também nós, temos a responsabilidade de sensibilizar as crianças para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural existente em nosso país.

Para isso, é fundamental analisar os materiais que são disponibilizados para o trabalho com o público infantil dentro das escolas, para que esses possam se apropriar de assuntos ligados às histórias e culturas indígenas sob óticas mais adequadas e atuais.

O estudo segue uma abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa se fundamentam prioritariamente na pesquisa bibliográfica e documental. Uma perspectiva antropológica orienta a pesquisa, de modo a interrogar as possibilidades dialógicas e interculturais proporcionadas pelos materiais didáticos disponibilizados aos docentes e a sua capacidade de fomentar reflexões relativas à importância da diversidade cultural e da interculturalidade, no que diz respeito às condições atuais de vida dos povos indígenas, ao reconhecimento de seus direitos fundamentais, ao dinamismo das culturas e do papel desses povos na configuração da identidade brasileira.

O percurso metodológico iniciou com um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para averiguar quais foram as três coleções de Ciências Humanas e da Natureza mais distribuídas na Rede Municipal de Belo Horizonte para os três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Diante do resultado, chegamos às seguintes coleções: *Juntos Nessa*, *A Conquista* e *Projeto Buriti*. Assim iniciamos a pesquisa documental, com o foco nas narrativas referentes às histórias e culturas indígenas presentes nos manuais didáticos dos professores, pontuando, também as indicações complementares e orientações aos docentes.

Tomando como base os livros didáticos selecionados, também realizamos um mapeamento dos demais materiais didático-pedagógicos que se encontram indicados aos docentes dos três anos iniciais da escolarização, a fim de trilhar o modo como a temática foi abordada, se atendeu às determinações da Lei 11.645/08 e se sensibilizavam os estudantes para a riqueza da diversidade dos povos indígenas.

Na análise do material, utilizamos a perspectiva hermenêutica proposta por Minayo (2000) por permitir operacionalizar e aprofundar a compreensão do tema de pesquisa levando em consideração sua complexidade e o contexto histórico a que

se refere. Desse modo, esperamos contribuir com o campo educativo ao apresentar um panorama interpretativo pautado em perspectivas antropológicas, capazes de provocar reflexões e indagações sobre aspectos referentes às histórias e culturas indígenas sob uma ótica intercultural.

A dissertação foi organizada em seis capítulos. Na introdução ocorre a delimitação do objeto e procedimentos usados na pesquisa justificando a opção pelos anos iniciais. No segundo capítulo apresentamos as bases teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa e a escolha pelos materiais didático-pedagógicos. No terceiro capítulo são apresentadas as coleções e as investigações iniciais e as obras complementares encontradas. No quarto capítulo apresentam-se os processos de análise, apresentação aprofundada dos materiais, sondagem temática e exposição das duas primeiras categorias: Identidade infantil e vida em sociedade. No quinto capítulo alguns apontamentos são apresentados procurando demonstrar os resultados referentes à terceira categoria de análise: Aspectos socioambientais e culturas e no sexto capítulo apresentamos as conclusões deixando abertura para que os diálogos a respeito da temática indígena possam florescer.

## 2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*O respeito pelo outro é a condição de sobrevivência  
de cada um.*

Claude Lévi-Strauss

Este capítulo destaca as condições que permitiram construir as bases teórico-metodológicas para a análise das narrativas sobre as histórias e as culturas indígenas nos materiais didático-pedagógicos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, objetivo principal dessa pesquisa. Nesse trabalho de construção da problemática, a impressão era a de que estávamos pouco a pouco desatando nós e cada vez nos aproximando mais do tema pesquisado. Esse estreitamento de relação com a temática foi acontecendo, ao mesmo tempo, do ponto de vista teórico e metodológico.

Começamos por contextualizar a Lei 11.645/08 dialogando com alguns teóricos sobre as questões interculturais, o que foi necessário para embasar nossas interrogações sobre as potencialidades das narrativas analisadas para a sensibilização e a formação intercultural dos estudantes.

Traçaremos um breve percurso histórico no qual destacamos o movimento de luta dos povos indígenas por direitos, oficialmente conquistados na Constituição Federal de 1988 que reconheceu aos “índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, Artigo 231). Outro marco significativo, agora em âmbito internacional foi a Convenção número 169 que assegura aos povos indígenas a condição de igualdade de direitos por meio da manutenção e continuidade das identidades étnicas, o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas e culturais. Na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) assegurou o direito a uma educação escolar diferenciada, baseada em práticas interculturais e bilíngues.

Contudo, no que se refere ao tratamento da temática indígena na escola não indígena, merece destaque a Lei 11.645, aprovada em 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena como

estratégia de superação das desigualdades e preconceitos. Essa Lei complementou a Lei 10.639/03, que já estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no currículo oficial.

Essa legislação, apesar de figurar como um instrumento importante para assegurar o tratamento da temática indígena em instituições escolares demonstra fragilidades, pois, faltam materiais didáticos que apoiem os docentes no trabalho com as questões históricas e culturais implicadas nessa abordagem. Outro fator que dificulta a efetivação da lei é a falta de formação específica voltada para essa temática, de modo a preparar os docentes com conhecimentos atualizados e bem fundamentados.

Após todos esses anos de vigência da Lei 11.645/08, o tratamento da temática indígena nas escolas de educação básica ainda é pontual e guarda em si preconceitos e estereótipos que se valem de pseudodiscursos de reconhecimento e aceitação, ao passo que congelam seus referentes históricos e os afastam da contemporaneidade por meio de discursos de mistura étnica e perda de raízes. Contudo, por parte dos indígenas, assistimos a um processo de lutas pelo fortalecimento identitário e étnico, por demarcação e homologação territorial, por melhores políticas de saúde, pela valorização linguística e cultural.

Para fazer avançar as reflexões sobre a temática indígena na escola, resguardamos lugar às teorias sociais e à Antropologia para nos ajudar a entender e dominar esse campo como sendo permeado por realidades complexas, fluidas e dinâmicas. Dessa forma, esperamos contribuir para o devido respeito e valorização das histórias e culturas indígenas em toda a sua diversidade de organização social, de culturas, de histórias e de relação com o sagrado. Como profissionais da área educacional, pesquisadores e atuando na docência, concordamos com BOURDIEU e SAYAD (2005, p.58) que “só uma ação educativa, inclusiva, pode ultrapassar as contradições sem as negar magicamente pela conciliação fictícia dos contrários”. Uma vez que o tratamento da temática esteja instituído por meio de uma legislação, esperamos que haja condições de sua efetivação e que os esforços até agora alcançados em prol dos povos indígenas não se tornem em vão. É importante que a abordagem da

temática indígena no ambiente educacional não seja reducionista, folclórico e hegemônico.

Considerando que existe um desencontro entre o conceito de cultura e “cultura” com aspas, há um risco de, na educação, predominar o uso da “cultura”, com aspas, ao contrário da concepção antropológica de cultura. O conceito de “cultura”, com aspas, está “relacionado à noção de alguma qualidade original, um espírito ou essência que aglutinaria as pessoas em nações e separaria as nações umas das outras” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 354), desconsiderando o dinamismo, a diversidade e a complexidade da cultura, a sem aspas. Ainda de acordo com a autora, a “cultura”, com aspas, se refere a formas de apropriação e reelaboração adotadas por grupos periféricos que servem como argumento político para a defesa de direitos e afirmação de identidade. Sendo ambos legítimos, os dois sentidos de cultura se articulam, são interdependentes e coexistem.

Estariamos ao mesmo tempo diante de ruptura e continuidade. Há um trabalho dialético que permeia os diferentes níveis em que a noção de “cultura” emerge que permite jogar em vários tabuleiros a um só tempo. Um trabalho de pesquisa que lança mão de cada ambiguidade, de cada contradição introduzida pela reflexividade. (CUNHA, 2009, p. 371)

A cultura - sem aspas – é algo dinâmico, fluido e em permanente transformação, ou seja, é continuamente criada e recriada. Por isso, ao remeter a povos indígenas é preciso ter em mente essa concepção de cultura e a consciência de que nos depararemos com tradições culturais complexas, com demandas próprias e histórias diferenciadas. Além disso, é preciso também reconhecer a capacidade de agenciamento desses povos, que lutam por seus direitos e tradições e que resistem aos preconceitos, estereótipos por parte da sociedade. Essa perspectiva que defendemos pode ser assim expressa:

[...] esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história – de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios também têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes. (MEDEIROS, 2012, p. 50)

Assim, defendemos a construção de enfoques interpretativos que reconheçam a pluralidade de culturas indígenas, assim como as possibilidades dialógicas e interculturais do tratamento dessa temática na escola. Para isso, entretanto, pensamos que é necessário promover reflexões e indagações sobre o conceito de cultura e sobre o modo como esse conceito é tratado na área educacional, questões fundamentais de serem abordadas nos cursos de formação docente e nos materiais didático-pedagógicos.

Medeiros (2012) destaca que é um direito dos não indígenas “conhecer seu passado a partir da oportunidade de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida” (MEDEIROS, 2012, p. 51). Nesse aspecto, o trabalho intercultural poderá contribuir para ultrapassar as barreiras da invisibilidade e do congelamento cultural a que as etnias indígenas se encontram submetidas, na medida em que esse ajuda a sensibilizar o não índio para a riqueza da diversidade cultural brasileira. Segundo Viveiros de Castro (2015), é fundamental que os brasileiros não índios conheçam “o ponto de vista [...] dos povos autóctones, cujas terras o Brasil incorporou” (CASTRO, 2015, p.13).

Com efeito, reforçamos o que Onfray (2008) propõe para o campo da filosofia, e que estendemos aqui para os demais campos do conhecimento, trata-se resgatar e descobrir paisagens alternativas que permitam referenciar uma contra história sob a ótica dos dominados e silenciados. Dessa forma poderemos propiciar oportunidades dialógicas para que os estudantes possam reconhecer a diversidade existente e atuar efetivamente para a diminuição das situações de preconceito e exclusão, além de refletir sobre sua própria identidade.

A inclusão da temática indígena nas instituições escolares é uma reivindicação dos diversos movimentos indígenas que aguardam por ações que ultrapassem as “datas comemorativas” que, muitas vezes, tratam o tema de modo superficial, pontual e folclórico. Pensamos que é necessário um trabalho continuado, que estimule educadores e alunos a se envolverem com a temática e a pesquisarem as atuais condições de vida dos povos indígenas no Brasil em Minas Gerais. Também defendemos, como Candau (2014, p. 39), que é preciso ter presente nas práticas

educativas o arco-íris das culturas, o que exige todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e a criação de novas maneiras de intervir no dia a dia das salas de aula.

As instituições escolares são espaços privilegiados para a convivência e para as reflexões no campo da alteridade. Daí a importância de se criar condições efetivas para que a Lei 11.645/08 alcance sua aplicação no Ensino Fundamental I. Nosso trabalho vem nessa direção de analisar as narrativas sobre os povos indígenas nos materiais de Ciência Humanas e da Natureza, destinados aos anos iniciais, no intuito de identificar se o tema tem sido abordado de maneira a apoiar os professores no trabalho com essa temática na sala de aula.

Se, durante séculos os povos originários foram considerados sob a ótica de políticas discriminatórias e de inferiorização (SILVA, 2001), a Lei 11.645/08 representa uma oportunidade de mudar essa história e trazer a questão indígena para dentro da escola, utilizando abordagens interculturais que estimulem a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade brasileira.

Mas, quais são as mensagens e imagens sobre as histórias e culturas indígenas veiculadas nos materiais didáticos? Para responder essa pergunta, foi necessário primeiro selecionar os materiais didáticos da Rede Municipal de Belo Horizonte a serem analisados.

### **2.1. Desvendando enigmas: a seleção do material didático**

Para analisar os materiais didático-pedagógicos que fazem parte do cotidiano docente na Rede Municipal de Belo Horizonte decidimos focar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Resolvemos então pesquisar junto à Secretaria Municipal de Educação quais foram as três principais coleções distribuídas para o ano de 2016. A escolha pela Rede Municipal de Belo Horizonte se deve ao fato de ser a rede onde atuo como docente desde 2012, o que pode facilitar a devolutiva da pesquisa realizada entre os gestores e colegas professores/as.

Nessa rede de ensino, a escolha dos livros didáticos ocorre a cada triênio e se baseia nas propostas do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que se destina a avaliar e disponibilizar obras didáticas pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Os conteúdos devem estar alinhados com as propostas dos documentos oficiais que norteiam o ensino.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (PORTAL DO MEC, 2018).

As coleções selecionadas para o estudo corresponderam ao processo de escolha que abrangeu o período de utilização referente ao período de 2016 a 2018. Quanto à caracterização das obras destacamos que os livros didáticos de Ciências Humanas e da Natureza (CHN) para o 1º, 2º e 3º ano deveriam ser consumíveis, ou seja, para uso constante do estudante sem devolução ao final do ano letivo.

Optamos pelo material de Ciências Humanas e da Natureza por sua articulação entre as disciplinas de Geografia, História e Ciências em um único exemplar. Além disso, para o primeiro ano do ensino fundamental constituiu-se como única opção. Os materiais produzidos foram construídos numa perspectiva interdisciplinar e visam atender aos anseios de uma proposta de ensino mais integrada que leve em consideração uma formação crítica, comprometida com a realidade, participativa e que promovam o respeito e a valorização cultural. Quanto à integração entre as disciplinas as abordagens para a escolha das diretrizes e conceitos a serem seguidos são produzidos com base em documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O PNAIC- Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa visa atender à meta do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”.

Em 12 de agosto de 2015 foi divulgada no Diário Oficial da União a relação das obras aprovadas conforme o Programa Nacional do Livro Didático cujo edital corresponde a 02/2012. Quanto aos materiais didáticos direcionados ao ensino fundamental referente a Ciências Humanas e da Natureza foram citadas as seguintes coleções:

Quadro 1 - Obras de ciências humanas e da natureza aprovadas no PNLD

<b>Títulos</b>	<b>Editoras</b>
<b>A conquista</b>	Editora FTD S.A
Ápis: Descobrir o mundo	Editora Ática S.A
Aprender Juntos	Edições SM LTDA
<b>Juntos Nessa</b>	Texto Editores LTDA
Ligados.com	Saraiva S.A. Livreiros
Porta Aberta	FTD S.A.
<b>Projeto Buriti</b>	Moderna LTDA
Projeto Jimboê	Editoras do Brasil
Quatro Cantos	Editora Dimensão
Vamos juntos	Editora Esfera LTDA.

Fonte: Diário Oficial da União (2015).

Nessa listagem aparecem – assinaladas em negrito - as três principais coleções de Ciências Humanas e da Natureza, utilizadas na Rede Municipal de Belo Horizonte, no período analisado. Tais obras foram elencadas em conformidade com a tabela obtida através Biblioteca do professor – Coordenadoria do Livro Didático, correspondente à Gerência de Coordenação da Política Pedagógica de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais e as estimativas se referem ao ano de 2016.

No primeiro levantamento realizado chegamos a três livros de Ciências Humanas e da Natureza para cada uma das etapas (1º, 2º e 3º anos), que totalizava 9 livros a serem analisados, subdivididos em três coleções para cada um dos três anos. O material de Ciências Humanas e da Natureza se constituiu como única opção para o primeiro ano do ensino fundamental. Obtivemos a informação de que houve opção, na maior parte dos casos, pela continuidade de uso das coleções nos anos seguintes. Por esse motivo, optamos pelo material de Ciências Humanas e da

Natureza, ao invés de estabelecer escolhas separadas para cada uma das três disciplinas que compõem o material.

Acompanhe a seguir a síntese das informações referentes à escolha das coleções. A tabela 1 se refere às coleções selecionadas e a apuração quantitativa de livros distribuídos para as instituições de ensino. Situam-se oito coleções referentes ao primeiro ano do ensino fundamental.

Tabela 1 - Coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 1ºano

Ordem de Classificação	Ciências Humanas da Natureza	Quantidade de Materiais Didáticos		
		Manuais dos (das) Professores (as)	Livro dos estudantes	Total
1º	Juntos Nessa	95	2.855	2.950
2º	A conquista	75	2.207	2.282
3º	Projeto Buriti	37	1.055	1.092
4º	Porta Aberta	27	818	845
5º	Ápis- Descobrir o Mundo	25	671	696
6º	Quatro cantos	17	507	524
7º	Ligados.com Ciências	12	364	376
8º	Aprender Juntos	9	243	252
Total Geral				9.017

Fonte: Dados extraídos da lista fornecida pela SMED/RMBH 2015.

Quanto à contabilização do número de livros pedidos e de coleções citadas chega-se ao resultado de 9.017 livros distribuídos em oito coleções. As escolhas referentes ao primeiro ano foram tabuladas da seguinte forma: a coleção *Juntos Nessa* ocupou o primeiro lugar no ranking, com 2.950 livros distribuídos. Em segundo lugar a coleção *A Conquista* com 2.282 livros distribuídos e em terceiro lugar a coleção correspondente ao *Projeto Buriti* com 1.092 livros disponibilizados. O que totaliza 6.324 livros didáticos. Os demais livros totalizam 2.693 estão distribuídos entre as cinco coleções restantes que não farão parte das análises.

No que diz respeito aos anos posteriores selecionados para a pesquisa, no segundo e no terceiro, os materiais didáticos se apresentaram da seguinte forma: a maior parte das instituições realizou a opção por continuar utilizando as coleções associadas às Ciências Humanas e da Natureza (CHN) que abarcam conteúdos

disciplinares de geografia, história e ciências. Outras optam por desenvolverem as disciplinas separadamente. No entanto, considerando o curto prazo que dispúnhamos, a opção adotada foi a análise de nove livros didáticos referentes a Ciências Humanas e da Natureza (CHN). Segue o quadro relativo às coleções didáticas referentes ao segundo ano do ensino fundamental:

Tabela 2 - Coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 2ºano

Ordem de Classificação	Ciências Humanas da Natureza	Manuais do(a) Professor(a)	Livro dos estudantes	Total
1º	Juntos Nessa	96	2.902	2.998
2º	A Conquista	75	2.241	2.316
3º	Projeto Buriti	37	1.070	1.107
4º	Porta Aberta	27	832	859
5º	Ápis- Descobrir o Mundo	25	681	706
6º	Quatro Cantos	17	507	524
7º	Ligados.com Ciência	18	355	367
8º	Aprender Juntos	9	247	256
Total Geral				9.133

Fonte: Dados extraídos da lista fornecida pela SMED/RMBH 2015.

Conforme descrito na tabela, os resultados referentes às escolhas para o segundo ano foram os seguintes: figuraram 8 coleções e dos 9.133 livros distribuídos para o primeiro ano temos: a coleção *Juntos Nessa*, ocupou o primeiro lugar no ranking, com 2.998 livros distribuídos. Em segundo lugar, a coleção *A Conquista* com 2.316 livros distribuídos e em terceiro lugar a coleção correspondente ao *Projeto Buriti* com 1.107 livros disponibilizados. O que totaliza 6.421 livros didáticos. Os demais livros totalizam 2.712 e estão distribuídos entre as cinco coleções restantes que não farão parte da pesquisa.

Quanto às coleções didáticas referentes ao terceiro ano do ensino fundamental, obtivemos o seguinte quadro:

Tabela 3 - coleções de Ciências Humanas e da Natureza: 3ºano

Ordem de Classificação	Ciências Humanas da Natureza	Quantidade de Materiais Didáticos Distribuídos		
		Manuais do(a) Professor(a)	Livro dos estudantes	Total
1º	Juntos Nessa	108	3.256	3.364
2º	A Conquista	84	2.534	2.618
3º	Projeto Buriti	40	1.204	1.244
4º	Porta Aberta	30	963	993
5º	Ápis- Descobrir o Mundo	27	764	791
6º	Quatro Cantos	19	591	610
7º	Ligados.com Ciências	13	396	409
8º	Aprender Juntos	9	271	280
Total Geral				10.309

Fonte: Dados extraídos da lista fornecida pela SMED/RMBH 2015.

Como vemos no quadro, para o terceiro ano figuram 8 coleções e dos 10.309 livros distribuídos: a coleção *Juntos Nessa* ocupou o primeiro lugar no ranking, com 3.364 livros distribuídos. Em segundo lugar a coleção *A Conquista* com 2.618 livros distribuídos e em terceiro lugar a coleção correspondente ao *Projeto Buriti* com 1.244 livros disponibilizados. O total dessas três coleções é 8.696 livros didáticos, sendo que os 1.613 demais livros estão distribuídos entre as cinco coleções restantes que não fizeram parte da pesquisa.

Podemos notar nos gráficos a seguir, construídos a partir das tabelas anteriormente apresentadas, apesar de uma variação quantitativa de um ano para outro, as três coleções se repetiram sem variações. A alteração percentual apresenta-se tão pequena que ao transformar em termos percentuais obtivemos três gráficos idênticos. Isso nos ajudou a optar pela continuidade de uso das coleções escolhidas para o primeiro ano do Ensino Fundamental I.

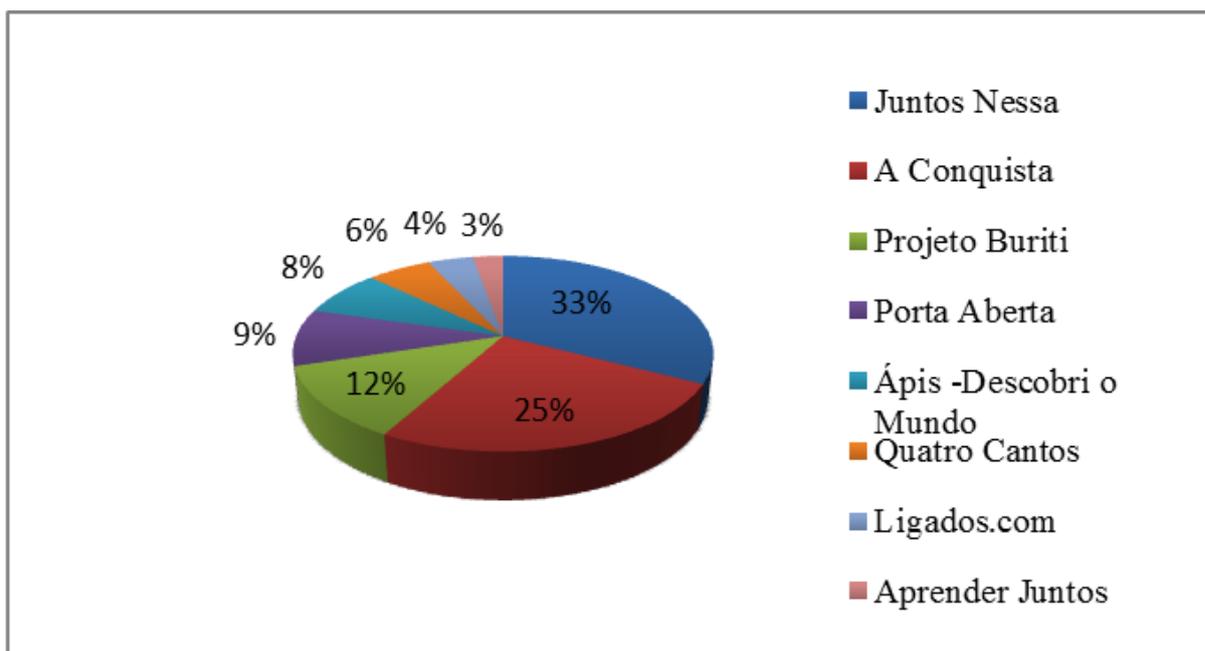


Gráfico 1 - Coleções 1º, 2º e 3º Anos E.F. Ciências Humanas e da Natureza

Fonte: Dados extraídos da lista fornecida pela SMED/RMBH 2015.

A fim de permitir uma análise que englobe os três primeiros anos optamos por contemplar as três coleções, incluindo os três primeiros anos, conforme a descrição sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 2 - Síntese das obras selecionadas

Títulos:	Total de livros		
	Primeiro Ano E.F.	Segundo Ano E.F.	Terceiro Ano E.F.
Ciências Humanas da Natureza			
Juntos Nessa	2.950	2.998	3.364
A Conquista	2.282	2.316	2.618
Projeto Buriti	1.092	1.107	1.244

Fonte: Dados extraídos da lista fornecida pela SMED/RMBH- 2015.

Ao verificar a tabela apresentamos as coleções que foram foco do estudo: Em primeiro lugar a coleção *Juntos Nessa*, seguida da coleção *A conquista* e finalizando com a coleção *Projeto Buriti*. Com esse recorte chegamos a nove livros a serem analisados.

## 2.2. O processo de análise das coleções

A abordagem metodológica adotada nesse trabalho é a pesquisa documental, um estudo de cunho qualitativo, o que não nos impediu de também lançar mão de dados quantitativos, como fonte e suporte para a análise qualitativa.

Após a seleção das coleções didáticas, cujo processo foi detalhado no item anterior, iniciamos as análises, seguindo os seguintes passos. Iniciamos com a leitura e releitura minuciosa dos materiais, anotando as principais observações. Nessa fase, em todas as obras analisadas, em cada capítulo e unidade temática, registramos por meio de palavras-chave os principais assuntos ou temas encontrados. Identificamos também as atividades propostas aos estudantes e as sugestões de materiais complementares, a fim de perceber as possibilidades de aprofundamento temático. Nesse sentido, foi realizado o levantamento de todos os materiais didático-pedagógicos indicados aos docentes que envolveram as narrativas sobre histórias e culturas indígenas.

Foram construídos quadros temáticos com as unidades didáticas e suas respectivas sequências temáticas, palavras-chave ou temas mais recorrentes em todos os livros selecionados. Orientações pedagógicas, e algumas observações relevantes para as análises também foram registradas, a fim de encontrar aspectos comuns ou divergentes em cada uma das obras.

Para realizar as análises do material a primeira etapa consistiu em folhear e proceder as anotações referentes às páginas em que as referências aos povos indígenas apareceram. O primeiro agrupamento para fins de apresentação priorizou as coleções, em seguida a divisão foi realizada por volumes para comparação e levantamentos temáticos entre as coleções referentes a cada ano separadamente.

Após o agrupamento de materiais por ano foram construídos quadros sinópticos considerando: as unidades, sequências didáticas, conteúdos, orientações didáticas e observações que orientaram as análises realizadas em momento posterior. Esses quadros contêm informações sintetizadas a respeito dos manuais direcionados aos docentes das três obras didáticas analisadas. Ou seja, as unidades temáticas e suas

respectivas descrições como número de subtítulos por unidade, número de páginas por unidade, número de subtítulos e de páginas com referência aos indígenas, além da apresentação de autores e editores conforme indicada na contracapa das obras de cada Coleção são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 3 - Coleção Juntos Nessa por unidades temáticas 1º, 2º 3º ano

As Unidades: 1º ANO	As Unidades: 2º ANO	As Unidades: 3º ANO
1: Eu sou criança Total de subtítulos: 10 Total de páginas: 67 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 04 Total de páginas: 07	1: Escola: um lugar especial Total de subtítulos: 08 Total de páginas: 73 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: 1 subtítulo Total de páginas: 02	1: O bairro e os hábitos do cotidiano Total de subtítulos:14 Total de páginas: 83 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: 00 subtítulos Total de páginas: 00
2: A moradia e a Família Total de subtítulos: 12 Total de páginas: 77 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 06	2: Como é minha escola Total Geral de subtítulos: 12 Total de páginas: 73 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: subtítulos: 01 Total de páginas: 01	2: Serviços essenciais do bairro Total Geral de subtítulos:12 Total de páginas: 77 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01
3: Cuidando da moradia Total de subtítulos: 11 Total de páginas: 69 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 08	3: Ir para a escola Total de subtítulos:12 Total de páginas: 75 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	3: Conhecendo as paisagens Total de subtítulos:17 Total de páginas: 75 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 04
4: Ambiente em que vivemos Total de subtítulos: 09 Total de páginas: 50 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02	4: Diferentes caminhos do nosso dia a dia Total de subtítulos: 07 Total de páginas: 70 As temáticas com referência aos indígenas aparecem:	4: O trabalho e a transformação da paisagem Total de subtítulos:14 Total de páginas: 72 As temáticas com referência aos indígenas aparecem:
Total de páginas: 05	Subtítulos: 02 Total de páginas: 05	referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01

Fonte: Chiba, et. al.(2014)

Quadro 4 - Coleção A Conquista por unidades temáticas. 1º, 2º 3º anos

As Unidades: 1º ANO	As Unidades: 2º ANO	As Unidades: 3º ANO
1: Vamos nos conhecer? Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 30 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 02	1: A História de cada um Total de subtítulos: 05 Total de páginas: 35 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	1 : Quantas mudanças! Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 03
2: Conhecendo meu corpo Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 34 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02	2: Nosso dia a dia Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 25 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 04	2: Transformações em nosso dia a dia Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00
3: Meu lugar de Morar Total de subtítulos: 05 Total de páginas: 35 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02	3: Um lugar para viver Total de subtítulos: 02 Total de páginas: 30 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 03	3: Vida no Campo Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 34 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00
4: Vida em comum Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 27 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 04	4: Observando lugares e paisagens Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	4: Conhecendo melhor a cidade Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 31 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00
5: Estudar é preciso Total de subtítulos: 05 Total de páginas: 31 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 03	5: O tempo não para! Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02	5: Ambiente, saúde e cidadania Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 37 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00
6: A sala de aula em que eu estudo Total de subtítulos: 05 Total de	6: Maneiras de ir e vir Total de subtítulos: 04 Total de	6: Produtos: de onde vem para onde vão? Total de subtítulos: 03 Total de

páginas: 28 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	páginas: 29 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 04
7: Os caminhos do nosso dia a dia Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 30 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	7: Comunicação e informação Total de subtítulos: 02 Total de páginas: 26 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	7: Trabalho e trabalhadores Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 31 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02
8: Dia e noite Total de subtítulos: 02 Total de páginas: 28 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 03	8: Os trabalhadores em nosso dia a dia Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 30 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	8: Água, um bem valioso Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 36 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01
9: Brincadeiras infantis Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 28 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 04	9: Cuidando dos ambientes Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 26 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01	9: De olho no céu Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 34 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00

Fonte: Godoy, et. al. (2014)

Quadro 5 - Coleção Projeto Buriti por unidade temática 1º, 2º 3º ano

As Unidades: 1º ANO	As Unidades: 2º ANO	As Unidades: 3º ANO
1: Quem é você ? Total de subtítulos: 02 Total de páginas: 35 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 05	1: O tempo passa Total de subtítulos: 31 Total de páginas: 37 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02	1: Alimentação e movimento Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 55 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 03
2: A família Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 37 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 02 Total de páginas: 03	2: Os seres humanos Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 45 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: subtítulos: 02 Total de páginas: 02	2: De onde vêm os alimentos Total de subtítulos: 04 Total de páginas: 33 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 02
3: Lugar de Morar Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 37 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 03	3: No ambiente tudo acontece Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 47 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	3: Os transportes ontem e hoje Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 43 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01
4: Lugar de estudar Total de subtítulos: 05 Total de páginas: 45 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01	4: Os objetos do dia a dia Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 39 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 00 Total de páginas: 00	4: Comunicações Total de subtítulos: 03 Total de páginas: 45 As temáticas com referência aos indígenas aparecem: Subtítulos: 01 Total de páginas: 01

Fonte: Bakri, et. al.(2014)

No processo de análise desses materiais didáticos, utilizamos a perspectiva hermenêutica proposta por Minayo (1994), que nos permite situar as narrativas sobre as histórias e culturas indígenas no contexto sócio histórico em que estão inseridas, buscando estabelecer conexões entre os documentos analisados e as complexas tramas que envolvem a realidade pesquisada, com ajuda dos referenciais teóricos.

É necessário afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordantes. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento, qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por natureza são sempre referidos são incapazes de a conter. (MINAYO, 1994, p.15)

Essa perspectiva torna possível discutir “a identidade entre sujeito e objeto” (MINAYO, 1994, p.14) e compreender as tramas de relações e significados da temática indígena nas obras selecionadas em relação ao contexto social envolvido. Na análise das narrativas indígenas nos materiais didático-pedagógicos buscamos “a articulação de diferentes instâncias, de diferentes polos que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas” (BRUYNE, 1991, p. 35).

A proposta hermenêutica nos permite ampliar os horizontes da pesquisa e possibilita interrogar as narrativas expressas em relação com a pluralidade indígena existente. Sob essa ótica, perguntamos se as narrativas apresentadas nos materiais didáticos levavam em conta as atuais situações de luta e reivindicação das populações indígenas e se propiciaram um diálogo com perspectivas teóricas propostas por indígenas e estudiosos da área.

O tratamento hermenêutico no qual se baseou a análise dos livros didáticos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental I dirigiu nosso olhar para questionar se o modo de apresentar as histórias e culturas indígenas permitiu ou não o reconhecimento social e histórico da importância da contribuição desses povos para a formação da sociedade brasileira.

### **3. OS POVOS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: INICIANDO AS ANÁLISES:**

Para analisar as narrativas indígenas em materiais didáticos partimos do pressuposto que os seres humanos se constroem social e culturalmente, sendo marcados por múltiplas experiências e vivências e que é preciso apresentar na escola a multiplicidade de culturas que integram a sociedade brasileira.

Entretanto, inúmeras são as distorções que os materiais didático-pedagógicos podem trazer ao trabalho docente, por este motivo nos envolvemos numa dinâmica investigação direcionada aos conhecimentos relacionados às histórias e culturas indígenas apresentadas nesses materiais. Grupioni (1995) e Fiel (2011) nos alertam para os cuidados que são necessários ao tratar da temática indígena no âmbito escolar tanto para o reconhecimento da contemporaneidade desses povos, quanto para que ao trabalhar numa perspectiva intercultural as ações sejam revisitadas sobre óticas diferenciadas e autóctones que promovam a sensibilização e o reconhecimento do outro de modo participante.

Os povos indígenas vivenciam cotidianamente muitos desafios a serem superados e seus percursos históricos são marcados por muitos impasses e demandas por direitos, sendo que no campo educativo sobressai o desafio de “traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população indígena local” (SILVA, 2001, p. 10). Entre tais reivindicações se destacam esforços no sentido da valorização, o reconhecimento e o respeito aos povos ameríndios.

As sociedades indígenas apresentam-se como organizações complexas no que se refere à diferença e a identidade. Daí a necessidade de se considerar o hibridismo cultural, a fluidez e o dinamismo das constituições sociais indígenas, marcadas por condições heterogêneas e diferenciadas, do ponto de vista social, histórico e grupal que, muitas vezes, são representadas como homogêneas e, por vezes estáticas. Como medida para reverter o longo período de ações discriminatórias que minaram e esfacelaram tais sociedades faz-se necessário empreender estudos e pesquisas

contra hegemônicas que permitam não só uma revisão, mas que possam favorecer uma quebra de paradigmas que alcancem as diversas instâncias sociais.

A amplitude que abarca as discussões no que se refere à formação humana requer envolvimento em pesquisas e reinvenções, sem que se marginalize e desconsidere o contexto de constituição cultural e histórica da população brasileira. As comunidades indígenas têm feito enorme esforço para construir, a partir de identidades étnicas próprias, condições que contemplem suas especificidades que se perfazem prioritariamente por meio de reivindicações que favoreçam a conscientização e o respeito à diversidade existente.

É importante enfatizar que diversos grupos indígenas conferem à escola um lugar de interseção entre culturas, que tem responsabilidade de rever seus discursos, atuar segundo outra ótica do saber e revelar o dinamismo das culturas e das sociedades indígenas.

Acrescenta-se que as instituições escolares, apesar de se constituírem como espaços privilegiados para o debate da diversidade e da interculturalidade, ainda guardam resquícios de posturas homogeneizantes e descoladas da prática cotidiana. Mas, apesar das dificuldades que possam se apresentar aos professores/as que desejam trabalhar com a temática indígena na escola, consideramos a possibilidade de dialogar na expectativa de construir práticas pedagógicas que possam contribuir para um processo intercultural e dialógico que envolva maior aprofundamento e envolvimento com a temática indígena, e que permitam a ressignificação das questões que os indígenas vivenciam na atualidade e o reconhecimento dessa diversidade. Para que isso ocorra, é importante que se perceba que

as formas como os/as negros/as e os/as indígenas são apresentados/as, seja por meio de palavras, seja por meio de ilustrações, não se configuram como simples descrições. Tratam-se de estratégias de poder que disputam sentidos com discursos sobre esse tema divulgados em outros espaços e artefatos e que pretendem ensinar a seu público-leitor uma outra “verdade”, com a finalidade de regulá-lo e de governá-lo para lidar de outro modo com as relações étnico-raciais (FREITAS, 2014, p. 27).

E Candau (2014) nos impulsiona a repensar o enlace entre educação e cultura dentro dos sistemas escolares considerando que

não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2014, p.36).

No entanto, este é um campo de constantes tensões e disputas ideológicas, o que desafia ainda mais os pesquisadores e docentes que trabalham com essa temática referente aos povos indígenas. Nossa intenção é problematizar a capacidade dos materiais didático-pedagógicos contribuírem para a construção de uma contra história de desvelamentos e ressignificações da identidade nacional e de outras formas de resistência considerando o campo da literatura e as discussões propiciadas pelas ciências sociais e antropologia em prol de uma perspectiva mais aproximada das realidades indígenas.

O questionamento sobre a possibilidade que esses materiais apresentam para sensibilizarem os estudantes para a riqueza das histórias e culturas indígenas, levam em consideração o respeito ao Outro e às suas variadas etnias, costumes e hábitos. Nossa premissa é que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, a escola pode atuar para a convivência intercultural, acolhendo, respeitando e valorizando a diversidade presente em nossa própria formação identitária.

### **3.1. Apresentando as coleções**

Apresentaremos a seguir uma breve descrição das três coleções selecionadas para o nosso estudo: *Juntos Nessa*, *A Conquista* e *Projeto Buriti* (ver Figura 1).



Figura 1 - Coleções selecionada

Fonte: Os autores (2018)

A Coleção *Juntos Nessa: Ciências Humanas e da Natureza* foi a mais distribuída pela Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH). Os exemplares analisados são dos três anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F). Segue uma foto ilustrativa dos materiais referentes a essa coleção.



Figura 2 - Coleção Juntos Nessa.

Fonte: Os autores (2018)

O exemplar do(a) professor(a) referente ao primeiro ano do ensino fundamental é constituído por 432 páginas. Dessas 26 páginas trazem conteúdos referentes à temática indígena, além da assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 304 páginas.

Na primeira unidade, as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em quatro, dos dez subtítulos: Eu tenho um nome; Crianças no mundo; Meu corpo; Os direitos e deveres das crianças. A segunda unidade está dividida em doze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles: Os materiais usados na construção das moradias; e, O modo de vida e as moradias. A terceira unidade está dividida em onze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois momentos: Quantas casas no Brasil e Cuidados com a moradia. A quarta unidade está dividida em nove subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois momentos: O que eu observo ao meu redor e As paisagens são diferentes.

No exemplar do segundo ano, o manual do professor (a) tem 448 páginas. Quanto aos conteúdos referentes às histórias e culturas indígenas 8 fazem referência à temática indígena e, além disso, consta de assessoria pedagógica ao final. Já o livro do estudante é consumível e possui 304 páginas.

A primeira unidade está dividida em oito subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em um deles e constituem duas páginas da unidade, com o título: Diferentes tipos de escolas. A segunda unidade está dividida em doze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em um deles: O pátio da escola. Na terceira unidade, constata-se onze subdivisões e não são apresentados aspectos relacionados aos indígenas. A quarta unidade está dividida em sete subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Os povos indígenas e a natureza.

O manual didático do terceiro ano tem 464 páginas, dessas 6 fazem referência à temática indígena, incluindo assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 320 páginas.

A primeira unidade está dividida em quatorze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas não apareceram. Na segunda unidade está dividida em doze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparece em: O abastecimento de água em diferentes épocas. A terceira unidade está dividida em dezessete subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Patrimônio natural da humanidade e As plantas e suas partes. A quarta unidade está dividida em quatorze subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: O trabalho.

Acompanhe a seguir o quadro que permite visualizar as subdivisões em cada uma das unidades e os momentos em que os assuntos referentes às histórias e culturas indígenas foram identificados na coleção *juntos Nessa*.

Quadro 6 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I.

Unidades	1º ano		2º ano		3º ano	
	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição
Primeira	10/4	Eu tenho um nome; Crianças no mundo; Meu corpo; Os direitos e deveres das crianças	8/1	Diferentes tipos de escolas	14/0	O abastecimento de água em diferentes épocas
Segunda	12/2	Os materiais usados na construção das moradias; O modo de vida e as moradias.	12/1	O pátio da escola.	12/1	O pátio da escola.
Terceira	11/2	Quantas	11/0	-	17/2	Patrimônio natural da

		casas no Brasil; Cuidados com a moradia				humanidade; As plantas e suas partes -
Quarta	9/2	O que eu observo ao meu redor; As paisagens são diferentes.	7/1	Os povos indígenas e a natureza.	14/1	O trabalho.

Fonte: arquivo da autoral (2018)

A seguir são apresentados os autores da coleção *Juntos Nessa* em conformidade com a apresentação inicial da contra capa a coleção foi organizada por:

Charles Hokite Fukushigue Chiba: Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Especialista em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Professor de História pela rede particular de ensino. Realiza trabalhos de assessoria pedagógica no desenvolvimento de materiais didáticos para o Ensino Fundamental I.

Valquíria Garcia: Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Especialista em História e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Professora do Ensino superior na área de formação de docentes e pesquisadora na área de ensino em geografia. Autora de livros para o Ensino Fundamental II.

Caroline Torres Minorelli: Licenciada e bacharel em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Especialista em História e Teorias da Arte pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Atuou como professora da rede pública do Ensino Médio no estado do Paraná. Realiza trabalhos de assessoria pedagógica no desenvolvimento de materiais didáticos para o Ensino Fundamental I.

Vanessa Silva Michelin: Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Realiza trabalhos de assessoria pedagógica no desenvolvimento de materiais didáticos para o Ensino Fundamental I. (JUNTOS NESSA, 2014)

A Coleção *A Conquista: Ciências Humanas e da Natureza* alcançou a segunda colocação entre as obras distribuídas pela Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH). A coleção é composta por três exemplares a serem apresentados. Apresenta-se uma foto ilustrativa dos materiais.



Figura 3 - Coleção A Conquista.

Fonte: Os autores (2018)

O manual do professor (a) referente ao primeiro ano tem 480 páginas. Dessas 20 fazem referência à temática indígena, além disso, apresenta a assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 288 páginas.

A primeira unidade está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles: Como eu sou e Cada pessoa é de um jeito. A segunda unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em Cuidados com o corpo humano. A terceira unidade está dividida em cinco subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em Transformações de uma moradia. A quarta unidade está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Tipos de família. A quinta unidade está dividida em cinco subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: O que aprendemos na escola? A sexta unidade contém 28 páginas nenhuma delas apresenta aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em cinco subtítulos. A sétima unidade contém 30 páginas nenhuma delas apresenta aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em quatro subtítulos. A oitava unidade contém 22 páginas duas delas apresentam, como adendo, aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em dois subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: O que faço de dia e de

noite. A nona unidade se divide em três subtítulos, e as temáticas relativas aos povos indígenas aparece em: Brincadeiras de todos os tempos.

O manual do professor (a) referente ao segundo ano é constituído por 480 páginas. Dessas 10 fazem referência à temática indígena, além da assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 288 páginas.

A primeira unidade está dividida em cinco subtítulos e não foram identificadas referências à temáticas relativas aos povos indígenas. A segunda unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles: Os lugares e o dia a dia das pessoas e A convivência em nosso cotidiano. A terceira unidade está dividida em dois subtítulos e em um deles, como adendo, e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em Tipos de moradias. A quarta unidade contém 33 páginas e nenhuma delas apresentam aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em quatro subtítulos. A quinta unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: O tempo pode ser medido. A sexta unidade contém 29 páginas e nenhuma delas apresenta aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em quatro subtítulos. A sétima unidade contém 26 páginas nenhuma delas apresenta aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em dois subtítulos. A oitava unidade contém 30 páginas nenhuma delas apresenta aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em três subtítulos. A nona unidade contém 26 páginas em uma delas, como adendo, aparece como sugestão o filme: Tainá, a unidade se divide em três subtítulos.

O manual do professor (a) referente ao terceiro ano é constituído por 512 páginas, sendo que 10 delas fazem referência à temática indígena, sem incluir a assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 320 páginas.

A primeira unidade está dividida em três subtítulos e foram identificadas referências à temáticas relativas aos povos indígenas nos subtítulos: As pessoas, os lugares e o tempo e Ciclo de vida. A segunda unidade contém 33 páginas, está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas não apareceram. A terceira unidade contém 34 páginas delas 10 páginas apresentam aspectos

relacionados às comunidades quilombolas e ribeirinhas, está dividida em quatro subtítulos e em nenhum deles as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem. A quarta unidade contém 31 páginas nenhuma delas apresentam aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em quatro subtítulos. A quinta unidade contém 37 páginas, quatro subtítulos e nenhum deles apresenta aspectos relacionados aos indígenas. A sexta unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Produtos em nosso dia a dia. A sétima unidade está dividida em três subtítulos e a abordagem se refere a: Profissionais por toda parte. A oitava unidade está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Água, ambiente e consumo. A nona unidade contém 34 páginas, está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas não apareceram.

Acompanhe a seguir o quadro com as subdivisões de cada uma das unidades e os momentos em que os assuntos referentes às histórias e culturas indígenas foram identificados nos materiais referentes à coleção A Conquista.

Quadro 7 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I

UNIDADES	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição
PRIMEIRA	4/2	Como eu sou; Cada pessoa é de um jeito.	5/0	-	3/2	As pessoas, os lugares e o tempo;  Ciclo de vida.
SEGUNDA	3/1	Cuidados com o corpo humano.	3/2	Os lugares e o dia a dia das pessoas;  A convivência em nosso	4/0	-

				cotidiano		
TERCEIRA	5/1	Transformações de uma moradia	2/1	Tipos de moradias	4/0	-
QUARTA	4/1	Tipos de família.	4/0	-	4/0	-
QUINTA	5/1	O que aprendemos na escola?	3/1	O tempo pode ser medido	4/0	-
SEXTA	5/0	-	4/0	-	4/1	Produtos em nosso dia a dia
SÉTIMA	4/0	-	2/0	-	3/1	Profissionais por toda parte
OITAVA	2/1	O que faço de dia e de noite	3/0	-	4/1	Água, ambiente e consumo
NONA	3/1	Brincadeiras de todos os tempos	3/1	Sugestão do filme: Tainá	4/0	-

Fonte: arquivo da autora (2018)

A seguir são apresentados os autores da coleção *A Conquista* em conformidade com a apresentação inicial da contra capa a coleção foi organizada por:

Marcela Yaemi Ogo: Professora graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Especialista em Biologia Aplicada À Saúde pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Especialista em Análise e Educação Ambiental em Ciência da Terra pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Atuou como professora da rede pública do Ensino Médio no estado do Paraná. Realiza palestras e assessorias para professores em escolas particulares e públicas. Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental II.

Liz Andreia Giaretta: Pós-graduada em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp- SP). Realiza palestras e assessorias para professores em escolas particulares e públicas. Desenvolve atividades como editora na área de didática e ensino para o Ensino Fundamental I.

Leandro Pereira Godoy Professor graduado e Bacharel em Microbiologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Atuou como professor na rede particular de Ensino Superior, ministrando aula para o curso de Farmácia, E NA REDE ESTADUAL, NO Ensino Fundamental II, Ensino

médio e Ensino Técnico, ambos no estado do Paraná. Realiza palestras e assessorias para professores em escolas particulares e públicas. Autor de livros didáticos para o Ensino Fundamental II.

Thatiane Tomal Pinela Bruzaroschi Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR). Habilitação profissional de Magistério (IEEL-PR). Atuou como professora da rede particular em Ensino Fundamental I e II no estado do Paraná. Desenvolve conteúdos e roteiros de materiais didáticos digitais para o Ensino Fundamental I e II e formação de professores. (A CONQUISTA, 2014)

A terceira Coleção *Projeto Buriti* de Ciências Humanas e da Natureza alcançou a terceira colocação entre as obras mais distribuídas pela Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH). A coleção é composta por três exemplares a serem apresentados. Apresenta-se uma foto ilustrativa dos materiais.



Figura 4 - coleção Projeto Buriti.

Fonte: Os autores (2018)

O manual do professor (a) referente ao primeiro ano tem 264 páginas. Dessas 12 fazem referência à temática indígena, além da assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 175 páginas.

A primeira unidade está dividida em dois temas e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles: *Somos todos diferentes, somos todos iguais* e *Conhecendo o corpo*. A segunda unidade está dividida em três temas e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles intitulados: *As famílias são diferentes* e *Vida em família*. A terceira unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: *As moradias não são iguais*.

A quarta unidade está dividida em cinco subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em: Lugar de conviver e aprender.

O manual do professor (a) referente ao segundo ano é constituído por 296 páginas. Dessas 4 fazem referência à temática indígena, além da assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 207 páginas.

A primeira unidade está dividida em três temas e foram identificadas 2 páginas com referências à temáticas relativas aos povos indígenas no tema 2: Como medir a passagem do tempo. A segunda unidade está dividida em três subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas aparecem em dois deles: Como são os seres humanos e Os seres humanos modificam o ambiente, aprendem e inventam. A terceira unidade contém 47 páginas nenhuma delas apresentam aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em três subtítulos. A quarta unidade contém 39 páginas nenhuma delas apresentam aspectos relacionados aos indígenas, está dividida em três subtítulos.

O manual do professor (a) referente ao terceiro ano é constituído por 328 páginas. Dessas 06 fazem referência à temática indígena, além da assessoria pedagógica ao final. O livro do estudante é consumível e possui 224 páginas.

A primeira unidade está dividida em quatro temas e foram identificadas referências à temáticas relativas aos povos indígenas no subtítulo: Alimentação no Brasil. A segunda unidade está dividida em quatro subtítulos e as temáticas relativas aos povos indígenas e em dois deles as temáticas relativas aos povos indígenas apareceram: A agricultura e A indústria. A terceira unidade contém 43 páginas e em uma delas aspectos relacionados aos indígenas foram apresentados, a unidade está dividida em três subtítulos e a temática foi apresentada em: O transporte no Brasil. A quarta unidade está dividida em três temas e a referência aos indígenas aparece em: As diferentes formas de comunicação.

O quadro apresentado a seguir permitirá uma visualização das subdivisões em cada uma das unidades e os momentos em que os assuntos referentes às histórias e

culturas indígenas foram identificados nos materiais referentes à coleção Projeto Buriti.

Quadro 8 - Apresentação da temática indígena por subtítulos em cada ano do Ensino Fundamental I

UNIDADES	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição	Número de subtítulos/aparições	Descrição
PRIMEIRA	2/2	Somos todos diferentes, somos todos iguais  Conhecendo o corpo	3/1	Como medir a passagem do tempo	4/1	A alimentação no Brasil
SEGUNDA	3/2	As famílias são diferentes  Vida em família	3/2	Como são os seres humanos  Os seres humanos modificam o ambiente, aprendem e inventam.	4/2	A agricultura;  A indústria
TERCEIRA	3/1	As moradias não são iguais	3/0	-	3/1	O transporte no Brasil -
QUARTA	5/1	Lugar de conviver e aprender	3/0	-	3/1	As diferentes formas de comunicação

Fonte: arquivo da autora (2018)

A seguir são apresentados os autores da coleção Projeto Buriti de Ciências Humanas e da Natureza em conformidade com a apresentação inicial da contra capa. Trata-se de uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna editora Moderna e as editoras responsáveis são:

Lina Youssef Jomaa: Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo.

Lucimara Regina de Souza Vasconcelos: Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Letras, área de concentração em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade.

Maíssa Salah Bakri: Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências, área de concentração Biologia (Genética), pela Universidade de São Paulo.

Foi possível identificar os organizadores e autores, bem como uma síntese temática que sugere a relação número de subtítulos em comparação com a aparição das temáticas indígenas nas três coleções de materiais. A partir das análises alguns fatores podem ser levantados. Foram tecidas algumas observações: a primeira delas se refere ao fato da produção editorial estar concentrada no Estado de São Paulo, nesse sentido, ao adotar essas coleções em territórios mineiros percebe-se por vezes um distanciamento das abordagens locais. Outro fator que ganha visibilidade nessa abordagem se refere ao fato de que dentre os autores e organizadores das coleções cinco deles são da Universidade Estadual de Londrina (UEL), três Universidade de São Paulo e um da Universidade Federal do Paraná. (PROJETO BURITI, 2014)

### 3.2. Indicações complementares

Entre as referências complementares, indicadas nas coleções analisadas como instrumentos de apoio aos docentes, destacaremos inicialmente os materiais literários. Como podemos ver a seguir, esses materiais ajudam na desmistificação de aspectos referentes às histórias e culturas indígenas sob a ótica dos próprios indígenas. A partir dos levantamentos realizados foi construído o quadro apresentado a seguir.

Quadro 9 - Materiais literários complementares.

Coleções didáticas	Obras literárias indicadas
Juntos Nessa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Kabá Darebu</i>. BRINQUE-BOOK. São Paulo, 2002.</li> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Coisas de Índio</i>: versão infantil. São Paulo: Cállis,</li> </ul>

	<p>2003.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GARANHUNS, Waldeck. <i>Mitos e lendas brasileiros em prosa e verso recontados</i>. São Paulo: Moderna, 2007, p.95-6.</li> <li>• GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi. <i>Juntos na aldeia</i>. 5. ed. São Paulo: Barlendis e Vertecchia, 2012.</li> </ul>
A Conquista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MUNDURUKU, Daniel. Kabá Darebu. BRINQUE-BOOK. São Paulo, 2002.</li> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Coisas de índio: versão infantil</i>. São Paulo: Cállis, 2003.</li> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Você lembra pai?</i> São Paulo: Global, 2003.</li> <li>• DUMONT, Sávia. <i>Os meninos que viraram estrelas e outras histórias do Brasil</i>, São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.</li> <li>• RIOS, Rosana. <i>Mavutsinim e o Kuarup: um mito Kamayurá</i>. São Paulo: SM, 2008. (Cantos do mundo)</li> </ul>
Projeto Buriti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Histórias de índio</i>. São Paulo: companhia das letrinhas, 1996.</li> <li>• MUNDURUKU, Daniel. <i>Coisas de índio: versão infantil</i>. São Paulo: Cállis, 2003.</li> </ul>

Fonte: Coleções pesquisadas

De acordo com o quadro acima, é possível encontrar materiais de autoria indígena, ou de pesquisadores atuantes na área, entretanto, porém, em pequena quantidade e pouca difusão de uma vasta literatura produzida pelos próprios indígenas em nosso país. Tal literatura ainda é pouco difundida e poderia representar um rico material a ser utilizado nas escolas não indígenas.

A literatura pode ser um importante recurso para a valorização e o reconhecimento, das histórias e culturas indígenas. De acordo com Freire (1979, p.46),

Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas [...] A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos com uma ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade... (FREIRE, 1979)

Por esse viés, Freitas (2014, p. 59) revela que a literatura cumpre a importante função de desvelar múltiplas possibilidades acerca de grupos minoritários e “contribui para que os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas passem a ser

vistos como um mosaico de diferentes nuances e não mais de forma homogênea e monolítica como anteriormente eram vistos”.

Ao analisarmos as indicações identificadas nos livros didáticos, apuramos que o autor Daniel Munduruku figura como o mais indicado, aparecendo nas três coleções, com quatro de suas produções literárias. O livro “Coisas de Índio” apareceu indicado nas três coleções. Kabá Darebu foi indicado nas coleções *Juntos Nessa* e *A Conquista*. “Você lembra pai?” e “Histórias de Índio” foram indicados nas coleções: *A Conquista* e *Projeto Buriti*, respectivamente. As indicações literárias serão representadas a seguir conforme apareceram em cada uma das coleções.

Na coleção *Juntos Nessa* as indicações contemplaram duas obras de Daniel Munduruku e uma obra de Gruppioni, uma de Garanhuns e uma de Ventura.

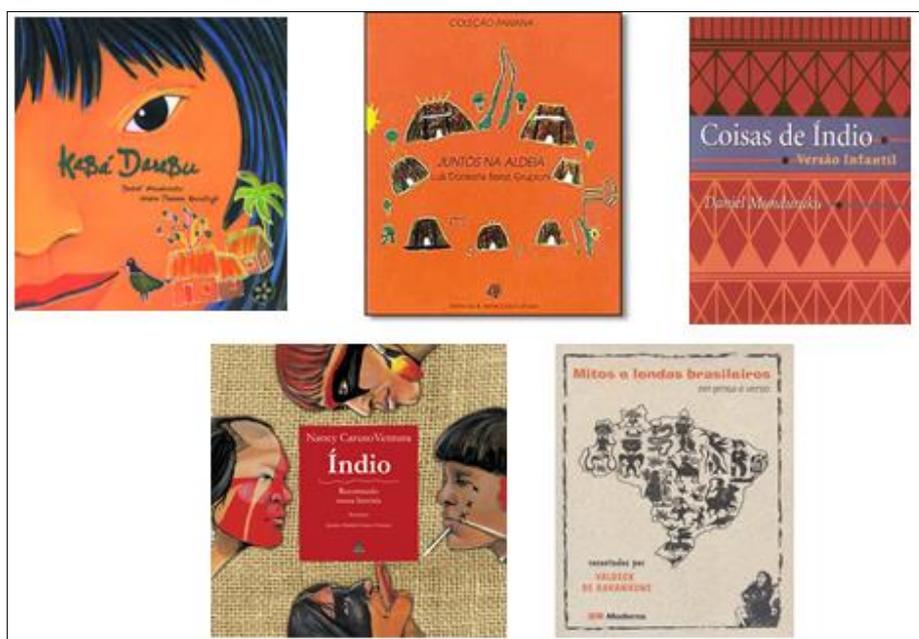


Figura 5 - Livros indicados na coleção *Juntos Nessa*.

Fonte: Munduruku (2002; 2010); Gruppioni (2012); Garanhuns (2007); Ventura (2004).

Na coleção *A Conquista* as indicações contemplaram três obras de Daniel Munduruku e Sávvia Dumont e uma de Rosana Rios.

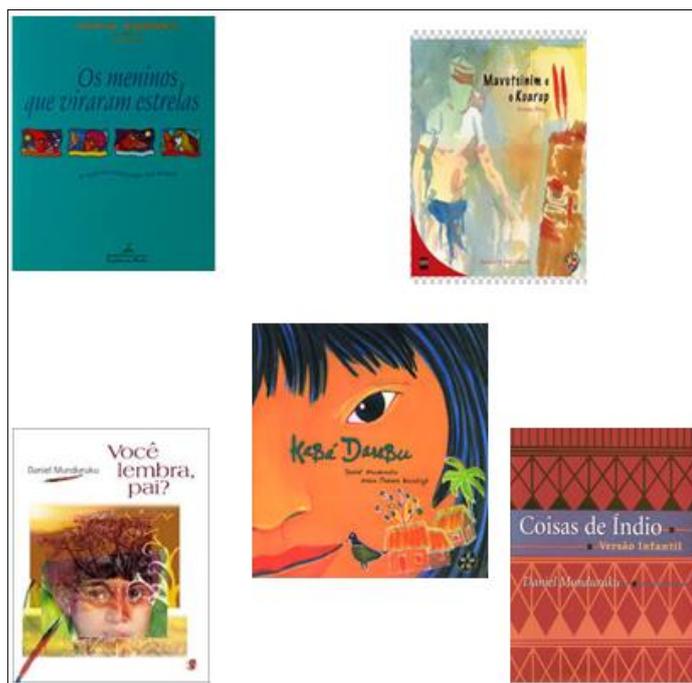


Figura 6 - Livros indicados na coleção A Conquista.

Fonte: Munduruku (2002; 2003; 2010); Grupioni (2012); Dumont (2002); Rios (2008).

Na coleção didática referente ao *Projeto Buriti* apenas o autor Daniel Munduruku foi citado e duas de suas obras foram indicadas: *Coisas de Índio* e *Histórias de índio*.

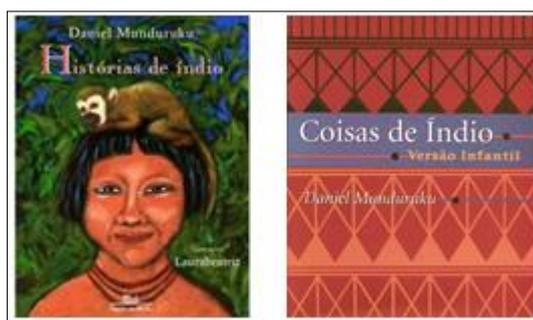


Figura 7 - Livros indicados na coleção Projeto Buriti.

Fonte: Munduruku (1996; 2002)

A seguir, trataremos dos demais materiais complementares indicados nas três Coleções, com o intuito de ampliar a análise da temática indígena no material em sua plenitude. Entre tais materiais, se destacaram sites, um filme e vídeos de animações e obras literárias produzidas por autores indígenas e pesquisadores.

Entre as referências filmográficas apareceram: o curta metragem Pajerama, indicado no livro *Juntos Nessa* 1º ano, página 259 e A lenda das Cataratas é indicado no exemplar do terceiro ano. Quanto ao curta Pajerama, nas orientações ao docente, página 422, encontra-se o significado da palavra Pajerama: palavra tupi que significa “futuro pajé”, seguida de sugestões para que os estudantes prestem atenção aos elementos conhecidos e desconhecidos, que desenhem a parte que mais gostaram seguida de exposição dos desenhos e comentários. Sugere ainda pontuar elementos naturais e construídos. Já o filme Tainá foi indicado na página 285, do livro *A conquista* - 2º ano;

Na coleção *Juntos Nessa* foram indicadas no exemplar do primeiro ano as referências complementares descritas a seguir: a) Estratégias de ensino aprendizagem de Juan Díaz Bordevane; b) Bullying: Cartilha- Projeto justiça na escola) de Ana Beatriz Barbosa Silva; c) Árvore da sabedoria: oficina da ética de Eliana Sant`Ana; d) Terra indígena wajâpi: da demarcação às experiências de gestão territorial de Dominique Tilkin Gallois. Para aprofundar em questões referentes aos indígenas, no exemplar do segundo ano reporta-se a, e) A silenciosa revolução dos índios de Ana Célia Ossame e Lúcia Karla Gama. No terceiro ano é indicado o curta metragem: A lenda das Cataratas e a página indica: f) Viagem à terra do Brasil de Jean de Léry; g) Índio: recontando a nossa história de Nanci Caruso Ventura. Os sites da revista Escola Abril para pesquisar brincadeiras e do Instituto sócio ambiental também são citados.

Na Coleção *A Conquista* referente aos três anos foram indicados como referências complementares as seguintes obras e respectivos autores: a) O Universo Lúdico das crianças de Kátia Cilene Lopes Calderano (1º ano); b) Didática de Geografia- Memórias da terra: o espaço vivido de Fizola Kozel (2º ano); c) Estudar o lugar para compreender o mundo de Helena Coppeti Callai et. al. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano (2º ano); d) O ensino de história para as populações indígenas de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2º ano); e) Histórias dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil de Eunice Dias Paula et.al. (3º ano). Além das anteriormente citadas ainda apareceram: f) a Lei 10.639/03; e, g) um blog spot sobre Educação Bilíngue no Brasil, descrito no quadro 10.

Na Coleção *Projeto Buriti*- 1º ano, o site da revista *Ciência Hoje das crianças* é indicado com a seguinte referência: a) *Você sabe dizer de onde vêm os sobrenomes brasileiros?* , de Rachel Teixeira Valença. Um site com jogos da memória é indicado para tratar de moradias indígenas.

Para melhor visualização dessas indicações complementares, apresentaremos a seguir um quadro com as principais indicações aos docentes, englobando as três coleções didático-pedagógicas.

Quadro 10 - Indicações complementares.

Coleções	Indicações
Coleção Juntos Nessa (1º, 2º e 3º ano)	<p>a) BORDEVANE, Juan Díaz.; PEREIRA, Adair Martins. <i>Estratégias de Ensino Aprendizagem</i>. 31ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.174-175.</p> <p>b) SILVA, Ana Beatriz Barbosa. <i>Bullying: cartilha 2010- projeto justiça nas escolas</i>. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010. P.7-12.</p> <p>c) SANT`ANA. Eliana. <i>A árvore da sabedoria: oficina da ética</i>. Belo Horizonte: Miguilim, 2000.p.14-15.</p> <p>d) GALLOIS, Dominique Tilkin. <i>Terra indígena wajâpi: da demarcação às experiências de gestão territorial</i>. São Pulo: Iepé, 2011. P.17 (ensaio; 1) Acesso: <a href="http://www.institutoiepe.org.br/media/livros/Livro_Terra_Indigena_wajapi.pdf">www.institutoiepe.org.br/media/livros/Livro_Terra_Indigena_wajapi.pdf</a> Acesso em: 13jun.2014.</p> <p>e) OSSAME, Ana Célia; GAMA, Lúcia Karla. <i>A silenciosa revolução dos índios. Amazônia vinte e um</i>. Manaus: vinte e um, nº7, abr, 2000.p.24.</p> <p>f) LÉRY, Jean de. <i>Viagem à terra do Brasil</i>, tradução de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia/ São Paulo: Edusp, 1980. p. 114.</p> <p>g) VENTURA, Nanci Caruso. <i>Índio: recontando a nossa história</i>. São Paulo: Noovha América, 2004. p.40 Instituto socioambiental. Xingu: Atividades produtivas. Disponível em: <a href="http://pib.socioambiental.org/pt/povoxingu/1545">http://pib.socioambiental.org/pt/povoxingu/1545</a> Acesso em: 14 jun.2014.</p> <p>h) Mais informações sobre o povo Sateré- Mauê <a href="http://pib.socioambiental.org/pt/povo/sateremaue">http://pib.socioambiental.org/pt/povo/sateremaue</a> Acesso em: maio, 2014.</p>
A Conquista (1º, 2º e 3º ano)	<p>a) CALDERARO, Kátia Cilene Lopes. <i>O Universo Lúdico das crianças</i>. Manaus: Centro Cultural dos Povos da Amazônia, 2006. p.5-6. Disponível em:&lt;<a href="http://www.povosdaamazonia.am.gov.br/pdf/uni_lud.pdf">www.povosdaamazonia.am.gov.br/pdf/uni_lud.pdf</a>&gt; Acesso em: 21 jun. 2014.</p> <p>b) KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. <i>Didática de Geografia- memórias da terra: o espaço vivido</i>. São Paulo:1996, FTD. p.37.</p> <p>c) CALLAI, Helena Copetti. <i>Estudar o lugar para compreender o mundo</i>. In:</p>

	<p>CASTRO GIOVANI, Antônio Carlos et al. (org.) <i>Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano</i>. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.119-120.</p> <p>d) BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. <i>O ensino de história para as populações indígenas</i>. p. 11-12. Disponível em: <a href="http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/951/856">www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/951/856</a> Acesso em: 27 jun, 2014.</p> <p>e) PAULA, Eunice Dias de, et all. <i>Histórias dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil</i>. Petrópolis: Vozes; Conselho Indigenista Missionário, 1986. p.36.</p> <p>f) Lei 10.639/2003.</p> <p>g) Educação Bilingue no Brasil. Disponível em: <a href="http://educacaobilingue.blogspot.com.br/2008/11/bilinguismo-e-educacao-indigena-nobrasil.html">http://educacaobilingue.blogspot.com.br/2008/11/bilinguismo-e-educacao-indigena-nobrasil.html</a>. Acesso em: 19 jul.2014.</p>
Projeto Buriti (1º, 2º e 3º ano)	<p>a) VALENÇA, Rachel Teixeira, Silva, Leão, Oliveira. Você sabe dizer onde vêm os sobrenomes brasileiros? <i>Ciência Hoje das Crianças</i>. Disponível em: <a href="http://chc.cienciahoje.uol.com.br/silva-leao-oliveira/">http://chc.cienciahoje.uol.com.br/silva-leao-oliveira/</a>&gt; Acesso em 12 de maio de 2014.</p> <p>b) <a href="http://pibmirim.socioambiental.org/COMO-VIVEM/CASAS">http:// pibmirim.socioambiental.org/COMO-VIVEM/CASAS</a>. Acesso em fev. 2019.</p>

Fonte: Coleções Pesquisadas

Ao empreender consulta a esses sites indicados como apoio aos docentes nas coleções analisadas observamos que três dos endereços eletrônicos não se encontravam mais disponíveis. Ao realizar a pesquisa substituindo o endereço eletrônico indicado pelo título foi possível encontrar o link atualizado em dois deles, ambos referentes à coleção *A Conquista*, 1ºAno. Vale ressaltar, porém, que nesses casos encontramos informações na referência bibliográfica que permitiram outras estratégias de busca. Na coleção *Juntos Nessa*, 2º Ano, na página 394, encontra-se um incentivo para que o docente leve os alunos ao laboratório de informática para acessarem ao site sobre brincadeiras regionais, no entanto, este não se encontra mais disponível e não foram indicados outros elementos de busca que propiciassem o acesso.

Após tratarmos dos materiais complementares indicados aos docentes, nos próximos capítulos, apresentaremos o modo como a temática indígena aparece em cada uma das três coleções.

#### 4. DIVERSIDADE, VALORES E CONVIVÊNCIA: NARRATIVAS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

*As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedores, porque, para uns vencerem, outros têm de perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida onde o indivíduo conta menos do que o coletivo. Este é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração.*  
KRENAK (2018)

Neste capítulo, serão apresentadas as análises de duas categorias temáticas envolvendo histórias e culturas indígenas que apareceram nas três coleções didáticas selecionadas para esse estudo. Como já foi explicado no capítulo metodológico, antes de chegarmos aos resultados aqui apresentados, construímos quadros comparativos com os conteúdos didáticos e os momentos em que a abordagem da temática indígena aparecia nos livros analisados em cada ano do Ensino Fundamental I.

Nesses quadros foram incluídos os capítulos, unidades temáticas, sequências didáticas, conteúdos apresentados (tanto em texto, como em imagens) e orientações didáticas, nos quais a questão indígena aparecia nas três coleções e em cada etapa da escolaridade. Essa estratégia potencializou as análises, na medida em que nos possibilitou reduzir e sintetizar o grande volume de material, visualizar o todo e comparar os pontos convergentes e divergentes entre as coleções<sup>4</sup>.

A apreciação desses quadros nos permitiu chegar às principais categorias de análise referentes às unidades temáticas, aspectos e momentos em que povos indígenas foram abordados nas três coleções selecionadas. Dessa forma, chegamos a três grandes categorias, descritas a seguir:

- Identidade infantil: diversidade e valores;
- Vida em sociedade: os primeiros grupos de convivência;
- Aspectos socioambientais e culturais.

---

<sup>4</sup> Para visualização desses quadros, ver anexos: apêndices A, B e C.

Abordaremos a seguir duas dessas categorias destacando os momentos em que as histórias e culturas indígenas apareceram nas três coleções didáticas de Ciências Humanas e da Natureza dos três anos iniciais buscando compreender se o material aponta caminhos para o diálogo intercultural.

Sabemos que tratar das questões indígenas na escola representa um desafio, sobretudo na atual conjuntura do país. Pimentel (2012) revela que a existência de equívocos e preconceitos nos induzem a perceber aspectos das histórias e culturas indígenas como algo falso e enganoso. Desconstruir tais ideias é uma proposta do nosso trabalho, na esperança de contribuir para a sensibilização dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes para o acolhimento da diversidade e reconhecimento da riqueza das diversas histórias e culturas indígenas.

#### **4.1. Identidade infantil: diversidade e valores**

Esse item contempla a primeira categoria – **Identidade infantil: diversidade e valores** para explorar as narrativas sobre as culturas indígenas, que emergiram na análise comparativa das três coleções selecionadas. Engloba o tema da apropriação da identidade pessoal, social e cultural, tendo por base assuntos relacionados à história e ao significado do próprio nome, a observação de semelhanças e diferenças físicas e culturais e construção de valores e atitudes necessárias ao convívio social. Priorizamos nessa análise, os momentos em que referências aos povos indígenas são expressas, perguntando se as reflexões propostas contribuem para a sensibilização para a diversidade cultural.

Na Coleção *Juntos Nessa*, livro do primeiro ano do Ensino Fundamental I, os assuntos recorrentes dentro do tema identidade infantil, foram: nome, sobrenome, diversidade e valores. Ao abordar a escolha do nome (página 15) é apresentado um fragmento do livro *Kabá Darebu*, criança indígena do Povo Munduruku, cuja autoria é de Daniel Munduruku. No livro didático, o fragmento não vem acompanhado por ilustrações, o que torna o material pouco atraente, seguido de uma atividade de localização de informações e interpretação textual. Por esse viés, a atividade proposta pouco contribui para sensibilizar as crianças para a riqueza da diferença cultural indígena, apesar da aproximação sugerida em decorrência da faixa etária da

personagem. No entanto, ao contrário do livro didático, na obra literária original de Munduruku o texto vem seguido da ilustração de Marie Therese Kolwalczyk, como podemos ver a seguir.

5. VEJA, NO TEXTO ABAIXO, COMO UMA CRIANÇA EXPLICA A ORIGEM DE SEU NOME. DEPOIS, RESPONDA ÀS QUESTÕES.

**MEU NOME É KABÁ DAREBU.**

TENHO 7 ANOS E SOU DO POVO MUNDURUKU.

MEU POVO VIVE NA FLORESTA AMAZÔNICA E GOSTA MUITO DA NATUREZA. [...]

RECEBEMOS OS MESMOS NOMES DE NOSSOS ANTEPASSADOS E MEU AVÔ ESCOLHEU ESTE PARA MIM, PARA HOMENAGEAR UM SÁBIO ANCESTRAL [...]

KABÁ DAREBU, DE TAREU, MUNDURUKU. SÃO PAULO: BRUNO-CRETELL, 2002. P. 6

ANCESTRAL: NESTE CASO, SIGNIFICA ANTEPASSADO. OU SEJA, UMA PESSOA QUE VIVEU EM MUITO TEMPO.

A. CIRCULE DE AZUL O NOME DA CRIANÇA. Kabá Darebu.

B. CIRCULE DE VERDE A IDADE DELA. 7 anos.

C. CIRCULE DE VERMELHO O LOCAL ONDE O SEU POVO VIVE. Floresta Amazônica.

D. QUAL É A ORIGEM DO NOME DAS CRIANÇAS DO POVO MUNDURUKU? MARQUE UM X NA ALTERNATIVA CORRETA.

DE SEUS ANTEPASSADOS.

DE ANIMAIS DA FLORESTA.

E. MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE INDICA O MOTIVO DA ESCOLHA DO NOME DE KABÁ DAREBU.

UMA HOMENAGEM AO SEU IRMÃO.

UMA HOMENAGEM A UM ANCESTRAL DE SEU POVO.

15

Figura 8 – Origem do nome

Fonte: Chiba, et.al, 2014.

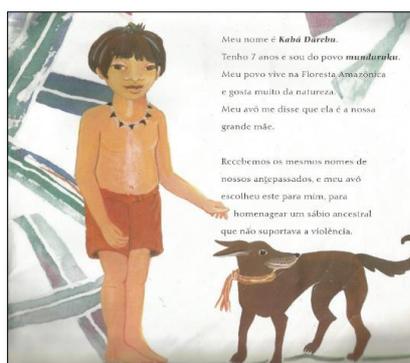


Figura 9 – Kabá Darebu

Fonte: Munduruku (2002, p. 6)

Eis o trecho apresentado no livro didático:

Meu nome é Kabá Darebu.  
Tenho sete anos e sou do povo Munduruku.  
Meu povo vive na Floresta Amazônica e gosta muito da Natureza.  
Meu avô me disse que ela é nossa grande mãe.  
Recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô  
escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral [...].  
(MUNDURUKU, 2002, p.6)

Houve uma supressão ao final do texto apresentado no livro didático. Apresentamos a seguir o final do trecho conforme apresentado no livro literário, observe:

Recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô  
escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral que não  
suportava violência. (MUNDURUKU, 2002, p.6)

A parte que foi suprimida no livro didático traz uma informação relevante que poderia propiciar reflexões sobre uma série de mal-entendidos que ainda persistem entre os estudantes e, dentre eles, figura muitas vezes a imagem dos indígenas associadas a episódios de violência. Nesse caso o recurso imagético poderia enriquecer o material proporcionando aos estudantes a oportunidade de ampliar as percepções.

Quanto aos sobrenomes (página 17), o tema é explorado a partir de duas fotografias, sendo que a primeira é de uma criança espanhola de sobrenome Lopez e a outra uma criança indígena que apresenta seu sobrenome conforme sua identidade étnica Kalapalo. Em uma das orientações didáticas, é sugerida a utilização do planisfério para mostrar a localização da Espanha, deixando a desejar quanto à sua posição em relação ao Brasil. Trata-se de um tema significativo para os estudantes, apresenta uma diagramação que torna a leitura agradável e atraente com uma abordagem que sensibiliza os estudantes para a existência de sobrenomes de diferentes origens e, por meio das orientações para os docentes, sugere que outros sobrenomes de origens diversas sejam apresentados. Segue uma breve apresentação sobre a provável origem dos sobrenomes, como podemos ver a seguir.

Eis a transcrição dos trechos apresentados no material didático:

A origem dos sobrenomes  
Geralmente, o nome de uma pessoa é escolhido quando ela nasce  
[...].(CHIBA, et al., 2014, p.17)

Os primeiros sobrenomes surgiram há muito tempo, provavelmente por causa da necessidade de identificar as pessoas que possuíam o mesmo nome. (CHIBA, et al., 2014 p.17)



Figura 10 – Os sobrenomes

Fonte: Chiba, et.al, 2014.

As crianças de diferentes partes do mundo (páginas 32 e 33) são mostradas a partir de seis fotografias sobrepostas ao mapa Mundi, sendo duas meninas e quatro meninos. A criança brasileira é um menino indígena Yanomami, trata-se de uma fotografia de Edson Sato. As crianças foram identificadas por meio de sua nacionalidade, ao apresentar a criança brasileira, porém, foi apresentada uma criança indígena residente no Brasil. Essa indicação pode levar a falsa impressão de que apenas no Brasil e, mais especificamente na Região Norte, destacada no mapa da ilustração, existem pessoas indígenas, ou identificando todo o Brasil como indígena do povo Yanomami, ao invés de ressaltar a pluralidade do nosso povo.



Figura 11 – Crianças no mundo

Fonte: Chiba, et.al, 2014.

Quanto a parte textual, enfatiza-se que “embora algumas [crianças] apresentem características físicas semelhantes entre si, nenhuma é igual à outra” (CHIBA, et al, 2014, p. 32). No entanto, ao verificar as orientações didáticas, bem como a atividade indicada, o foco são as características físicas das crianças e não as culturais, sendo que de acordo com a atividade os estudantes devem associar a imagem que elas têm de si com as apresentadas nas páginas correspondentes. Apesar de apresentar crianças de diferentes lugares do mundo, pensamos que o material didático sensibilizaria melhor as crianças trazendo aspectos relacionados à valorização das diversas manifestações culturais, o que poderia favorecer a compreensão e reconhecimento da diversidade.

Nos materiais referentes à Coleção *A Conquista*, a primeira categoria – **Identidade infantil: diversidade e valores**- apareceu em alguns momentos. No livro do primeiro ano do ensino fundamental, a presença indígena também se faz presente na abordagem do tema da identidade contemplando os temas: diversidade,

ancestralidade e valores. Na página 15, são apresentadas doze fotografias para expressar a diversidade com o título: Como eu sou. Em conformidade com as orientações didáticas, os estudantes devem ser estimulados a perceberem as semelhanças e identificar as crianças que mais se assemelham fisicamente com ela circulando-as. Ao lado das fotografias são indicados os fotógrafos e em duas delas ocorrem referências às crianças indígenas. Não há legendas para identificações. A presença de crianças indígenas é revelada por meio dos colares que ambas utilizam e, em um dos casos, devido à presença de pinturas no rosto. Nesses dois casos as fotografias são de Fabio Colombini.

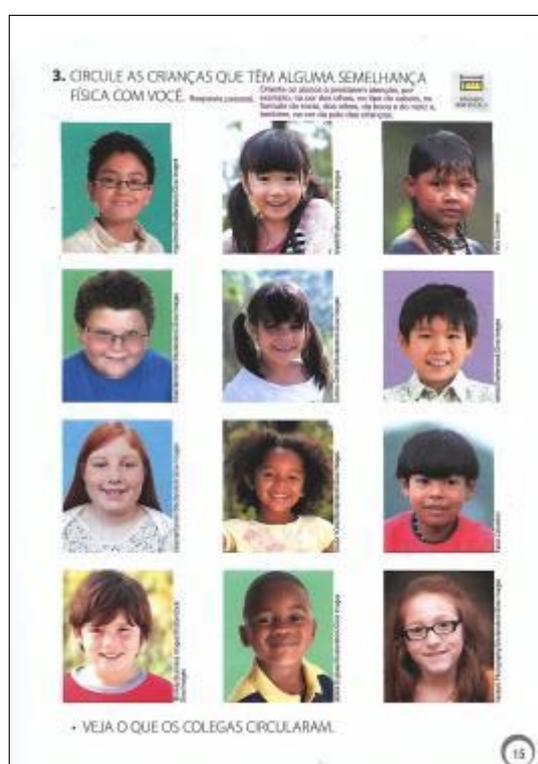


Figura 12 - Diversidade

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Esse tipo de atividade viabiliza ao professor identificar situações de aceitação ou rejeição por parte das crianças, uma vez que é possível que algumas delas se identifiquem com o diferente, que representam aquilo que gostariam de ser, ao invés de apontar imagens semelhantes às suas próprias características físicas. Visualizar fotografias constitui-se como um meio atraente e eficaz para perceber as semelhanças e diferenças. No que se refere às orientações didáticas para explorar

essas questões, predominam observações relativas aos aspectos físicos, sem indicações complementares que permitam o aprofundamento de questões culturais.

Nessa Coleção, no decorrer das narrativas imagéticas, agora nas páginas 34 e 35, sob o título: Diferentes crianças no mundo, a diversidade foi apresentada por meio de cinco gravuras seguidas de um pequeno texto padrão com nome, idade, lugar de origem e preferências. Uma das gravuras é referente a uma criança indígena boliviana, da etnia Aimará, que gosta de jogar futebol e seu animal de estimação é um coelho.



Figura 13 – Diferentes criança panorama mundial

Fonte: Godoy et al, 2014.

A partir da ilustração observa-se uma infância ideal em que todas as crianças apresentam-se felizes. As imagens são acompanhadas de textos curtos e de compreensão imediata. Percebe-se que imagens apresentam as crianças de maneira totalmente isolada, sem inseri-las em nenhum contexto social ou cultural. Em contrapartida, não restringe a referência aos povos indígenas ao Brasil, como na Coleção Juntos Nessa, favorece a percepção de que existem povos indígenas em outras partes do mundo.



sagradas. As montanhas e as lagoas que têm sua história contada pelos mais velhos, também são sagradas. (PIB MIRIM, acesso em 29, jul. 2018)

As atividades propostas envolvem leitura, interpretação e possibilitam que os estudantes verbalizem sobre suas experiências e aprendizagens na convivência com os idosos. Ao apresentar um texto produzido com base nas próprias sociedades indígenas se torna favorável a sensibilização dos estudantes ainda que essas intervenções venham acompanhadas de imagens estereotipadas. Evidencia-se, porém, limitações que dificultam a aproximação entre os indígenas e a sociedade brasileira. Do modo como estão apresentados esses conteúdos corre-se o risco de reforçar estereótipos e incorrer em equívocos demonstrando que os povos originários só vivem isolados como se não pertencessem ou não transitassem na sociedade brasileira.

Veremos agora como a cultura indígena foi abordada na Coleção *Projeto Buriti*, com destaque para a categoria **Identidade infantil: diversidade e valores**. Nessa coleção, a temática da identidade perpassou temas relacionados ao nome, diversidade, ancestralidade e valores. Na unidade: Quem é você, sob o título: Somos todos diferentes. Somos todos iguais, o assunto é abordado, no livro do primeiro ano, para tratar da escolha do nome, com a indicação (página 18) de um trecho do livro *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku (1996).



Figura 15 – Escolha do nome indígena

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Eis a transcrição do texto:

A Escolha do Nome de Kaxi

Karu Bempô, o pajé, viu a criança nascer e crescer embalada pelo colo amoroso da mãe.[...] Lembrava o dia em que dera o nome de Kaxi para o pequeno, numa cerimônia que acontece anualmente, foi um nome inspirado pelos antepassados em um sonho. Recordo-o com nitidez: Achava-se no meio da mata coberta pelas grandes copas das árvores. Estava muito escuro e ele não conseguia ver por onde andava.[...] Continuou a caminhar pela floresta a dentro. De repente [...] percebeu um estranho vento soprando acima de sua cabeça. Olhou para cima [...] viu a lua, com todo o seu brilho, como se estivesse sorrindo e dizendo-lhe: Kaxi, Kaxi, Kaxi. Então seria esse o nome do menino, Kaxi, a lua que brilha sobre os homens. (MUNDURUKU, 1996, p.12 e 14).

Alguns questionamentos são realizados como atividade de interpretação textual. No livro original, as ilustrações são de Laurabeatriz e no material didático a ilustração é de Ivan Coutinho e retrata um indígena em meio a uma floresta olhando para a lua. O índio está com uma tanga e uma flecha na mão com colar e bracelete. O tema é atual e significativo, resgata aspectos da ancestralidade e seu significado para os indígenas, sobretudo no que diz respeito à importância dos sonhos para alguns povos e revela, ainda, o significado do nome escolhido a partir de um sonho. Merece destaque o fato da presença de uma narrativa indígena como parte do material. Por outro lado, a imagem proposta, além de não se aproximar da proposta no material literário, perpetua uma imagem única desses povos. Vale salientar que a autoria indígena também deve ser avaliada, pois revela traços étnicos e culturais específicos daquela determinada etnia. Além disso, na maior parte das vezes os conhecimentos a respeito dos indígenas aparecem associados a misticismos como se não constituíssem construção de conhecimentos, muitos deles apropriados por não indígenas.

Ainda tratando da identidade, na página 23, são apresentadas quatro fotografias, sendo três meninos e uma menina. Dessas crianças, dois meninos são brasileiros, sendo um deles indígena: Saterê Mauê. Na fotografia de Fabio Colombini, essa criança indígena apresenta pintura no rosto, colar e cocar. Essa forma de apresentar a temática indígena no material didático nos pareceu interessante por abordar as diferenças entre as pessoas, de modo a sensibilizar as crianças para a riqueza da diversidade humana e da singularidade de cada um. Ao mesmo tempo, o material

trata também da questão do respeito, reforçando a igualdade entre as pessoas por meio de uma afirmação que merece atenção e cuidado. A de que “somos todos seres humanos. E nisso, com certeza, somos todos iguais” (BAKRY, et al., 2014, p. 23). É sabido que existem diversas situações para além da condição humana que determinam o reconhecimento ou não reconhecimento dessas ditas condições de igualdade.



Figura 16 – Respeito à diversidade

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Ao final dessa Unidade tem lugar um Painel Multicultural (páginas 42 e 43) em que aparecem cinco fotografias e um breve texto de apresentação, no qual se busca uma aproximação com a questão indígena por meio da apresentação de uma criança aborígine australiana, que gosta de dançar e que tem peixe assado como seu prato preferido. A apresentação de crianças inseridas em contextos sociais diferenciados, nesse caso, ajuda a sensibilizar as crianças para a importância das diferenças e as orientações aos docentes apontam para uma expansão das percepções para além das características físicas. Dessa forma, essa atividade proposta no material didático possibilita o fortalecimento de valores sociais, e pode viabilizar o debate de questões relacionadas às desigualdades sociais e a valorização do protagonismo infantil por meio das fotografias apresentadas.

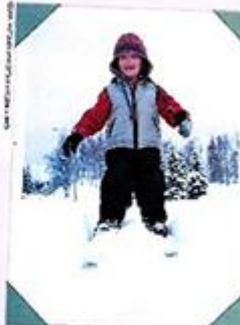
**PAINEL MULTICULTURAL CRIANÇAS DO MUNDO**

VOCÊ ESTUDOU QUE AS PESSOAS TÊM DIFERENTES JEITOS DE SER, GOSTOS E PREFERÊNCIAS. AGORA VOCÊ VAI CONHECER COMO SÃO ALGUMAS CRIANÇAS DE DIFERENTES LUGARES DO MUNDO E DO QUE ELAS GOSTAM.

**MIRO**  
ESTE É MIRO. ELE É UM MENINO ABORÍGENE QUE VIVE NA AUSTRÁLIA, UM PAÍS QUE FICA BEM LONGE DO BRASIL. MIRO GOSTA MUITO DE DANÇAR. SEU PRATO PREFERIDO É PEIXE ASSADO.  
AUSTRÁLIA, 2009.



**ANTON**  
ESTE É ANTON. ELE VIVE NA RÚSSIA. LÁ, NO INVERNO, FAZ MUITO FRIO E COSTUMA NEVAR. NESSA ÉPOCA, ANTON GOSTA DE FAZER BONECOS DE NEVE E DE ESQUIAR. ELE ADORA COMER BLINY, UM TIPO DE PANQUECA.  
RÚSSIA, 2011.



**BINTA**  
ESTA É BINTA. ELA VIVE EM UM PAÍS CHAMADO BENIN. BINTA GOSTA DE CANTAR E DE CORRER. SUA COMIDA FAVORITA É SOPA DE AMENDOIM COM PUFU, UM BOLINHO FEITO DE INHAME.  
BENIN, 2012.



**SAY**  
ESTA É SAY. ELA VIVE NA ÍNDIA. SAY ADORA BRINCAR COM OS ANIMAIS QUE SÃO CRIADOS NA VILA ONDE ELA VIVE. SUA COMIDA PREFERIDA É DOSA, UMA PANQUECA FEITA DE ARROZ E UM TIPO DE LEIÃO.  
ÍNDIA, 2008.



**ANDREA**  
ESTA É ANDREA. ELA VIVE NO PERU, UM PAÍS PRÓXIMO DO BRASIL. ANDREA ADORA BRINCAR AO AR LIVRE E CUIDA MUITO BEM DOS ANIMAIS. SUA COMIDA PREFERIDA É CAUSA, UMA TORTA DE BATATA COM RECHIO DE ABACATE.  
PERU, 2013.



- 1 QUE DIFERENÇAS EXISTEM ENTRE ESSAS CRIANÇAS?
- 2 ESSAS DIFERENÇAS SÃO APENAS FÍSICAS? EXPLIQUE.

Figura 17 – Painel Multicultural

Fonte: Barkri, et.al, 2014.

Devido à proximidade entre os assuntos até então mencionados, optamos pela inclusão de uma passagem do livro referente ao segundo ano dessa mesma coleção Projeto Buriti. Trata-se de uma unidade intitulada Os seres humanos, que na página 53 propõe uma referência ao povo indígena Tupinambá para discutir esse tema. A seguir, são apresentadas a transcrição do texto e a imagem no livro:

#### Um nascimento festejado

Os índios Tupinambá viveram no Brasil a cerca de 500 anos. Quando uma criança Tupinambá nascia ela era muito festejada. A criança era banhada no rio e deitada em uma rede.

Se fosse menino, recebia um pequeno arco e algumas flechas para que ele fosse um caçador valente e disposto.

Se fosse menina recebia uma cabaça pequena e dentes de capivara para que tivesse dentes fortes.

Depois, a aldeia comemorava o nascimento com uma festa e era escolhido o nome do recém-nascido. (BAKRY et al., 2014, p. 53).

Leia o texto e responda.

**Um nascimento festejado**

Os índios Tupinambá viveram no Brasil há cerca de quinhentos anos. Quando uma criança Tupinambá nascia ela era muito festejada. A criança era banhada no rio e deixada em uma rede.

Se fosse menino, recebia um peixe ou arco e algumas flechas para que ele fosse um caçador valente e disposto.

Se fosse menina recebia uma cabega pequena e dentes de capivara, para que tivesse dentes fortes.

Depois, a aldeia comemorava o nascimento com uma festa e era escolhido o nome do recém-nascido.

a) Quais objetos as meninas e os meninos Tupinambá recebiam em sua rede quando nasciam?

✓ Meninos: \_\_\_\_\_

✓ Meninas: \_\_\_\_\_

b) Por que esses objetos eram dados às crianças?

c) Você tem algum objeto que ganhou quando nasceu? Qual? Você sabe por que ele foi dado a você?



Figura 18 – Nascimento na etnia Tupinambá

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Nessa atividade, embora a história tenha potencial para sensibilizar a criança, deixa a desejar por apresentar o indígena numa perspectiva congelada, como pertencente a um passado remoto e como se não existissem na atualidade. Além de não abordar a temática indígena como parte da contemporaneidade das crianças, não são propostas ações que possibilitem a desconstrução de estereótipos por meio de práticas investigativas para além da sala de aula.

Passaremos a seguir para a próxima categoria de análise que permitirá a ampliação da temática indígena a partir dos variados grupos sociais, moradias, ancestralidade e saberes tradicionais.

#### 4.2. Vida em sociedade: os primeiros grupos de convivência

Esse item contempla a segunda categoria – **Vida em sociedade: os primeiros grupos de convivência** e expressa as narrativas sobre histórias e culturas indígenas no entrecruzamento das três coleções selecionadas. Daremos atenção ao modo como as histórias e culturas indígenas apareceram no estudo do tema, as quais foram abordadas, nas três Coleções, prioritariamente no primeiro ano do Ensino Fundamental I, com apenas alguns tópicos referentes ao segundo ano do

ensino fundamental. Como no tópico anterior, seguiremos analisando se esse modo de apresentar as culturas indígenas é capaz de sensibilizar as crianças para a importância e a riqueza da diferença cultural indígena.

O tema abrange os grupos sociais e culturais, as habitações, concepções de valores e atitudes, ancestralidade e grupos de convivência na família e na escola.

Na Coleção *Juntos Nessa: Ciências Humanas e da Natureza* referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, a categoria **Vida em sociedade: os primeiros grupos de convivência** nos permitiu chegar aos temas relevantes no que tange às histórias e culturas indígenas. Nessa categoria, destacaram-se os aspectos envolvendo a construção de moradias para caracterizar os modos de vida indígena.

Ao demonstrar por meio de fotografias diferentes moradias (páginas 116 e 117) são apresentados os seguintes tipos de construções: casas de palafita, de alvenaria e uma habitação indígena do Povo Yawalapiti. Todas as fotos são acompanhadas de legenda com localização e ano do registro. Na sequência ocorrem conexões entre os tipos de moradias e os materiais necessários à construção. Com textos curtos, de fácil leitura e entendimento, possibilitam articular práticas de leitura e exploração de imagens a fim de contribuir para despertar o interesse e sensibilizar os estudantes para o reconhecimento da existência das variadas formas de vida expressas por meio dos diversos tipos de moradia, bem como a variedade de materiais utilizados.



Figura 19 – Materiais de construção

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ao aprofundar o assunto no intervalo de páginas entre 124 a 127 ocorrem algumas explicações entre o modo de vida e as moradias. As observações propostas auxiliam na identificação de semelhanças e diferenças entre moradias. Para as reflexões deste capítulo considera-se que nessa situação a casa é apresentada como parte integrante da cultura de um povo. Seguem duas fotografias de habitações indígenas: uma do Povo Yawalapiti, do Mato Grosso, em 2012 e, outra, do povo Yanomami, de Roraima, 2010.

As atividades da página 126 sugerem relacionar características, formato e materiais utilizados na construção das moradias do povo Xavante, do Mato Grosso, 2010, mas nesse caso reforçam que as moradias indígenas também podem ser construídas com materiais utilizados por povos não indígenas.

**PRATIQUE E APRENDA**

1. LIGUE CADA POVO INDÍGENA ÀS CARACTERÍSTICAS DE SUAS MORADIAS DE ACORDO COM AS FOTOGRAFIAS DAS PÁGINAS 124 E 125.

POVO INDÍGENA YAWALAPITI.	AS MORADIAS DESSE POVO COSTUMAM SER CONSTRUÍDAS COM PALHA E EM FORMATO CIRCULAR.
POVO INDÍGENA YANOMAMI.	AS MORADIAS DESSE POVO COSTUMAM SER MUITO GRANDES E CONSTRUÍDAS EM FORMATO OVAL.

2. MUITAS MORADIAS INDÍGENAS SÃO CONSTRUÍDAS COM MATERIAIS USADOS POR POVOS NÃO INDÍGENAS. MARQUE UM X NO QUADRINHO AO LADO DA MORADIA QUE INDICA A INFLUÊNCIA DE POVOS NÃO INDÍGENAS EM SUA CONSTRUÇÃO.

<input type="checkbox"/>		MORADIA DO POVO JAVANTE, NA ALDEIA IÇÁ-JURRO, MATO GROSSO, EM 2010.
<input type="checkbox"/>		MORADIA DO POVO JAVANTE, NA ALDEIA IÇÁ-JURRO, MATO GROSSO, EM 2010.

[...] AS CONSTRUÇÕES VARIAM MUITO DE ACORDO COM O MODO DE VIDA, O CLIMA, O TIPO DE AMBIENTE E OS MATERIAIS DE QUE OS GRUPOS DISPÕEM PARA A CONSTRUÇÃO.

**MORADIA TRADICIONAL DO POVO YANOMAMI, ALDEIA IÇÁ-JURRO DE IÇÁ-JURRO, RORAIMA, RORAIMA, BRASIL, MARÇO DE 2010.**

1. VOCÊ CONHECE OU JÁ VIU ALGUMA MORADIA SEMELHANTE ÀS QUE FORAM APRESENTADAS? COMO ELA É?

2. O QUE VOCÊ ACHOU DAS MORADIAS INDÍGENAS? CONVERSE COM OS COLEGAS DE SALA.

**125**

**O MODO DE VIDA E AS MORADIAS**

AS MORADIAS TAMBÉM PODEM SE DIFERENCIAR DE ACORDO COM O LUGAR ONDE ESTÃO LOCALIZADAS E O MODO DE VIVER DE SEUS MORADORES. VEJA COMO SÃO ALGUMAS CASAS INDÍGENAS.

ENTRE OS [...] INDÍGENAS HÁ MUITAS FORMAS DE [...] CONSTRUIR AS CASAS, POIS CADA GRUPO TEM UM JEITO DIFERENTE [...] DE SE RELACIONAR COM O AMBIENTE ONDE VIVE. A CASA É SEMPRE PARTE DA CULTURA DE UM POVO.



MORADIA TRADICIONAL EM ALDEIA DO POVO YAWALAPITI, NO PARQUE BORZINA DO INGA, ESTADO DO MATO GROSSO, RORAIMA, BRASIL, EM 2010.

\* QUAL MATERIAL INDICA ESSA INFLUÊNCIA NO MODO DE CONSTRUIR AS MORADIAS? MARQUE UM X NA ALTERNATIVA CORRETA.

MADEIRA,

PALHA,

TIUOLÓ.

**VISITE NA INTERNET!**

**ALDEIAS E CASAS – JOGO DA MEMÓRIA!**

ESSE DIVERTIDO JOGO DA MEMÓRIA TRAZ DIVERSAS INFORMAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE DAS CASAS E ALDEIAS INDÍGENAS. A CADA ACERTO, É POSSÍVEL CONHECER AS CARACTERÍSTICAS DAS HABITAÇÕES DE CADA POVO.

COM A AJUDA DE UM ADULTO, ACESSO O ENDEREÇO A SEGUIR E CONFIRA:



<http://pibsonline.socioambiental.org/NOVE/2548/YORUAT-GUPLD/>

ACESSO EM: 19 JUN. 2014.

Figura 20 – As moradias

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Conforme apresentado no texto, as moradias se diferenciam de acordo com: os modos de vida, a localização, o clima, o tipo de ambiente e com os materiais disponíveis. Normalmente, os textos apresentados são curtos e possibilitam o desenvolvimento das capacidades de leitura e articulação das informações, embora faltem sugestões de atividades que incentivem o trabalho em equipe. As imagens apresentadas são mais variadas e representativas de algumas etnias, tais como os povos indígenas Yawalapiti e Yanomami o que favorece identificar que os povos indígenas apresentam etnias variadas.

As orientações aos docentes, em certa medida, contribuem para oportunizar conhecimentos referentes a diferentes povos indígenas e não indígenas e atuam no intuito de demonstrar uma participação efetiva dessas populações nas dinâmicas da vida social. Uma das atividades propostas no material didático faz referência ao uso de materiais industrializados na construção das moradias indígenas. Isso favorece a percepção e sensibilização dos estudantes para a diversidade dos povos indígenas, detentores de cultura e modos de vida próprios.

As abordagens realizadas da página 160 a 165 vão descrever a parte interior da moradia walapiti no Parque Indígena do Xingu:

As casas são comunais, isto é, comum a várias famílias [...] O tamanho da casa varia de acordo com o número de moradores. [...] Há o espaço da cozinha; o depósito de alimentos que fica no centro da casa, e um outro, em frente à porta de entrada, onde os visitantes são recebidos e as danças realizadas.

Os moradores dormem em redes que são amarradas nas laterais das casas. À noite a casa é fechada com portas feitas de madeira e palha e pequenas fogueiras são acesas [...], deixando o interior com uma temperatura agradável. (CHIBA, et al, 2014, p.160-161).

Ocorre uma tentativa de aprofundamento do tema a partir da introdução do conceito de moradias comunais, o interior da moradia é apresentado por meio de ilustrações. As moradias não possuem divisões de cômodos e podem variar de tamanho conforme o número de moradores.

As imagens são de Gustavo Machado, nas quais as pessoas são representadas com trajes característicos e quanto às formas de vida é possível visualizar mulheres trabalhando, homens dormindo em redes e se alimentando, um indígena com arco saindo para caçar e uma mulher cuidando de uma criança na rede. Também é apresentada, na página 165, uma moradia provisória Wajãpi que preservam costumes nômades. As moradias são construídas sobre estacas como forma de proteção. A diagramação e estética do texto são atrativas, tornando a leitura fácil. Apesar de não serem dadas orientações que ultrapassem o ambiente da sala de aula, os textos apresentados foram baseados em informações do Instituto Socioambiental (ISA).<sup>5</sup>

---

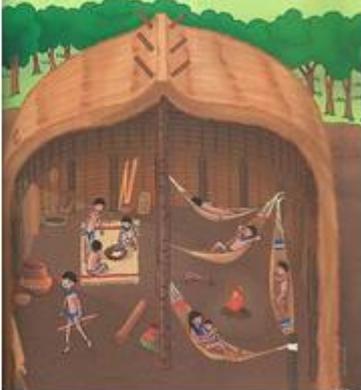
<sup>5</sup>ISA é referência nacional em pesquisas sobre os povos indígenas no Brasil e contribuem com a produção, divulgação de informações e artigos para publicações impressas e no site sobre o tema.

**QUANTAS CASAS NO BRASIL...**  
 VEA COMO É O INTERIOR DAS MORADIAS DO POVO YANVALARTI, QUE VIVE NO PARQUE INDÍGENA DO XINGU.

AS CASAS SÃO COMUNAIS, ISTO É, COMUNS A VÁRIAS FAMÍLIAS [...]. O TAMANHO DA CASA VARIA DE ACORDO COM O NÚMERO DE MORADORES. [...] HÁ O ESPAÇO DA COZINHA, O DEPÓSITO DE ALIMENTOS QUE FICA NO CENTRO DA CASA, E UM OUTRO, EM FRENTE À PORTA DE ENTRADA, ONDE OS VISITANTES SÃO RECEBIDOS E AS DANÇAS REALIZADAS.

OS MORADORES DORMEM EM REDES QUE SÃO AMARRADAS NAS LATERAIS DA CASA. À NOITE, A

CASA É FECHADA COM PORTAS FEITAS DE MADEIRA E PALHA E PEQUENAS FOGUEIRAS SÃO ACESAS [...], DEIXANDO O INTERIOR COM UMA TEMPERATURA AGRADÁVEL.



**PRATIQUE E APRENDA**

1. RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR SOBRE AS MORADIAS DO POVO YANVALARTI.

A. QUANTAS FAMÍLIAS VIVEM NO INTERIOR DAS MORADIAS? MARQUE UM X NA ALTERNATIVA CORRETA.

APENAS UMA.

DUAS FAMÍLIAS.

VÁRIAS FAMÍLIAS.

B. ONDE FICA LOCALIZADO O DEPÓSITO DE ALIMENTOS? CIRCULE DE VERMELHO NO TEXTO.

C. CIRCULE DE AZUL NO TEXTO O LOCAL ONDE OS MORADORES DORMEM.

D. QUAL É O OBJETIVO DAS FOGUEIRAS QUE FICAM ACESAS DENTRO DAS CASAS? MARQUE UM X NA ALTERNATIVA CORRETA.

ESPANTAR OS MOSQUITOS.

COZINHAR OS ALIMENTOS.

FORNAR A TEMPERATURA DO AMBIENTE MAIS AGRADÁVEL.

2. VOCÊ CONHECE ALGUMA MORADIA SEMELHANTE À DO POVO YANVALARTI? COMENTE COM OS COLÉGIAS.

3. AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR MOSTRAM PARTE DO INTERIOR DE OUTRAS MORADIAS. LIGUE CADA UMA DELAS À SUA LEGENDA.

INTERIOR DE MORADIA DE MADEIRA, EM VISÃO, SENDO DO PIAUÍ, A FOTOGRAFIA MOSTRA O QUARTO E ALGUMAS MÓVEIS E OBJETOS QUE FAZEM PARTE DESSE CÔNADO.

INTERIOR DE MORADIA NA COMUNIDADE ARARAUA DO XINGU, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A FOTOGRAFIA MOSTRA PARTE DA COZINHA E A VISTA DO RIO ITAÍ, JUAÍMA.

MORADIA COLTINA DO POVO YANOMAMBI, JARUÁ, UROUAIÁ, VISÃO VÁRIAS FAMÍLIAS E NÃO HÁ DIVISÃO INTERNA DE CÔNADO.



Figura 21 – Moradias comunais

Fonte: Chiba, et al, 2014.



Na Coleção *A Conquista* - Ciências Humanas e da Natureza referente ao primeiro ano do ensino fundamental, os temas identificados no que diz respeito à segunda categoria - **vida em sociedade e os primeiros grupos de convivência** - foram: famílias indígenas, aprendizagem escolar e dia a dia de crianças indígenas.

Nessa Coleção, a questão indígena é exposta por meio da apresentação de um fragmento do livro *Kabá Darebu*, que fala de uma criança indígena do povo Munduruku, de seus modos de vida, organização familiar e ensinamentos recebidos (páginas 120-123). A ilustração de Jotabê apresenta personagens sorridentes, com pinturas no rosto e tangas, vivendo em uma íntima ligação com a natureza: banho de rio, vida na floresta, plantio. Pode-se observar um conjunto de moradias (aldeia) e a relação de afetividade entre pai e filho. A divisão de tarefas é uma das abordagens presentes no material. Observe a transcrição do texto e as imagens referentes aos materiais:

Meu nome é Kabá Darebu. Tenho sete anos e sou do povo Munduruku.  
Meu povo vive na Floresta Amazônica e gosta muito da natureza.  
Meu avô me disse que ela é nossa grande mãe[...]  
Meu povo vive em casas feitas de barro, cobertas com folhas de palmeiras.[...]  
Dentro dela cabe muita gente: papai, mamãe, meus irmãos e irmãs, meus avós, tios e alguns primos.  
Quando existe um monte de casas juntas nós chamamos da aldeia.[...]  
Mamãe está sempre comigo: brincando, trabalhando na roça, tomando banho...  
E quando papai chega da caça ou da pesca eu corro logo para o colo dele...  
Ele me abraça e faz cócegas em minha barriga...  
Enquanto isso mamãe tá fazendo a comida[...]  
Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza; nos ensinam a olhar, a conversar e a ouvir o que o rio tem a nos contar; nos ensinam a olhar os voos dos pássaros para ouvir notícias do céu; nos ensinam a contemplar, a noite, a lua, as estrelas...[...]  
(MUNDURUKU, 2002, v.13 e 18).

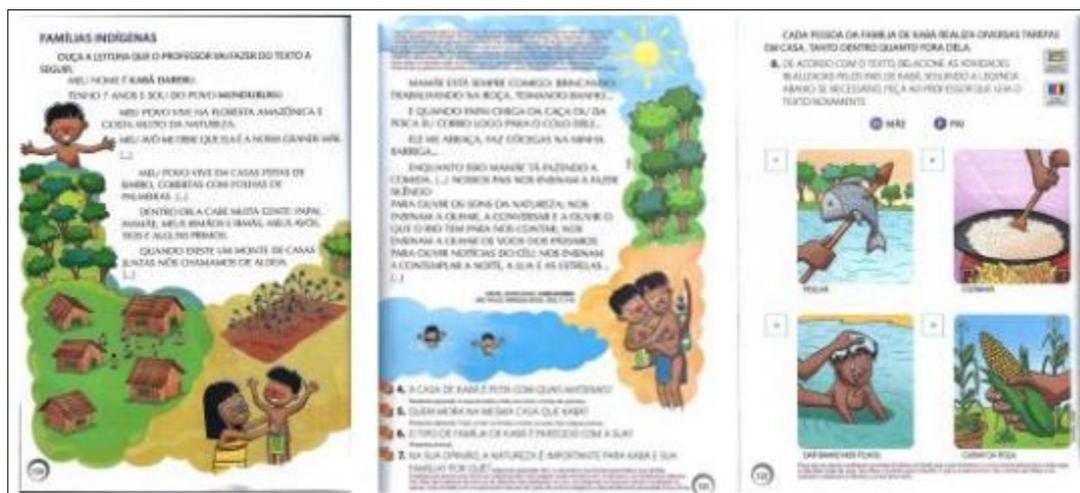


Figura 24 – Grupos familiares

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Ao ter contato com uma narrativa escrita por um indígena Munduruku pode-se concluir que houve um avanço e uma aproximação com as questões referentes à cultura e história indígena. Embora existam diversos autores indígenas a maior prevalência de narrativas ainda é do autor Daniel Munduruku. Nesse sentido, identificamos algumas lacunas que demonstram o quanto ainda é possível diversificar na apresentação das temáticas indígenas e das diversas narrativas em materiais didáticos propiciando conhecimentos mais variados acerca das diversas etnias indígenas.

Dentre os assuntos envolvendo as situações de aprendizagem, foram apresentadas, na página 145 do exemplar referente ao primeiro ano, quatro fotografias associadas a conhecimentos adquiridos na escola. Numa das imagens aparece uma suposta criança indígena, que pode ser reconhecida por meio do grafismo em seu rosto. As fotografias não apresentam legenda e a atividade proposta relaciona as fotografias às habilidades desenvolvidas em instituições escolares, entre elas: ler e escrever, contar, cuidar do ambiente e praticar esportes. Nesse contexto as fotografias proporcionam um contato mais atualizado com as situações.



Figura 25 – Aprendizagem escolarizada

Fonte: Godoy, et al, 2014.

A sequência didática seguinte é apresentada sob o título: Escolas Indígenas e mostra um breve texto sobre a atividade escolar como parte do cotidiano de crianças indígenas. Também enfatiza a necessidade da aprendizagem da língua indígena e demais disciplinas, mas ressalta que os conhecimentos podem ser adquiridos na escola e também fora dela. Outro fator relevante foi o destaque de formas de aprendizagem por meio da observação e da escuta, muito presentes nas culturas indígenas.

Algumas formas de aprendizagem foram ilustradas através de três fotografias, nas páginas 164 e 165: a primeira representando uma sala de aula na Aldeia Tenondé Porã, em São Paulo, 2010; a segunda retrata pessoas da mesma aldeia ralando milho e uma criança observando, 2010. Na terceira imagem, um idoso que conta histórias na aldeia Pindo-Ty, de São Paulo, 2010.



Figura 26 – Escolas indígenas

Fonte: Godoy, et al, 2014.

O cotidiano de brincadeiras de crianças indígenas foi apresentado na sequência das páginas 274 a 277 através do texto:

#### Brincadeiras indígenas

As crianças indígenas de modo geral têm liberdade e muito espaço para brincar. Desde pequenas elas constroem seus próprios brinquedos como bichos de palha, bonecas com sabugo de milho, canoinhas de madeira, petecas e muitos outros.

Nas comunidades indígenas existem algumas brincadeiras que são realizadas pelos meninos e outras, pelas meninas.

Entre os Waimiri-Atroari, que vivem na Floresta Amazônica, por exemplo, as meninas se divertem acompanhando as mães na roça e brincando com as crianças pequenas.

Já entre os meninos a principal diversão é brincar de caçar com pequenos arcos e flechas.

Entre uma brincadeira e outra, meninos e meninas se juntam para tomar banho no Rio. Eles aproveitam, então, para brincar de pescar, passear de canoa ou de cair na água saltando de árvores.

Para crianças indígenas brincar é muito importante, pois é brincando que eles aprendem a realizar atividades que serão necessárias para sua sobrevivência quando forem adultos. (GODOY, 2014, p. 274, 275)

Como sugestão de atividade, foi indicado um site instrucional ensinando aos estudantes como jogar peteca. Percebemos, em nossas análises, o esforço de apresentar diferentes etnias, mas a localização ainda fica restrita à Floresta Amazônica. Em momento algum é mencionada a existência de povos indígenas em outras partes do Brasil, e suas atuais condições de vida também são omitidas. Seria importante esse tipo de atualização do tema.

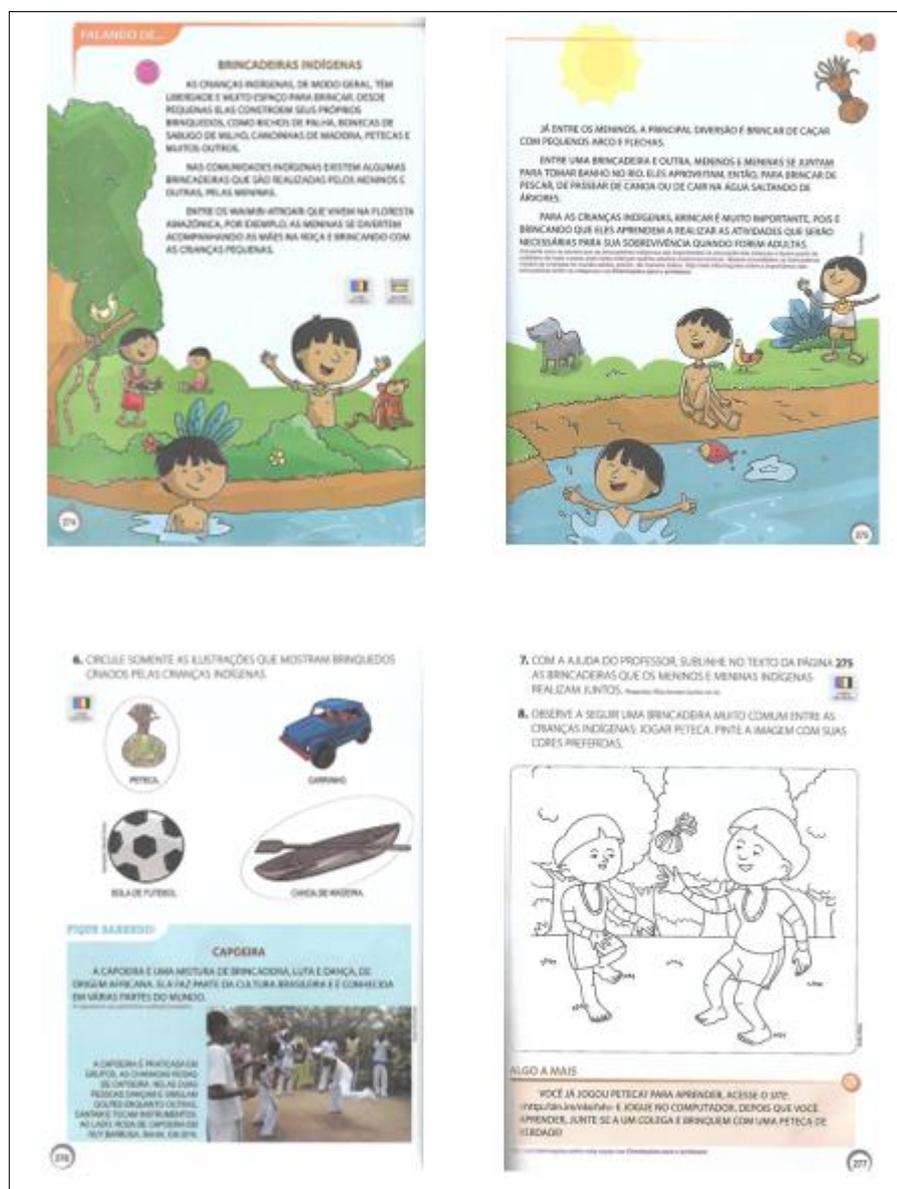


Figura 27 – Brincadeiras indígenas

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Passaremos agora aos destaques no livro *A Conquista* referente ao segundo ano do ensino fundamental, página 51, o autor Daniel Munduruku é novamente citado ao tratar do dia a dia das crianças Munduruku. O fragmento do livro *Coisas de Índio* ressalta a liberdade, o bom comportamento e o fato de as crianças serem sempre levadas a sério e participarem de ações comunitárias diversas. Apesar de contarmos com a produção de diversos outros escritores indígenas a recorrência aos textos de Daniel Munduruku pode ser facilmente verificada. Nesse sentido, percebe-se ainda a

necessidade de investimentos em discussões a respeito da diversidade de infâncias indígenas, de modo que outras etnias também possam ser tratadas sob uma ótica mais diversificada.



Figura 28 – Vivência cotidiana

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Na Coleção *A Conquista* houve uma abordagem expressiva, mas de modo geral ainda carecemos de um avanço no sentido de propiciar um diálogo que leve em conta o protagonismo indígena em suas variadas vertentes. Ressaltamos, mais uma vez, que existem vários autores e autoras indígenas que também poderiam ter sido citados para que as situações pedagógicas alcançassem maior visibilidade no que se refere à temática das histórias e culturas indígenas.

A próxima abordagem traz aspectos referentes à Coleção *Projeto Buriti - Ciências Humanas e da Natureza* do primeiro ano do ensino fundamental. Ao tratar da categoria - **vida em sociedade e os primeiros grupos de convivência**- houve destaque para referências indígenas nos temas: viver em família e as famílias são diferentes.

Nessa Coleção, a temática indígena se apresenta por meio de fotografias com diversas composições familiares, com um breve texto introduz o tema.

Existem diferentes tipos de família e cada uma tem seu jeito. Mas em uma coisa todas as famílias se parecem: a família é composta de pessoas que se cuidam, se protegem e trocam afeto. (BAKRY, et. al., 2014, p. 48).

Na sequência das páginas 48 e 49, são apresentadas fotografias enfatizando a atuação da família no processo de aprendizagem dos costumes de dois povos indígenas: Kalapalo e Yanomami. A estética da diagramação é atraente e possibilita diversas intervenções e diálogos com os estudantes a respeito do convívio familiar e conformações diferentes de família. O material apresenta atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula e oportuniza o diálogo entre os estudantes a respeito das diversidades tornando-os mais sensíveis no trato com alguns aspectos das populações indígenas.

**1 AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES**

**▶ RETRATOS DE FAMÍLIA**

EXISTEM DIFERENTES TIPOS DE FAMÍLIA E CADA UMA TEM SEU JEITO.

MAS EM UMA COISA TODAS AS FAMÍLIAS SE PARECEM: A FAMÍLIA É COMPOSTA DE PESSOAS QUE SE CUIDAM, SE PROTEGEM E TROCAM AFETO.

FAMÍLIA COMPOSTA DE MÃE, PAI, DUAS FILHAS E UM FILHO.

FAMÍLIA DO POVO INDÍGENA KALAPALO, PARQUE INDÍGENA DO XINGU, ESTADO DE MATO GROSSO, 2011.

FAMÍLIA COMPOSTA DE DUAS MULHERES E UM BEBÊ.

FAMÍLIA COMPOSTA DE PAI E DOIS FILHOS.

FAMÍLIA COMPOSTA DE AVÓ, AVÓ, PAI, MÃE, FILHO E FILHA.

NÓS PODEMOS APRENDER MUITAS COISAS COM NOSSA FAMÍLIA.

AS CRIANÇAS INDÍGENAS DO POVO MUNDURUKU, POR EXEMPLO, APRENDEM A PESCAR, A COLETAR FRUTOS E A CONTAR HISTÓRIAS OBSERVANDO O QUE SEUS PAIS OU AS PESSOAS MAIS VELHAS ESTÃO FAZENDO OU DIZENDO.

**2 OBSERVE AS IMAGENS, LEIA AS LEGENDAS E, EM SEGUIDA, ESCREVA O QUE CADA CRIANÇA ESTÁ FAZENDO.**

**A**

CRIANÇAS DO POVO KALAPALO APRENDENDO A CORTAR E A DESSAGAR PEQUENA MANGUÇA DE QUEIRÉCIA, ESTADO DO MATO GROSSO, 2012.

**B**

MENINO DO POVO YANOMAMI APRENDENDO COM O PAI A COLHER FRUTOS, MUNICÍPIO DE BARCELLOS, ESTADO DO AMAPÁ, 2011.

✓ FOTO A: Atividade sendo aprendida a cortar e a desossar para depois cozinhar.

✓ FOTO B: O menino está aprendendo a colher frutos.

◆ CONTE AOS COLEGAS E AO PROFESSOR ALGO QUE VOCÊ APRENDEU COM SUA FAMÍLIA.

Figura 29 – Diferentes grupos familiares

Fonte: Bakri, et al, 2014.

Numa passagem do livro, página 75, que cita a importância do museu como espaço de aprendizagem, pode ser observada uma fotografia referente ao Museu Rondon. Trata-se de uma abordagem superficial sobre a temática indígena, com poucas informações textuais. Não foram propostas ações para além da sala de aula e nenhuma pesquisa foi orientada. Seria enriquecedor a apresentação de gêneros

textuais diversificados e atividades que estimulassem a articulação entre as práticas de leitura e atividades de pesquisa.



Figura 30 – Visita ao museu

Fonte: Bakri, et al, 2014.

Nessa Coleção, a abordagem foi restrita e pouco explorada do ponto de vista pedagógico, e em termos de indicações complementares que estimulem os docentes a se instrumentalizarem para o trabalho com a temática das culturas indígenas. Ao que pudemos perceber no material referente ao Projeto Buriti, a abordagem foi escassa e superficial em comparação com as demais coleções didáticas analisadas.

No próximo capítulo, seguiremos tratando da terceira categoria intitulada **Aspectos socioambientais e culturas** cujo foco foi a relação entre ser humano, trabalho e natureza.

## 5. O AMBIENTE NA DIVERSIDADE DAS CULTURAS INDÍGENAS

Nesse capítulo, focaremos nossa análise na terceira categoria temática que foi nomeada como: **Aspectos socioambientais e culturas**. Nessa categoria, prevaleceram aspectos das culturas indígenas ligados à relação ser humano, trabalho e natureza. Como no capítulo anterior, buscamos as narrativas envolvendo histórias e culturas indígenas nas *coleções Juntos Nessa, A Conquista e Projeto Buriti*, todas de Ciências humanas e da natureza e direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Aqui também, nessa categoria, guiamos nossas análises pela capacidade dos materiais didáticos sensibilizarem os estudantes para a riqueza das diferenças culturais e para a importância das culturas indígenas na formação da cultura e da sociedade brasileira.

### 5.1. Aspectos socioambientais e culturas

Apresentaremos a seguir uma síntese referente aos momentos em que os assuntos referentes a terceira categoria - **Aspectos socioambientais e culturas** - foram apresentados nas coleções *Juntos Nessa, A Conquista e Projeto Buriti*, ambas de Ciências Humanas e da Natureza e direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A explanação que se segue visa apresentar de forma dialogada os resultados das análises e levantamentos realizados no que concerne aos tópicos que relacionam trabalho, ser humano e natureza. As exposições se restringiram aos momentos em que as histórias e culturas indígenas foram identificadas nos livros didáticos e as análises ocorreram tendo por base questionamentos sobre a potencialidade desses materiais para a formação intercultural dos estudantes e a sua capacidade de sensibilizá-los para a riqueza e diversidade das culturas.

Na Coleção *Juntos Nessa* direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental I os assuntos identificados dentro da categoria **Aspectos socioambientais e culturas** foram: relação ser humano e natureza, patrimônio natural e da humanidade, diferenças entre as paisagens, água e seu uso e relações de trabalho.

No livro do primeiro ano do Ensino Fundamental I referente à coleção Juntos Nessa sob o título o que observo ao meu redor, páginas 224-226, encontra-se uma história em quadrinhos intitulada O dia da coleta. A história retrata um dia na rotina de duas crianças em companhia da mãe, ambas pertencentes ao povo Kamaiurá. Ao longo da história em quadrinhos fica evidente a observação do ambiente, das espécies nativas de plantas e animais, além de enfatizar a importância das histórias tradicionais contadas pelos mais velhos. A autoria é de Gustavo Machado as personagens não apresentam pinturas corporais e utilizam adereços. O ambiente se assemelha a uma floresta totalmente preservada, e a aldeia construída com materiais naturais.

A metodologia de apresentação sugerida é estimulante no que se refere à compreensão e valorização da diversidade da fauna e flora e dos conhecimentos dos indígenas sobre esses elementos. Quanto ao aspecto cultural indígena, constata-se a oportunidade de aproximação com a temática ao propiciar a compreensão e valorização dos conhecimentos indígenas e, ao citar determinadas etnias, os materiais ressaltam, ainda que superficialmente, que existem diferenciações e variações entre as culturas indígenas.

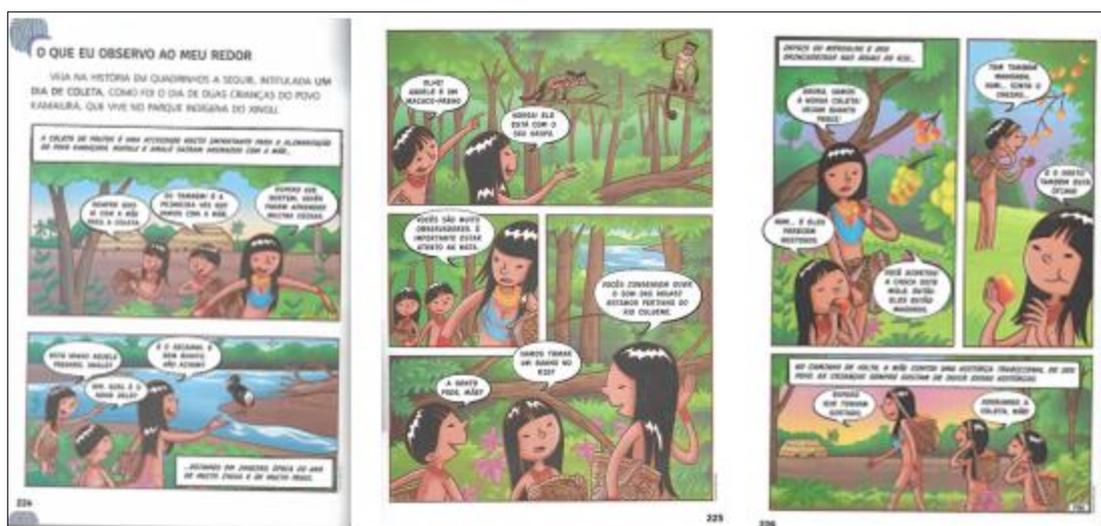


Figura 31 – Observação do entorno

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ao dar continuidade, páginas 227 a 229, foram propostas algumas atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de leitura, articulação de informações e representações por meio de ilustrações e participações orais, as habilidades de escrita foram pouco exploradas. A seguir podem ser observadas duas atividades, uma em que o estudante deverá representar a parte em que mais gostou da história em quadrinhos e outra na qual os estudantes devem colorir a cena e identificar a atividade realizada pelas crianças. Por outro lado, ao analisar a representatividade dos povos indígenas as associações reforçam o isolamento, não problematizam dificuldades ambientais e climáticas e os momentos de brincadeira e lazer estão relacionados ao banho de rio. Apesar disso, o banho de rio poderia ser aproveitado para explorar a questão ambiental, problematizando fatores como poluição e desmatamentos que geram impactos na vida de todos nós. Ao reconhecer a relação dos indígenas com o ambiente torna-se possível refletir sobre práticas ambientais sustentáveis.

**1. VOCÊ CONHECE OS FRUTOS QUE FORAM CITADOS NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS? QUAIS?**

**2. O QUE MAPULU E AMALÉ APRENDERAM NESSE DIA?**

COM ESSA HISTÓRIA EM QUADRINHOS, PODEMOS COMPREENDER ALGUNS ASPECTOS DO MODO DE VIDA DO POVO KAMAUJÁ.

OS TIPOS DE PLANTAS E OS ANIMAIS QUE OS PERSONAGENS ENCONTRAM NO CAMINHO, POR EXEMPLO, FAZEM PARTE DO AMBIENTE QUE OS CERCA.

**3. AGORA, FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO A PARTE DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DA HISTÓRIA.**

**C. COMO AS CRIANÇAS PERCEBERAM QUE OS FRUTOS ESTAVAM BONS PARA A COLETA?**

**D. DURANTE A COLETA, HOUVE UMA MUSA PARA UMA ATIVIDADE MUITO COMUM ENTRE OS POVOS INDÍGENAS. VEJA A ILUSTRAÇÃO.**

**+ ESCREVA ABAIXO QUE ATIVIDADE É ESSA. DEPOIS, Pinte O DESENHO.**

Figura 32 – Atividade de compreensão textual

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Na página 259, ocorre uma abordagem cujos enfoques são as diferenças entre as paisagens naturais e modificadas. Na sequência didática, encontra-se uma indicação do filme Pajerama. Nas orientações aos docentes, é esclarecido que

Pajerama significa futuro pajé em tupi e, como assessoria pedagógica, é sugerido que o(a) professor(a) destaque os elementos que o índio irá encontrar desde a saída da floresta até a chegada ao espaço urbano. Apesar de se diferenciar pelo recurso utilizado pode-se facilmente identificar a perspectiva de isolamento e afastamento do indígena. No início o ambiente é uma floresta, ao final, a cidade e os elementos desconhecidos para a personagem “como máquinas, túneis e estradas asfaltadas” (CHIBA, et al, p.422). Na imagem a seguir torna-se possível identificar novamente o indígena numa situação de isolamento que por acaso vai ao encontro dos avanços tecnológicos. Nesse caso, percebe-se o caráter fantasioso no qual os indígenas costumam ser mostrados.



**ASSISTA!** Incentive os alunos a acessar o site e assistirem ao filme.

O site indicado possui um grande acervo de filmes de curta-metragem que podem ser utilizados em sala de aula. Veja na Assessoria Pedagógica orientações sobre como trabalhar esse filme com os alunos.

**PAJERAMA**

ESSE VÍDEO APRESENTA A HISTÓRIA DE UM JOVEM INDÍGENA. AO SAIR PARA CAÇAR, ELE PASSA POR ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ESTRANHAS. EM SEU CAMINHO, ELE ENCONTRA DIVERSOS ELEMENTOS DA CIDADE, QUE NÃO FAZEM PARTE DE SEU AMBIENTE NATURAL.

ASSISTA AO VÍDEO ACESSANDO O ENDEREÇO A SEGUIR:

[<http://portacurtas.org.br/CURTANAESCOLA/pop\\_160.asp?cod=5642&exib=5513>](http://portacurtas.org.br/CURTANAESCOLA/pop_160.asp?cod=5642&exib=5513)

ACESSO EM: 20 JUN. 2014.

**259**

Figura 33 – O filme Pajerama

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ao sugerir o uso da animação os estudantes têm a oportunidade de apreciar outro recurso de aprendizagem, no entanto, as orientações complementares aos docentes não foram suficientes para expandir e aprofundar na desconstrução de estereótipos o que dificulta as estratégias promotoras de sensibilização das crianças para as histórias e culturas indígenas.

No que se refere ao segundo ano do Ensino Fundamental I foi identificada no intervalo entre as páginas 270- 273 uma referência à relação entre os indígenas Munduruku e a natureza. O fragmento se refere ao livro Kabá Darebu. Nessa passagem foi possível identificar a relação de proximidade e respeito entre pessoas e animais, além da valorização dos saberes tradicionais.

### Os povos indígenas e a natureza

Os Munduruku são um povo indígena que vive nos estados do Amazonas e do Pará. Assim como outros povos indígenas, eles possuem um modo de vida muito ligado à natureza.

Muitos dos recursos necessários para a sobrevivência dos Munduruku são extraídos da terra. Por isso, eles sabem que é importante preservar o ambiente no qual vivem.

Leia o texto a seguir sobre o modo de vida desse povo.

Todos nós temos animais de estimação com os quais a gente brinca a toda hora: cachorro, papagaio, macaco, tucano, cutia... A gente trata os animais como um parente nosso.

É de esse mesmo jeito que a gente cuida da natureza que nos rodeia. [...] Nosso pai nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza. [...] Eles se sentam cozinhos no chão da aldeia, à luz de uma fogueira, e aí...

...eles nos contam histórias...  
 ...Histórias que falam de muito antigamente...  
 Nos falam de nossos primeiros pais...  
 nossos antepassados...  
 nossos ancestrais.  
 Essas histórias nos ensinam a amar a Terra, nossa Mãe.  
 É por ela, a Terra, que dançamos, cantamos, nos pintamos...  
 [...]

A história, os valores e o modo de vida do povo Munduruku são transmitidos às crianças pelos membros mais velhos da aldeia. Esse tipo de ensinamento é transmitido de maneira oral, ou seja, é feito por meio de histórias que são contadas às crianças.

### Pratique e aprenda

1. Realize as atividades a seguir com base no conteúdo das páginas 270 e 271.

a. Circule os animais de estimação do povo Munduruku citados no texto. Depois, pinte os desenhos.

b. De que maneira as crianças do povo Munduruku aprendem sua história e seu modo de vida?

c. Do que tratam as histórias contadas às crianças Munduruku? Marque com um X a alternativa correta.

Das notícias que estão ocorrendo em outros povoados.

Dos ancestrais do povo Munduruku e seu modo de vida.

d. O que as crianças Munduruku aprendem com as histórias?

2. Em sua opinião, por que é importante conservar a natureza? Escreva abaixo.

**Leia mais!**

**Juntos na aldeia**

Esse livro apresenta quatro pequenas histórias. Elas se passam em diferentes aldeias indígenas localizadas na região Norte do Brasil. Essas histórias trazem diversas informações sobre o modo de vida dos povos indígenas.

Figura 34 – Povos indígenas e a natureza

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ainda na Coleção *Juntos Nessa*, agora referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, uma das abordagens trata da água como recurso natural essencial para os seres vivos e traz um texto sobre o abastecimento de água em diferentes épocas. Como uma curiosidade aparece na página 106 um texto que demonstra a influência indígena sobre o costume de tomar banho todos os dias. Junto ao texto aparece uma pintura de 1815 que representa indígenas se banhando em um rio. Trata-se de um texto apresentado apenas como uma curiosidade não há reflexões que ajudem a ampliá-lo.



Figura 35 – Curiosidade

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Na sequência com o título Patrimônio Natural da Humanidade o Parque Nacional do Iguaçu está representado por meio de uma fotografia, localização no mapa e um breve texto na página 174. Nas páginas 176 e 177, aparece um trecho do livro: Mitos e lendas brasileiros em prosa e versos, recontados por Valdeck de Granhuns<sup>6</sup>. O

<sup>6</sup> Ver referência no capítulo 3.

fragmento se intitula: A lenda das Cataratas do Iguaçu. Um vídeo de animação foi indicado através de um site, mencionado nas referências complementares. Outros recursos didáticos foram apresentados, no entanto, as questões indígenas aparecem como ilustrativas, sendo pouco exploradas no conteúdo e nas atividades.

**A lenda das Cataratas do Iguaçu**

Iguaçu é uma palavra de origem indígena. Em tupi, ela significa "água grande".

Entre o povo indígena Kaingang há uma lenda que explica o surgimento das quedas de água do rio Iguaçu. Leia o texto a seguir.

O Mboi, um deus em forma de serpente gigantesca, filho de Tupã, governava o mundo [...]. Igobi, o cacique daquela tribo, tinha uma filha chamada Naipi [...]. Por sua extraordinária beleza, Naipi deveria ser consagrada ao poderoso deus Mboi e passar a viver somente em seu culto.

O problema era que, em uma outra tribo, havia um jovem e belo guerreiro chamado Tarobá, que era apaixonado pela bela índia, e, para a alegria do seu coração, ela correspondia totalmente a esse amor. O tempo passava e se aproximava o dia em que Naipi seria consagrada ao Mboi. No esperado [...] dia, [...] Tarobá preparou sua canoa, pegou Naipi e fugiu com ela rio abaixo.

Consagrada: nesse sentido, significa que foi dedicada a uma divindade por meio de um ritual.

Quando deram conta de que Naipi havia fugido com Tarobá, os índios, desesperados, foram contar a situação para o deus-serpente, que ficou furioso [...]. Em sua fúria, ele saiu da pedra onde morava retorcendo seu corpo [...] e abrindo na imensa rocha uma fenda tão grande que formou uma gigantesca catarata. Tarobá [...], acabou despencando da inesperada cachoeira, sendo tragado pelas águas e desaparecendo para sempre com sua linda namorada.

Naipi foi transformada em pedra [...], e Tarobá numa grande árvore em cima da gruta onde o Mboi mora e vigia eternamente o casal.

Mito e lenda brasileira em prosa e verso recitados por Valécio de Góes, do Valécio de Góes, São Paulo: Moderna, 2007, p. 95-6.

**Assista!** Para os professores: Pesquisar uma história de animação com o intuito de explicar essa lenda indígena.

**A Lenda das Cataratas**

Esse vídeo de animação foi inspirado na lenda indígena das Cataratas do Iguaçu. Nele, foram representados os principais personagens dessa lenda do povo Kaingang, como Mboi, Naipi, Tarobá e Igobi.

A lenda das Cataratas. Direção de Fernando Maciel. Anil Digital Livre Animations, 2008. 12 min. 11 de março de 2014.

Figura 36 – Lenda indígena

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ao discutir sobre as plantas e suas partes as narrativas sobre os indígenas aparecem nas páginas 216 e 217 abordam o uso de plantas na realização de pinturas corporais. Aparece em seguida uma pintura de Hércules Florence denominada Habitação dos Apicás, de 1828. Na sequência um fragmento retratando o significado da pintura corporal para a etnia Kaiapó e suas representações. Duas fotografias são apresentadas uma retratando parte da planta e semente do urucum e outra demonstrando seu uso. Trata-se de uma forma de demonstrar costumes e relações culturais que atribuem significados aos grafismos indígenas.

**As plantas e a pintura corporal**

Diversos povos indígenas utilizam as plantas ou partes delas para realizar pinturas corporais.

Essa é uma tradição muito antiga entre indígenas de diferentes povos. Leia a seguir o relato de Jean de Léry, um viajante francês que esteve no Brasil no século XVI.

[...] Os nossos brasileiros pintam muitas vezes o corpo com desenhos de diversas cores e escurecem tanto as coxas e pernas com o suco de jenipapo que ao vê-los de longe pode-se imaginar estarem vestidos com calças de padre.

Agora, observe a pintura.

1. De acordo com o relato, como eram as pinturas corporais dos indígenas?
2. Descreva a pintura corporal dos indígenas representados na pintura abaixo.
3. Em sua opinião, o que Jean de Léry achou das pinturas corporais dos indígenas? Converse com os colegas!

Habituação dos Apiaçás, pintura de Hercule Florence, produzida em 1828.

216

A pintura corporal pode variar de acordo com os diferentes povos. Leia o texto a seguir e conheça a importância da pintura corporal para o povo indígena Kayapó.

Homens, mulheres e crianças pintam o corpo ricamente. Essa pintura, além de servir como vestimenta, é uma forma de comunicação. Ela indica alegria, dor, tristeza e agressividade. Pode-se dizer que a pintura para os kayapós representa uma forma de escrita e de expressão. Muitas de suas pinturas corporais são verdadeiras obras de arte com traçados geométricos.

As tintas usadas nas pinturas corporais geralmente são extraídas de plantas encontradas nas matas. O vermelho, por exemplo, é extraído das sementes de urucum. Já o preto, pode ser obtido a partir do jenipapo.

Fotografia retratando parte da planta e sementes de urucum.

Urucum de 3 a 5 centímetros de comprimento.

Indígena do povo Barasano pintando o corpo com tinta de urucum. Aldeia Rouxinol, município de Manaus, Amazonas, em 2009.

217

Figura 37 – Plantas e pinturas corporais

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Ao tratar do tema relacionado ao trabalho, na página 248, encontra-se uma fotografia de uma mulher indígena Yanomami confeccionando um cesto de palha, trata-se de uma fotografia de Edson Sato/ Pulsar Imagens. Nesse caso os indígenas são reconhecidos por suas habilidades manuais na confecção de artefatos. Ao analisar o conjunto percebe-se que o raciocínio científico referente às plantas e aos aspectos culturais poderia ter sido mais estimulado.



Figura 38 – O trabalho

Fonte: Chiba, et al, 2014.

Apresentaremos agora os registros encontrados na coleção *A Conquista - Ciências Humanas e da Natureza*, nela foram identificados conteúdos referentes à terceira categoria- **Aspectos socioambientais e culturas**- nos três livros com ênfase nos temas: diversidade linguística, de costumes e modos de vida, lendas indígenas.

Nas páginas 106 e 107 do material referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental I os conceitos referentes aos povos indígenas são apresentados com maior profundidade ao apontar a diversidade linguística, de costumes e modos de vida. Nele os povos indígenas são apresentados como os mais antigos moradores do Brasil e ocorre menção à existência de cerca de 240 povos indígenas como exemplo são citadas as etnias: Kamayurá, Tukano e os Yanomâmi, além disso, são mostradas fotos de moradias indígenas referentes aos três povos citados anteriormente. Foi sugerida uma atividade de correspondência entre a descrição da moradia e as respectivas fotografias. Como atividade complementar segue a sugestão de um site para que os estudantes tenham acesso a um jogo da memória sobre aldeias e casas. Por esse viés, as manifestações culturais promovem a sensibilização e valorização da diversidade humana.

**FALANDO DE...**

### MORADIAS INDÍGENAS

OS POVOS INDÍGENAS SÃO OS MAIS ANTIGOS HABITANTES DO BRASIL. ATUALMENTE, EXISTEM CERCA DE 240 POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, ENTRE ELLES OS KAMAYURÁ, OS TUKANO E OS YANOMÁMI.

CADA POVO INDÍGENA TEM SUA HISTÓRIA, SUA LÍNGUA, SEUS COSTUMES E MODOS DE VIDA. CADA UM DELES TAMBÉM TEM SUA PRÓPRIA MANEIRA DE CONSTRUIR A MORADIA. OBSERVE.

MORADIA KAMAYURÁ, NO ESTADO DE MATO GROSSO, EM 2008.

MORADIA TUKANO, NO ESTADO DO AMAZONAS, NA ATUALIDADE.

MORADIA YANOMAMI NO ESTADO DE RORAIMA, NA ATUALIDADE.

VOCÊ PERCEBEU QUE AS MORADIAS INDÍGENAS POSSUEM FORMAS DIFERENTES UMAS DAS OUTRAS?

**PREENCHA OS QUADRINHOS COM AS LETRAS CORRESPONDENTES À DESCRIÇÃO DE CADA UMA DAS MORADIAS INDÍGENAS.**

**B** NESTA MORADIA, O TELHADO É INCLINADO E SUSTENTADO POR MADEIRA E AS PAREDES DE FORA SÃO PINTADAS COM DESENHOS INDÍGENAS.

**A** ESSA MORADIA É ESPAÇOSA E BEM FECHADA, APRESENTA UMA PEQUENA ABERTURA PARA SEUS MORADORES ENTRAREM E SAÍREM.

**C** ESSA MORADIA É CIRCULAR E SEU TELHADO TEM UMA ABERTURA NO MEIO.

Existem algumas moradias que possuem como a Kamayurá e a Yanomami são arredondadas, as outras, B de acordo com a descrição das famílias que vivem lá. Essas moradias costumam pertencer a povos indígenas que vivem em áreas de floresta, onde há abundância de madeira. Algumas moradias são feitas de madeira e outras, algumas, são feitas de barro e madeira.

**ALGO A MAIS**

VAMOS TESTAR O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE MORADIAS INDÍGENAS. ACESSO O SITE: <<http://zin.ims/ingdir>> E JOGUE O JOGO DA MEMÓRIA SOBRE ALDEIAS E CASAS INDÍGENAS.

Figura 39 – Moradias indígenas

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Dando continuidade, no recorte correspondente às páginas 254 e 255 é apresentado um texto referente às lendas indígenas utilizadas para explicar fenômenos da natureza. Na sequência é apresentado um trecho do livro os meninos que viraram estrelas e outras histórias do Brasil, da autora Sávia Dumont e, na página 256, o livro é indicado como sugestão de leitura para os estudantes. A história se intitula “Os meninos que viraram estrelas” e aborda o surgimento das estrelas a partir das lágrimas das crianças indígenas. A ilustração foi produzida pelo Estúdio Chanceler, retrata as pessoas indígenas com alguns adornos e tangas, porém sem grafismos.

**FALANDO DE...**

**LENDAS INDÍGENAS**

OS POVOS INDÍGENAS TÊM DIVERSAS LENDAS PARA EXPLICAR OS FENÔMENOS DA NATUREZA, COMO SOL, LUA, CHUVA, ESTRELAS, ENTRE OUTROS. LEIA O TEXTO DEBEMOS.

LEIA O TRECHO DE UMA DESSAS LENDAS.

**OS MENINOS QUE VIRARAM ESTRELAS**

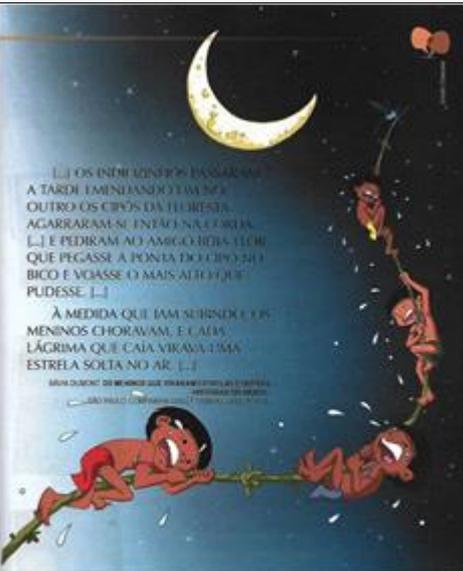
QUEM VAI AO MATO GROSSO SE ENCANTA COM O CÉU ESTRELADO. CONTA-SE POR LÁ QUE AS ESTRELAS NASCERAM DA AMIZADE ENTRE UNS INDIOZINHOS E UM BEIJA-FLOR, QUE SEMPRE OS ACOMPANHAVA. [...]

CERTO DIA, AS ÍNDIAS DA TRIBO FORAM COLHER MILHO PARA FAZER COMIDAS GOSTOSAS PARA SEUS MARIDOS E PUSERAM OS GRÃOS PARA SECAR AO SOL. [...]

OS CURUMINS [...] NÃO TIVERAM PACIÊNCIA DE ESPERAR. PEDIRAM À AVÓ [...] QUE FIZESSE LOGO UM BOLO PARA ELES. [...] A VOVÓ FEZ O BOLO, DEVORADO POR ELES NUM ABRIR E FECHAR DE OLHOS. [...]



254



[...] OS INDIOZINHOS PASSARAM A TARDE E MORNANDO TAMBÉM OUTRO OS CIPÓS DA FLORESTA AGARRARAM-SE ENTÃO NA CORTIÇA [...] E PEDIRAM AO AMIGO BEIJA-FLOR QUE PEGASSE A PONTA DO CIPÓ-NEL BICO E VIGASSE O MAIS ALTO QUE PUDESSE. [...]

À MEDIDA QUE IAM SUBINDO, OS MENINOS CHORAVAM, E CADA LÁGRIMA QUE CAIA VIRAVA UMA ESTRELA SOLTA NO AR. [...]

UMA DUMONT OS MENINOS QUE VIRARAM ESTRELAS E OUTRAS HISTÓRIAS DO BRASIL. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2002.

**A) DE ACORDO COM ESSA LENDA, COMO SURTIRAM AS ESTRELAS?**  
Responda, separando, no mínimo, três partes das legendas que menciona indígenas. Descreva qual situação ocorreu para isso.

**B) COMO VOCE ACHA QUE SERIA O MUNDO SEM A NOITE?**  
Responda, separando, no mínimo, três aspectos, sobre possibilidades de vida se não houvesse a noite.

**C) POR QUE A NOITE É IMPORTANTE NA SUA ROTINA?**  
Responda, separando. Pense em a noite dar a noite das pessoas dormindo. Verifique se os alunos associam a noite a momentos que passam com seus familiares, após um dia de estudos e de trabalho.

255

**SÁVIA DUMONT. OS MENINOS QUE VIRARAM ESTRELAS E OUTRAS HISTÓRIAS DO BRASIL. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2002.**

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DA CUCA, DO LOBISOMEM, DO BICHO-PAPÃO E DA MULA-SEM-CABEÇA? ESSAS SÃO HISTÓRIAS DA NOSSA CULTURA. CONHEÇA ALGUMAS DELAS E AVENTURE-SE COM ESSES PERSONAGENS.



Figura 40 – Lenda indígena

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Ao enunciar os lugares e o dia a dia das pessoas, o material sobre a temática na coleção *A Conquista* referente ao segundo ano do ensino fundamental faz referência, nas páginas 48 e 49, à rotina de três crianças dentre elas Torein, um menino indígena pertencente ao povo Wari, no estado de Rondônia. A apresentação sugerida desperta o interesse dos estudantes, por causa da diagramação em quadrinhos com ilustrações e pequenos textos que apresentam a rotina diária das crianças tais como: alimentação, brincadeiras, atividades cotidianas, convivência em

grupos, valores e ensinamentos. De acordo com a ilustração a família indígena aparece sem adornos, pinturas corporais e adotaram hábitos dos não indígenas, como o uso de vestimentas. Além disso, em uma observação reservada ao docente enfatiza que outros povos poderão apresentar rotinas diárias diferenciadas. Em comparação com as narrativas anteriormente apresentadas percebe-se a tentativa de aproximação com as questões indígenas o que favorece o contato das crianças com a temática indígena.

**2**

Como no plano, o observador trata a família indígena representada nos quadros seguintes alguns hábitos dos não indígenas em seu cotidiano, como o uso de vestimentas. Entretanto, quando, que essa família ainda apresenta alguns hábitos indígenas do povo indígena Wari, que mora no estado do Rio Grande do Sul, de preparar esse estado em um mapa.

**ESTE É TOREIN, UM MENINO INDÍGENA QUE PERTENCE AO POVO WARI. TOREIN E SUA FAMÍLIA VIVEM EM UMA ALDEIA PRÓXIMO A UM RIO.**

**1**



TOCOS OS DIAS TOREIN AJUDA BEM CEDO E, COM SUA FAMÍLIA, COMO TRAMONHA OU ALGUMA CARNE QUE FOI PREPARADA NO DIA ANTERIOR.

**2**



AO LONGO DO DIA, TOREIN ACOMPANHA SUA FAMÍLIA NAS ATIVIDADES QUE DESENVOLVEM NA ROÇA E TAMBÉM BRINCA DE PESCAR COM OS AMIGOS À BEIRA DO RIO.

**3**



NO FINAL DA TARDE, ELE AJUDA SUA MÃE NO PREPARO DA COMIDA, COM OS VEGETAIS QUE COLHERAM E AS CARNES DE ANIMAIS QUE OS HOMENS CAÇARAM OU PESCARAM.

**4**



À NOITE, GERALMENTE SE JUNTAM PESSOAS DA ALDEIA PARA CONVERSAR, COMBINAR FESTAS E APRENDER CANTOS E DANÇAS.

**VOCÊ CONHECEU UM POUCO DO DIA A DIA DE BEATRIZ, MARCOS E TOREIN.**

ESSAS CRIANÇAS VIVEM EM LUGARES DIFERENTES, AS ATIVIDADES QUE REALIZAM DIARIAMENTE, OS COSTUMES, AS TRADIÇÕES, ENFIM, O MODO DE VIDA DE CADA UM TAMBÉM É DIFERENTE.

**1. DE ACORDO COM O DIA A DIA DE CADA CRIANÇA, PINTE OS QUADROS COM AS RESPOSTAS CORRETAS.**

**A) DOIS LUGARES QUE BEATRIZ FREQUENTA.**

SUPERMERCADO	LAVOURA	ESCOLA
--------------	---------	--------

**B) LOCAL EM QUE MARCOS BRINCA COM SEUS IRMÃOS.**

SUPERMERCADO	POMAR	RIO
--------------	-------	-----

**C) LOCAL EM QUE TOREIN BRINCA COM OS AMIGOS.**

RIO	ESCOLA	POMAR
-----	--------	-------

**D) PERÍODO DO DIA EM QUE TOREIN SE REÚNE COM PESSOAS DA ALDEIA PARA CONVERSAR, COMBINAR FESTAS E APRENDER CANTOS E DANÇAS.**

MANHÃ	TARDE	NOITE
-------	-------	-------

Figura 41 - Toreim

Fonte: Godoy, et al, 2014.

No que se refere aos tipos de moradias a temática foi mostrada numa perspectiva global. No intervalo de páginas entre 94-97 são apresentadas algumas indicações. Na página 94 houve indicação de um site que mostra as estratégias de construção das casas de pau-a-pique como uma herança indígena. Na página seguinte, verifica-se uma atividade que relaciona moradias e materiais utilizados em variadas construções. Nas páginas 96 e 97 um mapa Mundi é apresentado nesse caso, uma fotografia de V. J. Matthew retratando uma moradia indígena Norte-Americana, Canadá. Cujos materiais utilizados na construção foram couro e madeira. Ainda que

de forma superficial, o material permite visualizar a existência de povos indígenas em outras partes do mundo.

**ALGO A MAIS**

VOCÊ SABIA QUE AS CASAS DE PAU-A-PIQUE SÃO UMA HERANÇA INDÍGENA? ACESSE O SITE: <a href="http://zin.in/ja89sq">http://zin.in/ja89sq</a> E DESCUBRA OUTRAS CARACTERÍSTICAS DA CULTURA BRASILEIRA QUE TEM ORIGEM INDÍGENA.

**1. DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO A SUA MORADIA, DEPOIS, MOSTRE-A AOS COLEGAS.**

**2. COMPLETE AS FRASES CORRETAMENTE E DEPOIS LIGUE OS TEXTOS ÀS FOTOGRAFIAS.**

"MINHA CASA É DE ALVENARIA, ELA FOI CONSTRUÍDA COM T \_ \_ \_ \_ \_ S, PEDRA, AREIA E C \_ \_ \_ \_ \_ O."

"ONDE MORO, NOSSAS CASAS SÃO CONSTRUÍDAS COM TRONCOS, GALHOS DE A \_ \_ \_ \_ \_ S E FOLHAS DE PALMEIRAS."

"MORO NUMA CASA DE PAU-A-PIQUE, ELA FOI CONSTRUÍDA COM M \_ \_ \_ \_ \_ A, E RECOBERTA COM \_ \_ \_ \_ \_ A \_ \_ \_ \_ \_."



MORADIA NA ALDEIA INDÍGENA AHA, NO PARQUE INDÍGENA DO XINGU, MATO GROSSO, EM 2011.



MORADIA NA ÁREA RURAL DE POÇO REDONDO, NO ESTADO DE SERGIPE, EM 2001.



MORADIA NO MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE DO SUL, NO ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2014.

**FIQUE SABENDO!**

**MORADIAS PELO MUNDO**

EXISTEM MORADIAS BEM DIFERENTES EM OUTROS LUGARES DO MUNDO QUE PODEM VARIAR DE ACORDO COM A LOCALIZAÇÃO, O CLIMA E O MODO DE VIDA DAS PESSOAS. VEJA ALGUNS EXEMPLOS.

OS IGLOUS SÃO MORADIAS CONSTRUÍDAS COM NEVE E BLOCOS DE GEL. ENCAIXADOS, ATUALMENTE, OS INUITES CONSTRUÍM AS MORADIAS UTILIZANDO OS IGLOS SOBREVIVENTES DURANTE ALGUNS MESES DO ANO, QUANDO SE INSTALAM EM CERTOS LUGARES PARA CAÇAR. ACIMA, IGLOU CONSTRUÍDO NO CANADÁ, EM 2005.

MUITOS POVOS QUE VIVEM EM ÁREAS PRÓXIMAS AO POLO NORTE, ONDE AS TEMPERATURAS SÃO MUITO BAIXAS, USAM O ANO TODO,

ALGUNS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAM AS GRANDES PLANÍCIES NOROCCIDENTAIS MORMAM EM TENDAS. OS TIPOS DESSAS HABITAÇÕES TEM FORMA DE CONE E SÃO FEITAS DE COURO DE BÍFALO E MADEIRA. ESSAS HABITAÇÕES SÃO USADAS POR GRUPOS QUE VIVEM EM RESERVAS INDÍGENAS, COMO FORMAS DE MANUTER SUAS ANTIGAS TRADIÇÕES. NA IMAGEM TEM EM ALBERTA, NO CANADÁ NA ATUALIDADE.

EM ALGUNS PAÍSES MUITO FRIOS, NEVA POR VÁRIOS DIAS SEGUIDOS. POR ISSO, AS PESSOAS CONSTRUÍM SUAS CASAS COM O TELHADO BEM INCLINADO, PARA QUE A NEVE NÃO SE ACUMULE EM GRANDE QUANTIDADE SOBRE ELE. AO LADO, MORADIA LOCALIZADA NA ESLOVÁQUIA, EM 2009.

OS TUAREGUES FORMAM UM POVO NÔMADE DE PASTORES QUE VIVEM NO DESERTO DO SAHARA, LOCALIZADO NA ÁFRICA. ELES SE MUDAM FREQUENTEMENTE DE UM LUGAR PARA OUTRO, POR ISSO CONSTRUÍM SUAS MORADIAS COM MATERIAS QUE PODEM SER FACILMENTE DESMONTADAS, COMO COURO DE ANIMAS E PEDACOS DE MADEIRA. ACIMA, MORADIA DE TUAREGUES EM MALI, NA ÁFRICA, NA ATUALIDADE.

COMPARE ESSAS MORADIAS COM AS MORADIAS BRASILEIRAS, E IDENTIFIQUE ALGUMAS SEMELHANÇAS E ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE ELAS NAS PÁGINAS 92 E 93.

Figura 42 – Moradias pelo mundo

Fonte: Godoy, et al, 2014.

No livro didático da coleção *A Conquista*, referente ao segundo ano, as narrativas sobre os indígenas dizem respeito ao calendário e às suas atividades e se localizam nas páginas 166 e 167.

**FALANDO DE...**

**O CALENDÁRIO E AS ATIVIDADES DOS POVOS INDÍGENAS**

Para alguns povos indígenas, a passagem do tempo está associada aos acontecimentos que ocorrem na natureza e às atividades de caça, pesca, colheita e agricultura.

Veja um exemplo de calendário que representa as atividades que o povo Xavante realiza ao longo do ano.

Uma vez que não se sabe como os povos indígenas utilizam o calendário gregoriano, alguns usam o calendário do Brasil. Alguns povos indígenas também, por exemplo, guardam o tempo contando os meses da natureza, da vida, por meio de ciclos anuais das atividades por eles praticadas, como a agricultura, a caça, o plantio e o colheita. Assim, a passagem que os indígenas têm do tempo é cíclica, com início, fim e renovação.



Veja a seguir, informações sobre o calendário indígena que você acabou de conhecer. Resolva a leitura do texto junto com os alunos.

Janeiro — Mês do milho.  
 Fevereiro — Mês do rio cheio.  
 Março — Mês do abacaxi.  
 Abril — Mês da pesca.  
 Maio — Mês da derrubada.  
 Junho — Mês da gaivota.  
 Julho — Mês da desova da tartaruga.  
 Agosto — Mês da Festa do Kuarup.  
 Setembro — Mês de plantio da mandioca.  
 Outubro — Mês do pequi.  
 Novembro — Verão.  
 Dezembro — Mês da melancia.

a) Assinale os quadrinhos de acordo com a legenda a seguir.

**M** – Mês em que os indígenas se dedicam ao cultivo do milho.  
**P** – Mês em que os indígenas se dedicam a pesca.  
**K** – Mês da festa do Kuarup.

Abril.  
 Agosto.  
 Janeiro.

b) Quantos meses depois da Festa do Kuarup tem início o verão?

Figura 43 – Calendário e atividades indígenas

Fonte: Godoy, et al, 2014.

De acordo com o material a passagem do tempo é medida a partir dos acontecimentos naturais. A ilustração que aparece relaciona os meses aos acontecimentos naturais e a fonte se associa aos Parâmetros Curriculares Indígenas, 1998.

O material referente ao terceiro ano apresenta várias passagens referentes aos indígenas. Nas páginas 184 e 185 são citadas as etnias Tapirapé e Karajá. Ao observar as ilustrações é possível identificar a utilização de materiais naturais na confecção de objetos, ao mostrar os povos ameríndios a natureza aparece bem preservada. No entanto, os problemas e dificuldades ambientais afetam a todos nós, e ainda mais diretamente aos indígenas. Graúna (2013, p.11) afirma que a relação com a natureza e paisagens constitui o imaginário tanto natural como cultural de um povo e influencia toda sua formação identitária.

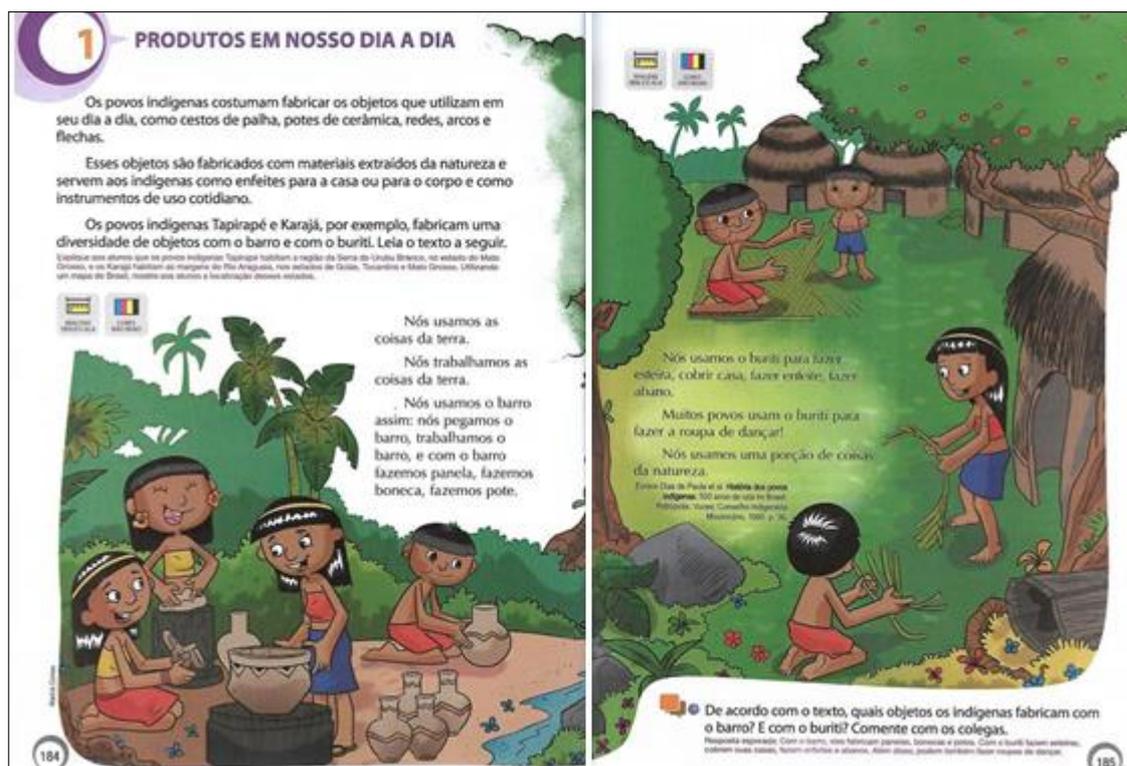


Figura 44 – Produtos do cotidiano

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Nas páginas 186 e 187, encontra-se um texto que é apresentado para demonstrar a confecção de objetos estão de acordo com hábitos e costumes de cada povo indígena. Por meio das fotografias cinco etnias foram apresentadas (Karajá, Yanomâmi, Waurá, Xucuru-Karriri e Kaiapó) confeccionando objetos variados.

**OBJETOS E MATERIAIS**

Os povos indígenas fabricam uma grande variedade de objetos utilizando os recursos naturais disponíveis nos arredores de onde vivem.

Seus objetos, adornos e utensílios também variam de acordo com os hábitos e costumes que conservam, podendo apresentar desenhos e cores diferentes. Veja os exemplos.



A

Branco de cerâmica feita pelos indígenas Kanjé, em Lucélia, no Mato Grosso, em 2010.



B

Cesto de palha confeccionado pelos indígenas Yanomâni, em Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas, em 2011.



C

Cacique indígena Waurá modelando prensa de cerâmica, em Guaraná do Norte, no Mato Grosso, em 2013.



D

Cocar confeccionado pelos indígenas Xukuru-Kariri, em Palmeiras dos Índios, em Alagoas, no ano de 2012.



E

Rencos de madeira pintados e entalhados pelos indígenas Kaiapó, em Cuiabá, no Mato Grosso, em 2013.

**1.** Relacione os objetos indígenas mostrados nas páginas 186 e 187 à sua função, completando os espaços com as letras correspondentes. Depois, ligue a função ao material de que é feito o objeto.

D	Objeto é utilizado como um adorno para a cabeça.	
B	Com esse objeto, os indígenas podem armazenar alguns alimentos, como o peixe.	
A	As crianças indígenas costumam utilizar esse objeto nas brincadeiras do dia a dia.	
C	Esse objeto possibilita o preparo de muitos alimentos.	
E	Esses objetos são utilizados para auxiliar o transporte em canoas.	

Cerâmica.

Palha.

Madeira.

Penas, sementes e palhas.

Figura 45 – Artefatos indígenas

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Com o título: profissionais por toda parte o trabalho na página 222 está representado o trabalho em duas etnias indígenas Waurá e Yanomâni, trazendo atividades relacionadas à pesca e ao cultivo agrícola e colheita de mandioca. As imagens ressaltam também a divisão de trabalho conforme o gênero. Quanto à indicação de atividades, solicita-se que os estudantes façam ilustrações de atividades realizadas por homens e por mulheres indígenas.

**O trabalho em uma aldeia indígena**

Em seu dia a dia, os indígenas realizam diversos trabalhos, como a caça, a pesca, a coleta de alimentos encontrados na natureza e o cultivo agrícola. Essas atividades são muito importantes, pois garantem o sustento que necessitam para sua sobrevivência.

Veja a seguir algumas dessas atividades.



Indígena Wauri praticando a pesca, no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, em 2005.



Indígenas Yanomâmba trabalhando na colheita de mandioca, na aldeia Denisi, no estado de Roraima, atualmente.

Outro aspecto importante do trabalho entre os indígenas é a divisão de trabalho entre homens e mulheres. Normalmente, os homens caçam, pescam, defendem a aldeia e preparam o terreno para o plantio. As mulheres, por sua vez, plantam, colhem, preparam os alimentos, confeccionam objetos de uso cotidiano e cuidam das crianças pequenas.

**3.** Crie alguns trabalhos realizados pelos indígenas com o objetivo de garantir a sobrevivência dos membros da aldeia. *Atividades como a caça, a pesca, a coleta e a agricultura.*

**4.** Desenhe nos espaços abaixo. *Resposta pessoal. Incentive os alunos a compartilhar suas ideias com o restante da turma.*

**a)** Uma atividade realizada pelos homens de uma aldeia indígena.



**b)** Uma atividade realizada pelas mulheres de uma aldeia indígena.



222

223

Figura 46 – O trabalho em uma aldeia

Fonte: Godoy, et al, 2014.

No tocante à questão da água, na página 263, a ênfase é na utilização e importância desse recurso para os seres vivos e dentre as fotografias apresentadas aparece uma fotografia de Fábio Colombini que apresenta mulher indígena dando banho em um bebê no rio e segue uma atividade na qual o estudante deve produzir uma legenda.

5. Crie legendas para as imagens a seguir, descrevendo o uso da água em cada uma delas.



Resposta esperada: Os seres vivos necessitam de água para viver, brincar e se divertir.

Resposta esperada: A água é muito importante para a higiene do nosso corpo, daí sempre para tomar banho e lavar as mãos.

**Fique sabendo!**

**Água e consumo**

Você já parou para pensar em quantos litros de água são utilizados para tomar um banho de 15 minutos?

Pois saiba que são aproximadamente 135 litros de água. No entanto, se tomarmos um banho de 5 minutos, o consumo cai para 45 litros.

Veja outras atitudes que podemos adotar no dia a dia para evitar o desperdício de água.

- Fechar corretamente as torneiras após utilizá-las. Uma torneira gotejando durante um dia desperdiça cerca de 46 litros de água nesse período.
- Ao escovar os dentes com a torneira aberta são desperdiçados 12 litros de água. Com a torneira fechada, esse consumo cai para menos de 1 litro.

Figura 47 – Banho de rio

Fonte: Godoy, et al, 2014.

Na coleção *Projeto Buriti - Ciências Humanas e da Natureza*, adotada para o primeiro ano do ensino fundamental, a categoria **Aspectos socioambientais e culturais** se apresenta na abordagem das seguintes temáticas: as moradias, direito à educação, meios de transporte aquáticos, alimentação no Brasil, produção agrícola brasileira, conservação de alimentos.

Na abordagem das moradias indígenas, o livro correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental mostra diversos tipos de moradias, iniciando a seção com um diálogo sobre os diferentes tipos de construções. As ocasiões de leituras e discussões possibilitadas pelo material focam no modo como as construções são projetadas e quais as técnicas e materiais que podem ser utilizados, além de expressarem diferentes sentidos que podem ser atribuídos aos lugares, às formas de viver e de se relacionar com o espaço.

Na sequência didática entre as páginas 108 a 110 do material didático sob o título: *As moradias não são iguais*; aparecem duas fotografias relacionadas às moradias

indígenas relacionadas às etnias Yanomami e Xavante cujos fotógrafos são respectivamente, Edson Sato e Renato Soares. Em seguida há recorrência a um texto sobre o povo yanomami que explica sobre moradias coletivas, sem divisão de cômodos, acompanhado de uma fotografia de Edson Sato. Posteriormente aparecem reflexões a cerca dos materiais utilizados nas construções indígenas e a forma de obtenção destes materiais para a execução das moradias. Acompanha uma foto da moradia do povo Kalapalo, 2009.

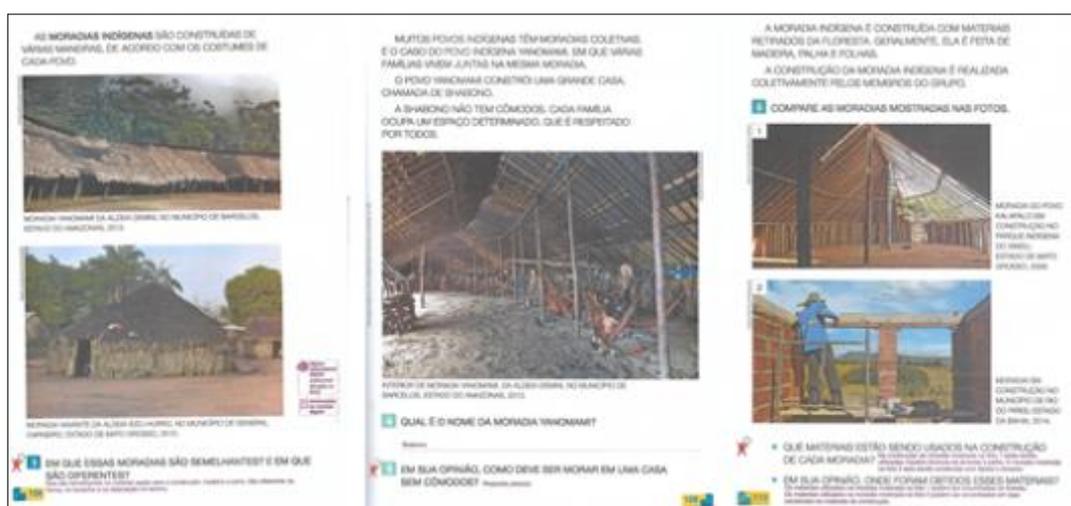


Figura 48 – Construções das moradias.

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Ao demonstrar a existência de diferentes tipos de moradias como apresentado no material didático torna-se possível identificar as diferenças e semelhanças entre variados ambientes e suas sociabilidades: hábitos, formas de vida, entre outros. Quanto aos aspectos gráficos pode-se dizer que o tamanho e a linguagem dos textos são simples e de fácil entendimento. As atividades são de fácil execução e realizáveis em sala de aula, no entanto não apresentam variedade e estímulos à pesquisa.

As formas de vida e a relação com o espaço são apresentadas de forma superficial, localizamos uma fotografia, na página 126, de Luciana Whitaker/ Pulsar imagens, 2012: Escola Municipal Indígena no município de Dourados, Estado do Mato Grosso,

2012, em que a instituição escolar é percebida como um lugar de aprendizagem e convívio.

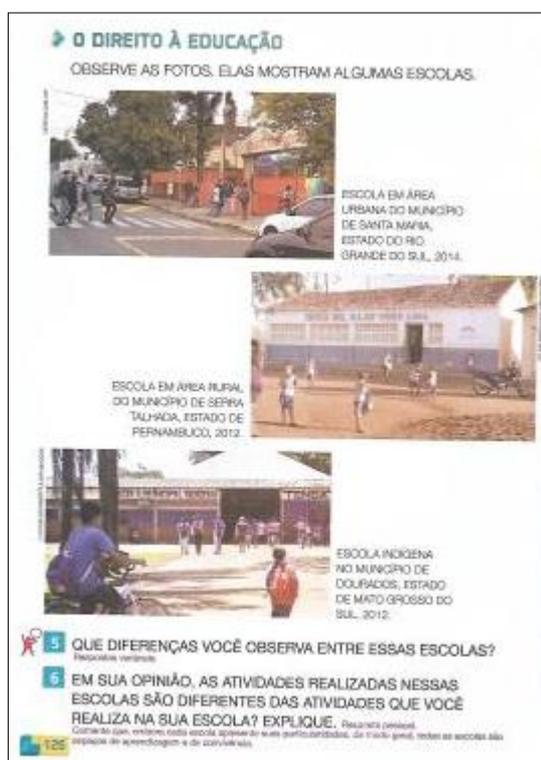


Figura 49 – Direito à Educação

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Já no livro, referente ao segundo ano, da coleção *Projeto Buriti*, as questões indígenas relacionadas à categoria **Aspectos socioambientais e culturais** aparecem nas páginas 30 e 31, com a apresentação do calendário Suyá, em formato circular e dividido em doze partes referentes aos meses, semelhante ao que aparece na Coleção *A Conquista*. Em cada uma das partes há um desenho representando: fenômenos da natureza, atividades relacionadas ao trabalho, colheita, festa Kuarup. Nesse calendário não há divisões de dias e semanas. Acompanha a exposição uma atividade de compreensão textual com questões abertas e fechadas.

Esse tema do calendário tem recebido atenção de pesquisadores por sua potencialidade pedagógica e intercultural na educação indígena de vários povos no Brasil e na América Latina, de acordo com Urzedo (2017). A esse respeito, o

pesquisador indígena Arykutuá Waurá (2017) nos alerta para as mudanças climáticas e necessidade de constantes atualizações dos calendários. Isso sugere que o material poderia ter mencionado tais variações, relacionando-as com a questão ambiental, sugerindo atividades de pesquisa que fossem capazes de sensibilizar os estudantes a respeito da importância desse tema.

As mudanças têm afetado a relação das épocas de chuva e seca. Com a mudança de clima, a chuva vem fora de época e na época de chuva o rio não fica muito cheio. Hoje em dia não estão mais vindo, ou aparecendo, certos insetos, como a cigarra. Isso tem feito com que o pessoal não use mais sinais da natureza, apenas os mais velhos ainda usam. Atualmente, é tudo marcado com o calendário não indígena. (Arykutuá Waurá, 2017, p. 23)

**O mundo que queremos**

### O calendário Suyá

O calendário que você vê nesta página foi feito por Thiayu Suyá, do povo Suyá, que vive no estado de Mato Grosso.

Esse calendário tem formato circular e não mostra os dias nem as semanas. O calendário é dividido em doze partes, que representam os meses do ano.

Em cada uma dessas partes, há um desenho. Em alguns meses, os desenhos representam fenômenos da natureza, como o período das cheias dos rios (fevereiro).

Em outros meses, os desenhos representam as atividades relacionadas ao trabalho, como a pesca (abril), o plantio (setembro) e a colheita (janeiro, março, outubro e dezembro).

Há também, nesse calendário, a representação de um evento ou festa importante que acontece na aldeia. Observe que, em agosto, há o desenho de uma fogueira e de um tronco de árvore enfeitado. Isso significa que, nesse mês, ocorre a festa do *Kuarup* para os Suyás.



Calendário indígena Suyá feito por Thiayu Suyá. Em: Instituto Socioambiental. Geografia indígena: Parque Indígena do Xingu. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1995. p. 55.

**Compreenda a leitura**

**1** Assinale a resposta correta.

a) O calendário Suyá é dividido em:

dias.     meses.     anos.

b) O calendário Suyá tem formato:

retangular.     quadrado.     circular.

**2** O que os desenhos representam no calendário Suyá?

Os desenhos representam fenômenos da natureza, as atividades relacionadas ao trabalho (pesca, plantio, colheita) e eventos ou festas importantes para o povo Suyá, por exemplo, o *Kuarup*.

**3** Compare o calendário Suyá com o calendário que vocês fizeram em sala de aula. Marque as características de cada um.

Características	Calendário Suyá	Calendário da classe
Tem formato circular	x	
Tem formato retangular		x
É dividido em meses	x	x
É dividido em dias e semanas		x

**4** Em uma folha, faça um calendário como o calendário Suyá. Represente por meio de desenhos os eventos importantes de cada mês. Depois, exponha o seu calendário no mural da sala e observe os calendários dos colegas.

- Com base nas características que você marcou, escreva no caderno um texto contando como é o calendário da classe.
- O que você descobriu?

Figura 50 – Calendário Suyá

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Para mostrar que os seres humanos modificam o ambiente, aprendem e inventam, na página 83, aparece um texto explicativo sobre as diferentes formas em que a aprendizagem acontece: por meio de escolas, livros, filmes, documentários e viagens. Aparece um trecho do livro: *Você lembra pai?*, do autor Daniel Munduruku, no qual o menino indígena fala das coisas ensinadas pelo pai.

Ainda na Coleção do Projeto Buriti, no livro do terceiro ano do ensino fundamental trataremos dos temas: alimentação no Brasil, produção agrícola brasileira, conservação de alimentos e meios de transporte aquáticos.

Nas páginas 35 e 36, a alimentação dos povos indígenas é descrita a partir da chegada dos portugueses. A título de exemplo são mencionados os hábitos alimentares do povo indígena Tupi. O material apresenta atividades de identificação de informações. Na sequência a mandioca é apresentada como principal alimento cultivado pelos povos indígenas e a partir dela diversos alimentos são produzidos. São apresentadas fotografias demonstrando o preparo da farinha de mandioca.

### A alimentação dos povos indígenas

Em 1500, quando os portugueses chegaram às terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, eles encontraram diversos povos indígenas, cada um com seus hábitos alimentares.

O povo indígena Tupi, por exemplo, alimentava-se de frutos, palmito, peixes, milho, feijão, mandioca, entre outros alimentos. O guaraná, a goiaba e o palmito eram obtidos diretamente da natureza, enquanto o milho, o feijão e a mandioca eram cultivados.



O guaraná é uma planta nativa do Brasil e seu fruto é utilizado pelos indígenas para preparar bebidas.

**2** Como os indígenas obtinham seus alimentos? Classifique de acordo com a legenda.

<b>1</b> Alimento obtido diretamente da natureza.	<b>2</b> Alimento obtido por meio do cultivo.
--	--

<b>3</b> Feijão	<b>1</b> Goiaba	<b>1</b> Guaraná
<b>1</b> Palmito	<b>2</b> Milho	<b>2</b> Mandioca

### A base da alimentação indígena

A mandioca é o principal alimento cultivado pelos povos indígenas. Com a mandioca, eles preparam farinhas e tucupi, um caldo obtido da mandioca-brava. Observe nas imagens a seguir de que modo os indígenas preparam a farinha de mandioca.

**A**



Após a colheita da mandioca, ela é limpa e descascada.

**B**



A mandioca descascada é ralada até se tornar uma massa branca e úmida.

**C**



A massa de mandioca é colocada nos **tipite**, recipientes feitos de taquara trançada, onde é espremida para retirar a água.

**D**



Depois de escorrida toda a água, a massa de mandioca é torrada em uma panela de barro até se tornar farinha.

**3** Você conhece algum prato feito com mandioca? Qual?

Responda pessoal.

**4** Você costuma comer farinha de mandioca? Em quais refeições?

Responda pessoal.

Figura 51 – Base alimentar indígena

Fonte: Barkri, et al, 2014.

A produção agrícola brasileira e a relação dos indígenas com a terra é abordada por meio de um fragmento de uma narrativa do autor Daniel Munduruku no livro Coisas de índio. A fotografia mostra pessoas indígenas trabalhando em uma plantação de mandioca, na aldeia Yawalapiti, Município de Gaúcha do Norte, Mato Grosso, 2013.



Figura 52 – Sustentabilidade

Fonte: Barkri, et al, 2014.

Na página 115 é apresentada uma técnica indígena de conservação de alimentos chamada moqueamento que ao grelhar por muitas horas a carne e retirar dela a umidade é possível mantê-la conservada por mais tempo. Aparece uma fotografia de Rogério Pires/ Pulsar imagens do Povo Yawalapiti, Mato Grosso, 2012 realizando o moqueamento de peixes.



Figura 53 – Conservação dos alimentos

Fonte: Barkri, et al, 2014.

O desenvolvimento dos meios de transportes aquáticos foi apresentado por meio de um texto em seguida foram localiza-se duas imagens sendo uma delas do fotógrafo Fábio Colombini dos indígenas Kalapalo em canoa artesanal de tronco de árvore, Mato Grosso, 2011.

**Meios de transporte aquáticos**

Navios, canoas, barcos, entre outros, são exemplos de meios de transporte aquáticos.

**As embarcações**

O desenvolvimento das embarcações e a descoberta de novas técnicas de navegação possibilitaram aos seres humanos atravessar rios, mares e oceanos, vencendo longas distâncias.

Das canoas de madeira às grandes embarcações, como os transatlânticos, houve muitos progressos.

As primeiras embarcações utilizadas para navegar em mares e rios eram canoas muito simples, feitas de tronco de árvore. Elas se moviam com a correnteza da água ou por remos.

Com o tempo, foram inventados os barcos a vela, que se moviam impulsionados pela força do vento. A evolução desse meio de transporte deu origem às caravelas, mais seguras e capazes de navegar longas distâncias.



Modelo de barco a vela utilizado pelos antigos egípcios há cerca de 3.800 anos.



Indígenas Kalapalo usam canoa feita com um tronco de árvore para pescar no Rio Culuene, no estado de Mato Grosso, 2011.

**8** Como as canoas são movidas? E os barcos a vela?  
As canoas são movidas pela correnteza das rios ou por remos, enquanto o barco a vela é movido pela força do vento.

Figura 54 – Transporte aquático

Fonte: Barkri, et.al, 2014.

Na página 173 uma abordagem retrata aspectos referentes à oralidade e sua importância para as culturas indígenas e africanas. Nesse sentido aparecem referências às pessoas idosas como responsáveis por preservar e transmitir as experiências vividas e memórias ancestrais. Na sequência apresenta-se uma atividade de interpretação textual e uma ilustração de indígenas escutando histórias em volta de uma fogueira.

**A transmissão do conhecimento por meio da fala**

Diversos povos utilizam a fala para transmitir sua história e seus conhecimentos.

Os povos indígenas costumam contar lendas e mitos para explicar os fenômenos da natureza e a origem das coisas. Essas lendas e mitos são transmitidos oralmente, de geração a geração, isto é, alguém conta, outros ouvem e repassam a mesma história. Desse modo, o conhecimento não se perde ao longo do tempo.

Muitos povos da África também utilizam a fala para transmitir seus mitos e lendas. Para esses povos, as pessoas mais velhas são responsáveis por preservar a memória e transmitir essas histórias. Essas pessoas são conhecidas como **griots**, que significa "contadores de histórias".



Ilustração de grupo indígena reunido para ouvir histórias.

**5** Para que os indígenas utilizam as lendas e os mitos?

Para explicar os fenômenos da natureza e a origem das coisas.

**6** De que maneira povos indígenas e africanos transmitem seus mitos e suas lendas de geração a geração?

Por meio da fala.

**7** Quem são os responsáveis por preservar a memória e transmitir os conhecimentos entre os povos africanos?

As pessoas mais velhas, chamadas de griots.

Figura 55 – Oralidade

Fonte: Barkri, et.al, 2014.

Dessa forma chegamos ao fim dessas análises, nas quais buscamos realizar uma descrição densa do modo como a temática das histórias e culturas indígenas apareceu na categoria - **Aspectos socioambientais e culturas**- ao longo de todo material selecionado, de modo a atender determinações da Lei 11,645/08. No próximo capítulo dialogaremos sobre as principais conclusões e adensaremos as análises realizadas nos materiais das três coleções referentes à essa categoria.

## **6. CONCLUSÃO: CONSOLIDAR A PERCEPÇÃO DE SI E APURAR O OLHAR PARA O OUTRO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Como tivemos a oportunidade de verificar nos itens anteriores, em momentos variados nas três coleções investigadas, os povos indígenas se fizeram presentes, desde as abordagens que tratam da identidade infantil e vida em sociedade até as referências sobre aspectos socioambientais e culturais. Agora buscaremos uma síntese dos pontos centrais desses conjuntos analisados, tomando como eixo as narrativas apresentadas e a sua capacidade de sensibilizar os estudantes para a riqueza da diferença cultural e a seu potencial para a formação intercultural nas escolas de Ensino Fundamental I.

Problematizamos a forma como os assuntos referentes aos povos indígenas foram tratados nas três coleções didáticas de Ciências Humanas e da Natureza para avaliar se possibilitam às crianças refletirem sobre a própria identidade, a relação com os grupos sociais e a vida em sociedade. Nesse sentido, percebemos que os materiais didáticos se dispuseram a fazer referência aos indígenas em diversas passagens e com abordagens no tocante à escolha dos nomes, sobrenomes, primeiros grupos familiares, ancestralidade e valores, diversidade, relação ser humano e natureza, diferença entre paisagens, relação de trabalho, patrimônio natural e da humanidade e em alguns casos, escolarização e brincadeiras indígenas.

As Histórias e culturas indígenas apareceram como uma forma de apresentar os diversos modos culturais existentes e na tentativa de exercitar o respeito à diversidade, o que coaduna com a perspectiva apresentada por Canen (1997, p. 97) de que é primordial promover desde a fase inicial de escolarização “o respeito à diversidade cultural e repúdio a discriminação e estereótipos.” Identificamos, desse modo, que houve um esforço para ampliar as possibilidades de reconhecimento e sensibilização para as variadas formas de existência e modos de vida já nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em contrapartida, ao examinar os recursos imagéticos, tornou perceptível ainda o uso de imagens e gravuras que na maioria das vezes são apresentadas de modo

genérico, estereotipado e distanciado dos ambientes diversos em que vivem hoje os indígenas na sociedade brasileira. Notamos uma prevalência de legendas que associam a figura do indígena, normalmente, ao Parque Indígena do Xingu. As representações imagéticas constituíram como importantes fontes de leitura, pois essas nas sociedades indígenas se constituem como elementos imprescindíveis em grande parte das narrativas.

Para situar o estudo, pontuamos que consideramos os textos e imagens dos materiais didáticos analisados sob o enquadramento das narrativas, algumas delas são de origem de autores indígenas, outras não. Entendemos que ao distribuir o conjunto das narrativas em categorias foi possível interpretar e compreender a relação entre as apresentações didáticas em consonância com as ações educativas direcionadas aos docentes nesses materiais didático-pedagógicos.

Consideramos a eficácia das narrativas e seus estudos para o entendimento da experiência humana e social. Da forma como salienta Sahagoff (2015, p. 2), “a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço”. Reportamos também a Larrosa (2002) para tratar da perspectiva da sensibilização, na tentativa de integrar em nossas análises o par vivência/experiência das variadas etnias indígenas e seus modos de representação nos materiais didáticos analisados.

Nesse sentido, tornou-se evidente a carência de sugestões didático-pedagógicas ligadas às atividades que considerem o corpo e os sentidos como: jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, importantes por se tratar do Ensino Fundamental I. Identificamos um afastamento com o que em muitas passagens foi demonstrado com relação a valorização dos ensinamentos indígenas em que é muito evidente a sensibilização por meio da experimentação.

Notamos também que os materiais, apesar de terem apresentado situações ligadas às várias etnias, pouco estimulam os estudantes a pensarem na variedade de culturas e modos de vida indígenas e na sua complexidade na contemporaneidade. Muitas vezes, os povos indígenas são apresentados de maneira folclorizada, o que

contribui para que as crianças os vejam como algo exótico, e não como diferentes em cultura e iguais em direitos.

Algumas vezes, eles são apresentados como se vivessem em constante isolamento, sem contato com os não índios, com a tecnologia, com a escola e com as cidades. Nota-se também uma separação e afastamento entre os povos indígenas e não indígenas, com pouca ênfase nas diversas formas de contato entre eles – conflituosas ou não – na sociedade brasileira.

Nos diversos casos, percebe-se uma serenidade, conformismo e acolhimento desses povos às suas condições de vida, como se esses não fossem afetados por problemas ambientais, econômicos e sociais. Outra questão é o não reconhecimento do protagonismo dos diversos povos ameríndios na luta por direitos e pela manutenção de suas culturas e tradições.

Esperamos que as possibilidades de trabalho com as temáticas indígenas na escola se ampliem de fato, é necessário que sejam elaboradas alternativas mais ricas para os materiais didáticos e mais capazes de sensibilizar os estudantes. Uma alternativa nessa direção é a perspectiva intercultural crítica, tal como proposta por Candau (2010, p. 11-2):

La interculturalidad debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual, en general, halla dinamismo en el contraste con el "Otro", con el "diferente". Consiste, por lo tanto, en procesos imbricados y entrelazados. Es importante, también, estar alerta a que, para que la interculturalidad sea auténtica, debe promover un diálogo con bases igualitarias. Y esto no se da por supuesto, sino que es el propio proceso intercultural que debe incentivarlo, permitiendo que, siempre que sea necesario, se empoderen los grupos que necesiten afirmar más su identidad para que la igualdad pueda construirse y consolidarse en la propia interacción intercultural.

Para a construção de uma educação intercultural, Pádua (2010, p.16) enfatiza, ainda, a necessidade de reflexões sobre os conteúdos e também sobre as práticas pedagógicas, o que “não constitui tarefa fácil, pois requer habilidades e destrezas que ainda não possuímos. Além disso, requer trabalhar com valores que estimulem o respeito mútuo e a reciprocidade e uma educação de qualidade para todos.”

Sob esse prisma, tais narrativas sobre as histórias e as culturas indígenas que apareceram nos livros didáticos analisados atenderam parcialmente ao que preconiza a Lei 11.645/08 e para que a legislação alcance maior visibilidade torna-se necessário que os materiais didáticos sejam repensados e que questões referentes às histórias e culturas indígenas sejam problematizadas no meio acadêmico, nas formações docentes, congressos e seminários para que no futuro se tornem práticas efetivas, interculturais e colaborativas.

Nos conjuntos analisados, pontuamos que apesar da tentativa de apresentar a temática indígena numa perspectiva de valorização das histórias e culturas indígenas ficaram evidentes algumas associações com a ancestralidade. Contudo, acreditamos que para discutir as temáticas propostas podiam ser melhor explorados o reconhecimento e valorização dos idosos, pois as culturas indígenas oferecem rico material para isso. Apesar da importância atribuída à ancestralidade, em determinados momentos, esta é apresentada numa ótica utilitarista. Porém, predomina a ideia de que a ancestralidade constitui aspecto fundamental para a revitalização e fortalecimento das identidades e saberes dos povos e comunidades indígenas, condição necessária para a sua sobrevivência.

Outro fator relevante, diz respeito à participação de representantes indígenas na autoria dos textos apresentados, pelo que foi identificado, essa foi bastante restrita e priorizou alguns textos de autoria de Daniel Munduruku como representante indígena. Apesar de ainda ter divulgação restrita, a produção de materiais didático-pedagógicos e, principalmente, literários de autoria dos próprios indígenas, com apoio de pesquisadores e instituições, hoje ajuda a compor um rico e vasto acervo a ser analisado e explorado no trabalho docente.

No tocante à identidade infantil, as narrativas indígenas foram apresentadas quanto ao processo de escolha dos nomes, em alguns casos os sobrenomes apareceram associados aos aspectos étnicos, além disso, predominam nos materiais didáticos representações de uma infância aparentemente feliz, e pouco vinculada a seus contextos e relações sociais. Outro fator relevante ao tratar de histórias e culturas indígenas se refere a ausência de atividades que estejam ancoradas em aprendizagens experienciais e brincadeiras.

Por outro lado, a partir das narrativas indígenas alguns fatores merecem destaque um deles se refere ao que Larrosa (2002) atribuiu “experiência/sentido”. Ao que percebemos nas situações narrativas apresentadas o par experiência/sentido é determinante em diversas situações de vida em sociedade e dentro dos grupos indígenas.

Em diversas situações encontradas nos materiais didáticos, as situações ligadas aos indígenas se relacionaram diretamente àquilo que foi experimentado e sentido, já para os estudantes não indígenas, o acesso se dá por meio de informações impressas em materiais didáticos. Nesse sentido, a depender da proposta orientada no material pode haver uma limitação na capacidade de sensibilizar ou pode haver um momento de trocas tão intensas que atribuam sentido às experiências de forma que influenciem na apuração dos sentidos.

Notamos que alguns meios eletrônicos também foram adicionados enquanto recursos pedagógicos, oferecendo, por esse viés, possibilidade de maior aproximação dos materiais com a realidade ameríndia. Identificamos também que o uso de grafismos e artefatos como a maneira mais comum de aproximar os estudantes da diversidade cultural existente, porém, pensamos que é possível abordar a pluralidade de histórias, culturas e povos que compõe a sociedade brasileira de forma menos genérica e padronizada.

Entendemos que ainda precisamos avançar em muitos aspectos, sobretudo no que concerne a valorização de autores indígenas e indicações de suas obras. Por outro lado, entendemos que o material didático-pedagógico favorece para que os estudantes percebam que existem indígenas de etnias variadas, com modos de vida diversificados. Quanto aos levantamentos e descrição das indicações complementares, orientações didáticas e identificação de narrativas relativas aos povos indígenas, acreditamos que a antropologia e a literatura poderiam prestar importantes contribuições para a produção e exame de materiais numa perspectiva educacional pautada no respeito e na compreensão das narrativas sobre histórias e culturas indígenas; quanto numa ótica centrada para a criança a fim de trazer uma visão que respeite a identidade nacional brasileira.

As referências à diversidade apareceram em momentos variados das sequências didáticas, mas ainda necessitam de revisões no tocante à atualidade e realidade atual dos povos originários. Nesse sentido, uma via possível para que essas atividades alcançassem maior visibilidade seria contar com o apoio de estudos da antropologia voltada para crianças, de modo a ampliar as pesquisas no tocante a sensibilização para o Outro e para a importância das diferenças, bem como de reflexões interculturais que estimulem o intercâmbio de experiências com os diferentes.

Ao trabalhar em prol de uma sociedade mais justa, sensível e igualitária, o investimento na formação de professores para os anos iniciais é primordial para que se compreendam os fenômenos relativos à sociedade em suas variadas expressões culturais e para que possam promover ações de acolhimento, sensibilização e valorização da diversidade dos indivíduos e de seus diferentes grupos sociais.

De acordo com as abordagens até então realizadas, é notória a carência de abordagens que ultrapassem os estereótipos acerca dos povos indígenas, nenhuma das vertentes estudadas propiciaram aos estudantes conhecer a existência de povos indígenas na Região de Minas Gerais, por exemplo. O estudo aponta para a necessidade de nos envolvermos com a produção de materiais complementares que permitam uma abordagem relativa à temática indígena em Minas Gerais para que possamos contemplar oportunidades interculturais e formativas mais aproximadas à Região Metropolitana de Belo Horizonte, local onde realizamos a pesquisa.

Por esse ângulo, esperamos que essas reflexões possam reverberar em ações efetivas de formação docente e atuação nas temáticas relativas às histórias e culturas indígenas e as suas potencialidades, e, quiçá estimule outros pesquisadores para continuarem as pesquisas sobre a temática indígena nos materiais didáticos para que possam contribuir com a formação intercultural dos estudantes.

Pudemos verificar diversas passagens relativas às histórias e culturas indígenas e com a implementação da Lei 11.645/08 ações para inserção dessas temáticas têm

se revelado. Ao analisar os materiais propostos esse esforço foi percebido nas três coleções, embora ainda existam disparidades no que se refere à valorização e reconhecimento das histórias e culturas indígenas tendo por base as investigações até aqui realizadas.

Quanto às indicações de materiais complementares, constatamos que as indicações literárias e demais materiais vão ao encontro com a necessidade de construir alternativas que promovam uma educação diferenciada numa perspectiva intercultural. Podemos dizer que tais materiais nos permitem realizar “uma leitura das diferenças” (GRAÚNA, 2013, p. 90) e demonstram a importância de ensinar histórias e culturas indígenas partindo da literatura autóctone, ou seja, produzida pelos próprios indígenas.

Feil (2011) nos chama a atenção para a inexpressiva divulgação da literatura indígena e esclarece que é preciso cautela ao realizar processos de mediação intercultural, pois influências colonialistas e pautadas em visões ocidentais podem acarretar inúmeras perdas para determinados grupos sociais. Isso ocorre devido à dificuldade de traduzir aspectos culturais e históricos entre diferentes grupos sociais. No entanto, apesar dessa dualidade é preciso conhecer sobre esses diversos povos a fim de enxergá-los sob óticas variadas, inter-relacionadas e, por vezes recriadas.

O exercício da tradução intercultural não pode ser somente uma transferência passiva do conteúdo de uma cultura a outra, mas a construção dialética de novos significados, na qual novas significações são discutidas e construídas em pé de igualdade, sem que uma se sobressaia e imponha o abandono da tradição e da referência do “outro” como tem sido a prática recorrente ao longo dos processos de reconhecimento do outro. (FEIL, 2011, p. 125)

É desafiador e instigante refletir sobre a função educativa intrínseca aos materiais literários produzidos por indígenas e estudiosos da área. É o que Viveiros de Castro (2014), em entrevista concedida a Eliane Brum, nos aponta quando afirma que “os índios podem nos ensinar a repensar a relação com o mundo material”, numa sociedade cada vez mais decadente e ávida pela necessidade de produzir cada vez mais exclusão em nome de políticas capitalistas promotoras de desigualdade, que reverberam em diversos setores da vida social, entre eles o setor educacional.

Com esse olhar, pensamos que ainda é necessário ampliar as possibilidades dialógicas no tratamento da temática das histórias e culturas indígenas no currículo escolar, seja diretamente nas Coleções didáticas, seja nas indicações complementares voltadas para o professor. A interpretação dos materiais reforçou a necessidade de maior contemplação da diversidade de histórias, culturas, autores e etnias indígenas, de modo a ampliar as possibilidades de sensibilização dos estudantes para a pluralidade da sociedade brasileira e da importância indígena na constituição de nossa identidade nacional.

Ainda por esse viés, Freitas (2014, p. 27) nos adverte sobre a necessidade de perceber que

as formas como os/as negros/as e os/as indígenas são apresentados/as, seja por meio de palavras, seja por meio de ilustrações, não se configuram como simples descrições. Tratam-se de estratégias de poder que disputam sentidos com discursos sobre esse tema divulgados em outros espaços e artefatos e que pretendem ensinar a seu público-leitor uma outra "verdade", com a finalidade de regulá-lo e de governá-lo para lidar de outro modo com as relações étnico-raciais.

Daí a necessidade de reconhecer, nos materiais didáticos, o protagonismo indígena, assim como o dinamismo de suas culturas, sendo essa uma forma da escola contribuir com a revisão de conhecimentos históricos e culturais referentes aos povos originários.

São inquestionáveis as contribuições que os materiais didático-pedagógicos proporcionam ao trabalho docente, entretanto, é preciso que os profissionais docentes sejam estimulados a pesquisar o tema para além do que está proposto no livro didático. Isso nos leva a pensar também no importante papel dos cursos de formação inicial e continuada de docentes no tratamento dessa temática, que não pode ficar à mercê das editoras e dos conteúdos dos livros didáticos. Sem um olhar analítico e crítico por parte dos docentes as ações educativas podem

levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios

para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta (GRUPIONI, 1995, p.488).

Em vista disso, o modo como acontecem as abordagens das temáticas indígenas em materiais didáticos pode ou não favorecer para que os docentes reflitam sobre a responsabilidade e o compromisso ético na escolha de materiais a serem utilizados com os seus alunos. No caso das coleções analisadas, vimos que os materiais didáticos iniciaram o movimento de contemplação da temática indígena na sala de aula, como como prevê o texto da Lei 11.645/08, mas ainda há muito a se caminhar para que haja reconhecimento da riqueza e da pluralidade da cultura brasileira e do combate ao racismo e às discriminações. Pensamos que esse trabalho deve começar na infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas não ocorre de um modo simplista, nem em um curto período. O tratamento da temática indígena na escola é complexo, demanda muita preparação dos docentes, mas é parte importante do processo de resistência indígena. Segundo Silva (2002, p.128),

Podemos falar dos povos indígenas enquanto povos de resistência. Essa mesma resistência que tem permitido a esses povos sobreviver aos processos históricos que tem vivido e enfrentado, pode ser visto como o direito de entrar em diálogo: um diálogo como conquista, enquanto mecanismo e símbolo de um povo que reconquistou sua palavra

As ações em prol dessa desconstrução estereotipada em relação aos povos indígenas é antiga e tão reveladora que, de acordo com Grupioni (1995), os próprios indígenas firmaram na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", a reivindicação para que "nas escolas dos não-índios fosse tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo". (GRUPIONI, 1995, p. 483). Deve-se enfatizar que os próprios indígenas conferem à escola um lugar de interseção entre culturas e de sua responsabilidade no sentido de reconciliar o estático e o dinâmico no que se refere às populações indígenas.

Como pudemos perceber, os próprios povos indígenas têm se esforçado para construir, a partir de identidades étnicas próprias, condições que contemplem suas especificidades educativas, culturais e sociais, tudo isso no intento de diminuir o preconceito e o desconhecimento das pessoas a respeito de suas culturas. E a escola, como "uma das instituições mais representativas da modernidade" tem papel

fundamental nesse processo, colaborando para a construção de “habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática” (CANDAU, 2014, p.35).

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista ensaios e pesquisa em educação**. v.01, p. 3-23, 2016. Disponível em: < [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod\\_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf) > Acesso em 20 de jan. 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 12 jan. 2018.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: Princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et all. In: **Povos indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.33-48.

BOURDIEU, P. e SAYAD, Abdelmalek. A dominação colonial e o Sabir cultural. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 26, p. 41-60, jun. 2006 (p. 41-60).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2008**. Brasília: 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD**. 2016. Brasília, 2012. Disponível em: <

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016> > Acesso em: 03 JUN 2018.

BRASIL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> > Acesso em: 23 JUL 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental textos introdutórios: Desafios da formação: Belo Horizonte**, Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BRUYNE, Paul. HERMAN, J. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Tradução Ruth Joffily. 3 ed. Ed. *Francisco Alves* Rio de Janeiro, 1991.

BRUYNE. Paul; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; PAVAN, Ruth. **A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional**. 2013. Trabalho apresentado no GT 21 Educação e Relações Étnico Raciais. Anais da *36ª Reunião Científica da ANPED*. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21\\_2726\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2726_texto.pdf) >. Acesso em: 03 NOV 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.33-41, 19 mar. 2014. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em: 12 Jun 2018

CANDAU. Vera Maria Ferrão. *Ensinar - Aprender: desafios atuais da profissão docente*. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016. Disponível em: < <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> > Acesso em: 04 SET 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, n. 2, p. 343-52, 2010. Disponível em: < <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> > Acesso em 12 jan 2018.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **Cadernos de pesquisa**: n 102, 1997, p.89-107. Disponível em: < <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/741-2742-1-PB.pdf> > Acesso em 12 jan 2018.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira, et all. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Petrópolis, Rio de Janeiro,

1994. Disponível em: < <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> > Acessado em: 16 JUL 2018.

FEIL, Roselene Berbigier. **O (não) lugar do indígena na “literatura brasileira”:** **por onde começar a inclusão?** *Boitatá*, Londrina n.12, p. 122-137, Julho/dezembro, 2011.

FREITAS Daniela Amaral Silva, **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 2014. 281 f. Tese – (Doutorado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos na literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Maza Edições, 2013.

GRUPIONI, Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. IN: GRUPIONI, Donizeti Benzi. SILVA, Aracy Lopes da (org). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Disponível em:< [http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf) >. Acessado em: 08 de JUL 2018.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: < [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf) > acessado em: 12/11/2017.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **Programa Nacional do Livro Didático: Impactos na qualidade do Ensino.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Sociais. Universidade de São Paulo: 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, 2002.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Povos indígenas e a Lei 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil.* In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et all. **Povos indígenas e educação.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-62.

MINAYO, Maria Cecília de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC; Rio de Janeiro: 7 ed. Abrasco, 2000 (197-248).

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

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. *Entre a realidade e o imaginário: As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos.* Dissertação (Mestrado em Território e Expressões Culturais no Cerrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

ONFRAY, Michael. Por uma contra-história da filosofia. In: ONFRAY, Michael. **A contra-história da filosofia: as sabedorias antigas**, vol I. São Paulo; WMF, Martins Fontes, 2008. (11-32)

PÁDUA, Karla Cunha. Identidades como trilhas: lições de sociabilidade ameríndia. In: **REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, 27, 2010, Belém-PA. Anais... Brasília: CD Virtual, 2010. p. 1-18. Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_27\\_RBA/arquivos/grupos\\_trabalho/gt41/kcp.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt41/kcp.pdf). Acesso em: 12 jan 2018>.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação**. Porto Alegre: outubro, 2015. Disponível em: <[https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/879/1013.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf)>.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: Ferreira, Mariana Kawall Leal; Silva, Aracy Lopes da (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; et al. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Marilene. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. IN: Gouvêa. Maria Cristina Soares de. **Histórias de educação: histórias de escolarização**/ Maria Cristina Soares de Gouvêa; Tarcísio Mauro Vago (org). Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004, p.65-82.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. Anais ... Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

VENZON, Rodrigo Allegrett; KURROSCH, Andréia Rosa da Silva; SOUSA, Fernanda Brabo Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI. Maria Aparecida et all. In: **Povos indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.149-158.

#### **Livros Didáticos analisados:**

BAKRI, Maissa Salah [et.al]. **Projeto Buriti: Ciências Humanas e da Natureza**. 1º, 2º e 3º Anos: Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Organizadora Editora Moderna;

obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2014.

CHIBA, Charles Hokiti Fuhushigue.[et. al.]. **Juntos Nessa: Ciências humanas e da natureza**. 1º, 2º e 3º anos: Ensino Fundamental, Anos Iniciais. São Paulo: Leya, 2014.

GODOY, Leandro Pereira [et.al]. **A Conquista – Ciências humanas e da natureza**. 1º, 2º e 3º anos: ensino fundamental, Anos Iniciais. São Paulo: FTD, 2014.

#### **Livros Literários:**

DUMONT, Sávia. **Os meninos que viraram estrelas e outras histórias do Brasil**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

GARANHUNS. Waldeck. **Mitos e lendas brasileiros em prosa e verso recontados**. São Paulo: Moderna, 2007, p.95-6.

GARCIA, Edson Gabriel. **O jeito de cada um: iguais e diferentes**. São Paulo: FTD, 2001, p.29.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Juntos na aldeia**. 5ª ed. São Paulo: Barlendis e Vertecchia, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Cállis, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: companhia das letrinhas, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. 9 ed. BRINQUE-BOOK. São Paulo, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **Você lembra pai?** São Paulo: Global, 2003.

RIOS, Rosana. **Mavutsinim e o Kuarup: um mito Kamayurá**. São Paulo: SM, 2008. (Cantos do mundo)

VENTURA, Nanci Caruso. **Índio: recontando a nossa história**. São Paulo: Noovha América, 2004, p.40.

LERY, Jean. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia/ São Paulo: Edusp, 1980. P. 114.

#### **Demais Referências nos materiais didáticos:**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de história para as populações indígenas**. P. 11-12. Disponível em: < [www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/951/856](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/951/856) > Acesso em: 27 jun, 2014.

BORDEVANE, Juan Díaz. PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino Aprendizagem**. 31ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.174-175.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <  
<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 03 agosto, 2018.

CALDERARO, Kátia Cilene Lopes. **O Universo Lúdico das crianças**. Manaus: Centro Cultural dos Povos da Amazônia, 2006 .p.5-6. Disponível em:<  
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12943469/o-universo-ludico-das-criancas-indigenas-centro-cultural-dos> > Acesso em: 03 agosto, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTRO GIOVANI, Antônio Carlos et al. (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.p.119-120.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>> Acesso em 10/04/2019.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: 1996. FTD.p.37.(conteúdo e metodologia).

MACEDO, Fernando. **A lenda das Cataratas**. Brasil: Digital Spirit Animation, 2009. (12 min.) <[www.lendadascataratas.com.br](http://www.lendadascataratas.com.br)>. Acesso em: 20/07/2018

OSSAME, Ana Célia; GAMA, Lúcia Karla. **A silenciosa revolução dos índios. Amazônia vinte e um. Manaus: vinte e um**, nº7, abr, 2000. p.24.

PIB Mirim. **Valores da sociedade Kisêdje**. Disponível em: <  
<http://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/aprender> > Acesso em: 29 de Jul. de 2018.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Instituto Socio Ambiental. **Povo Sateré- Mauê** <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/sateremaue> >\_ Acesso em: 29 de Jul. de 2018.

SANT`ANA. Eliana. **A árvore da sabedoria: oficina da ética**. Belo Horizonte: Miguilim, 2000.p.14-15.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: cartilha 2010- projeto justiça nas escolas**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010. P.7-12.

VALENÇA, Rachel Teixeira, Silva, Leão, Oliveira. **Você sabe dizer de onde vêm os sobrenomes brasileiros? Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em: <  
<http://chc.org.br/silva-leao-oliveira> > Acesso em 29 de jul de 2018. [Reedição do texto publicado na Revista Ciência Hoje das Crianças n.136].

**APÊNDICES:****Apêndice A: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao primeiro ano**

Aproximação temática entre as obras do primeiro ano

Eixos	JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Identidade infantil	Identidade infantil Crianças no mundo (diversidade)	Identidade infantil Crianças no mundo (diversidade)	Escolha do nome As pessoas são diferentes
O Corpo	O corpo	-	Conhecendo o corpo
Moradias/ Habitações	Habitações (moradias) Materiais usados na construção das moradias Quantas casas no Brasil	Moradias indígenas	As moradias não são iguais
Família e vida em sociedade	Modos de vida - HQ: Dia da Coleta Valores e convivência	Alimentação Famílias indígenas Lendas indígenas	Alimentação Famílias indígenas Lendas indígenas

Divergência temática entre obras do primeiro ano

JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Direitos e deveres das crianças;	Escolas indígenas; Brincadeiras indígenas; O que aprendemos na escola;	Não apresenta

**Apêndice B: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao segundo ano**

Aproximação temática entre as obras do segundo ano

Eixos	JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Relação ser humano e natureza	Povos indígenas e a natureza;  Os animais;	Os lugares e o dia a dia das pessoas;  O calendário e as atividades dos povos indígenas;  O que eu posso fazer pelo ambiente.	O mundo que queremos
Aprender e ensinar		Assim também se aprende: O dia a dia das crianças indígenas;	Os seres Humanos modificam o ambiente, aprendem e inventam; Aprendemos e ensinamos.

Divergência temática entre obras do segundo ano

JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Diferentes tipos de escolas; Saúde na escola;	Tipos de moradias Moradias pelo mundo (1º Ano)	O corpo Humano e a saúde; Os seres humanos crescem e se desenvolvem;

### Apêndice C: Quadros de aproximações e divergências temáticas referentes ao terceiro ano

Aproximação temática entre as obras do terceiro ano

Eixos	JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Importância da água	O abastecimento de água em diferentes épocas;  Que curioso! (Banho/Higiene);	Água, ambiente e consumo: água e sua utilização.	Meios de transporte aquáticos;
Agricultura	As plantas e suas partes;  As plantas e a pintura corporal;	Vivendo no Campo.	Alimentação no Brasil;  Alimentação dos povos indígenas; Os indígenas e a terra; A produção agrícola brasileira;
O trabalho	O trabalho.	Produtos em nosso dia a dia.  Objetos e Materiais.  Profissionais por toda parte.  O trabalho em uma aldeia indígena.	A conservação dos alimentos;

Divergência temática entre obras do terceiro ano

JUNTOS NESSA	A CONQUISTA	PROJETO BURITI
Patrimônio Natural da Humanidade;	Estou Crescendo; Ciclos de vida.	As diferentes formas de comunicação- Transmissão de conhecimentos por meio da fala.