



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

NATÁLIA DE ASSIS BARBOSA

**“CHEGA DE MATAR MINHAS CANTIGAS E CALAR A MINHA VOZ”: UM
DIÁLOGO ENTRE A OBRA METADE CARA, METADE MÁSCARA, DE ELIANE
POTIGUARA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FORTALEZA

2022

NATÁLIA DE ASSIS BARBOSA

“CHEGA DE MATAR MINHAS CANTIGAS E CALAR A MINHA VOZ”: UM
DIÁLOGO ENTRE A OBRA METADE CARA, METADE MÁSCARA, DE ELIANE
POTIGUARA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História, da
Universidade Federal do Ceará, como parte das
dos requisitos para obtenção do título de Mestre
em Ensino de História. Área de concentração:
Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia
Júnior

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B21“ Barbosa, Natália.
“Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz”: um diálogo entre a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, de Eliane Potiguara e o ensino de história na educação básica / Natália Barbosa. – 2023.
139 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior.
1. ensino de história. 2. história indígena. 3. literatura indígena. I. Título.

CDD 900

NATÁLIA DE ASSIS BARBOSA

“CHEGA DE MATAR MINHAS CANTIGAS E CALAR A MINHA VOZ”: UM
DIÁLOGO ENTRE A OBRA METADE CARA, METADE MÁSCARA, DE ELIANE
POTIGUARA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História, da
Universidade Federal do Ceará, como parte das
dos requisitos para obtenção do título de Mestre
em Ensino de História. Área de concentração:
Ensino de História.

Aprovada em: 20/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior (Orientador)

Profa. Dra. Ana Rita Fonteles Duarte (Membro interno)

Profa. Dra. Suene Honorato de Jesus (Membro externo)

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (Suplente)

Para minha mãe, Francisca, e para meu
companheiro, Leandro. O amor de vocês me faz
ser forte e persistente na busca pela realização
dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e por sempre iluminar meus passos.

À minha mãe, Francisca, e ao meu pai, Francisco, pelo amor e por tanta dedicação. Obrigada por mesmo diante das dificuldades terem insistido e motivado a minha formação acadêmica.

Ao meu companheiro, Leandro. Meu bem, obrigada pela paciência com as minhas ausências, pelo cuidado, pelo carinho e pelo amor. Seu incentivo e apoio contínuo foi fundamental antes e durante o tempo do mestrado.

À minha irmã, Naiane, pelas palavras de alento, pela torcida e companheirismo.

À pequena e querida Thaeme, pela doçura, pelos momentos de descontração, por cada brincadeira de criança que trouxe leveza e tornou a escrita deste trabalho mais leve.

Às minhas primas, Lia, Marta, Jhully, Francineuza e ao meu amigo Manuel, por partilhar as alegrias e as tristezas da construção deste estudo. Sou imensamente agradecida pelo carinho de vocês.

Ao professor orientador, Edmilson Alves Maia Júnior. Obrigada por ter sido um grande incentivador desde a época da graduação e por todas as contribuições, paciência e dedicação durante a realização deste trabalho.

À turma de 2020 do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC. Obrigada por tornarem as aulas remotas mais leves e agradáveis. Aprendi muito com vocês.

A todos/as os/as professores/as do ProfHistória pelos ensinamentos partilhados com tanto afeto. E em especial à professora Ana Carla Sabino Fernandes, pelo incentivo e apoio durante todo o tempo do mestrado.

Às professoras Suene Honorato e Ana Rita Fonteles, cujos apontamentos na qualificação foram fundamentais para o direcionamento desta pesquisa.

Aos estudantes da turma do 1º ano A, sobretudo aqueles da disciplina Eletiva de Cultura Política. Obrigada pela participação e pelas contribuições com este trabalho, pela alegria e pela partilha.

Sem vocês nada disso seria possível.

(...) Vem, irmã
Lava tua dor à beira-rio
Chama pelos passarinhos
E canta como eles, mesmo sozinha
E vê teu corpo forte florescer.

Vem, irmã
Despe toda a roupa suja
Fica nua pelas matas
Vomita o teu silêncio
E corre-criança- feito garça.

Vem, irmã
Liberta tua alma aflita
Liberta teu coração amante
Procura a ti mesmo e grita:
Sou uma mulher guerreira!
Sou uma mulher consciente!

(POTIGUARA, 2019, p.83).

RESUMO

Tomando a literatura como fonte histórica, o presente trabalho tem por objetivo investigar como a literatura indígena contemporânea pode contribuir com o ensino de História na Educação Básica. Partimos das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas que reconhecem a sala de aula como local de produção de conhecimento. Neste sentido, buscamos analisar a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da escritora indígena Eliane Potiguara (2019), com o intento de refletir sobre as possibilidades de seu uso como fonte no ensino de História, bem como de elaborar uma proposta de material didático para o ensino de História Indígena, em comunicação com a lei 11.645 de 10 de março de 2008. Priorizamos, sobretudo, dialogar com intelectuais indígenas, tais como: Daniel Munduruku (2012), Julie Dorrigo (2019) e Ely Macuxi (2019). As narrativas indígenas mostraram-se importantes para a produção de conhecimentos e para a aprendizagem acerca da História do Brasil Contemporâneo e do protagonismo indígena em sala de aula, lançando luz sobre problemáticas atuais.

Palavras-chave: ensino de história; história indígena; literatura indígena.

ABSTRACT

Using Literacy as historical source, this paper has as main point to investigate how the current indigenous literacy may contribute with teaching of History on primary school. Therefore, it starts from the theoretical-methodological renovations from History, like new pedagogical conceptions who recognize classroom as a local of knowledge production. In this sense, it sought to analyze the work *Metade Cara, Metade Máscara*, wrote by indigenous writer Eliane Potiguara (2019), trying to reflect about the possibilities to use this like source to teaching of History, seeking to elaborate a proposal of a didactic material for Indigenous History teaching, based in law 11.645 at March 10th, 2008. It prioritizes, therefore, argues with indigenous thinkers like: Daniel Munduruku (2012), Julie Dorrico (2019) and Ely Macuxi (2019). The indigenous stories showed up important to production of knowledges and to teaching about History of Contemporary Brazil and indigenous protagonism at classroom, discussing about current problems.

Keywords: teaching of History; indigenous history; indigenous literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Narrativa produzida pela estudante ITSM sobre os perigos de uma história única.....	16
Figura 2 –	Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.3.....	26
Figura 3 –	Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.2.....	28
Figura 4 –	Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.3.....	30
Figura 5 –	Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.1.....	32
Figura 6 –	Capa da terceira edição do livro Metade Cara, Metade Máscara (2019).....	52
Figura 7 –	Gráfico de atividade aplicada na aula 01.....	83
Figura 8 –	Gráfico de atividade aplicada na aula 01.....	84
Figura 9 –	Desenho feito pelo estudante JP abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	85
Figura 10 –	Desenho feito pela estudante AK abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.	86
Figura 11 –	Desenho feito pelo estudante VF abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	86
Figura 12 –	Desenho feito pela estudante MJ abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	87
Figura 13 –	Desenho feito pela estudante MS abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	88
Figura 14 –	Desenho feito pelo estudante ES abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	88
Figura 15 –	Desenho feito pela estudante MK abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	89

Figura 16 – Desenho feito pelo estudante PL abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	89
Figura 17 – Desenho feito pelo estudante RS abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	90
Figura 18 – Desenho feito pela estudante NA abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	90
Figura 19 – Desenho feito pela estudante TM abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	91
Figura 20 – Desenho feito pelo estudante ML abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.....	91
Figura 21 – Desenho feito pela estudante TM abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	100
Figura 22 – Desenho feito pela estudante MS abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	101
Figura 23 – Desenho feito pelo estudante RS abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	101
Figura 24 – Desenho feito pelo estudante MK abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	103
Figura 25 – Desenho feito pela estudante DM abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	103
Figura 26 – Desenho feito pela estudante AK abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	104
Figura 27 – Estudantes produzindo os seus desenhos sobre os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
EEMTI	EEMTI Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
FUNAI	Fundação Nacional do índio
CSN	Conselho de Segurança Nacional
CTRT	Companhia de Tecidos Rio Tinto
GRUMIN	Grupo Mulher-Educação Indígena
EEEP	Escola Estadual de Ensino Profissional
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUCRS	Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA	21
2.1	A história indígena na coleção didática <i>História das Cavernas ao Terceiro Milênio</i> (2016) de Patrícia Braick e Myrian Mota	22
2.2	As potencialidades da literatura indígena na construção do conhecimento histórico	35
2.3	“Uma forma de descatequisar”? O Movimento Indígena Brasileiro em diálogo com a literatura indígena Contemporânea	41
3	“SOU UMA MULHER GUERREIRA! SOU UMA MULHER CONSCIENTE”: SOBRE E COM ELIANE POTIGUARA	46
3.1	“Eu sou História/Eu sou cunhã/”: sobre e a partir de Eliane Potiguara	47
3.2	<i>Metade cara, metade máscara</i>: ancestralidade, migração forçada e resistência indígena	53
4	“COMO EU SÓ TINHA CONHECIMENTO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA COLONIZAÇÃO, EU FALAVA COMO SE ELES TIVESSEM DEIXADOS DE EXISTIR”: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA DO POVOS INDÍGENAS NO BRASIL ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA COM OS/AS ESTUDANTES DA EEMTI DEPUTADO UBIRATAN DINIZ DE AGUIAR	73
4.1	De onde falamos: o município de Capistrano-CE, a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar e os/as estudantes	73
4.2	Os preparativos para a vivência de ensino de História do Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena contemporânea	75
4.3	A vivência de ensino de História do Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena com os/as estudantes do 1º ano A da Escola Estadual de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS.....	112
ANEXO A – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	119

1 INTRODUÇÃO

Por que essas narrativas (indígenas) não nos entusiasma? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (KRENAK, 2019, p. 19).

O Mestrado Profissional em Ensino de História possibilitou mudanças significativas em nossa prática docente, perpassando pelo planejamento das aulas, pela seleção dos conteúdos abordados, pelo cuidado com o material utilizado, pelas metodologias empregadas, pelas formas de avaliações e, sobretudo, pelas recorrentes reflexões em torno de todo esse processo de ensino e aprendizagem em História.

Desse modo, com o propósito de discutir com os/as alunos/as do 3º ano do Curso Técnico de Edificação do Ensino Médio¹ sobre a importância de problematizarmos as narrativas históricas, em uma das nossas aulas remotas no início do ano letivo de 2021, através do Google Meet, apresentamos-lhes a palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, exibida no programa TED Talk, em 2009, disponível no Youtube. Nessa palestra, a escritora chama a atenção para o perigo da história única e a necessidade de questionarmos as visões e versões sobre os acontecimentos a que temos acesso. A partir de então, propomos aos/às estudantes que escrevessem um pequeno texto sobre os riscos dessa história única. Além da produção textual, a atividade solicitada incluiu o compartilhamento e a discussão dos textos na aula seguinte.

Ao apresentarem as suas produções, os/as discentes demonstraram uma compreensão acerca da relevância de buscarmos reflexões sobre um assunto em narrativas diversas. Narrativas essas que evidenciem diferentes perspectivas a respeito dos acontecimentos históricos, através das vozes de sujeitos hegemônicos e não hegemônicos, como negros, mulheres e indígenas. Um exemplo dessa compreensão por parte dos/as participantes pode ser observado neste excerto da estudante ITSM²:

¹ Essa atividade foi desenvolvida em uma aula remota, via Google Meet, na turma de 3º ano da Escola Estadual de Ensino Profissional Salomão Alves de Moura Brasil, localizada no município de Aracoiaba no Estado do Ceará, no primeiro semestre de 2021.

² Para não expormos a identidade da discente que produziu a narrativa, optamos por indicar apenas as iniciais do seu nome.

Figura 1 – Narrativa produzida pela estudante ITSM sobre os perigos de uma história única

Quais são os perigos de uma história única?

História, uma gama de conhecimentos em relação ao passado da humanidade e sua evolução, de acordo com o lugar, a época e o ponto de vista escolhido. A história tem o poder de criar uma perspectiva sobre algo, formar ideologias, reforçar pensamentos, mas, sempre com um ponto de vista, por isso acaba criando estereótipos, que faz muitas pessoas se prenderem a uma única verdade, seja de um povo, lugar, ou pessoa. E o perigo de uma história única é exatamente esse, ter somente um lado da história, a história ser contada por somente um ponto de vista, uma única ideia. E quando as pessoas se prendem em um "único lado da moeda" ela nunca conhecerá o outro, e assim seu conhecimento será raso, limitado, pois para mudar toda uma perspectiva da história, basta conhecer seu outro lado, pois de acordo com Chimamanda Adichie "Quando rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre algum lugar, reconquistamos um tipo de paraíso".

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

A partir dessa experiência com os/as discentes e em consonância com as reflexões sobre o ensino de História no âmbito do mestrado Profissional em Ensino de História, surgiu o seguinte questionamento: como poderíamos trabalhar em sala de aula, de maneira mais aprofundada, o protagonismo e a perspectiva de sujeitos silenciados no livro didático, em especial os povos indígenas? Seria possível pensar em um material didático que partisse do diálogo e da problematização das narrativas indígenas?

Levando em conta esses questionamentos, o trabalho proposto teve como objetivo investigar como a literatura indígena contemporânea pode contribuir com o ensino de História na Educação Básica, ao evidenciar as perspectivas dos homens e das mulheres indígenas, ao mesmo tempo em que pode nos possibilitar em sala de aula uma reflexão acerca da construção do conhecimento histórico.

O nosso diálogo ocorreu, especialmente, com a narrativa produzida por Eliane Potiguara, por meio da sua obra *Metade cara, metade máscara* (2019), primeira obra de autoria indígena feminina publicada no Brasil. Na obra há relatos, ensaios, depoimentos e poemas relacionados ao universo indígena, com viés mítico e histórico.

A escolha de trabalhar a literatura indígena no ensino de História ocorreu considerando, inicialmente, que é possível perceber a importância da linguagem literária para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento histórico dos/as estudantes (VIANA, 2016); e também porque encontramos na literatura indígena um grande indicativo da atuação indígena no presente, uma vez que ela possibilita uma "reorientação do olhar, a partir do próprio protagonismo indígena." (DORRICO; DANNER, DANNER, 2018, p.13).

Ao analisarmos brevemente os livros da coleção *História das Cavernas ao Terceiro milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016),³ chama atenção a adoção de uma abordagem histórica colonial e eurocêntrica, na qual os povos originários recebem um papel de meros espectadores ou vítimas passivas dos processos históricos.

Essa abordagem do livro didático não está isolada de outras produções. Segundo a historiadora Aline Pachamama (2019), pertencente ao povo Puri, historicamente, tanto na literatura, quanto em registros históricos, as narrativas generalizam a participação do originário como o “índio”, como se fosse um todo homogêneo que faz parte somente do passado. De acordo com a referida autora, “As abordagens, feitas a partir desses materiais, levaram a concluir que os povos originários não fazem parte da sociedade e que essas relações só se deram na época da chegada dos colonizadores ao Brasil” (PACHAMAMA, 2019, p.136).

Diante do exposto, no contexto da linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas”, este trabalho se justifica pela sua contribuição na problematização do uso da linguagem literária indígena para uma nova abordagem pedagógica sobre os povos indígenas no ensino de História da Educação Básica, em diálogo com lei 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino básico de todo o Brasil.

Uma nova abordagem pedagógica sobre as populações indígenas é objeto de estudo de vários trabalhos produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, como o de França (2016); Valenti (2018) e Júnior (2019). Em consonância com esse mesmo objetivo, acrescentamos uma perspectiva pedagógica por meio da literatura indígena.

É importante ressaltar que em 2020, quando surgiram as primeiras intenções desta pesquisa, tivemos que lidar com a pandemia da Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, que nos expôs a diversas dificuldades, tais como: o assustador crescimento do número de mortes diárias em todo o mundo, que foi sendo cada vez mais naturalizado; o prolongamento da doença aliado à falta de políticas públicas adequadas por parte do governo federal e, paralelo a isso, houve o fato de como esse contexto pandêmico foi afetando a população brasileira de maneira diferente, evidenciando, acentuando e até mesmo provocando novos problemas sociais.

Segundo o Instituto Socioambiental, em sua página na internet, nesse contexto, a população indígena viveu uma situação de especial fragilidade, pois enfrentaram dificuldades

³ Trata-se da coleção adotada pela Escola Estadual de Ensino Profissional Salomão Alves de Moura Brasil, na qual lecionamos no ano de 2021. Essa coleção também foi adotada em várias outras escolas de Ensino Médio do país no ano letivo de 2018.

para o acesso ao auxílio emergencial, a ausência de políticas públicas nas cidades, além de terem que lidar com a falta de medidas de prevenção da disseminação da doença e a invasão de garimpeiros e madeireiros.

Assim, as discussões realizadas ao longo da pesquisa sobre assuntos como colonialismo, migração forçada e resistência indígena, por exemplo, se mostram nesses tempos cada vez mais necessárias. Quem sabe assim, através do ensino de História conseguiremos “despertar as centelhas das esperanças, privilégio exclusivo do historiador”, tal como defende Walter Benjamin (1987, p. 224), “convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

Nessa perspectiva, esperamos que ao abordarmos a história dos povos indígenas no Brasil a partir da problematização de suas narrativas, seja possível construir conhecimentos, juntamente com os/as estudantes, que possam contribuir com o fortalecimento do respeito aos direitos dessa população.

Para tanto, acreditamos que não se trata de somente abordar a história indígena em sala de aula como um conteúdo isolado, mas de romper com o discurso hegemônico construído dentro da perspectiva da colonialidade que, como afirma Quijano (2010, p. 73), “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”.

Na contramão da colonialidade, que tipo de narrativas e quais conhecimentos poderíamos obter, se buscássemos ouvir as vozes indígenas por meio da literatura? Segundo a historiadora Pesavento (2004, p. 82), a literatura permite ao/à historiador/a

o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

Desse modo, por meio da utilização da literatura indígena como fonte, percebemos ser possível pensar em um ensino de História a partir das questões indígenas, com sentidos e significados diferentes dos que se apresentam nas narrativas hegemônicas, nas quais esses sujeitos são apresentados a partir do olhar do “outro” e na condição de subalternos. Para tal intento, como nos mostra Pesavento, ao analisar as narrativas contemporâneas dos povos indígenas, não podemos esquecer que elas estão marcadas por questões do momento em que são escritas, mesmo quando retomam questões do passado.

Vale salientar que a literatura indígena contemporânea é muito recente no Brasil, ela se desenvolveu sobretudo durante a década de 1990. Com isso percebemos que a sua utilização como fonte histórica constitui um desafio para o trabalho do/da historiador/a, tendo em vista que ela nos aproxima bastante do nosso objeto de estudo em relação ao tempo de sua escrita, o que nos insere no campo da história do tempo presente.

O tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades. Nesse sentido, o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 245).

Apesar dos desafios que se apresentam, a literatura indígena contemporânea tem se mostrado como uma potente fonte histórica, pois além de evidenciar as formas de atuação dos povos indígenas na contemporaneidade, nos possibilita compreender como os grupos originários de diferentes etnias no Brasil enxergam as suas experiências, interpretam o seu passado (seja por tê-lo vivido ou por possuir informações transmitidas por gerações) e perspectivam o seu futuro, em função das questões vivenciadas no presente, ou seja, no contexto de sua escrita.

Isto posto, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro deles, “História Indígena: entre o livro didático e a literatura indígena contemporânea”, busca refletir sobre as narrativas presentes na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016), no que diz respeito à história dos homens e das mulheres indígenas. Além disso, nesse capítulo, também objetivamos discutir sobre a utilização da literatura indígena como fonte, buscando analisar as suas características e as relações com o Movimento Indígena Brasileiro.

Em seguida, no segundo capítulo, denominado “Sou uma mulher guerreira! Sou uma mulher consciente’: sobre e com Eliane Potiguara”, analisamos a obra *Metade cara, Metade Máscara* (2019), em diálogo com os/as autores/as Janice Thiel (2006), Julie Dorrico (2018), Daniel Munduruku (2009), entre outros/as. Nesse capítulo, refletimos sobre a maneira como as experiências da autora Eliane Potiguara se refletem na materialidade de sua escrita, ao mesmo tempo em que dialoga com as questões indígenas contemporâneas.

O último capítulo tem como título “Como eu só tinha conhecimento sobre os povos indígenas na colonização, eu falava como se eles tivessem deixado de existir”: sobre a experiência de ensino de história dos povos indígenas no Brasil através da literatura indígena

com os/as estudantes da EEMTI Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar”. Nele, buscamos contextualizar a nossa vivência de ensino de História através de uma breve explanação sobre a escola Ubiratan, sobre os/as discentes que participaram das aulas propostas e acerca do município em que a instituição está situada. Em seguida, abordamos o planejamento das aulas e refletimos sobre a nossa experiência de ensino através da literatura indígena como fonte histórica com os/as discentes da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, na qual atuamos.

Por fim, apresentamos a nossa proposição didática, que consta em anexo. Nossa proposta consiste em um *e-book* destinado aos/às professores/as e estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O material apresenta textos e reflexões sobre a literatura indígena contemporânea e a sua utilização como fonte histórica em sala de aula, além de poemas que compõem a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, acompanhados de algumas sugestões de atividades problematizadoras, em diálogo com as vivências e a história do grupo étnico a qual a autora Eliane Potiguara pertence.

2 HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Quando as expedições aqui chegaram
Nesse solo meus pés já haviam tocado,
Meus cabelos cobriam meu corpo,
Com as palhas fazia um trançado.

Homens altos, vestidos,
Com arma na mão,
Meu povo correu, se escondeu,
Que confusão!

E numa conversa estranha,
Começava um perde e ganha,
Nossas casas invadidas
Pela espada da ambição.

Resistimos a uma guerra
De dizimação e epidemia,
Escravidão e exploração,
Maus tratos que covardia.
Falavam em nome de um Cristo,
Qual Cristo?
Não se via (...).
(KAMBEBA, 2020, p.34).

O poema “Resistência Indígena” citado acima faz parte do livro *O lugar do saber*, da série “Saberes Tradicionais”, da escritora e geógrafa brasileira Márcia Wayna Kambeba, pertencente ao povo Omágua/Kambeba no Amazonas, Alto Solimões. Através do discurso poético de Marcia Kambeba, podemos perceber um olhar crítico e reflexivo para a chegada dos portugueses no Brasil. Ao abordar as motivações do processo de colonização, a autora faz uma inversão: o que passou a se chamar de conquista, ela chama de invasão e identifica com a ambição, conforme observamos no seguinte trecho: “nossas casas invadidas/ pela espada da ambição” (linhas 11 a 12). Para a autora, toda a violência, a morte e a exploração a que foram submetidos os povos indígenas foi fruto da ganância, do que se convencionou chamar de ação evangelizadora e de capitalismo mercantil.

O escritor indígena Ailton Krenak, em seu livro denominado *Ideias para adiar o fim do mundo*, publicado em 2019, questiona: “Por que essas narrativas (indígenas) não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante?” As suas indagações nos instigam a refletir a respeito da desvalorização das narrativas indígenas no Brasil, em contraponto a uma valorização das narrativas colonizadas. Com isso, percebemos que uma pergunta que se faz imprescindível a nós professores/as de História é a seguinte: Quais narrativas estamos valorizando no ensino de História da educação básica? E quais enfoques são predominantes nos livros didáticos de História?

Acreditamos que uma nova abordagem pedagógica sobre os povos indígenas no Brasil exige inicialmente uma discussão sobre o enfoque colonial e eurocêntrico que se faz presente em sala de aula, sobretudo através dos livros didáticos que utilizamos como suporte pedagógico. Partindo desse pressuposto, neste capítulo, objetivamos primeiramente refletir acerca das narrativas presentes na coleção didática *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016), no que diz respeito à história dos homens e das mulheres indígenas.

Em seguida, buscaremos refletir sobre a importância da literatura indígena contemporânea para a expressão do pensamento indígena e as suas possíveis contribuições para a construção do conhecimento histórico, debatendo os seus principais aspectos e o seu diálogo com o Movimento Indígena Brasileiro.

2.1 A história indígena na coleção didática *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2016) de Patrícia Braick e Myriam Mota

Ao refletir sobre o ensino de história na educação básica não é incomum pensar no livro didático. A narrativa didática possui grande importância, visto que ela tem amplo alcance e pode evidenciar as escolhas sobre a abordagem dos acontecimentos, os silêncios, os sujeitos e os períodos que se deseja enfatizar e ensinar para uma sociedade em determinada época.

Ademais, apesar da sua importante contribuição no processo de ensino e aprendizagem, não podemos esquecer que o material didático em questão está inserido em determinado contexto social, político, educacional e na lógica de mercado capitalista. Com isso, possui limites, vantagens e desvantagens.

Desse modo, o livro didático deve ser pensado também enquanto uma mercadoria e, como tal, precisa adequar-se ao que o mercado deseja, especialmente ao seu principal consumidor: o governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por outro lado, como assevera Bittencourt (1993, p. 302), o livro didático “precisa ser entendido como um veículo de sistemas de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”.

Tendo isso em vista, neste capítulo buscaremos fazer uma breve análise da coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016), adotada pela Escola Estadual de Educação Profissional Dr. Salomão Alves de Moura Brasil, na qual lecionamos no ano de 2020, localizada no município de Aracoiaba-Ceará.

Iniciaremos destacando a formação e a atuação das autoras da referida coleção. Segundo informações apresentadas nas próprias obras, Patrícia Ramos Braick é mestra em História, na área de concentração em “História das Sociedades Ibéricas e Americanas” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, Minas Gerais. Myriam Becho Mota, por sua vez, é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas em Itabira, Minas Gerais, e mestra em “Relações internacionais” pela The Ohio University dos Estados Unidos. Além disso, é professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, Minas Gerais (BRAICK; MOTA, 2016).

Ao apresentar a coleção, as autoras expõem uma concepção de história crítica e problematizadora. Chama atenção a discussão elencada no “suplemento para o professor” a respeito da periodização tradicional da História em quatro idades (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea). Com relação a isso, Patrícia Braick e Myriam Mota argumentam que se trata de uma:

divisão arbitrária, que leva em consideração os marcos significativos para a história da Europa Ocidental. Ela pode ser útil em termos didáticos, pois facilita a organização do estudo e a localização temporal dos fatos históricos. Mas perde sentido se for aplicada indiscriminadamente para as sociedades que se desenvolvem há milênios no Oriente ou na África, por exemplo. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 261).

É bastante pertinente a problematização das autoras em relação a essa questão da periodização, porém podemos afirmar que as suas contribuições nesse sentido se fazem presentes de maneira mais significativa no “suplemento para o professor”, visto que elas optam por organizar todos os livros da coleção com base em tal periodização em quatro idades, que tem como base a lógica eurocêntrica. Agora, vejamos os sumários dos três volumes da coleção:

1º ano Capítulos: 1. A construção da história; 2. Os primeiros passos da humanidade; 3. Mesopotâmia; 4. A África na Antiguidade: Egito e Núbia; 5. Hebreus, Fenícios e Persas; 6. Grécia Antiga; 7. O esplendor de Roma e a civilização bizantina; 8. Europa medieval e civilização islâmica; 9. Consolidação das monarquias na Europa moderna; 10. Renascimento e as reformas religiosas; 11. A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo; 12. A África dos grandes reinos e impérios.

2º ano Capítulos: 1. Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses; 2. A colonização portuguesa na América; 3. A economia na América portuguesa e o Brasil holandês; 4. A mineração no Brasil colonial; 5. O Iluminismo; 6. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial; 7. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 8. As lutas de independência na América; 9. A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 10. A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo; 11. Da Regência ao Segundo Reinado; 12. Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-Independência.

3º ano Capítulos: 1. Imperialismo na África e na Ásia; 2. Brasil na Primeira república; 3. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa; 4. Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista; 5. Segunda Guerra Mundial; 6. Era Vargas; 7. Guerra Fria; 8. O processo de emancipação na África e na Ásia; 9. Governos populistas na América Latina; 10. Ditaduras militares na América Latina; 11. O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado; 12. Brasil: da redemocratização aos dias atuais. (BRAICK; MOTA, 2016).

De todos os capítulos apresentados, podemos observar que não há ao menos um dedicado especificamente à história indígena, cuja abordagem acontece apenas a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, de acordo com uma cronologia linear que estabelece uma hierarquia de desenvolvimento a partir da história europeia. Desse modo, percebemos a predominância de uma abordagem colonial e eurocêntrica dentro desse material.

O eurocentrismo é resultante de uma perspectiva colonial que se baseia em uma classificação universal da população do planeta pautada na ideia de raça, como forma de dar legitimidade às formas de dominação impostas pelo processo de colonização da América. De acordo com o Sociólogo Anibal Quijano (2005, p.107), com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado criou-se um novo padrão de poder mundial.

Um dos eixos fundamentais desse padrão é classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. (QUIJANO, 2005, p.107).

Desse modo, a ideia de raça foi uma categoria de diferenciação criada para legitimar a exploração colonial, e como parte do novo padrão de poder mundial, “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p.110).”

Dentro dessa perspectiva, o conhecimento europeu passou a ser dado como verdadeiro e universal, ao passo que os conhecimentos de outras populações, como os povos de origem indígena e africana, por exemplo, passaram a ser ocultados e inferiorizados. Esse processo está relacionado à colonialidade do saber, à dimensão da colonialidade do poder relacionada ao conhecimento. Para Dias (2014, p. 6), “a Colonialidade é a representação de que esses padrões não foram superados, e continuam sendo perpetuados pelo apagamento que a universalização de práticas e conceitos que a modernidade traz”. Assim, ela se manteve viva mesmo após o fim do colonialismo e permanece como referência nas formas de pensar, de produzir conhecimento, nas preferências e comportamentos da sociedade.

Percebemos que a produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História, se desenvolve a partir desse ideário. Sob o regime monárquico, de acordo com Elza Nadai (1993, p.146), “a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental apresentava como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário”. Na

República, os processos de identificação com a história da Europa foram reforçados e a preocupação com a construção da nacionalidade e a formação da nação também esteve presente. Nesse sentido, a escolha do que entrava ou saía dos múltiplos programas escolares, o que era valorizado e ocultado em conteúdo foi determinado pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia legitimar pela escola.

Segundo Cassiano (2020, p.76), a partir da segunda metade do século XX, “são ampliados os conteúdos sobre Brasil e América, porém sem qualquer mudança no modelo europeu civilizatório, organizado dentro de uma ordem cronológica linear cujo modelo encontramos nos materiais didáticos até hoje.” A organização curricular construída a partir desse padrão contribuiu para o estabelecimento de um ensino de História unilateral e excludente, no qual os povos indígenas, que eram representados a partir do olhar do outro dentro dessa abordagem colonial, passaram a sofrer com a invisibilização das suas narrativas e do seu protagonismo histórico.

Nesse cenário, como resultado de uma demanda histórica do movimento indígena e indigenista, foi aprovada a lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena, além da afro-brasileira, nas escolas de ensino básico de todo o Brasil. Nesse contexto, se os livros didáticos, no intuito de se adequarem à demanda do seu principal consumidor: o governo federal por meio do PNLD, cumprirem as determinações da lei 11.645 de 2008 e incluírem conteúdos sobre a história indígena, nos interessa entender quais narrativas estão presentes nos últimos anos.

Chama-nos atenção como nas narrativas apresentadas na coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2016) os povos indígenas só passam a fazer parte da História do Brasil quando entram em contato com o colonizador português. O volume dois da coleção, utilizado pelos/as discentes do segundo ano do Ensino Médio, em seu segundo capítulo intitulado “A colonização portuguesa na América”, inicia a abordagem sobre a História do Brasil com um subcapítulo da seguinte forma: “Antes dos portugueses: os povos tupi”, conforme podemos observar na foto da página do livro (BRAICK; MOTA, 2016, p. 31):

Figura 2 – Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.2

Os números referentes à população indígena foram apresentados pelo historiador Ronaldo Manfias, no texto "História indígena: 510 anos de despojuamento", publicado no livro *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

Antes dos portugueses: os povos Tupi

O número de indígenas que habitavam o atual território do Brasil antes de 1500 é incerto. Enquanto alguns pesquisadores sugerem que o território era habitado por cerca de 1 milhão de pessoas, outros calculam que esse número seria de 6,8 milhões apenas para a região amazônica.

Divididos em diversos povos, esses indígenas foram classificados em dois troncos linguísticos principais: o **Tupi** e o **Macro-Jê**, divididos em várias famílias linguísticas que, por sua vez, agrupam várias línguas indígenas diferentes.

Os povos Tupi, pertencentes à família linguística Tupi-Guarani (do tronco Tupi), dividiam-se em vários povos, como os Tupinambá e os Caeté. Mais numerosos do que os povos de qualquer outra família linguística da América do Sul, eles podiam ser encontrados desde o litoral norte do Brasil até o Rio da Prata, no sul, assim como em algumas áreas do interior do continente. Foi com os povos Tupi que os portugueses estabeleceram os primeiros contatos ao desembarcar nessas terras.

Os registros produzidos pelos cronistas europeus informam que os Tupi viviam em aldeias instaladas temporariamente em determinado local. Cada uma delas abrigava uma população de aproximadamente 500 a 750 habitantes, repartidos entre seis e dez grandes casas. Além de serem exímios caçadores e coletores, os Tupi cultivavam mandioca (aipim ou macaxeira), milho, batata-doce, amendoim, abacaxi e abóbora, entre outros artigos. O cultivo desses alimentos, assim como as tarefas domésticas, ficava a cargo das mulheres. Os homens dedicavam-se à confecção de ferramentas e armas, à caça e à guerra.

Nas aldeias não existia uma autoridade formal, mas os guerreiros mais valerosos tinham grande prestígio, assim como os pajés. Os Tupi acreditavam na vida futura e na reencarnação dos antepassados. Temiam os espíritos do mal e as almas dos mortos, responsabilizados pelas doenças, acidentes, derrotas nas guerras e fenômenos meteorológicos, como tempestades e trovoadas.

O **ritual antropofágico** – costume indígena que horrorizou os europeus – era praticado entre muitos povos Tupi, como os Tamoio e os Tupinambá. O ritual passava por várias etapas, com grandes banquetes, cantos e danças, das quais participavam toda a aldeia e o próprio prisioneiro. A antropofagia era uma expressão da importância que a guerra tinha para os povos Tupi. Comer a carne de um guerreiro inimigo capturado em combate continha um significado místico arraigado na cultura das comunidades ameríndias: era a maneira de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura e as virtudes dos guerreiros capturados.

Uma celebração bárbara, gravura de Theodore de Bry publicada na obra *Navigatio in Brasiliam Americae* (1592), colorizada posteriormente. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.

Além das famílias linguísticas agrupadas nos troncos Tupi e Macro-Jê, há 14 famílias que não apresentaram semelhanças suficientes para serem agrupadas em tronco, mas, ainda, famílias de apenas uma língua, as "línguas isoladas", que não se associam com nenhuma outra língua conhecida. Há uma lista de 100 línguas indígenas na obra *Indigenas do Brasil: Socioambiental na mais importante obra sobre línguas indígenas brasileiras*. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt-br/index.php/pt-br/linguas-troncos-e-familias>. Acesso em 15 mar. 2016.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais, aprovada em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia:

- Sem flexão de número ou gênero.
- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.



31

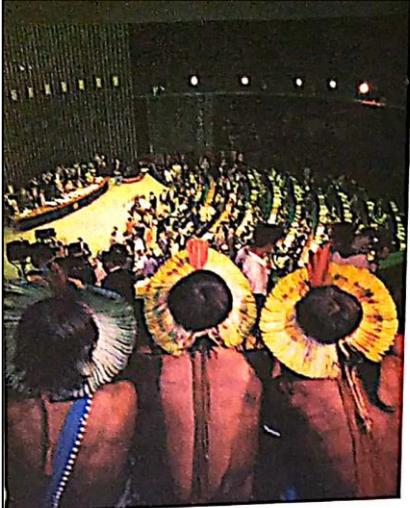
Fonte: Patrícia Braick e Myriam Mota (2016).

O texto a respeito da história dos povos Tupi antes de 1500 é acompanhado de uma gravura de Theodore de Bry, de 1592, a qual evidencia o olhar eurocêntrico sobre o modo de vida dos povos indígenas no Brasil. As autoras Patrícia Braick e Myriam Mota (2016) trazem uma abordagem importante sobre a antropofagia e o que ela representava na organização social Tupinambá: “a maneira de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura e as virtudes dos guerreiros capturados” (BRAICK; MOTA, 2016, p.31). Todavia, faz-se imprescindível a problematização, por parte dos/as professores/as e estudantes, principalmente no que se refere à gravura escolhida, cena de um ritual antropofágico que, por sua vez, pode informar muito mais sobre a visão europeia do que sobre o ritual indígena.

Embora o texto mencione que havia uma diversidade de povos presentes até 1500, a abordagem se restringe aos povos Tupi, limitando a aprendizagem sobre a diversidade dos povos indígenas no período abordado. Esse enfoque, além de reducionista, acaba suprimindo as experiências históricas de várias comunidades indígenas que aqui viviam antes da invasão dos portugueses, dificultando a compreensão e o respeito pela trajetória dos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que o livro didático é um dos principais recursos utilizados por professores/as e estudantes em sala de aula.

De maneira destoante dos volumes 1 e 2 da coleção, os quais ocultam as ações dos povos indígenas e impossibilitam uma compreensão de suas experiências históricas, no volume 3 (direcionado aos/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio) as autoras trazem uma exposição importante no que se refere às organizações políticas dos povos originários em prol da luta pela terra e por direitos na constituição de 1988. Além disso, elas destacam algumas conquistas que foram alcançadas nesse contexto, tais como: “o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 230), conforme podemos observar a seguir na página do livro:

Figura 3 - Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.3



Indígenas do norte do estado do Pará acompanham a votação sobre a questão das Terras Indígenas no plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília (DF). Foto de agosto de 1988.

◆ Situação dos povos indígenas

Na década de 1980, muitos indígenas de diferentes etnias passaram a se organizar politicamente com o objetivo de participar dos assuntos de seu interesse, especialmente o referente à terra. Criaram, por exemplo, a **União das Nações Indígenas (UNI)**, em 1980, que deu voz às suas comunidades, participando de diversos eventos nacionais e internacionais, como as conferências da Unesco na Costa Rica (1981) e o Congresso Indígena da Colômbia (1982).

A UNI, junto de outras entidades aliadas, como o **Conselho Indigenista Missionário (Cimi)**, teve participação importante nas conquistas indígenas em 1988. O grupo participou na elaboração da proposta que serviria de base para a inserção dos direitos indígenas na nova Constituição, além de acompanhar os trabalhos dos congressistas e manter suas comunidades informadas. A UNI chegou até a inaugurar, em 1986, junto à rádio de estudantes da Universidade de São Paulo (USP), o "Programa de Índio", que se transformou em um dos principais meios de comunicação em muitas aldeias.

Entre as principais conquistas indígenas na Constituição de 1988 estão o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam; o direito dos índios de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na educação de suas crianças; e o maior rigor nas autorizações para o aproveitamento de recursos hídricos e para a pesquisa e lavra de recursos naturais nas Terras Indígenas.

Segundo o Censo 2010 do IBGE, 817.963 pessoas declararam-se indígenas, representando 305 etnias. A maior parte concentra-se no estado do Amazonas. Além disso, de acordo com a **Fundação Nacional do Índio (Funai)**, existem hoje 588 Terras Indígenas, sendo 462 regularizadas, o que mostra as dificuldades do Estado brasileiro em demarcar essas áreas. Os fatores para esse problema são diversos, como a ação de madeireiras e da agroindústria, interessadas em explorar os recursos naturais das Terras Indígenas.

No norte do Mato Grosso, por exemplo, índios Xavante lutam contra a invasão de fazendeiros em suas terras e sofrem com a violência policial. A situação dos Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul é a mesma: além de viverem em péssimas condições, estão ameaçados de perderem suas terras desde o final de 2012, quando receberam uma ordem de despejo da Justiça Federal de Naviraí. Na região do Rio São Francisco, povos Truká, Pipipá, Tumbalalá, entre outros, sofrem com as obras de transposição do rio, que os forçam a saírem de suas terras. Além disso, milhares de índios ainda enfrentam a discriminação e a pobreza. Esses são apenas alguns exemplos para mostrar que, apesar dos avanços da Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas no Brasil ainda são muito desrespeitados.

Você vai gostar de navegar

Vídeo nas Aldeias
www.videonasaldeias.org.br

O Vídeo nas Aldeias, criado em 1986, é uma ONG independente que realiza diversos projetos audiovisuais com as comunidades indígenas no Brasil. A instituição fornece equipamentos de exibição e câmeras de vídeo aos indígenas, que filmam seu cotidiano de maneira particular. Os vídeos são compartilhados com as aldeias participantes e todos os indígenas assistem ao resultado final. O site do Vídeo nas Aldeias disponibiliza esses vídeos, além de apresentar outras informações sobre os povos indígenas do Brasil.

Os dados numéricos apresentados nesta página foram retirados dos seguintes estudos: IBGE. Os indígenas no Censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/imagens/indigenas_estudos/indigena_censo2010.pdf>; Índios no Brasil. Fundação Nacional do Índio. Disponível em <www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em 31 mar. 2016.

◆ 230

Fonte: Patrícia Braick e Myriam Mota (2016).

Por outro lado, observamos a ausência de abordagens sobre as suas experiências no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), bem como as suas mobilizações e resistências. Nesse período, os povos indígenas foram afetados de diversas formas. Exemplos claros dessa situação são apresentados no livro *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*, publicado em 2017 pelo jornalista Rubens Valente. No livro,

o autor cita, por exemplo, o caso dos povos Kararaô, do Pará, que foram massacrados em decorrência do despreparo das chamadas “frentes de atração”, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que acabavam levando doenças para as terras nativas. Esse é apenas um caso, entre tantos outros, de violação dos direitos dos povos originários durante a ditadura.

Devemos lembrar que esse período também foi marcado pela crescente mobilização e união dos povos de diferentes etnias na luta pelos seus interesses, culminando com o lançamento da campanha popular pela luta em defesa dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Antes dessas mobilizações as populações indígenas não eram tidas como brasileiras, eram consideradas de passagem, brasileiros em processo de integração. Segundo Viveiro de Castro (2006, p.4):

(...) a filosofia da legislação brasileira era justamente essa: todos os índios “ainda” eram índios, no sentido de que um dia iriam, porque deviam deixar de sê-lo. Mesmo os que estavam nus no mato, com seus proverbiais cocares de plumas, seus colares de contas, seus arcos, flechas, bordunas e zarabatanas, os índios com “contato intermitente” ou os “isolados” – mesmo esses *ainda* eram índios. Apenas ainda; ou seja, ainda, apenas, porque ainda não eram não índios.

Somente após a promulgação da Constituição de 1988, diante das reivindicações dessa população, os seus direitos tradicionais foram reconhecidos e eles passam a ser vistos como pertencentes à nação brasileira.

Acreditamos que para uma abordagem mais significativa sobre o protagonismo indígena na História do Brasil Contemporâneo, no âmbito de um ensino de História comprometido com o respeito pela diversidade de saberes, identidades e culturas, seria pertinente um diálogo com as narrativas indígenas.

A difusão do pensamento dos diferentes povos indígenas no Brasil começa a se desenvolver e a crescer, especialmente, entre as décadas de 1980 e 1990, sobretudo através da literatura indígena brasileira, a qual acabou configurando-se em um importante instrumento de veiculação do conhecimento e de reflexões dos homens e das mulheres indígenas no que concerne às suas experiências históricas.

No que diz respeito à abordagem sobre a mulheres indígenas, ao longo da coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* percebemos que elas são atingidas tanto pela invisibilidade que atravessa as sociedades indígenas, como também pelo ocultamento que atinge o gênero feminino na narrativa do livro didático. As mulheres negras e indígenas são praticamente ausentes em sua narrativa. As mulheres brancas possuem desvantagens com relação aos homens, os quais permanecem naturalmente como protagonistas dos acontecimentos históricos. Todavia, elas têm vantagens em relação às demais mulheres negras e indígenas.

Nesse sentido, a participação das mulheres, na maioria das vezes, fica restrita às imagens, boxes e textos complementares, como se suas ações como agentes históricas fossem uma exceção à regra. Como exemplo disso, observemos a página do capítulo dois, intitulado “Brasil na Primeira República”, do terceiro volume da coleção:

Figura 4 - Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.3.

Reprodução proibida. Art. 17º da Lei nº 5.170/1966 e Art. 18º da Lei nº 10.924/2004.

◆ **Movimento operário**

A Constituição de 1891 deu pouca atenção às questões sociais. Por isso, as relações de trabalho nas cidades brasileiras eram definidas pela emergente burguesia industrial, mercantil e financeira. Com o objetivo de reivindicar melhores salários, redução da jornada de trabalho, assistência ao trabalhador doente ou acidentado e regulamentação do trabalho feminino e infantil, os trabalhadores fundaram as ligas operárias e as sociedades de resistência. Mais tarde, organizaram sindicatos, primeiramente por ofício e depois por atividade econômica, que atuavam por meio de greves e manifestações.

O **anarquismo** foi a mais importante ideologia seguida por parte do movimento operário no Brasil do início da república. Além de fundar ligas de resistência e sindicatos, os militantes anarquistas organizavam greves para reivindicar conquistas econômicas imediatas, o reconhecimento dos direitos trabalhistas e sindicais e a criação de uma legislação previdenciária. A greve também servia como um importante instrumento para fortalecer a solidariedade entre os trabalhadores.

A maior mobilização do proletariado brasileiro no período ocorreu durante a **greve geral de julho de 1917**, iniciada na cidade de São Paulo, com repercussões no restante do país. Dela participaram operários das indústrias têxtil e alimentícia, gráficos e ferroviários. Em São Paulo, os grevistas reagiram à repressão das forças policiais. Durante o conflito, foi morto o operário anarquista José Martinez, de origem espanhola, cujo enterro paralisou a cidade.

O movimento terminou com um acordo de aumento salarial e a promessa do atendimento a outras reivindicações dos trabalhadores. As paralisações organizadas pelos anarquistas estenderam-se até 1919, em São Paulo e em outros estados.

Na década de 1920, a influência do anarquismo no movimento operário brasileiro entrou em refluxo. A vitória da Revolução de Outubro e a constituição do primeiro Estado socialista da história na Rússia impulsionaram a formação de partidos comunistas em todo o mundo. No Brasil, em 1922, foi fundado o **Partido Comunista do Brasil (PCB)**, que logo influenciou o operariado e conquistou filiados em todo o país.

O Partido Socialista Brasileiro foi fundado em 1932 com um programa marxista. Nas suas lutas no Brasil, os socialistas daquela época defendiam a melhoria das condições dos trabalhadores e a necessidade de promover mudanças sociais.

▶ **A emancipação feminina**

Muitas mulheres participaram ativamente do movimento operário no início da república, não apenas para lutar por direitos trabalhistas, mas também para reivindicar a independência feminina e a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Nos jornais libertários, eram comuns artigos que criticavam a situação das mulheres brasileiras de todas as classes sociais em uma sociedade dominada pelo poder masculino. Nesses artigos, reivindicava-se principalmente o acesso das mulheres à educação formal, pois se acreditava que essa era a principal arma da luta feminina para mudar sua realidade.

Em 1922, foi organizada a Primeira Conferência para o Progresso Feminino, na cidade do Rio de Janeiro, onde foram discutidos diversos temas relacionados às lutas das mulheres, como o trabalho feminino nas fábricas, a instrução das mulheres e a proteção das grávidas. Com o tempo, o discurso pela emancipação feminina assumiu novas frentes, reivindicando também o direito da mulher de votar e ser votada, por exemplo.

Primeira Conferência para o Progresso Feminino, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1922. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (RJ). Ao centro, podemos ver a jornalista norte-americana Carrie Chapman Catt e a bióloga brasileira Bertha Lutz, figuras importantes do feminismo.

33 ◆

Fonte: Patrícia Braick e Myriam Mota (2016).

O subcapítulo retrata o movimento operário ocorrido ao longo do período conhecido como Primeira República (1889-1930). Em sua abordagem, notamos um box complementar que destaca a participação feminina na luta pelos direitos trabalhistas e pela igualdade entre homens e mulheres. Essa representação chama a nossa atenção pelo fato de

envolver as mulheres como um “apêndice” da história, o que acaba reduzindo as suas ações enquanto agente constitutivo da sociedade.

Além disso, notamos ao longo dos três volumes do material didático estudado a ausência das mulheres em sua diversidade. No que diz respeito às mulheres indígenas, observamos que as suas ações enquanto agentes históricas são silenciadas praticamente ao longo de toda a coleção. Isso possui relação com o desenvolvimento da própria historiografia, pois, conforme a historiadora Paula Sampaio (2021, p.78) explica, “a história das mulheres vem sendo escrita mediante a denúncia do silêncio da história em relação às mulheres, mas operando seus próprios silêncios em relação às mulheres indígenas.”

Ainda de acordo com a pesquisadora (2021), a história das mulheres e os estudos de gênero, de modo específico, escolheu sujeitas mulheres prioritárias para a reflexão histórica. Ela argumenta que “no ordenamento hierárquico destas sujeitas, as mulheres indígenas estão em último lugar porque os estudos sobre as mulheres e gênero são atravessados pelo sistema moderno-colonial de gênero de longa data.” (SAMPAIO, 2021, p.78). Nessa perspectiva, o silenciamento das mulheres indígenas nas narrativas presentes nos livros didáticos em questão evidencia os efeitos da colonialidade do gênero no ensino de História no Brasil. Retomaremos essa discussão sobre a colonialidade no segundo capítulo deste trabalho.

As únicas menções às mulheres indígenas na coleção analisada ocorrem no primeiro volume, destinado aos/às estudantes do primeiro ano do ensino médio. Em seu primeiro capítulo, intitulado “A construção da História”, ao abordar questões concernentes à construção do conhecimento histórico o subcapítulo “patrimônio cultural” destaca a imagem de uma mulher Karajá fazendo uma escultura em argila na aldeia Fontour, localizada na Ilha do Bananal em Tocantins, no ano de 2001 (BRAICK; MOTA, 2016 p.13). O mesmo capítulo, ao final, também apresenta um texto complementar, retirado do site do Museu da Pessoa, em que Raimunda Rodrigues, do povo Tapeba do município de Caucaia, no estado do Ceará, narra a sua história, conforme podemos observar na foto:

Figura 5 - Foto do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio, v.1



NIGERIA PRODUÇÕES E MUSEU DA PESSOA

Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba, no município de Caucaia (CE). Foto de 2014.

Rio Ceará, porque ele se chamava Rio do Picu. Quando eu vim morar aqui, eu trouxe três filhos [...] Depois que chegamos, limpamos um canto na beira do rio, debaixo do manguezal e eu coloquei um pedaço de lona e de papelão para colocar os meninos para dormir em cima. ‘Como é que a senhora vai dormir com esses meninos aqui?’. Eu disse: ‘Minha senhora, eu sou índia, eu sou filha da natureza, sou filha da mata. Vou dormir aqui com os meus filhos e nada vai me acontecer’. [...] E dormi. Pela manhã, pegamos a foice, fomos tirar pau do manguê e fizemos uma cabana, onde coloquei os meus filhos debaixo. Na continuação, arrumei palha para ir arroteando ela. Os outros parentes também vieram e começaram a fazer também: ‘Raimunda foi para a beira do rio, eu vou também’. E veio um bocado de gente para a beira

do rio. Todos os índios Tapeba que moram aqui vieram de lá. O restante dos meus filhos eu tive aqui [...] porque nós fomos expulsos e obrigados a sair da mata, da terra de onde vivíamos, onde eu nasci e me criei, numa cultura, numa tradição junto ao meu povo.

Hoje em dia eu tenho esse trauma dentro de mim: ser obrigada a sair de onde eu nasci. Lembro-me de como foi que eu saí expulsa, de lá para cá, ainda bem juvenzinha. Hoje, já estou com 70 anos, mas eu nunca me esqueci disso. [...]”

TEIXEIRA, Raimunda Rodrigues. Eu sou filha da mata e nada vai me acontecer. Depoimento ao Museu da Pessoa publicado em 11 dez. 2014. Disponível em <www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/eu-sou-filha-da-mata-e-nada-vai-me-acontecer-97853/colecao/99830>. Acesso em 9 out. 2015.

Compreendendo o texto Registre as respostas em seu caderno.

1. Identifique a fonte do texto.
2. Que informações o texto fornece?
3. Qual a importância do texto para o estudo da história?
4. Segundo o texto, como a história era transmitida na comunidade do povo Tapeba? Em sua opinião, essa forma de transmissão do conhecimento é importante? Justifique.

19 ◆

Fonte: Patrícia Braick e Myriam Mota (2016).

As autoras Patrícia Braick e Myriam Mota (2016) apresentam questões pertinentes no que se refere às experiências e ao protagonismo de Raimunda Rodrigues Teixeira, relacionada à história do seu povo de etnia Tapeba. No entanto, a figura feminina indígena aparece de maneira secundária, uma vez que o objetivo principal do capítulo é trabalhar

questões relativas à produção do conhecimento histórico. Dessa forma, observamos que esse enfoque é insuficiente, tendo em vista que seria importante ampliar o trabalho com tais narrativas que oportunizam a construção do conhecimento histórico a partir das vozes indígenas, de forma mais consistente, conforme o período e o assunto estudado.

Como nos lembra Bittencourt (1997, p.300), ao analisar o livro didático é importante partir do entendimento de que não existe um livro ideal, capaz de trazer todas as abordagens necessárias ao ensino de História. Compreendemos que os/as professores/as têm um papel importante no sentido de ir além do enfoque do livro didático, por meio da pesquisa, da utilização de outros materiais didáticos, dos conhecimentos trazidos pelos/as alunos/as e por meio também da problematização do próprio livro didático.

Contudo, chama atenção como mesmo após o desenvolvimento de diversos trabalhos acadêmicos que discutem o protagonismo indígena ao longo da História, além dos questionamentos realizados pelo próprio Movimento Indígena e indigenista sobre essa narrativa reducionista, ainda há a permanência dessa abordagem na qual os povos originários são representados a partir do olhar do “outro” e não recebem uma valorização significativa das suas experiências históricas e da sua produção de conhecimentos.

Essa questão precisa ser cada vez mais problematizada em sala de aula, pois percebemos que ainda há uma grande incompreensão das questões indígenas, além da desvalorização da diversidade entre os/as nossos/as estudantes. Muitos deles/as ainda carregam visões preconceituosas, como as de que os povos indígenas são um grupo homogêneo que pertence ao passado, ou não pode estar na cidade, fazer uso de aparatos tecnológicos e ter posses.

Acreditamos que o ensino de História precisa contribuir com a mobilização de um conhecimento que impacte em mudanças em nossa vida cotidiana, por meio de uma educação antirracista, crítica e promotora do respeito. Nessa perspectiva, compreendemos que as imagens pretéritas a respeito dos povos originários são importantes para conceber a compreensão, a valorização e o respeito pela trajetória dos povos indígenas no presente.

Isso se faz necessário em um país como o nosso, onde apesar das variadas formas de luta e de resistência, esses povos continuam sofrendo com a incompreensão de suas culturas, com o racismo, uma série de violências e a permanência de certos estereótipos. Para percebermos isso melhor, basta olharmos para o “*Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil*”, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Esse relatório identificou, por exemplo, que em 2020 os casos de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao território indígena aumentaram em relação ao ano de

2019. Além do número de mortes causadas pela pandemia da Covid-19, também chama atenção o considerável aumento dos assassinatos. Em 2020, 182 indígenas foram assassinados – um número 61% maior do que o registrado em 2019, quando foram contabilizados 113 assassinatos (RELATÓRIO, 2021, p.8).

É importante ressaltar que neste trabalho nos dedicamos ao estudo de uma coleção didática específica, escolhida por conta da nossa experiência em sala de aula. Isso não significa que não existam coleções com abordagens mais satisfatórias acerca do protagonismo dos povos indígenas, que busquem estabelecer um diálogo mais significativo com narrativas que demonstram de maneira mais efetiva a importância desses sujeitos para a história do país, em consonância com as mudanças historiográficas que vêm ocorrendo no Brasil desde o final do século XX.

Com relação a essas mudanças, de acordo com Maria Regina Celestino Almeida, a partir dos anos de 1970 a História do Brasil tem passado por um processo de renovação. Segundo a historiadora (2017, p.18), “a incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e a contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado”. Nesse momento, entre a inserção de novos atores sociais inclui-se os povos indígenas. Contudo, o protagonismo dessa população só passou a ser mais valorizado pelos historiadores apenas na década de 1990.

“Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, *grosso modo*, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados escravizados, aculturados ou mortos” (ALMEIDA, 2017, p.18). As concepções mais recentes da nossa historiografia rompem com essa perspectiva cujas visões generalizantes contribuíram para reforçar em nossa sociedade ideias preconceituosas e estereotipadas sobre os povos indígenas. Almeida (2017, p.19) assevera que a:

“crônica da extinção” que, como afirmou Monteiro (1995), por tanto tempo caracterizou as abordagens históricas sobre os índios no Brasil era, de fato, coerente com as perspectivas historiográficas e as políticas indigenistas vigentes no século XIX e em boa parte do XX (Guimarães, 1988; Monteiro, 2001; Kodama, 2009; Almeida, 2010). As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores.

Dessa forma, percebemos como os povos indígenas sofreram com a atribuição de papéis secundários e depreciativos na historiografia, oscilantes entre as posições de vítimas passivas, bons selvagens ou bárbaros, papéis alimentados pelas narrativas dos livros didáticos utilizados nas escolas.

Por outro lado, à luz das novas perspectivas teóricas e conceituais vivenciadas pelo campo da História, sobretudo a partir dos anos de 1960 - que trouxeram novas concepções de documentos, outras possibilidades de utilizá-los como fonte e novos sujeitos históricos - a História do Brasil vem buscando enfatizar as ações e o protagonismo indígena. Vale lembrar que esse novo enfoque também faz parte de uma conquista do Movimento Indígena e Indigenista que desde os anos de 1980 já criticava a invisibilização indígena e a naturalização da narrativa colonial.

Contudo, percebemos que embora as mudanças tenham sido significativas, elas necessitam se fortalecer, sobretudo na educação básica. Precisamos dialogar mais com as vozes e os conhecimentos indígenas. Levar essa discussão para o espaço escolar é tarefa imprescindível do/a professor/a. Como podemos fazer isso? Como podemos dialogar com as narrativas indígenas? Qual a importância dessas vozes para o ensino de História na educação básica?

2.2 As potencialidades da literatura indígena na construção do conhecimento histórico

Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a revista *Annales* em 1929, com o explícito objetivo “de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática” (BURKE, 1991, p.4). A revista que se opunha à escola positivista trazia para o debate novas concepções de documentos e novas possibilidades de utilizá-los como fontes históricas.

Essa perspectiva foi decisiva para alargar a percepção do que é um documento histórico. Para além dos documentos escritos, tão caros aos positivistas, os historiadores que faziam parte dos *Annales* alertavam para a necessidade de se ampliar a noção de documento e de sua utilização. Desse modo, o conceito de documento foi ampliando-se a todos os campos da produção humana, favorecendo a expansão do uso da história oral, da literatura, dos vestígios arqueológicos, da iconografia etc.

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador, tendo em vista que, como assevera Marc Bloch, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001.p.79). Desse modo, tudo para o historiador pode se

converter em fonte, “basta que ele tenha um tema e uma pergunta, formulada a partir de conceitos, que problematizam este tema e o constroem como objeto” (PESAVENTO 2006, p. 7). Com relação à literatura, sua transformação em fonte histórica se efetivou dentro de uma mudança de enfoque do historiador, interessado em compreender o mundo mental de homens e mulheres.

Para Pesavento (2006, p.7), a literatura é considerada uma fonte privilegiada para o historiador, pois possibilita um acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Nessa perspectiva, a utilização da literatura indígena como fonte histórica se faz pertinente para levantar questões sobre o ponto de vista, as interpretações, as questões e os enfoques dados pelos homens e as mulheres indígenas às suas experiências históricas.

Vale salientar que se denomina literatura indígena contemporânea a produção literária de autoria indígena que vem se destacando a partir da década de 1980, evidenciando o pensamento, as reflexões, os conhecimentos, a diversidade indígena e potencializando as vozes de povos originários de diferentes etnias no Brasil.

É importante ressaltar que essa manifestação do pensamento indígena não é uma novidade. Historicamente esses povos se expressaram de diferentes formas, sobretudo através da oralidade. Por meio dela, as sociedades originárias mantiveram seus laços coesos e suas histórias em constante movimento. Para Daniel Munduruku (2001), a escrita indígena é a afirmação da oralidade, numa relação de complementariedade. Nas palavras do pesquisador “há um fio muito tênue entre oralidade e escrita (...) É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas” (MUNDURUKU, 2001). Em consonância com esse pensamento, Julie Dorrico ressalta que (2018, p.113):

o advento da escrita dentro das comunidades indígenas vem reformulando as tecnologias adotadas para a preservação da memória do escrito e sua publicização. Livro, celular, rádio e vídeo não são mais instrumentos avessos à tradição indígena, senão que foram assumidos de modo consciente pelos povos indígenas como espaço de autoexpressão e de denúncia da violência que sofrem. Estes instrumentos possibilitam desenvolver a criatividade do sujeito indígena, mas, principalmente, reforçar o valor de sua alteridade.

Desse modo, percebemos que a literatura indígena se torna um elemento relevante para a afirmação identitária dos povos indígenas na contemporaneidade e contribui com o rompimento de uma visão estereotipada, marcada por uma ideia de que esses povos estão na contramão das mudanças, tentando preservar seu modo de vida “original”.

A literatura indígena é dotada de singularidade, complexidade e importância. Segundo Julie Dorrico (2018, p.8), ela possui um sentido próprio, trata-se de:

uma narrativa de autoria coletiva em que o sujeito principal da narração é o nós, por meio de uma imbricação entre ancestralidade e crítica do presente, oralidade e escrita, indivíduo e comunidade, estando para além da verossimilhança, expressa conteúdo verdadeiro ao povo indígena em questão.

Por meio da sua produção literária, que é diversa, os povos indígenas rompem com os silêncios e abordam questões que fazem parte do seu universo cultural, espiritual, artístico, entre outros aspectos do seu cotidiano. Assim, a professora universitária e pesquisadora Graça Graúna (2013, p. 15), do povo potiguara, assevera que:

(...) a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones. (GRAUNA, 2013, p.15 *apud* SILVA, 2018, p.157).

As autoras nos mostram que a literatura indígena adota características próprias. Entre tais particularidades, chama atenção a união entre o oral e o escrito, além da relação entre o indivíduo e a sociedade, que evidencia o vínculo do autor com o seu contexto. Ao assinar as obras, os/as autores/as transportam o nome do seu povo e expressam a relação com a memória, com os saberes ancestrais e com a comunidade.

Vale salientar que a literatura é um produto cultural e histórico (ABREU, 2006). Sendo assim, recebe diferentes contornos a partir da época e dos diferentes grupos sociais. Se durante o século XIX, por exemplo, o romantismo brasileiro, com autores tais como José de Alencar e Gonçalves Dias buscou a construção da identidade nacional sob a perspectiva da imagem do indígena selvagem, a ser exterminado, ou romântico, vítima do processo colonizador, passivo e destinado a miscigenação (HONORATO, 2021), durante a segunda metade do século XX, a literatura indígena passou a desempenhar um papel de resistência e autoafirmação da identidade e da historicidade dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, percebemos que essa expressão coletiva assume um sentido político, em diálogo com o movimento indígena brasileiro por meio das vozes de escritores/as indígenas como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Auritha Tabajara, Olívio Jekupé, Telma Tremembé, Márcia Kambeba e Kaká Werá Jecupé, entre outros/as. A reafirmação da identidade étnica desses povos por meio da literatura foi e tem sido uma estratégia relevante que atua a partir dos seus interesses, se tornando um instrumento importante para delinear espaço e afirmar o seu lugar tanto na história quanto geograficamente.

Nessa perspectiva, ao trazer para o presente o passado colonial por meio das suas narrativas, percebemos que os/as autores/as indígenas enfrentam a hegemônica memória

coletiva nacional, a qual valoriza as ações do colonizador português e silencia o protagonismo dos povos indígenas de diferentes etnias no Brasil.

Kaká Werá Jecupé (2020), na obra *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, um dos primeiros livros de autoria indígena publicado no Brasil, ao tratar da colonização portuguesa nas terras indígenas, traz uma visão dos portugueses como invasores, ressaltando que: “(...) eles chamavam de colonização o ato de se estabelecer em terras estrangeiras como se fossem deles” (JECUPÉ, 2020, 55).⁴ Com essa afirmação o autor nos remete a uma experiência que ocorreu há mais de 500 anos e nos fornece indícios para pensar o passado que está sendo mobilizado por novas atribuições de sentido no presente. Mas quais sentidos seriam esses?

A realidade passada é mobilizada por meio de olhares que buscam atribuir sentido à luta indígena pelo direito à terra, de modo que essa abordagem nos fala sobre os povos indígenas no período colonial, mas também tem muito a nos dizer sobre os povos indígenas na década de 1990. A fala de Jecupé (2020) é de que as terras antes da colonização portuguesa já possuíam donos, pertenciam aos povos indígenas, que no período de escrita da obra em questão, década de 1990, ainda vivenciavam os efeitos do colonialismo tendo que lutar em defesa do seu território. Vale salientar que aqui o termo “dono” difere do sentido capitalista, nas palavras de Daniel Munduruku, “talvez fosse melhor dizer que essa terra tinha guardiães. Ela não pertencia a ninguém, mas servia a todos com igual valor” (MUNDURUKU 2000 *apud* THIEL 2018).

Kaká Jecupé (2020, p. 64) pontua que “a mentalidade usurpadora desta terra já fez mais de quinhentos anos, e os povos indígenas continuam o sonho sagrado e dançam e cantam para dissolver esse espírito do mal”. Ainda não desistiram com “[...] o objetivo de sensibilizar o humano, que se esqueceu do chão de seu nascimento e ficou sem raiz, alma, coração”.

A respeito da presença dessa resistência indígena na literatura, Julie Dorrico, Leno Danner e Fernando Danner ressaltam que (2020, p. 213):

se no caso da constituição do Movimento Indígena, tratava-se de enfrentar o etnocídio em curso por meio da contraposição à tutela tecnocrática e, assim, com a consolidação dos indígenas como sujeito, condição e causa público-políticas, no caso da constituição da literatura indígena os intelectuais e escritores indígenas deram-se conta de que, para desconstruir as caricaturas, os estereótipos e os folclorismos em

⁴ Kaká Werá Jecupé é filho de pais tapuias, ou txucarramães (“guerreiros sem armas”), que saíram do Araguaia no início dos anos 1960 para se estabelecer no norte de Minas Gerais, entre o rio São Francisco e a cidade de Montes Claros. Sua família, de tradição nômade, juntou-se aos guaranis da região e juntos saíram para São Paulo, onde Werá nasceu em 1964. O autor atua no desenvolvimento e na defesa da cultura indígena utilizando a literatura como mais um instrumento de resistência. Entre as suas principais obras destacam-se: “*Todas as vezes que dissemos adeus; As fabulosas fábulas de Iauaretê; Tupã Tenondé; O trovão e o vento e a Terra dos mil povos* (JECUPÉ, 2020).

torno à figura do índio, era necessário que eles mesmos passassem a produzir e a publicizar as suas obras, apresentando-nos seus valores, sua alteridade, bem como relatando-nos da situação de marginalização, de exclusão e de violência vividas e sofridas pelos povos indígenas no país.

Deste modo, percebemos o papel político dessa literatura indígena, cuja contribuição é bastante significativa para a veiculação do pensamento e das questões indígenas. Com isso, fica claro como a literatura que já foi empregada como instrumento de inferiorização desses povos, é utilizada por eles, na contemporaneidade, como ferramenta de resistência. Acreditamos ser possível, a partir da sua utilização como fonte, desconstruir com os/as nossos/as estudantes a visão dos povos indígenas como sujeitos passivos e percebê-los, por outro lado, como atores agindo conforme a conjuntura de cada momento histórico.

Quanto à literatura de mulheres indígenas, além dela apresentar questões específicas relacionadas ao cotidiano feminino, ela também aborda as problemáticas dos seus respectivos povos. Com base nos estudos de Paula Faustine (2021), notamos que isso constitui um desafio à lógica ocidental compartimentalizada que separa as questões de gênero das problemáticas raciais e de classe. Segundo Akotirene (2019, p. 28):

a desvinculação da problemática de gênero das demais questões estruturantes das relações assimétricas de poder é parte do projeto colonialista em sua face neoliberal de mascarar que 'gênero inscreve o corpo racializado.

Vale salientar que de acordo com os estudos de Lugones (2014), gênero é uma categoria colonial e um instrumento de constituição das desigualdades sociais fundadas na relação entre o conceito de raça e de gênero da ordem colonial. Com o processo da colonização europeia foi introduzido o sistema de gênero que, de forma violenta, estabeleceu a inferiorização das mulheres colonizadas. Nas palavras da autora: “é importante entender o quanto a imposição desse sistema de gênero forma a colonialidade do poder, e o tanto que a colonialidade do poder forma esse sistema de gênero. A relação entre eles segue uma lógica de formação mútua” (LUGONES, 2014 p.72). Voltaremos a essa discussão no segundo capítulo.

Ao assumir a posição de protagonistas nas narrativas, as mulheres indígenas também se preocupam com o seu espaço na história. Elas chamam atenção para a forma como elas e os seus respectivos povos foram ocultados ou representados de forma distorcida, tanto no livro didático, como na literatura canônica e na historiografia tradicional. Podemos perceber essa questão por meio da escrita de Telma Tremembé, em seu livro *Raízes do meu ser* (2019). A fala da escritora pertencente ao povo Tremembé de Almofala- Itarema Ceará, é de que “os livros didáticos das escolas continuam contando a história errada de colonização do Brasil” (2019, p. 97). Segundo Telma, o referido material didático continua falando em descobrimento,

quando para ela, em consonância com o pensamento de Kaka Jecupé (2020), entre outros escritores indígenas, o Brasil teria sido invadido.

Além disso, através dessa literatura escrita por mulheres indígenas também podemos perceber a complexidade das questões indígenas relacionadas à questão de gênero. Exemplo disso pode ser observado no seguinte trecho do cordel “Iracema sem chão” de Auritha Tabajara (2019):

(...) Minha essência ancestral
Me encontra cordializando
Em amparo faz-me existir,
Ao mundo eu vou contando,
Que minha forma de amar,
Ninguém vai colonizar,
Da arte vou me armando.

Filha da mãe Natureza
Mulher indígena eu sou,
Com a força feminina
Cinco séculos atravessou,
Cada vez mais sábia e forte,
Seu medo não é morte
Que o preconceito gerou.

Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral,
Contra toda violência,
Por um amor ancestral,
De um corpo esvaziado,
Usado sem ser amado,
Na lei do homem normal (...).
(AURITHA, 2019).

O cordel está disponível na internet, em cartaz de divulgação da “Oca babel”, projeto de escrita coletiva e multilíngue promovido pela Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), que contou com a participação da autora no ano de 2019. A sua autora, Auritha Tabajara (nome ancestral), registada oficialmente como Francisca Aurilene Gomes, nasceu no interior do Ceará, na aldeia indígena de Ipueiras, do povo Tabajaras, em 1980. Ela é reconhecida como a primeira cordelista indígena do Brasil. Publicou o seu primeiro livro *Magistério Indígena em Verso e Poesia* em 2004. Também é criadora do folheto “toda luta, história e a tradição de um povo” (2010) e do livro *Coração na aldeia, pés no mundo* (2019).

Por meio de sua literatura de cordel Auritha narra segundo a sua perspectiva as dificuldades nas quais as mulheres indígenas passaram e ainda estão submetidas, remetendo-nos ao caráter histórico da violência contra as mulheres indígenas no Brasil. A sua narrativa refere-se à violência sexual praticada no período colonial pelos colonizadores, conforme podemos notar na seguinte estrofe: “De um corpo esvaziado, / Usado sem ser amado, / Na lei

do homem normal”. Segundo Andrea Smith (2014, p.197), “quando uma mulher indígena sofre abuso, isso é um ataque a sua identidade como mulher e a sua identidade como indígena”. Observamos que através de sua literatura de cordel Auritha busca combater essas diversas formas de opressão e violência que ainda afetam as mulheres indígenas e reivindica um mundo tolerante, em que ela possa fazer as suas escolhas e ser livre.

Assim, ao assumir a posição de sujeito na narrativa, a autora apresenta possibilidades para romper com o processo de violência, por meio do ato de resistência no presente, do qual a sua escrita faz parte. A nossa sociedade foi impactada por um modelo colonial baseado na valorização dos homens, especialmente o homem branco, cisgênero e heterossexual, ao mesmo tempo em que rechaça tudo que se afasta desse padrão estabelecido. Auritha, por meio da sua escrita, busca desnaturalizar e desconstruir esse modelo, como podemos observar no trecho de uma de suas estrofes, onde ela ressalta: (...) ao mundo eu vou contando, / Que minha forma de amar, / Ninguém vai colonizar, / Da arte vou me armando” (AURITHA, 2019).

Diante da riqueza do debate, dos conhecimentos e dos assuntos presentes na literatura indígena contemporânea, compreendemos a sua importância para a construção do conhecimento histórico. Segundo Pesavento (2006, p.19), “mesmo a literatura que reinstala o tempo de um passado remoto ou aquela que projeta, ficcionalmente, a narrativa para o futuro são, também, testemunhos do seu tempo”.

Desse modo, como a literatura indígena contemporânea se desenvolve a partir da década de 1980 em diálogo com as questões do final do século XX? Como ela se constitui? Como ela dialoga com seu contexto de produção? Como se relaciona com a luta dos povos indígenas no presente? São para questões como essas que lançaremos nosso olhar agora.

2.3 “Uma forma de descatequisar”? O Movimento Indígena Brasileiro em diálogo com a literatura indígena Contemporânea

Para o educador e escritor indígena Daniel Munduruku (2012, p.12), o Movimento Indígena Brasileiro “representa a atualização de todas as lutas em que seus ancestrais se empenharam”. Com o início desse movimento, tanto na esfera regional como nacional “constituiu-se um sentimento de solidariedade pelas condições de vidas por que passavam outras tantas comunidades e sociedades” (MUNDURUKU, 2012, p. 46), que embora fossem de etnias diferentes, enfrentavam problemas semelhantes, dando início à construção de uma consciência nacional pan-indígena.

O movimento indígena no Brasil começou na década de 1970, no momento em que o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB)⁵, passou a atuar como idealizador e realizador de assembleias de chefes indígenas de diferentes regiões do país, chegando a mobilizar mais de 200 povos. Nesse momento, as pautas de discussões eram marcadas pela defesa do território indígena, “considerado o mais importante instrumento para a manutenção da cultura tradicional.” (MUNDURUKU, 2012, p.52).

Vale lembrar que o movimento indígena eclodiu em um cenário de Ditadura Civil Militar (1964-1985), responsável pela repressão, pela perseguição e pela violação de direitos de milhares de pessoas, entre eles, os dos homens e os das mulheres indígenas. Nessa conjuntura, essa população era considerada um obstáculo para o desenvolvimento dos projetos de expansão socioeconômica do país, sobretudo na região norte e centro-oeste, além de ser acusada de ser uma ameaça à integridade nacional.

Em vista disso, o movimento indígena teve diante de si o desafio de enfrentar as perseguições do governo militar que operava através da própria Fundação Nacional do Índio (Funai) e do Conselho de Segurança Nacional. A Funai, órgão que deveria defender os direitos dos povos indígenas, criada em 1967 para substituir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) diante dos casos de corrupção administrativa e violação dos direitos indígenas, mostrava-se anti-indígena.

Clovis Brighenti (2020, p. 21), ao discutir as ações repressoras da Funai, afirma que:

Nada fugia do controle do órgão indigenista. A atitude da Funai de proibir indígenas de participar de encontros e assembleias não pode ser explicada somente pelo regime de exceção vivido no Brasil. Percebe-se que, no período em que o Brasil esteve governado por militares, a repressão e as ameaças eram maiores, mas não podemos tomá-las de maneira absolutas, visto que a repressão ao indígena remete a contextos anteriores a 1964, remonta ao Serviço de Proteção aos Índio e tem a ver com o regime tutelar e a exploração econômica das Terras Indígenas.

Nesse contexto, segundo Daniel Munduruku (2012, p.46), o movimento indígena teve que “organizar a memória, manter a identidade em situação de conflito e ordenar um projeto que fosse funcional, livre das amarras do desenvolvimento capaz de desestruturar a vida social dos povos indígenas”. A literatura indígena contemporânea assumiu um papel fundamental nesse momento de luta. Ela emergiu nos anos de 1980, ganhando força a partir

⁵ Acerca das ações desempenhadas pela Igreja Católica, especialmente por meio do Cimi, no estabelecimento das bases para o surgimento do movimento indígena, para Daniel Munduruku, até 1975, se pode observar que seu caráter conscientizador passava por questões de cunho religioso, não havendo com isso um real interesse em organizar os indígenas na luta por seus direitos, mas sim, a antiga estratégia de conversão. (MUNDURUKU, 2012, p. 2014-2015).

da década de 1990, com “intenção de politizar e, em consequência, de publicizar a luta indígena no país, como reação aos projetos de expansão socioeconômica dinamizados pelos governos militares nas regiões norte e centro-oeste” (MACUXI, 2018. p.19).

O escritor Ely Macuxi (2019) formulou o conceito de poesia-práxis para dar conta da dimensão política da escrita literária dos diferentes povos indígenas. Para o autor:

antes símbolo da colonização civilizatória, a escrita tornou-se um instrumento importante, na medida em que possibilitou aos povos indígenas estabelecerem diálogos e entendimentos com o poder público, por meio de produção de documentos reivindicatórios para a melhoria das políticas públicas hoje oferecidas – sobretudo na saúde e na educação, mas também na demarcação, homologação do território, segurança alimentar em nossas terras. Essa produção constitui-se numa literatura – poesia-práxis – usada para confrontar e reagir às ações regionais: grileiros, mineradores, pecuaristas invasores de seus territórios (MACUXI *apud* TETTAMANZY, 2018, p. 19).

A criação do conceito de “poesia-práxis” pelo professor de história e filósofo Ely Macuxi (2018) reforça o diálogo da literatura indígena com o Movimento Indígena Brasileiro, principalmente no que se refere ao seu papel de denúncia, como parte de uma ação de resistência que proporciona uma interlocução entre os diferentes povos indígenas, a sociedade nacional e o Estado brasileiro. Por outro lado, torna os rostos, as comunidades, os conhecimentos, as culturas, as reflexões e os valores indígenas conhecidos, em uma perspectiva diferente da que se apresentava até então.

Para a discussão dessa relação entre a literatura indígena contemporânea e o Movimento Indígena é importante refletirmos sobre a atuação da memória indígena nesse processo. Percebemos que as lembranças através das narrativas possuem um importante papel para a reafirmação da identidade indígena por meio da relação entre o presente e o passado. Segundo Dóris Giacomolli (2020, p.32), ao buscar “o passado na memória esses indivíduos buscam estabelecer e confirmar suas identidades e a de seu grupo social, resolver conflitos de identidades, bem como propor novas identidades indígenas, que não aquela estereotipada produzida sobre os indígenas”.

Tendo em vista a importância da memória para a confirmação da identidade indígena, percebemos que ela se torna um elemento fundamental na atuação política desses povos, uma vez que identificar-se como indígena é um primeiro passo para reivindicação de seus interesses.

As memórias indígenas, organizadas por meio de suas narrativas e expressas na literatura fortalecem, portanto, o Movimento Indígena, na medida em que as lembranças guardadas e produzidas possibilitam um sentimento de identidade indígena, vinculando os indivíduos indígenas aos seus grupos étnicos.

Na compreensão de Daniel Munduruku (2017, p. 116), a memória:

é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam de *tradição*. Fique claro, no entanto, que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a dar respostas adequadas para as situações presentes. Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não temos o direito de desistir, caso contrário não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. É interessante lembrar que a Memória é quem nos remete ao princípio de tudo, às origens, ao começo, a Um criador (MUNDURUKU, 2017, p. 116).

As contribuições do escritor Daniel Munduruku reforçam a nossa compreensão acerca da importância de como o gerenciamento do passado indígena a partir da memória é basilar no processo de resistência indígena. Ao rememorar o passado, os povos indígenas confirmam a importância da luta indígena no presente.

Essa memória passa a ocupar um importante espaço na literatura indígena contemporânea, principalmente a partir dos anos de 1990, pois nesse período, a literatura encontra uma conjuntura favorável, com o início da chamada Nova República, inaugurada pelo fim da Ditadura Civil Militar no ano de 1985. Nesse momento, há uma mudança na postura do Estado brasileiro em relação à diversidade étnica no Brasil. Vale salientar que para que isso ocorresse, foi fundamental a organização dos próprios povos indígenas, como foi discutido anteriormente.

A Constituição aprovada em 1988 reconheceu as terras tradicionais, a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições como direitos dos povos indígenas. Com isso, se

o Estado brasileiro ao longo do século XX sempre direcionou a produção documentária sobre os povos indígenas com a finalidade de exercer sobre esta parcela social seu controle. Porém, hoje a concepção é distinta, já que na própria formação jurídica do Estado brasileiro, instituída pela Carta Magna promulgada em 1988, os povos indígenas têm reconhecida sua organização social, suas manifestações culturais e religiosas, não cabendo mais ao Estado a formulação de diretrizes de ação que não seja de seu interesse. Reforça o reconhecimento de autonomia destas populações e auxiliam suas iniciativas da preservação de suas memórias os programas de inclusão social, principalmente os voltados para reconhecimento de seu patrimônio cultural material e imaterial. (MELLOIONE; COUTO 2018, p.168).

No contexto da Nova República, a memória indígena conquistou cada vez mais espaço na literatura indígena contemporânea como ferramenta importante para o reconhecimento da identidade étnica dos povos indígenas.

Para além dessa questão da memória, que outras experiências indígenas poderiam ser estudadas através da utilização da literatura indígena como fonte histórica? Quais indícios são fornecidos pela escritora Eliane Potiguara em seu livro *Metade Cara, Metade Máscara* (2019) para pensar as experiências dos homens e das mulheres indígenas no período em que

ela escreve? De que modo essa obra pode contribuir para pensar o papel dos povos indígenas enquanto sujeitos protagonistas da história e da constituição da sociedade brasileira?

No segundo capítulo deste trabalho nos dedicaremos especialmente ao estudo de *Metade Cara, Metade Máscara* (2019) e da trajetória de sua autora, Eliane Potiguara. Essa escolha partiu da breve análise da coleção didática *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (BRAICK; MOTA, 2016, p.31), que apresenta uma abordagem na qual as mulheres indígenas praticamente não aparecem, fruto da perspectiva eurocêntrica, colonial e masculina que permeia esse material. Diante disso, optamos por estudar a primeira obra de autoria indígena feminina publicada no Brasil, a fim de por meio dela buscar estratégias de ensino que nos permitam abordar o protagonismo indígena feminino em sala de aula.

3 “SOU UMA MULHER GUERREIRA! SOU UMA MULHER CONSCIENTE”: SOBRE E COM ELIANE POTIGUARA

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!
 Mas caio da vida e da morte
 E range o armamento contra nós.
 Mas enquanto eu tiver o coração aceso
 Não morre a indígena em mim e
 Nem tampouco o compromisso que assumi
 Perante os mortos
 De caminhar com minha gente passo a passo
 E firme, em direção ao sol.
 Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
 Carrego o peso da família espoliada
 Desacreditada, humilhada
 Sem forma, sem brilho, sem fama.
 (POTIGUARA, 2004, p. 113).

Eliane, mulher indígena, filha do povo potiguara, escreve em defesa dos direitos dos indivíduos e dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças sofridas por eles. As suas narrativas são, portanto, evidências históricas, uma vez que a partir de seu lugar de enunciação, a autora apresenta seu olhar acerca das experiências dos homens e das mulheres indígenas, sobretudo, do povo Potiguara. A escrita de Eliane configura-se em um espaço plural: de debate, saberes, luta, denúncia, resistência e de produção de narrativas contadas a partir de uma mulher indígena, marcada pelo campo do pertencimento.

O desafio a que nos propomos foi o de desenvolver estratégias para um ensino de História na educação básica em diálogo com as narrativas da autora supracitada. Para tanto, buscamos analisar a sua obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2019) - primeira publicação de autoria indígena feminina no Brasil, lançada pela primeira vez no país em 2004 - levando em consideração as suas relações com o seu contexto de produção, bem como procurando compreender a história de Eliane Potiguara e os seus impactos em suas narrativas.

Partimos do pressuposto de que a literatura é, antes de tudo, um produto artístico, porém com raízes no social (SEVCENKO, 2003, p. 20). Nesse sentido, embora os/as escritores/as possuam uma liberdade de criação, eles/as escrevem em seu contexto específico, nos permitindo acessar, por exemplo, ideias, valores e anseios de mudanças de determinados grupos sociais em sua época. Assim, percebemos a literatura indígena contemporânea como uma maneira de pensar a realidade e de desvelar seus sentidos a partir da perspectiva indígena.

A partir dessa discussão sobre a literatura indígena e o presente da sua escrita é possível problematizar importantes elementos que compõem a imagem que os povos Krenak, Tabajara e Potiguara, por exemplo, desejam (re)apresentar sobre a história na época em que escrevem. Isso é fundamental para o ensino de História, tendo em vista que pode possibilitar

que os/as estudantes da educação básica lancem outros olhares para a História do Brasil e percebam a diversidade de experiências históricas, o protagonismo dos povos indígenas, bem como as suas visões de mundo e de tempo.

Além disso, esse debate também pode oportunizar, em sala de aula, a compreensão do conhecimento histórico como construção, além de ser portador de significados no presente, propiciando o entendimento de que o passado não está pronto e acabado. Refletiremos mais detidamente acerca dessas contribuições no terceiro capítulo. Agora, nos dedicaremos ao estudo da obra *Metade cara, metade máscara* de Eliane Potiguara e da trajetória da autora.

3.1 “Eu sou História/Eu sou cunhã/”: sobre e a partir de Eliane Potiguara

Iniciaremos a nossa discussão dialogando com a autora Eliane Potiguara no intuito de compreender, a partir de suas experiências, a conjuntura dos eventos relacionados à história indígena, sobretudo do povo Potiguara, e como isso se reflete na materialidade de sua escrita. Desse modo, é possível “perceber experiências coletivas e iluminar contextos e processos históricos mais amplos e complexos” (REIS, 2008, p. 316 *apud* CASSIANO, 2020, p. 24).

A escritora Eliane Lima dos Santos, de etnia Potiguara, é poeta, militante, professora, graduada em letras e educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela nasceu na capital carioca no ano de 1950, no seio de uma família desaldeada. Sua avó, mãe e tias foram forçadas a sair das terras ancestrais paraibanas na primeira metade do século XX em decorrência do desaparecimento do bisavô da escritora, Francisco Sólon de Souza, conhecido como Chico Sólon, envolvido em conflitos relacionados à implantação de uma indústria algodoeira nas terras indígenas. De acordo com Eliane:

Meu bisavô foi essa pessoa que, junto a outros líderes guerreiros, lutou contra isso e acabou se tornando vítima. Alguns se viram às vezes obrigados a se esconderem ou acabando por serem mortos. O que se sabe é que esses líderes eram assassinados ou desaparecidos. E desapareciam por quê? Porque os colonizadores da época, os neocolonizadores, os novos brasileiros, amarravam pedras nos pés e os jogavam no mar. Então, muitos guerreiros anônimos sofreram esse tipo de violação dos seus direitos humanos. E com a família, o que acontecia? O que aconteceu com minha família, justamente: por volta de 1900, no início dessa primeira década, a minha família emigrou. Porque se o chefe da família foi assassinado, desaparecido, os outros tinham que rapidinho sair dali [...]. Essa é a história que a minha avó, Maria de Lourdes contava. (POTIGUARA, 2019, p. 13-14 *apud* COSTA 2020, p. 98).

Assim como as demais comunidades indígenas situadas no Brasil, o povo Potiguara possui uma histórica trajetória de luta pelas suas terras tradicionais devido a violência e a invasão de suas terras em diferentes períodos. Os ataques aos territórios desses povos não ocorreram apenas no período da colonização.

A problematização de narrativas como essa em sala de aula pode possibilitar aos/às estudantes a compreensão da complexidade das experiências indígenas, bem como o entendimento das sequelas do colonialismo em nosso país. A respeito dos efeitos do colonialismo ao longo da história do Brasil, Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 51-52) afirma que:

mesmo tendo ocorrido conflitos no interior da organização político social dos colonizadores, esses sempre se fizeram no campo de disputa da gestão e não no campo de disputa ideológica. Tanto é que os colonizadores mudavam a denominação de suas organizações político administrativas, mas a estrutura não sofria modificações, já que as mesmas práticas de violências, de subjugação, de invasão, de expropriação e de etnocídio se repetiram em todas gestões, independente dos conceitos por eles apresentados.

Desse modo, para Antônio Bispo (2015), a violência contra os povos indígenas no Brasil se fez presente em todos os momentos da história política do país, desde a colonização (1530-1822), passando pelo governo monárquico (1822-1889) e sobrevivendo ao estabelecimento do sistema republicano a partir de 1889. Isso ocorreu na medida em que as mudanças políticas que foram ocorrendo ao longo dos anos não provocaram mudanças na mentalidade opressora e violentadora dos direitos dos povos indígenas, além dos afro-brasileiros. Os efeitos da manutenção desse sistema opressor ao longo do tempo podem ser percebidos através da história do povo Potiguar.

O povo Potiguar está localizado no estado do Ceará, no Rio Grande do Norte, na Paraíba e em Pernambuco. Com relação aos Potiguar situados na Paraíba, segundo Cardoso e Guimarães (2012, p. 16) eles vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição e Rio Tinto, no litoral do estado, com uma população de aproximadamente 19 mil pessoas. Um número não contabilizado de pessoas vive ainda em outras cidades da Paraíba, como Mamanguape, e em regiões do estado do Rio de Janeiro

No século XX o território ancestral do povo Potiguar na Paraíba sofreu com o processo de ocupação por grandes proprietários ligados à indústria algodoeira, dentre eles a família Lundgren, donos da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), conhecida por meio da cadeia de lojas “Casas Pernambucanas”.

A fábrica de tecidos se instalou às margens do rio Mamanguape, limite sul do atual território indígena. Em 1918, iniciaram a drenagem e canalização das águas de uma lagoa ali existente, derrubaram a mata e abriram os primeiros caminhos. No final de 1925 a Companhia começou a funcionar tendo se apropriado de grande parte do território indígena. Ela passa a atrair mão-de-obra empregando muitos potiguaras na construção de roçados e na abertura e conservação de estradas e caminhos. A Companhia Rio Tinto invadiu enormes extensões da área indígena, principalmente para cortar madeira de lei para a construção da fábrica, e de lenha para alimentar suas máquinas. Grande parte da madeira das matas, hoje quase inexistentes, começou a ser sobre-explorada na época da Companhia. A época da chegada da fábrica de tecidos é lembrada como um período de muita violência e terror. Os índios eram expulsos de

suas terras e os que resistiam eram reprimidos com violência pelos funcionários da empresa. As roças eram destruídas e o acesso aos recursos ambientais foi restringido, como rememoram os mais velhos. (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p. 16).

As mulheres da família de Eliane Potiguara migraram da Paraíba para Pernambuco, fugindo dos conflitos e das várias formas de violência provocadas pela instalação da fábrica no território ancestral do seu povo. Assim sendo, “a expropriação violenta das terras indígenas impediu que a identidade étnica continuasse operando como uma forma de organização social explícita, sendo banidas para o subterrâneo das memórias familiares, sussurradas às escondidas, com medo dos vigias” (PALLITOT, 2005, p. 106). Esse processo é abordado por Eliane em suas narrativas.

Nessa trajetória de fuga, Maria de Lourdes, grávida aos doze anos, vítima de estupro em sua terra natal, deu à luz a Elza, a mãe de Eliane Potiguara. Depois disso, as mulheres tomaram novos rumos a bordo de um navio que carregava nordestinos para o Rio de Janeiro. Durante algum tempo, elas perambularam pelas ruas da capital carioca, vindo a se estabelecer, posteriormente, na zona do Mangue, nas proximidades da Estação Ferroviária Central do Brasil, bairro que, naquela época, abrigava moradores muito pobres e marginalizados (POTIGUARA, 2019, p.24-25).

Percebemos o quanto a autora recorta a sua história e a de sua família a partir das diferentes formas de violência que tiveram que enfrentar após o processo de invasão das suas terras ancestrais no início do século XX. Desse modo, Eliane busca no passado recente os elementos de agressão contra os povos indígenas para explicar os conflitos de viver e se descobrir indígena desaldeada na temporalidade da sua escrita. Ao longo da obra a autora aborda as marcas desse conflito em diversos poemas do livro, dentre eles, o poema “Eu não tenho minha aldeia”, vejamos o poema na íntegra:

Eu não tenho minha aldeia
 Minha aldeia é minha casa espiritual
 Deixada pelos meus pais e avós
 A maior herança indígena.
 Essa casa espiritual
 É onde vivo desde tenra idade
 Ela me ensinou os verdadeiros valores
 Da espiritualidade
 Do amor
 Da solidariedade
 E do verdadeiro significado
 Da tolerância.

Mas eu não tenho a minha aldeia
 E a sociedade intolerante me cobra
 Algo físico que não tenho
 Não porque queira
 Mas porque de minha família foi tirada

Sem dó, nem piedade.
Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jorrar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.
(POTIGUARA, 2019, p.151-152).

No poema, Eliane chama atenção para a invasão das terras nativas. Nele, ela aborda a perda da sua aldeia, o que nos permite relacionar os acontecimentos narrados à história de sua família no início do século XX, a qual foi forçada a sair da Paraíba e migrar para cidade do Rio de Janeiro. Ela aponta as contradições existentes nesse processo de violência, ressaltando que ao mesmo tempo em que os povos indígenas sofrem com a expropriação de seu território, lhes é cobrado algo aparente para o reconhecimento da sua indianidade. Nas palavras da autora: “Mas eu não tenho a minha aldeia/ E a sociedade intolerante me cobra/Algo físico que não tenho/ Não porque queira/Mas porque de minha família foi tirada” (POTIGUARA, 2019, p.151).

No período em que o livro *Metade cara, metade máscara* foi lançado, primeira década do século XXI, esse reconhecimento era um dos desafios enfrentados pelos povos indígenas que viviam sobretudo nas grandes cidades. A autora ressalta que em certo momento a sua própria indianidade causou polêmica no Estado da Paraíba, que não queria aceitar o seu direito à ancestralidade. Seu pertencimento foi reconhecido judicialmente por meio de documentos e testemunhas (POTIGUARA, 2019, p. 121-123). Isso porque numa visão estereotipada, ser indígena é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, “algo físico” e aparente. Contudo, segundo o antropólogo Viveiro de Castro (2005, p. 3) deveríamos chegar

à compreensão de que ser indígena é “uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer”.

Vejam como o poema em questão evidencia isso o tempo todo. Eliane fala sobre a perda da sua aldeia, aborda os danos decorrentes disso, mas a sua fala é de que o mais importante é a sua ancestralidade. Ela ressalta que: “Eu não tenho minha aldeia/Mas tenho o fogo interno/Da ancestralidade que queima/Que não deixa mentir/Que mostra o caminho/Porque a força interior/É mais forte que a fortaleza dos preconceitos (POTIGUARA, 2019, p.151). É a relação com os seus antepassados que faz ela ser quem é. Ao longo de toda a obra ela destaca a importância do contato com a sua avó, mãe e tias para a sua construção como mulher indígena, bem como para a construção da sua própria escrita, como veremos logo adiante.

Nesse contexto, a memória assume um importante papel. Ao trazer a memória de sua família para o presente a autora confirma a sua identidade indígena. Segundo Michael Pollak (1989, p.7) “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p.7). Desse modo, compreendemos como ao buscar o passado na memória a autora define o seu lugar de mulher indígena.

Portanto, no contato com o modelo de sociedade ocidental, em que o registro escrito tem valor probatório, a escrita de Eliane Potiguara constitui-se uma forma de reconhecimento da sua identidade cultural indígena. Em sua narrativa literária, a autora faz referência à lembrança que reconstitui o seu passado de violência e de resistência dos seus ancestrais. Assim, Eliane vai construindo a sua imagem de mulher indígena, vítima da migração forçada, mostrando de onde ela veio, as dificuldades enfrentadas pela sua família e os seus laços com a cultura indígena. Acerca da sua infância, na convivência com a mãe, as tias e a avó, a escritora destaca:

Ali, naquele pequeno mundo ou, politicamente situando, naquele pequeno gueto indígena, a menina foi ouvindo as histórias indígenas de suas tias, tias-avós (aquelas quatro adolescentes filhas do índio X) e mãe, todas mulheres indígenas, migrantes de suas terras originais. Com exceção da tia Evanilda, todas se casaram e, tempos depois, os maridos foram embora ou morreram, ficando as mulheres sozinhas com os filhos para criar e enfrentando o racismo e a intolerância da sociedade. A menina a que nos referimos teve como cenário de vida essa história e tornou-se uma pessoa muito observadora, calada, sensível e espiritualizada, herança dessas mulheres indígenas que, mesmo fora das terras originais e violentadas pelo processo histórico, político e cultural, mantiveram sua cultura, seus hábitos tradicionais e, principalmente, seus laços com os ancestrais, a cosmologia e a herança espiritual (POTIGUARA, 2019, p. 25-26).

Dessa forma, Eliane aponta a importância das mulheres indígenas de sua família para o contato com as tradições, com os costumes do seu povo e para o fortalecimento de sua base ancestral. Nas culturas indígenas os mais velhos são valorizados por sua sabedoria. É no contato com os sábios, ouvindo as suas histórias, que as crianças aprendem. Nesse processo a memória transmitida através da oralidade tem um papel muito importante.

De acordo com Daniel Munduruku (2009, p.28), “as sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo”. Dessa maneira, foi a partir da convivência e da relação com a sua família ancestral que Eliane Potiguara imergiu no universo indígena, recebeu ensinamentos e inspiração para escrever e entrar na militância indígena.

O convívio com a sua avó foi fundamental para a definição do seu projeto de escrita, a qual passou a ser utilizada pela autora não só como ferramenta de expressão, mas também como ferramenta de luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Eliane também atribui o seu plano de resistência à sua formação como professora e à sua experiência na escola primária da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Nas palavras da autora: “quando a ‘encarcerada domiciliar’ se tornou professora primária, ‘o orgulho da família pobre, indígena e desaldeada’, a sua consciência crítica estava borbulhando a ponto de explodir”. (POTIGUARA, 2019, p. 27).

Desse modo, os conhecimentos da autora, a sua força para lutar em defesa dos direitos dos homens e das mulheres indígenas, bem como o seu entusiasmo para escrever, foram sendo gestados a partir do contato com os conhecimentos indígenas e da sua experiência no meio acadêmico. Acerca da formação de Eliane Potiguara, Eliene Costa (2020, p.105) corrobora: “essa formação híbrida – marcada pelos ensinamentos da cultura indígena e, concomitantemente, pela formação escolar atrelada às vivências em espaço urbano – formaram o tripé sobre o qual mais tarde foi erigida a sua obra escrita e orientada a sua militância social”.

Citando Graça Graúna (2013, p. 172), Suene Honorato (2020, p.241) enfatiza que a literatura indígena supõe um “diálogo interétnico”, pela apropriação de formas escritas consagradas na tradição ocidental para dar visibilidade a uma tradição não ocidental, cujo traço mais marcante seria a vinculação com a oralidade. Nas palavras de Suene:

É preciso reconhecer, como insiste a pesquisadora e poeta, que a “[...] palavra indígena sempre existiu; existirá sempre” (GRAÚNA, 2013, p. 178). A oralidade, para os povos indígenas, não corresponde ao que se entende negativamente como “ausência de escrita”; ela representa um complexo sistema de partilha e vivência social que garante a manutenção de seus modos de vida. A escrita passa a ser sentida como necessidade técnica a ser dominada para enfrentar o silenciamento a que os povos indígenas têm sido forçados há cinco séculos, estabelecendo com a oralidade, ao menos para

Munduruku (2018, p. 83), um movimento de complementação que atualiza a memória ancestral. (HONORATO, 2020, p. 241).

Assim, a partir do campo do pertencimento e da incorporação de elementos canônicos na escrita ocidental, adquiridos com o seu processo de educação formal, Eliane elabora estratégias de continuidade e manutenção das tradições do seu povo através da sua escrita. Em sua narrativa notamos a propagação da cultura indígena, tornando possível a valorização da memória e da identidade indígena.

Ao narrar o passado e a memória da sua família, que está relacionada a história do seu povo, a autora busca fortalecer a sua identidade e a de seu povo Potiguara. Além disso, ela propõe novas concepções acerca das comunidades indígenas, concepções que valorizam o seu modo de ser e combatem as visões estereotipadas. Nesse contexto, a literatura de Eliane Potiguara está fortemente marcada pelo seu envolvimento com o Movimento Indígena, atuando na necessidade das mulheres e dos homens indígenas.

Os seus primeiros poemas datam de 1975, sendo a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil, o clássico *A terra é a mãe do índio*, em 1975. Depois, em 2004, veio o lançamento do livro *Metade cara, metade máscara*, pela editora Global. Ela escreveu e publicou outros livros, como *O coco que guardava a noite* (2012), *O pássaro encantado* (2014), *A cura da terra* (2015), entre outros.

A autora registra em suas produções literárias as sequelas da colonização, os conflitos e as lutas que acompanham os homens e as mulheres indígenas na aldeia e na cidade. São narrativas que nos possibilitam a problematização de realidades individuais e coletivas dos homens e das mulheres indígenas. São para essas questões que lançaremos o nosso olhar agora por meio da obra *Metade cara, metade máscara* (2019).

3.2 *Metade cara, metade máscara*: ancestralidade, migração forçada e resistência indígena

Brasil, o que eu faço com a minha cara de índia?
 Não sou violência
 Ou estupro
 Eu sou história
 Eu sou cunhã
 Barriga brasileira
 Ventre sagrado
 Povo brasileiro.
 Hoje está só...
 A barriga da mãe fecunda
 E os cânticos que outrora cantavam
 Hoje são gritos de guerra
 Contra o massacre imundo.
 (POTIGUARA, 2019, p.32).

O trecho acima faz parte do poema “Brasil” que compõe a obra *Metade cara, metade máscara* (2019) de Eliane Potiguara. A partir da história da sua família, sobretudo das mulheres, a autora aborda a diáspora dos povos indígenas pelo território brasileiro, com os seus desdobramentos. Ademais, é significativo o número de poemas, relatos, ensaios e artigos presentes na obra em que se expressa as invasões de terras, assassinatos, massacres, violências contra as mulheres, promovidos em primeiro plano pelos europeus e depois por donos de terra, seringueiros, garimpeiros, empresários e tantos outros.

Contudo, o que chama atenção na obra em questão não é apenas a imagem da violência que atingiu diferentes etnias indígenas em distintos períodos da História do Brasil. Como podemos observar na seguinte estrofe do poema: “não sou violência/ Ou estupro/ Eu sou história/ Eu sou cunhã” (...) (POTIGUARA, 2019, p. 32), Eliane busca abordar que as experiências dos indivíduos e das populações indígenas não se restringem à questão da violência, destacando que elas são complexas e vão muito além disso, envolve diálogos, tensões, permanências, mudanças e resistências diversas, onde “os cânticos que outrora cantavam/ Hoje são gritos de guerra/ Contra o massacre imundo”.

Desse modo, em vez de pensar o processo de exploração colonial como exitoso, no sentido da destruição desses povos, seus saberes e relações sociais, a escrita de Eliane Potiguara nos permite pensar esse processo sendo continuamente enfrentado. Com isso ela se contrapõe à percepção “dos indivíduos e grupos indígenas como passivos, vitimados por uma relação de dominação que não deixou margem para nenhum tipo de renovação ou inovação” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p.51).

Com relação a isso, a própria produção literária de Eliane Potiguara é um exemplo de renovação e de resistência adotada pelos povos indígenas no presente, ao mesmo tempo em que por meio dela a autora busca revelar as diferentes dinâmicas que permeiam a história dos povos indígenas. Assim, percebemos como a própria história de Eliane Potiguara e a sua produção literária quebram a visão dos/as indígenas como pessoas do passado e passivas ao processo de dominação.

Abordar qualquer temática referente aos povos nativos constitui-se em um grande desafio para nós professores/as de História, em primeiro lugar por conta de uma série de estereótipos com os quais precisamos lidar e eliminar; e em segundo lugar, pelas limitações, já que o livro didático está marcado por simplificações. Tendo isso em vista, quais conhecimentos construiremos ao problematizarmos as narrativas indígenas juntamente com os/as nossos/as estudantes em sala de aula?

Ao prefaciar a 3^o edição de *Metade cara, metade máscara*, publicada pela editora Grumin no ano de 2019, Julie Dorrigo (2019) ressalta que:

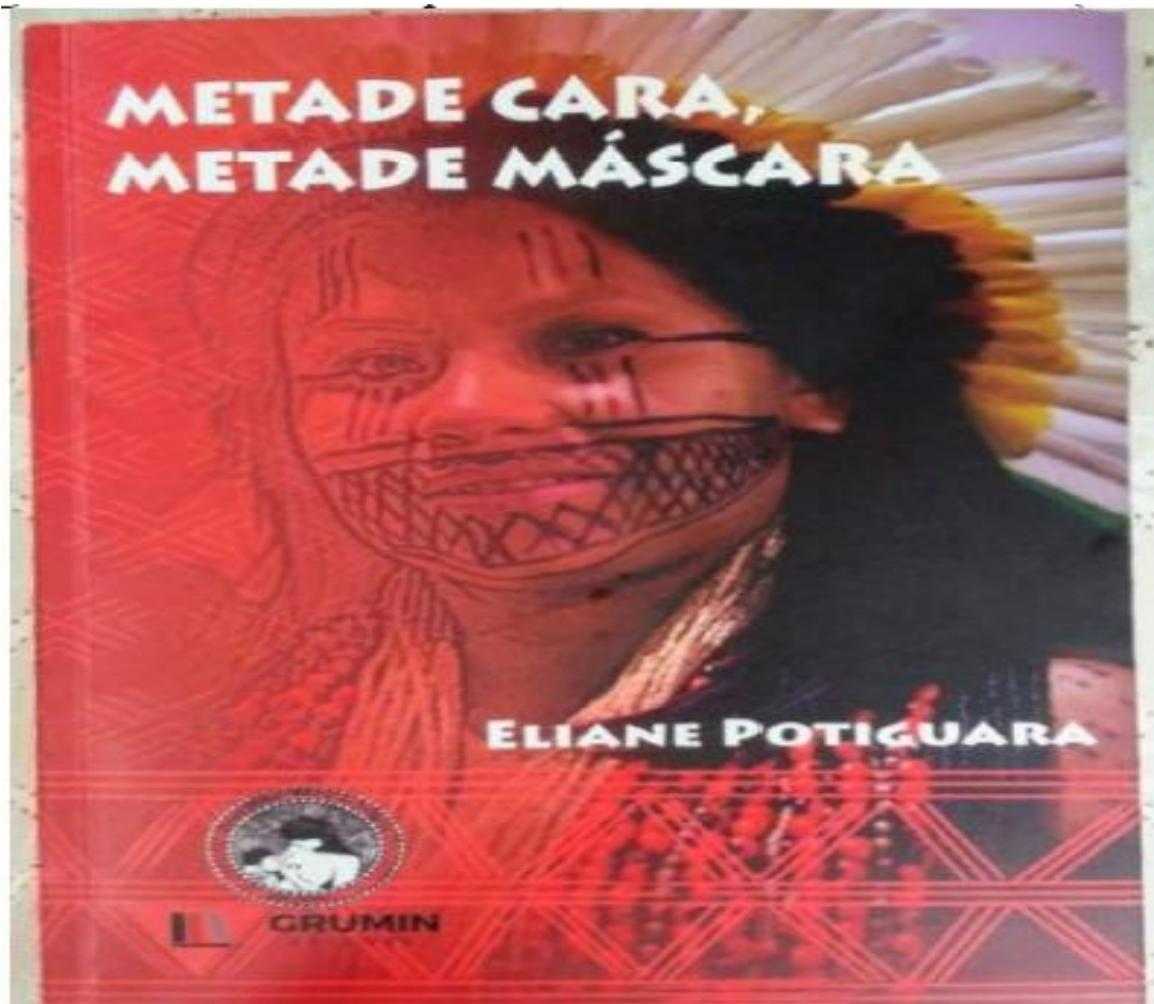
a identidade literária de Eliane denota e conota ancestralidade e resistência política. Isto é, ao mesmo tempo em que enuncia a trajetória de sua vida desde a infância até a militância engajada, as narrativas que fazem parte do arcabouço tradicional do povo Potyguara, e isso não se pode inventar, ressignifica de modo criativo na poesia, cunhando personagens-Jurupiranga e Cunhataí- capazes de representar a situação de diáspora, exílio, escravização indígena por um lado, e de resistência, redenção e esperança indígena por outro. (DORRICO, 2019, p.18).

O livro em questão foi publicado pela primeira vez em 2004 e encontra-se até o momento em sua 3^o edição, datada de 2019, a qual é estudada no presente trabalho. Nele há relatos, ensaios, depoimentos e poemas relacionados ao universo indígena, com viés mítico e histórico. A obra foi inaugurada em um período de forte mobilização do movimento indígena, no contexto de luta pelas garantias dos direitos afirmados na Constituição de 1988. Dentre os direitos reivindicados, possivelmente o mais urgente era a efetivação de seus direitos territoriais. De acordo com Poliene Soares (2010, p. 308):

Entre os dias 15 e 19 de abril de 2004, o I Acampamento Terra Livre realizou-se como a mais importante mobilização do Movimento Indígena Nacional, que se repetiria nos anos subsequentes com uma série de reivindicações propostas e iniciativas positivas. Esse primeiro encontro teve o objetivo principal “de cobrar imediata homologação da terra indígena Raposa Serra do Sol e evitar o retrocesso dos direitos amparados pela Constituição Federal”.

O ano de 2004 foi marcado principalmente pelo debate em torno da homologação da terra indígena Raposa Serra do Sol, situada em Roraima e ocupada por pessoas das etnias Uapixana, Ingaricó, Macuxi, Patamona e Taurepangue. O território que era reivindicado pelos povos indígenas desde os anos 1970 só foi homologado em 2006 sob forte mobilização do Movimento Indígena.

Figura 6 - Capa da terceira edição do livro *Metade Cara, Metade Máscara* (2019)



Fonte: acervo pessoal da autora.

A terceira edição de *Metade Cara, Metade Máscara* foi publicada no ano de 2019, em um contexto de intensificação da violência e de invasões das terras indígenas, em comparação com o ano de 2018⁶. Na obra percebemos que a autora busca veicular uma ideia de que os povos indígenas resistem. A sua capa ilustrada na cor vermelha (figura 6), traz a fotografia de rosto da jovem Geisilene Aikdapa Rikbaktsa, feita pelo produtor e documentarista Antônio Carlos Banavira. A imagem de Geisilene Rikbaktsa aparece dividida ao meio por uma máscara que oculta a face esquerda, onde se vê uma pintura horizontal. A professora e

⁶ De acordo com o Relatório *Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019* (p.6), publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), “os dados de 2019 revelam que os povos e seus territórios tradicionais estão sendo explicitamente usurpados. As queimadas são parte essencial de um esquema criminoso de grilagem, em que a “limpeza” de extensas áreas de mata é feita para possibilitar a implantação de empreendimentos agropecuários, por exemplo (...) foram registrados os seguintes dados: omissão e morosidade na regularização de terras (829 casos); conflitos relativos a direitos territoriais (35 casos); e invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio (256 casos registrados); totalizando o registro de 1.120 casos de violências contra o patrimônio dos povos indígenas em 2019.” (RELATÓRIO, 2019, p.6).

antropóloga Jane Beltrão (2019) explica que “a arte indígena é um sofisticado meio de comunicação estética, que informa aos demais sobre a diferença da qual emana força, autenticidade e valores das nações indígenas”. A face direita, por sua vez, aparece desnuda em referência ao título da obra, *Metade Cara, Metade Máscara*.

Partindo do pressuposto de que “as imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo (...)” (BURKE, 2004, p. 236), percebemos que em consonância com o conjunto da obra, a imagem apresenta a visão de resistência indígena que a autora busca afirmar, baseada na articulação contínua entre tradição e novas experiências. A autora parte da relação com a cultura ancestral para contornar as violações que insistem em negar a identidade e o direito à voz aos povos Rikbaktsa, bem como aos demais indígenas espalhados pelo Brasil, no tempo em que escreve.

Não há muitas informações sobre Geisilene na obra. Apenas é mencionado que ela é licenciada em Ciências Sociais e indigenista, filha do professor Paulinho Rikbakta, pioneiro no projeto Tikum. A imagem de Geisilene chama atenção para a história do povo Rikbaktsa. Com relação a isso, segundo o Instituto Socioambiental, em sua página na internet:

A partir da "pacificação" dos Rikbaktsa, financiada pelos seringalistas e realizada pelos jesuítas entre 1957 e 1962, seu território tradicional passou a ser ocupado por diversas frentes pioneiras, de extração de borracha, madeiras, mineradoras e agropecuárias. Durante e logo após a pacificação, epidemias de gripe, sarampo e varíola dizimaram 75% de uma população calculada em cerca de 1.300 pessoas (...). Desde o final dos anos 70 passam a lutar pela recuperação de parte de suas terras. Em 1985, conseguiram retomar a região conhecida por Japuira. Continuaram a luta pela região do Escondido, demarcada pelo Estado brasileiro só em 1998, estando, entretanto, ainda invadida por garimpeiros, madeiras e empresa de colonização.

Segundo Lúcia Sá (2004, p.37), grande parte dos debates sobre os povos indígenas e as suas culturas, tanto no século XIX como agora, têm a ver, de uma forma ou de outra, com o direito à terra. A demanda indígena pelo direito ao território ocorre em um tempo em que a exploração deste ainda não terminou. Ela ocorre agora mesmo, enquanto escrevemos este texto. Voltar o nosso olhar para essa conjuntura faz com que percebamos a relevância dessa temática no ensino de História. Estamos discutindo sobre um passado que ainda não acabou. Como os/as nossos/as estudantes podem perceber isso? O que as narrativas indígenas podem nos ensinar sobre essas questões?

Com relação a apresentação da obra *Metade Cara, Metade Máscara*, ela é feita pelo intelectual indígena Ailton Krenak, professor Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Acerca da autora e de sua escrita, Krenak afirma que:

com seus textos políticos, incitando a luta contra o colonialismo e racismo institucional, esta guerreira *avant la lettre*, chegou falando aos *kurumin*, alfabetizando em línguas estranhas e pagãs, convocando para outras poéticas da Terra Mãe, uma longa jornada até publicar *Metade cara, metade máscara*, seu livro totem que veio

para firmar a escrita feminina contemporânea indígena (KRENAK em POTIGUARA, 2019, p. 11-12).

O escritor indígena elucida a importância da composição de Eliane Potiguara. Para Krenak, as escritas de Eliane, “que abrem fendas nas rochas,” aliadas à sua militância, assumem um importante papel em prol da causa indígena. De forma correlata, o prefácio de Liane Schneider, pesquisadora da literatura feminina indígena ameríndia e professora do Departamento de Literatura da Universidade Federal da Paraíba, reitera a importância da obra para a expressão das vozes indígenas. O texto de Liane enfatiza a capacidade de denúncia e de manifestação de ideias na literatura de mulheres indígenas. Em um estudo comparativo, ela aproxima Potiguara de Rita Joe, poeta da comunidade indígena Mi’kmaq, no Canadá. Nas palavras da pesquisadora:

aproximar Rita Joe de Eliane Potiguara, a fim de mostrar como seus lugares de fala se assemelham, é algo interessante e bastante produtivo. Por exemplo, em um de seus poemas, intitulado “i lost my talk (“perdi minha fala”), publicado em 1989, reconhecemos em Joe uma denúncia que também se verifica em Potiguara. (SCHNEIDER em POTIGUARA, 2019, p.14).

Também compõem o livro os artigos das pesquisadoras Julie Dorrico, doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS e Ana Paula da Silva, vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. As estudiosas destacam, respectivamente, o caráter individual e coletivo da obra e a questão dos deslocamentos involuntários sofrido pela família de Eliane, que fazem parte da história de outros indivíduos indígenas.

Por meio dessa multiplicidade de vozes presentes na obra, além de contextualizá-la e provocar um interesse pela sua leitura, Eliane apresenta o reconhecimento dos seus escritos entre diferentes segmentos. Com isso, a autora fomenta uma certa compreensão do que foi realizado por ela através da sua escrita.

O prefácio de Liane Schneider e os textos apresentados na abertura da obra intitulados “outros escritos”, realizados pelas demais pesquisadoras Julie Dorrico e Ana Paula da Silva, mostram a atenção que *Metade Cara, Metade Máscara* vem recendo por algumas acadêmicas. Observamos que por meio desses textos a autora dimensiona o local da sua escrita. Como sujeito de autoria feminina, no contexto das vozes historicamente silenciadas, Eliane evidencia ao/a leitor/a a pertinência da sua narrativa para instrumentalizar lutas e expressar subjetividades que se constituem na contramão das narrativas oficiais.

A leitura da obra foi bastante desafiadora para nós, isso porque a literatura indígena se desenvolve através de diferentes textualidades, mesclando gêneros literários em prosa e verso, e temporalidades míticas e históricas. Com o livro *Metade cara, metade máscara* não é diferente. A pesquisadora Janice Thiel (2006, p. 215), buscando classificações para as

textualidades indígenas, explica que há uma diversidade de produção textual que se realiza de acordo com cada cultura. Assim, cada obra deve ser lida dentro do seu contexto de produção. Contudo, com relação ao conceito de mito, para Almeida e Queiroz (2004, p.251) existe um certo consenso:

nem lenda, nem conto, mas uma história verdadeira que explica no plano religioso (mas nem por isso não lógico ou irracional) as origens do mundo ou de um dos seus sentidos constituintes. A função do mito, para os índios, seria a de explicação e de organização do mundo, o que seria sempre transmitido às novas gerações em forma de crenças, valores, leis – garantias da vida em comunidade. Contar o mito é batalhar pela sobrevivência do próprio povo.

Desse modo, realizamos uma leitura da obra *Metade cara, Metade Máscara* (2019) partindo da concepção de que a literatura indígena possui um sentido próprio. Vejamos o seu sumário:

Apresentação; prefácio; outros escritos; 1. Invasão as terras indígenas e a migração; 2. Angústia e desespero pela perda das terras e pela ameaça à cultura e às tradições; 3. Ainda a insatisfação e a consciência da mulher indígena; 4. Influência dos ancestrais na busca pela preservação da identidade; 5.Exaltação à terra, à cultura e à espiritualidade indígenas; 6. Combatividade e resistência; 7. Vitória dos povos; bibliografia; biografia (POTIGUARA, 2019).

Eliane Potiguara constrói a sua narrativa a partir da história de migração forçada de sua família e, nos capítulos seguintes, ela problematiza os efeitos desse deslocamento. A autora inicia o primeiro capítulo, intitulado “Invasão às terras indígenas e a migração”, abordando a invasão do território indígena e as consequências resultantes disso, como o deslocamento involuntário dos povos originários para os centros urbanos. Por meio da história das mulheres de sua família, que tiveram que deixar as suas terras ancestrais, Eliane transcende às suas próprias vivências e evidência os efeitos do colonialismo na vida dos povos originários e dos seus descendentes no contexto de início do século XX.

Percebemos que a autora traz essa abordagem buscando romper com os silêncios, bem como para denunciar a violência enfrentada por seus familiares e o povo Potiguara no período citado. Diante disso, ela expressa em sua narrativa um anseio de mudança, de rompimento com essa situação de opressão, sobretudo no que se refere às mulheres indígenas, como podemos observar nos versos do poema “A denúncia”:

Ó mulher, vem cá
Que fizeram do teu falar?
Ó mulher conta aí...

Conta aí da tua trouxa
Fala das barras sujas
Dos teus calos na mão
O que te faz viver, mulher?
Bota aí teu armamento.
Diz aí o que te faz calar...
Ah! Mulher enganada

Quem diria que tu sabias fala!
(POTIGUARA, 2019, p.79).

No poema, o cotidiano de violência contra as mulheres indígenas narrado pela autora pede uma reapropriação do lugar de fala para tirar essa mulher da invisibilidade, do lugar de silenciamento. Para Schneider (em POTIGUARA, 2019, p.15) “não é mulher indígena que engana, algo largamente divulgado pela voz colonial (...) A voz poética confirma ter sido, sim, enganada ao deixar de acreditar em sua voz, no poder de suas palavras”. Desse modo, através de sua narrativa poética Eliane rompe com o silenciamento que historicamente afetou as mulheres indígenas e, acreditando no poder da sua voz, chama pela reação das demais mulheres visando a ampliação da atuação política destas.

A escrita de Eliane é marcada pelas suas vivências, ligada às experiências dos povos indígenas. Desse modo, ela desenvolve, a partir do seu próprio processo de constituição como autora, a escrevivência. Esse conceito foi cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo para definir ou nomear uma escrita que se dá colada à vivência, seja particular ou coletiva. Segundo Evaristo:

[A escrevivência] seria a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência. (LIMA, 2017, s/p).

Apesar de Conceição Evaristo fazer referência especialmente à sua escrita de mulher negra, percebemos que Eliane Potiguara também experimenta a escrevivência, afinal, como diz Evaristo “de certa forma, todos fazem uma escrevivência”. Contudo, entendemos que o termo “escrevivência” é concebido enquanto um conceito que representa essa relação vida e obra que se faz muito presente na literatura de Evaristo e também na de Eliane Potiguara. A obra *Metade Cara, Metade Máscara* é marcada pela condição da mulher indígena, vítima da migração forçada, conforme aconteceu com a autora. Desse modo, as escolhas narrativas de Eliane partem de dentro e estão relacionadas com a sua vida.

Por meio da história mítica de Jurupiranga e Cunhataí, Eliane representa simbolicamente as famílias expulsas de suas aldeias e revela os homens e as mulheres indígenas do passado e do presente lutando pelo seu espaço. O casal é apresentado em uma pequena introdução no início da obra e, após esse momento, ganha voz e se expressa em alguns dos poemas e textos seguintes. Nas palavras da autora:

Jurupiranga e Cunhataí são dois personagens do texto “Ato de amor entre os povos” das próximas páginas, que sobreviveram à colonização e poeticamente vão contar suas

dores, lutas e conquistas. Esses personagens são atemporais e sem lugares específicos de origem. Eles simbolizam a família indígena, o amor, independentemente de tempo, local, espaço onírico ou espaço físico, podem mudar de nome, e voltar no tempo e no espaço. (POTIGUARA, 2019, p. 31).

Eliane, por meio da narrativa mítica dos dois personagens, estabelece um diálogo entre o passado e o presente, remetendo ao caráter histórico da resistência indígena, como podemos observar no trecho a seguir:

No passado, estava Jurupiranga em seu território distante trabalhando no roçado pelo alimento diário de sua família, quando o chefe da tribo chegou gritando ao lado de outros homens: “os colonizadores estão invadindo nossas terras, levando nossas mulheres e crianças, matando nossos velhos e incendiando nossas casas!”. Mal teve tempo Jurupiranga de enfrentar o inimigo, quando viu tombada sua aldeia e mortos seus familiares (...). Um dia, deitado sob uma árvore e enfraquecido pelas dificuldades, fome, desesperança e enfermidades, mas, enaltecido, glorificado pela força interior, teve um sonho (...) os brancos diziam que estavam reconhecendo a dívida histórica que aquele país tinha com os povos tradicionais (...) em um piscar de olhos, vislumbrou a universidade indígena lotada de jovens. Viu bibliotecas inteiras recheadas de livros escritos pelos indígenas, viu uma qualidade de vida nunca vista em toda a sua vida. Jurupiranga, ao despertar do sono eterno, confuso, como se não soubesse onde estava, em que tempo estava, acordou com uma melodia na cabeça e, reunindo forças, compôs o Hino Nacional Indígena. Forte, renascido, encontrou forças, por meio das lembranças de suas histórias, de seus ancestrais e de sua cultura e pôde encontrar o caminho de volta de onde saíra há cinco séculos (POTIGUARA, 2019, p.145-148).

O fragmento recorta a história de sobrevivência de um homem indígena, o Jurupiranga e o seu povo. Esse trecho revela como a autora interpreta o passado vivenciado pelos povos indígenas, dando um enfoque para a questão da violência e de outros problemas enfrentados, como a “fome, desesperança e enfermidades”. Em seguida, a partir das demandas do presente, do tempo em que escreve, Eliane manifesta a perspectiva de um futuro melhor para os povos indígenas no Brasil, destacando, por exemplo, a educação do indígena pelo próprio indígena e a veiculação de suas obras nas bibliotecas, levando o pensamento dos povos originários à maior parcela da população, nos permitindo perceber o que motiva as suas ações na luta pelos interesses dos povos indígenas.

Notamos que Eliane apresenta em sua narrativa uma outra temporalidade, o tempo de um passado que ainda não terminou. Quanto a isso, no segundo capítulo da obra, intitulado “Angústia e desespero pela perda das terras e pela ameaça à cultura e às tradições” ela reforça a denúncia da permanente “guerra de conquista” contra os povos indígenas. Nas palavras da autora “o processo de colonização e neocolonização dos povos indígenas no Brasil os conduziu ao trabalho semiescravo, em regime de exploração causado pela intromissão de milhares de segmentos, tais como madeireiros, garimpeiros, latifundiários (...) (POTIGUARA, 2019, p.43).

Outros pensadores indígenas também acenam para a perda do modo integrado de viver dos povos indígenas por conta da permanente expropriação das suas terras. Para Ailton Krenak:

as raízes da história do Brasil estão fundadas na guerra de conquista do Estado se consolidando em cima dos nossos territórios, tomando os nossos lugares de riqueza e de fartura e nos reduzindo a lugares que são chamados de parques, reservas, aldeias ou terras indígenas. Isto já é uma redução absoluta do sentido de liberdade, de soberania e de qualidade de vida que o nosso povo sempre experimentou e viveu durante gerações e gerações. (KRENAK, 2018, p. 28).

Percebemos que essa temática do território, sobretudo no que diz respeito à invasão desses territórios, aparece de maneira recorrente na obra de Eliane Potiguara. Além da autora, outros/as autores/as indígenas, tais como Kaká Werá Jecupé (2020), Ailton Krenak (2019) e Telma Tremembé (2019), estudados nesta pesquisa, também abordam essa questão. Por que isso acontece?

Para compreender essa questão é fundamental entender a noção de território para os povos indígenas, mas precisamos lembrar que essa percepção varia de acordo com o acultura de cada povo. Para Eliane Potiguara:

Desde o passado até os dias atuais, o território e a cultura indígena têm sido as linhas mestras de determinação para a sustentação de um povo. Quando dizemos “território”, não estamos simplificando o termo para algo simples e final; estamos expandindo o termo para algo mais digno no que se refere aos direitos dos povos indígenas. Um território não é apenas um pedaço ou uma vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de culturas, de tradições. É um espaço verdadeiramente ético, não é apenas um espaço físico como muitos políticos querem impor. Território é quase sinônimo de ética e dignidade. Território é vida, é biodiversidade, é um conjunto de elementos que compõem e legitimam a existência indígena. Território é cosmologia que passa inclusive pela ancestralidade (POTIGUARA, 2019, p. 119).

De acordo com Eliane Potiguara, o território é espaço de sobrevivência, de vivência, é um suporte da cultura e do modo de vida dos povos indígenas. Essa noção vai muito além da questão da terra. A autora mostra que o território é importante para assegurar a existência de diversos povos originários, assim como a reprodução cultural, espiritual e social de cada povo. Diante do exposto, entendemos que a recorrência da questão do território, não só na obra de Eliane Potiguara, mas também na produção literária de outros/as escritores/as indígenas, está relacionada à demanda pela garantia desse espaço e aos diferentes sentidos que ele possui para essa população.

Desse modo, percebemos que trabalhar a permanência do passado de invasões de seus territórios, bem como outras violências, para os homens e as mulheres indígenas é uma forma de reivindicar uma posição de dignidade no presente, no momento em que escrevem e também no futuro. Abordar essa relação entre passado e presente na literatura é também uma

forma de reafirmação da identidade indígena e de fortalecimento da luta pela garantia, ampliação dos direitos indígenas e pela formulação de políticas públicas. A partir do momento em que são reconhecidos, esses povos podem lutar por seus direitos.

Assim, a escrita de Eliane pode ser interpretada como expressão política na qual ela assume uma atitude de reação às sequelas do colonialismo e às repercussões da colonialidade. Em suas narrativas, os colonizadores não são admirados, as suas realizações são questionadas, bem como a maneira como a chamada “cultura ocidental” tem contado e/ou silenciado a História do seu povo, como podemos observar em seu poema, intitulado “O segredo das mulheres”:

No passado, nossas avós falavam forte
 Elas também lutavam
 Aí, chegou o homem branco mau
 Matador de índio
 E fez nossa avó calar
 E nosso pai e nosso avô abaixarem a cabeça.
 Um dia eles entenderam
 Que deveria se unir e ficar fortes
 E a partir daí eles lutaram
 Para defender sua terra e cultura.
 Durante séculos
 As avós e mães esconderam na barriga
 As histórias, as músicas, as crianças,
 As tradições da casa,
 O sentimento da terra onde nasceram,
 As histórias dos velhos
 Que se reuniram para fumar cachimbo.
 Foi o maior segredo das avós e das mães.
 Os homens, ao saberem do segredo,
 Ficaram mais fortes para o amor, lutaram
 E protegeram as mulheres.
 Por isso, homens e mulheres juntos
 São fortes
 E fazem fortes os seus filhos
 Para defenderem o segredo das mulheres.
 Pra que nunca mais aquele homem branco
 Mate a história do índio!
 (POTIGUARA, 2019, p. 75).

No poema a autora coloca as mulheres indígenas no centro da narrativa e, a partir disso, ela aborda os efeitos do colonialismo para os homens e para as mulheres indígenas. Ao retratar a violência contra as mulheres indígenas por parte do “homem branco”, o colonizador europeu, o poema chama a atenção para o silenciamento que atingiu as mulheres indígenas, destacando que: “no passado, nossas avós falavam forte/ Elas também lutavam / Aí, chegou o homem branco mau /Matador de índio/ E fez nossa avó calar” (POTIGUARA, 2019, p.75).

Notemos como a narrativa da autora busca mais uma vez quebrar esses silêncios. Com isso, Eliane desnaturaliza a própria situação que a grande parte das mulheres vivenciava

no final do século XX e no início do século XXI, no presente da sua escrita. A fala de Eliane é de que as mulheres muitas vezes eram excluídas dos espaços de discussões e sofriam reações machistas das próprias lideranças indígenas. Ao abordar uma situação que ocorreu no “Encontro Internacional Indígena” em Altamira, Pará, em fevereiro de 1989, ela ressalta que:

no encontro em Altamira, a guerreira Tuíra, apontou o facão para um empresário como uma atitude de intimidá-lo. Em contrapartida, um líder indígena me mandou ir para a cozinha e me ordenou que eu ficasse fora das assembleias, segurando os filhos no colo, inclusive o dele! Acredito que Tuíra Kaiapó abriu uma brecha para a mulher indígena, mas, ainda hoje, temos que impulsionar as Conferências de Saúde Indígena para que se inclua o tema Saúde Integral e Direitos Reprodutivos em todos os fóruns indígenas (POTIGUARA, 2019, p.50).

Percebemos, a partir do relato de Eliane, os diferentes tipos de violência que podem afetar as mulheres indígenas ao longo de suas vidas, tanto pela condição de mulher, como de indígena. Com relação ao silenciamento das mulheres indígenas, para Lugones (2020), a exclusão sistemática das mulheres foi uma estratégia do colonialismo para exercer o seu controle e domínio nas sociedades coloniais, desestruturando as suas formas de organização. Para a pesquisadora o gênero também foi uma categoria de dominação colonial. Ela acrescentou o conceito de colonialidade de gênero às formas de colonialidade do ser, do poder e do saber. Nas palavras de Lugones (2020, p.56) “(...) as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder”. A pesquisadora esclarece que:

a redução do gênero ao privado, ao controle do sexo, seus recursos e produtos, é uma questão ideológica, apresentada como biológica, e é parte da produção cognitiva da modernidade que conceitualizou a raça como ‘atribuída de gênero’ e o gênero como racializado de maneiras particularmente diferenciadas para europeus/eias brancos/as e para colonizados/as não brancos/as. A raça não é nem mais mítica nem mais fictícia que o gênero-ambos são ficções poderosas. (LUGONES, 2020, p.73).

De acordo com Lugones (2020), a categoria de gênero, assim como a de raça, é colonial. Trata-se de conceitos modernos colonialistas criados para caracterizar o outro, o diferente, o não homem, o não branco. Lugones (2020) ressalta que nas sociedades pré-coloniais as relações sociais não estabeleciam entre si essa hierarquia patriarcal que foi estabelecida na América com o processo de colonização. Ao tratar tais categorias de maneira problematizadora, ela explica que para superar a dominação colonial é importante considerar as especificidades relativas ao gênero, à classe e à raça.

Com relação a isso, em consonância com Lugones (2020), os estudos de Lélia Gonzalez (1984) e Karla Akotirene (2019), nos mostram como as vivências humanas são marcadas por relações assimétricas que interseccionam raça, gênero e classe. Segundo Gonzalez:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que

caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (GONZALEZ, 1984, p. 224).

A filósofa Lélia Gonzalez (1984) defende que só é possível compreender as relações de opressão se partirmos da articulação entre o racismo e o sexismo, caracterizada posteriormente pelo termo interseccionalidade, mas que à época dos seus estudos, na década de 1980, eram esferas pensadas de maneira separada. Embora a autora estabeleça um enfoque na experiência das mulheres negras, ela abre um espaço de reflexão para a situação das mulheres indígenas, permitindo-nos entender que as suas relações também estão permeadas pelas questões que envolvem gênero, raça e classe.

Nesse contexto, notamos a importância do papel desempenhado por Eliane Potiguara como articuladora no movimento indígena em defesa das necessidades das mulheres indígenas. Além do Grumin, (Grupo Mulher-Educação Indígena, hoje Rede de Comunicação Indígena) a autora passou a atuar na organização dos encontros de lideranças indígenas a partir da década de 1980, sendo a primeira mulher indígena do Brasil a participar de reuniões internacionais e de fóruns da Organização das Nações Unidas (ONU), para dar origem à Declaração Universal dos Povos Indígenas. Acerca da militância de Potiguara, Heliene da Costa (2020, p.118) corrobora:

participou ativamente da elaboração do texto da “Carta Constitucional do Brasil”, em 1988 e atuou em prol da “Declaração Universal dos Direitos Indígenas” na ONU, em Genebra. Pode-se dizer o seguinte: Eliane é uma guerreira moderna, com uma grande atuação e participação das lutas do seu povo, levando reivindicações e demandas em diversos eventos no Brasil e afora, como também participa de atividades acadêmico-literárias, ministrando cursos, conferências e palestras, e contando histórias para crianças. Por suas lutas em prol do desenvolvimento e inserção social das mulheres indígenas e socialmente excluídas, com a criação do Grumin, foi considerada uma das dez “Mulheres do ano de 1988”, reconhecimento oferecido pelo Conselho de Mulheres do Brasil.

Vale lembrar também a sua participação na produção do “Jornal do Grumin”. De acordo com Paula Faustino Sampaio (2021, p.181), o jornal circulou entre os anos 1989 e 1995 e foi o primeiro impresso voltado à temática das mulheres indígenas, como também o primeiro produzido por uma mulher indígena no Brasil. Nas palavras da historiadora Paula Faustino (2020, p.185):

A atuação de Eliane Potiguara no movimento indígena nos anos 1980 é intrínseca à constituição do Grumin e de seu impresso. A agência de Potiguara, por meio do “Jornal do Grumin”, revela um outro modo de pensar as lutas dos povos indígenas. Entendo que Eliane Potiguara com o “Jornal do Grumin”, considerando a atuação de diferentes indígenas mulheres, construiu um modo de abordar a situação e a participação das indígenas no movimento indígena, ao entrelaçar as temáticas educação e mulher indígena, visando a ampliação da atuação política de mulheres indígenas.

No segundo capítulo de *Metade Cara, Metade Máscara* a autora dá ênfase à fundação do Grumin e revela os anseios de mudança na maneira como as mulheres indígenas eram tratadas na sociedade indígena e não indígena. Ela revela que se tornou defensora das demandas dos povos indígenas e, principalmente, das indígenas, em favor das quais criou e administra o grupo.

O Grumin foi construído juridicamente em 1987 por Eliane Potiguara e outras mulheres indígenas. Com sede no Rio de Janeiro, essa foi uma das primeiras organizações indígenas protagonizadas por indígenas no Brasil. De acordo com Eliane, o grupo foi criado com o objetivo de:

promover o acesso de mulheres e homens indígenas e suas organizações às informações, mobilizando-os, influenciando-os na formação de opiniões. Desenvolver consciências críticas mobilizando indivíduos e organizações ao “empoderamento”, empowerment, buscando o exercício dos direitos humanos para o desenvolvimento sociopolítico-econômico do presente e do futuro de suas tradições e cultura. Promover consciência à multiplicação de organizações de mulheres indígenas no Brasil. O Grumin visa o acesso à informação e à tecnologia. Dizíamos: “mulheres indígenas: criem suas organizações dentro de suas próprias casas” (POTIGUARA, 2019, p. 56).

O grupo buscava incentivar e fortalecer a participação indígena na militância em nome dos povos indígenas e sobretudo das mulheres indígenas. Eliane Potiguara passou a lutar para que as mulheres pudessem ser ouvidas e para que as suas pautas fossem colocadas em discussão. No que se refere ao seu protagonismo no Movimento Indígena, Ailton Krenak destaca que Eliane: “[...] foi essa voz *mulher* extemporânea, marcando a diferente visão de gênero, que nós seus irmãos de luta, todos formados no mundo masculino, tínhamos dificuldade de entender.” (KRENAK, 2019, p. 11).

Segundo a autora, as entidades ligadas à questão indígena acreditavam que os assuntos pertinentes às mulheres eram alheios à cultura indígena. (POTIGUARA, 2019, p. 39). É nesse cenário que a autora busca apresentar a importância da militância feminina indígena através da literatura, e conclui que “a mulher indígena que passou por toda a sorte de massacres ao longo da história, condicionada ao medo e ao racismo, sobrevive porque é criativa, é pajé, é visionária, é curandeira, é guerreira e guardiã do planeta.” (POTIGUARA, 2019, p. 61).

Portanto, através da sua escrevivência, a autora, além de denunciar as violências praticadas contra os povos originários, busca fortalecer a luta das mulheres indígenas, como podemos observar no poema “Mulher”:

Vem, irmã
Bebe dessa fonte que te espera
Minhas palavras doces ternas.
Grita ao mundo
A tua história

Vá em frente e não desespera.

Vem, irmã
 Bebe da fonte verdadeira
 Que faço erguer tua cabeça
 Pois tua dor não é a primeira
 E um novo dia começa.

Vem, irmã
 Lava tua dor à beira-rio
 Chama pelos passarinhos
 E canta como eles, mesmo sozinha
 E vê teu corpo forte florescer.

Vem, irmã
 Despe toda a roupa suja
 Fica nua pelas matas
 Vomita o teu silêncio
 E corre-criança-feito garça.

Vem, irmã
 Liberta tua alma aflita
 Liberta teu coração amante
 Procura a ti mesmo e grita:
 Sou uma mulher guerreira!
 Sou uma mulher consciente!
 (POTIGUARA, 2019, p. 83).

Na primeira e na segunda estrofe do poema, Eliane deixa evidente como considera a sua narrativa importante para o fortalecimento da resistência e do protagonismo das mulheres indígenas. Tendo em vista que historicamente diferentes narrativas presentes na grande mídia, na literatura e até mesmo no livro didático, foram responsáveis pelo silenciamento das vozes indígenas, sobretudo das mulheres. Para a autora, a sua escrita é a “fonte verdadeira”, pois traz outra perspectiva, o olhar indígena feminino.

No poema, ela apresenta uma voz feminina que lidera, é protagonista, fala em seu nome e luta pelos seus interesses e pelas necessidades do seu povo. Nele, a autora chama atenção para a importância da sua narrativa e das vozes das indígenas. Ela convida essas mulheres a “gritar ao mundo” e a narrar a si mesmo. Desse modo, ao romper com o processo de invisibilidade por meio de suas narrativas, Eliane (re)afirma a sua história e a sua identidade, fortalecendo a luta pelos direitos indígenas e causando um impacto na própria construção histórica do nosso tempo.

Sendo que as narrativas do livro didático tendem a centrar o protagonismo da história em figuras masculinas brancas, em que os homens permanecem naturalmente como protagonistas dos acontecimentos históricos, acreditamos que a utilização do poema “Mulher” como fonte histórica pode oportunizar em sala de aula a problematização da invisibilidade feminina e a reflexão sobre o protagonismo e o ponto de vista das mulheres indígenas.

Na terceira e na quarta estrofe chama atenção o duplo sentido da expressão “roupa suja” empregada no poema. O seu significado remete à violência do colonialismo e da colonialidade praticada contra as mulheres indígenas no Brasil. No que se refere a isso, Ochy Curiel (2019, p. 9) assevera que:

para falar sobre a colonialidade do poder na América Latina e no Caribe e seus efeitos nas mulheres, deve-se remontar à época em que esse projeto foi iniciado. Uma das sequelas do colonialismo, não só como administração colonial mas como projeto inerente à modernidade, foi a maneira que se construíram as nações latino-americanas e caribenhas: a homogeneização com uma perspectiva eurocêntrica foi a proposta nacional, por meio da ideologia da mestiçagem que aspirou ao europeu como forma de “melhorar a raça”(…) A democracia racial passa a ser o mito fundador da nacionalidade latino-americana e caribenha, um mito que nega a existência do racismo. Essa ideologia da mestiçagem se fez com base na exploração e no estupro de mulheres indígenas e negras. As mulheres foram sempre instrumentalizadas para satisfazer o apetite sexual do homem branco e assim assegurar a mistura de sangue para melhorar a raça.

Findada a colonização, os Estados nascentes na América latina foram se construindo sob a perspectiva eurocêntrica baseada na mestiçagem, na suposta mistura harmoniosa das raças e adotando a Europa branca como referência. Ochy (2019) nos permite perceber que o mito da mestiçagem não só foi responsável pela omissão do racismo, como também pelo estupro de mulheres indígenas e negras. No poema, Eliane problematiza essa violência através do duplo sentido da “roupa suja”, ressaltando o seguinte: “Despe toda roupa suja, fica nua pelas matas e vomita o teu silêncio”. Nessa perspectiva, acreditamos que a contribuição de Eliane com o rompimento da invisibilidade da violência enfrentada pelas mulheres indígenas é um caminho importante para ações que resultem numa tomada de consciência e no respeito às mulheres indígenas.

Também observamos no poema em questão a importância de elementos da cultura indígena no tocante à sua relação com a natureza. No processo de resistência feminina, a autora fala nos rios, nos passarinhos e nas matas, como podemos notar na seguinte estrofe: “Lava tua dor à beira-rio/Chama pelos passarinhos/E canta como eles, mesmo sozinha/E vê teu corpo forte florescer” (POTIGUARA, 2019, p. 83). Desse modo, Eliane apresenta, por meio da sua poesia, uma narrativa baseada nas experiências indígenas, expressando a conexão profunda desses povos com a natureza.

Segundo Heliene (2020, p.200), para esses povos “a fronteira entre os elementos da natureza aparece, normalmente, borrada: plantas, animais e humanos compartilham a experiência de estar no mundo, no nível do parentesco”. Do mesmo modo afirma Ailton Krenak: “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de *Watu*, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas.” (KRENAK, 2019, p. 40).

Essa discussão revela a importância da expressão das subjetividades indígenas, seja através da literatura, ou de outro modo. Com isso, compreendemos a multiplicidade cultural brasileira e as variadas formas de ver e estar no mundo. Nessa perspectiva, acreditamos que essa literatura pode ensinar os/as estudantes, entre outras coisas, as possibilidades de relações menos destrutivas com o meio ambiente e com as outras espécies. Para tanto, precisamos, enquanto professores/as, buscar ir além do “paradigma da contribuição”, como nos alerta Bulhões (2018, p.29). Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras.

É necessário que nós professores/as sigamos por outros caminhos e busquemos dialogar em sala de aula com as experiências e os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. Partimos do pressuposto de que toda experiência produz conhecimento. Reconhecemos que diferente do padrão que se buscou estabelecer, há “uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (ARROYO, 2013, p. 119).

Através de suas narrativas portadoras de subjetividades, Eliane (2019) constitui um lugar de denúncia das violações materiais e espirituais cometidas contra os indígenas brasileiros de diferentes etnias, como podemos observar por meio da história da personagem Cunhataí. Com a invasão estrangeira ela “sai pelas matas, pelos céus, pelos rochedos, pelas montanhas, pelos rios e pelos lagos buscando suas raízes fragmentadas e fragilizadas pelo colonizador de todos os tempos” (POTIGUARA, 2019, p.76).

A partir da simbologia da personagem, a autora aborda o protagonismo das mulheres indígenas no Brasil como agentes da sua história no passado e também no presente. Isso ocorre por meio do predomínio de uma temporalidade que imbrica passado, presente e futuro em sua narrativa. Nas palavras de Eliane (2019, p76):

a simbologia de Cunhataí demonstra o compromisso que ela tem com todas as mulheres indígenas do Brasil. Sua dor, sua insatisfação e consciência de mulher é a mesma trazida pelas mulheres guerreiras dos tempos atuais, que agora se organizam. Cunhataí vislumbra o novo, apesar de sua angústia, e quer saber onde está o seu amor, desaparecido por ação do colonizador.

A autora coloca a militância feminina no movimento indígena como uma continuidade da luta enfrentada pela personagem mítica Cunhataí. Assim, ao nos remeter ao caráter histórico da violência sofrida pelas indígenas no Brasil, Eliane cria uma imagem de resistência dessas mulheres, colocando-as sob uma histórica trajetória de luta. Ela busca mostrar

a consciência das mulheres indígenas e evidenciar que as ações do colonizador nunca foram aceitas passivamente por elas. A respeito da atuação das indígenas no movimento indígena, Paula Faustino (2020, p. 332) afirma que:

é possível perceber que desde os anos 1970 indígenas mulheres atuam na geografia das políticas indígenas, indigenistas e de gênero, participando das mobilizações dos povos indígenas. A partir dos anos 1980 construíram associações e organizações nos próprios termos e atuaram em diferentes espaços das políticas públicas.

Quando Eliane Potiguara inicia a sua militância no Movimento Indígena Brasileiro a partir da década de 1980, as principais demandas do movimento eram a defesa do território indígena, o direito à saúde e à educação diferenciada. Fruto da conquista desse movimento, a promulgação da Constituição Federal, em 1988, implicou no reconhecimento e na garantia de direitos aos indígenas brasileiros. Dentre esses direitos, o direito à educação diferenciada e bilíngue. Contudo, os povos indígenas tiveram que continuar lutando para garanti-los.

Eliane passou então a escrever em defesa desses direitos, além de denunciar o preconceito sofrido por esses povos. Em entrevista ao portal “A União” ela ressalta que:

Eu comecei a escrever porque a minha avó pedia para escrever cartas para os parentes na Paraíba. Eu era a única pessoa que tinha sido alfabetizada, então eu passei a ser uma pequena escritora ainda aos sete anos de idade. Comecei a estudar e a prestar atenção no preconceito que minha avó sofria por ser indígena e foi por isso que comecei a escrever essas histórias todas (POTIGUARA, 2022, s/p).

Eliane nunca escondeu essa intencionalidade da sua escrita, ela viu de perto as dificuldades enfrentadas por sua família. Ela mesma desde cedo enfrentou o conflito de ser mulher indígena, vivendo na cidade em decorrência de um processo violento de migração forçada. Suas narrativas são, portanto, a personificação dessas experiências, o que por meio de Conceição Evaristo (2017) chamamos de *escrevivências*.

Nessa perspectiva, a partir do seu lugar de enunciação, Eliane nos apresentou seu olhar acerca de experiências diversas dos homens e das mulheres indígenas, nos fornecendo indícios para pensar sobre as ações dos povos indígenas no contexto do Brasil Contemporâneo. De que forma essas reflexões podem contribuir com o ensino de História na educação básica? Como podemos utilizar as narrativas de Eliane Potiguara como fonte histórica em sala de aula? No próximo capítulo lançaremos o nosso olhar para essas questões. Buscaremos elaborar estratégias de ensino que possibilitem a análise crítica dos seus poemas em diálogo com as suas experiências e a história do povo Potiguara. Esperamos, com isso, contribuir com a compreensão de narrativas em que os povos indígenas deixem de ser representados a partir do olhar do “outro” e possam ser vistos como protagonistas na produção de conhecimentos na educação básica. Além disso, almejamos também possibilitar aos/as estudantes uma breve reflexão acerca da construção do conhecimento histórico.

No 3º capítulo discutiremos sobre essa experiência de ensino de História a partir da vivência com os/as estudantes da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar, localizada no município de Capistrano-Ceará, na qual estamos atuando no momento de escrita deste trabalho.

4 “COMO EU SÓ TINHA CONHECIMENTO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA COLONIZAÇÃO, EU FALAVA COMO SE ELES TIVESSEM DEIXADO DE EXISTIR”: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA COM OS/AS ESTUDANTES DA EEMTI DEPUTADO UBIRATAN DINIZ DE AGUIAR

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 243).

O presente capítulo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência de ensino de História do Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena contemporânea. Realizamos uma sequência de atividades de maneira participativa, intervencionista e problematizadora com os/as estudantes da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar. Levamos para a sala de aula as narrativas indígenas no intuito de possibilitar a construção de um conhecimento histórico a partir das suas perspectivas, apresentando os homens e as mulheres indígenas como protagonistas e produtores/as de conhecimento acerca das suas experiências históricas.

4.1 De onde falamos: o município de Capistrano-CE, a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar e os/as estudantes

Acreditamos que antes de abordar a nossa experiência com os/as estudantes, se faz importante falar um pouco sobre a escola, os/as discentes e o município em que a instituição está situada. Sabemos que cada contexto é diferente e interfere na experiência de ensino.

A vivência ocorreu na EEMTI Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, onde atuamos no momento (ano de 2022). Ela está localizada no município de Capistrano, Ceará, o qual fica a 94 km da capital Fortaleza. Por ser a única escola de Ensino Médio na cidade, ela atende os/as estudantes oriundos/as de todas as regiões do município, muitos deles/as habitantes da zona rural. A instituição possui 7 turmas de 1º ano, 5 turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano, divididas entre o turno integral (no caso das turmas de primeiros anos), matutino, vespertino e noturno.

Vale salientar que a escola está passando por um momento de implementação do Novo Ensino Médio e do Ensino Médio em Tempo Integral⁷. Com isso, os/as estudantes matriculados/as a partir do ano de 2022 ficarão dois períodos na escola, e terão um currículo composto por disciplinas da base comum, as quais deverão ser cursadas por todos/as estudantes e as disciplinas da parte flexível, dentre elas, as chamadas disciplinas eletivas.

⁷ O modelo de Escola de Ensino Médio de Tempo Integral faz parte de uma política iniciada pelo Governo do Ceará em 2016, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

As disciplinas eletivas podem ser ministradas por professores das quatro áreas do conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são elas: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Nesse primeiro momento de conversão para o Tempo Integral, os/as estudantes optaram por componentes eletivos inseridos nas quatro áreas de conhecimento. Para conduzir essa escolha, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) disponibilizou o Catálogo de Componentes Eletivos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

No início do ano letivo houve muita dificuldade por parte dos/as estudantes e também dos/as professores/as para fazerem as escolhas e a organização dessas disciplinas eletivas. Contudo, aos poucos, fomos aprendendo e conduzindo essa escolha de acordo com os interesses, as necessidades e a realidade de nossos/as estudantes.

Com relação ao seu espaço físico, a instituição oferece 11 salas de aulas, 1 sala dos/as professores/as, pátio coberto, cantina, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, um laboratório de informática com acesso a internet e um laboratório de química, física e biologia.

A cidade de Capistrano, onde a instituição de ensino está situada, fica a 24 km de distância do município de Aratuba-CE, onde estão localizados os povos indígenas mais próximos da região, o povo Kanindé. De acordo com Xavier e Vasconcelos (2018, p. 478):

a atual comunidade da localidade de Fernandes, antiga “Terra da Gia”, município de Aratuba-CE, é habitada por descendentes/remanescentes do povo Kanindé, que, segundo o cacique Sotero, são originários de Mombaça-CE (...). Hoje os Kanindés são reconhecidos como etnia pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que está a delimitar o território desse povo em 1.700 hectares. Atualmente (abril de 2018), a comunidade de Fernandes chega a 1.300 pessoas, incluindo descendentes de índios e não índios. Esse total abrange em média 280 famílias. Porém, quando se refere somente a indígenas Kanindés, o número é de 942 membros aldeados identificados como descendentes dos índios Kanindés, o que corresponde a 240 famílias nativas em média.

Percebemos que algumas pessoas do município de Capistrano demonstram uma visão preconceituosa com relação aos povos indígenas Kanindé, sobretudo no que se refere ao reconhecimento da identidade étnica desses povos. Isso ocorre, também, por parte de determinados/as estudantes da escola Ubiratan, os/as quais questionam a identidade étnica dessa população pelo fato de utilizarem, por exemplo, aparatos tecnológicos, como celular, por terem posses ou não usarem vestes trabalhadas em penas, folhas e outros elementos naturais. Notamos, com isso, a necessidade de ao longo das aulas buscarmos problematizar essas questões e possibilitar compreensões acerca da história e da cultura indígena, bem como

incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural brasileira.

Quanto aos/às estudantes da escola, grande parte deles/as são filhos/as de agricultores, uma minoria tem pais professores ou exercem outras profissões. Sobre o desempenho acadêmico, os/as discentes demonstram uma grande defasagem na aprendizagem. Acreditamos que isso se deve principalmente à falta de aulas presenciais em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Muitos/as de nossos/as estudantes relatam que não conseguiram acompanhar o ensino remoto e ficaram em casa praticamente sem estudar. Percebemos que isso ocorreu por diversos fatores, como a falta de internet e/ou de aparelho celular ou computador, por carência de motivação e/ou tempo para estudar devido a necessidade de trabalhar para ajudar a família. Além disso, vale lembrar que foi um período bastante difícil marcado pela morte diária de milhares pessoas e por grandes dificuldades econômicas.

A nossa experiência de ensino ocorreu com uma parte dos/as estudantes da turma do 1º ano A que estão matriculados na disciplina Eletiva de Cultura Política, a qual ministramos. Mediante a apresentação da proposta de ensino de História dos Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena, os/as 25 estudantes inscritos na referida disciplina manifestaram o interesse em participar das nossas aulas, as quais aconteceram ao longo do andamento da disciplina em questão durante o mês de outubro.

Diante dessas ponderações, agora buscaremos abordar o planejamento das aulas levando em consideração o contexto e a realidade da EEMTI Ubiratan Diniz de Aguiar e dos/as estudantes participantes. Vejamos o planejamento da nossa proposta de ensino.

4.2 Os preparativos para a vivência de ensino de História dos Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena contemporânea

Partimos do pressuposto defendido por Paulo Freire (2020, p.24) de que é preciso que se convença “(...) definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Desse modo, ao longo das aulas propostas estivemos abertos/as às dúvidas, às inquietações e às ideias trazidas pelos/as estudantes, vistos/as como sujeitos na construção do conhecimento. Estes/as foram motivados/as a expressar os seus entendimentos no que se refere às experiências históricas dos homens e das mulheres indígenas, bem como a refletir e interpretar as narrativas indígenas, além de problematizar questões relacionadas ao eurocentrismo e ao colonialismo.

Nessa perspectiva, durante as aulas buscamos incentivar a participação de todos/as estudantes através de um diálogo coletivo, tendo em vista que a “mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos” (HOOKS, 2017, p. 247). Considerando essa importância, buscamos criar espaços onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

Ademais, compreendemos que se faz imprescindível estimular o protagonismo discente, a fim de que se percebam como autores/as e construtores/as de suas narrativas, e assim reconheçam que o conhecimento que acessam não lhes é alheio, tendo em vista que ao enxergar o conhecimento histórico como algo pronto e acabado, muitos/as estudantes acabam perdendo o interesse pelo ensino de História.

No planejamento das aulas também dialogamos com as compreensões elaboradas por Daniel Munduruku (2009, p. 18). Para o pensador indígena, quando “a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também”. Segundo Munduruku, é importante que cada um/a conheça a sua história para entender a sua realidade passada e para dar sentido ao presente. Com isso, compreendemos a relevância de motivar os/as nossos/as estudantes a conhecerem melhor a sua história para que possam compreender a relevância de respeitar a história das demais pessoas e grupos.

Vale salientar que a proposta de utilização do uso de narrativas literárias indígenas no ensino de história partiu das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas que reconhecem a sala de aula como local de produção de conhecimento. Nesse contexto, o uso escolar do documento é concebido não apenas como confirmação de dados, mas como fonte que possibilita ao/à aluno/a comparar e dialogar com perspectivas outras, observando mudanças, permanências e promovendo uma autonomia intelectual (SCHMIDT, 2020).

As aulas foram planejadas para acontecer em 5 dias, durante às segundas-feiras do mês de outubro. Os planos de ensino foram estruturados da seguinte forma:

Quadro 1 – Plano de Ensino. 1 ° dia.

1° DIA	
Tema: História do Brasil Contemporâneo: Povos Indígenas	Data: 03/10/2022 Horário: 9:h50 às 11h20
Conteúdo: Os Povos Indígenas e o Ensino de História	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os conhecimentos elaborados acerca dos povos indígenas no Brasil. • Problematizar o eurocentrismo e desnaturalizar os silenciamentos no que se refere ao protagonismo indígena na História do Brasil. 	
Metodologia: <p>Iniciaremos a aula buscando compreender e discutir sobre os saberes dos/as estudantes no que se refere à história dos povos indígenas no Brasil. Para tanto, eles/as farão um desenho mostrando o que sabem sobre a história dos povos indígenas, seguido de um pequeno questionário sobre esse assunto.</p> <p>Depois será solicitado que os/as discentes façam uma breve apresentação de seus desenhos, ressaltando o que buscaram mostrar por meio deles. Pretendemos problematizar com os/as estudantes os conhecimentos obtidos sobre os povos indígenas a partir de elementos presentes em suas produções. Nesse momento, buscaremos debater acerca do eurocentrismo e dos silenciamentos no que se refere ao protagonismo indígena na História do Brasil.</p> <p>Dialogaremos com o conceito de colonialidade, por meio dos estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) a fim de possibilitar a compreensão de que a ideia de raça foi uma categoria de diferenciação criada para legitimar a exploração colonial e que o desenvolvimento do eurocentrismo não ocorreu de maneira despretensiosa. Chamaremos atenção para a importância do reconhecimento e da valorização dos diversos conhecimentos que são produzidos por diferentes grupos históricos, entre eles os próprios povos indígenas.</p>	
Recursos: Slides e trechos da coleção didática <i>História das Cavernas ao Terceiro Milênio</i> , de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016).	
Avaliação: <p>A avaliação ocorrerá ao longo da aula, a partir do interesse e da participação dos/as estudantes nos debates e nas atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 2 – Plano de Ensino. 2º dia.

2º DIA	
Tema: História do Brasil Contemporâneo: Povos Indígenas	Data: 10/10/2022 Horário: 9:h50 às 11h20
Conteúdo: A construção do conhecimento histórico através da literatura indígena contemporânea.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as principais características da literatura indígena contemporânea. • Refletir sobre a importância da literatura indígena para a construção do conhecimento histórico. • Valorizar os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas através da sua literatura. 	
Metodologia: <p>Ao longo da aula faremos reflexões acerca das contribuições da literatura indígena para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Para tanto, iniciaremos a exposição com a leitura e o debate de um texto (extraído do 2º capítulo da dissertação) sobre a literatura indígena e as suas relações com o movimento indígena brasileiro. Em seguida, faremos uma breve explanação sobre os principais cuidados que devemos ter ao analisar uma fonte histórica, especialmente a literatura, em diálogo com os estudos de Sandra Pesavento (2004) e Nicolau Sevcenko (2003).</p>	
Recursos: Slides, texto.	
Avaliação: <p>A avaliação ocorrerá ao longo da aula, a partir do interesse e da participação dos/as estudantes nos debates e nas atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 3 – Plano de Ensino. 3º dia.

3º DIA	
Tema: História do Brasil Contemporâneo: Povos Indígenas	Data: 17/10/2022 Horário: 9:h50 às 11h20
Conteúdo: Sobre e a partir de Eliane Potiguara: ancestralidade, migração forçada e resistência indígena	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a trajetória de Eliane Potiguara e a conjuntura dos eventos relacionados à história indígena, especialmente do povo Potiguara. • Discutir sobre a ancestralidade indígena e a migração forçada a partir do poema “Eu não tenho minha aldeia”, percebendo o diálogo entre a escrita de Eliane Potiguara e as suas vivências. 	
Metodologia: <p>No primeiro momento, através da leitura de um texto (que compõe o 2º capítulo da dissertação), faremos uma breve apresentação da autora Eliane Potiguara, bem como do povo Potiguara e do contexto de publicação da obra <i>Metade Cara, Metade Máscara</i> (2019).</p> <p>Logo após, os/as estudantes farão uma análise do poema “Eu não tenho minha aldeia” de Eliane Potiguara (2019, p.151-152). Incentivaremos que eles/as retomem as discussões das aulas anteriores, no que se refere à importância da problematização das narrativas que acessamos. Por meio dessa análise objetivamos que os/as discentes compreendam como a escrita da autora dialoga com as suas vivências e também percebam uma outra temporalidade, o tempo de um passado de violências que ainda não terminou para os povos indígenas no Brasil.</p>	
Recursos: Slides, texto, poema “Eu não tenho minha aldeia” (POTIGUARA, 2019, p.151-152).	
Avaliação: <p>A avaliação ocorrerá ao longo da aula, a partir do interesse e da participação dos/as estudantes nos debates e nas atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 – Plano de Ensino 4º dia.

4º DIA	
Tema: História do Brasil Contemporâneo: Povos Indígenas	Data: 24/10/2022 Horário: 9:h50 às 11h20
Conteúdo: O protagonismo feminino indígena: uma reflexão a partir do poema “Mulher!”, de Eliane Potiguara (2019).	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância do protagonismo de Eliane Potiguara na luta pelos direitos das mulheres indígenas na contemporaneidade. • Refletir sobre as contribuições das narrativas de Eliane Potiguara para a problematização do silenciamento das mulheres indígenas. • Debater sobre os diferentes tipos de violência que podem afetar as mulheres indígenas ao longo de suas vidas. 	
Metodologia: <p>Iniciaremos a aula com a leitura e a reflexão de um texto (extraído do 2º capítulo da dissertação) sobre a participação de Eliane Potiguara no Movimento Indígena Brasileiro e na luta pelos direitos das mulheres indígenas no Brasil. Em seguida, será proposto a análise do poema “Mulher!”, de Eliane Potiguara (2019, p.83). A partir da problematização do poema discutiremos como a autora insere as mulheres indígenas no centro da narrativa e por meio da narrativa busca denunciar o silenciamento e as violências que afetam essas mulheres, além de defender os seus interesses no período em que ela, a autora, escreve.</p>	
Recursos: Slides, textos, poema “Mulher!” (POTIGUARA, 2019, p.83).	
Avaliação: <p>A avaliação ocorrerá ao longo da aula, a partir do interesse e da participação dos/as estudantes nos debates e nas atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 5 – Plano de Ensino. 5º dia.

5º DIA	
Tema: História do Brasil Contemporâneo: Povos Indígenas	Data: 31/10/2022 Horário: 9:h50 às 11h20
Conteúdo: O que eu aprendi sobre a História dos povos indígenas no Brasil através da literatura indígena contemporânea.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os conhecimentos elaborados acerca dos povos indígenas no Brasil a partir do diálogo com a literatura indígena contemporânea. • Incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização da diversidade cultural brasileira. 	
Metodologia: <p>Será proposto aos/às estudantes a realização de um desenho, abordando o que eles e elas sabem sobre a história dos povos indígenas no Brasil, semelhante ao que foi solicitado no 1º encontro, no intuito de perceber como as aulas contribuíram com a aprendizagem dos/as discentes.</p> <p>Depois será solicitado que os/as estudantes façam uma breve apresentação de seus desenhos, ressaltando o que buscaram mostrar por meio dele. Ao longo das apresentações pretendemos problematizar os conhecimentos obtidos sobre os povos indígenas, a partir da utilização da literatura indígena contemporânea como fonte histórica. Nesse momento, buscaremos debater sobre as potencialidades da literatura indígena para a construção do conhecimento histórico e enfatizar a importância de problematizarmos as narrativas que acessamos.</p>	
Recursos: Slides, papel A4, lápis, caneta.	
Avaliação: <p>A avaliação ocorrerá ao longo da aula, a partir do interesse e da participação dos/as estudantes nos debates e nas atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Sabemos que a realização do planejamento das aulas é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois para a concretização dos objetivos propostos as atividades precisam estar bem organizadas. Contudo, estávamos cientes de que durante as aulas seria possível que tais planos passassem por algumas revisões e mudanças, de acordo com a realidade e as necessidades da turma. Portanto, fomos flexíveis, e caso necessário, faríamos reajustes em nosso planejamento. Agora, lançaremos o nosso olhar para a experiência de ensino.

4.3 A vivência de ensino de História do Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena com os/as estudantes do 1º ano A da Escola Estadual de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar

Em nosso 1º encontro contamos com a participação de 14 estudantes. Primeiramente solicitamos a realização de um desenho onde eles e elas pudessem mostrar aquilo que sabiam sobre os povos indígenas do Brasil, a fim de conhecermos e problematizarmos os seus conhecimentos prévios, conforme o que foi planejado. No início, os/as discentes manifestaram certa resistência para realizar a atividade proposta, afirmando não possuírem habilidades para desenhar. Entretanto, aos poucos foram se identificando. Essa etapa foi bastante significativa, pois possibilitou a participação de todos/as. Ao apresentar as produções em voz alta, cada estudante pôde compartilhar os seus conhecimentos e contribuir com as reflexões sobre a História dos Povos indígenas no Brasil.

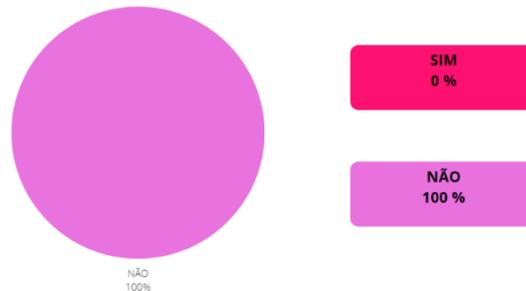
Além do desenho os/as estudantes responderam um pequeno questionário com as seguintes perguntas:

- 1- Você conhece e/ou já leu algum livro escrito por um/a escritor/a indígena? Se sim, qual?
- 2- Você conhece e/ou já leu algum livro sobre a temática indígena? Se sim, qual?

Através dessas questões buscamos ampliar o nosso diagnóstico acerca dos conhecimentos construídos pelos/as estudantes. Vejamos os resultados.

Figura 7 - Gráfico de atividade aplicada na aula 01

Você conhece e/ou já leu algum livro escrito por um/a escritor/a indígena?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

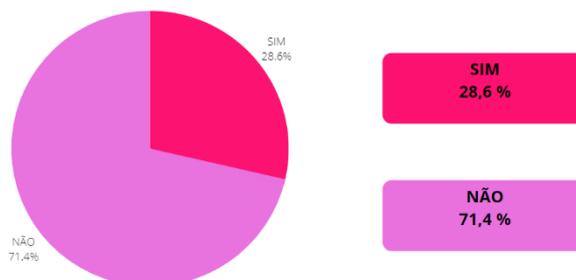
Com relação aos resultados obtidos, vejamos que todos/as os/as discentes afirmaram não conhecer ou não ter lido algum livro escrito por um/a escritor/a indígena. Esse resultado evidencia que apesar dos avanços obtidos no campo da educação no que se refere ao ensino da história e da cultura indígena mediante a aprovação da lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no Brasil, ainda há muito a ser feito.

Ao refletir sobre a forma como esse ensino da História e da cultura indígena vem ocorrendo, percebemos a necessidade de estabelecermos um diálogo mais efetivo com os conhecimentos e as reflexões produzidas por esses povos, como discutimos no capítulo 1 deste trabalho. Na biblioteca da escola Ubiratan, por exemplo, identificamos alguns livros sobre a temática indígena. Contudo, não encontramos livro algum escrito por autores/as indígenas. Isso reforça que o que sabemos sobre a história dos povos indígenas no Brasil é, na maioria das vezes, transmitido a partir do olhar do “outro”, onde as reflexões, as vozes e as perspectivas desses sujeitos não são ouvidas e valorizadas.

Com relação à segunda pergunta, que questionava se os/as estudantes já haviam lido algum livro sobre a temática indígena, das respostas obtidas pelos/as 14 estudantes presentes, 10 deles/as (71,4%) afirmaram não conhecer livro algum sobre a temática indígena e 4 (28,6%) afirmaram conhecer, como mostra o gráfico abaixo. Ao serem questionados sobre quais livros leram, esses discentes destacaram somente o livro didático. Vale lembrar que se trata de estudantes do 1º ano que chegaram ao Ensino Médio após cerca de dois anos de isolamento social. Durante esse tempo, muitos não conseguiram sequer acompanhar as aulas remotas, mesmo as assíncronas. Percebemos que isso afetou bastante a aprendizagem desses/as estudantes e dificultou o contato com qualquer tipo de literatura.

Figura 8 - Gráfico de atividade aplicada na aula 01

Você conhece e/ou já leu algum livro sobre a temática indígena?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

No que se refere aos desenhos produzidos, por meio deles foi possível perceber como a História indígena é interpretada pelos/as discentes. Vejamos o desenho feito pelo estudante JP⁸:

⁸ Para não expormos a identidade dos/as discentes que participaram das aulas, optamos por indicar apenas as iniciais dos seus nomes.

Figura 9 - Desenho feito pelo estudante JP no 1º encontro abordando os povos indígenas no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Com o tema “paisagem dos indígenas,” o estudante apresenta um ambiente que, apesar de habitado por alguns homens e mulheres indígenas que realizam diferentes ações, não apresenta grandes interferências de seres humanos. No desenho observamos que os recursos naturais presentes no lugar não foram alterados de maneira significativa. Ele nos permite perceber como o estudante compreende que a relação dos povos originários com a natureza é marcada pelo equilíbrio entre o uso dos recursos naturais e as necessidades humanas.

Durante a apresentação do desenho foi possível discutir sobre a atual conjuntura política brasileira, cujas ações reforçam as ameaças aos povos indígenas. Nesse momento, comentamos sobre a historicidade da violência e da exploração dos seus territórios. Também explanamos acerca do modo de vida dessa população em nosso país. Buscamos esclarecer que os seus hábitos também passaram por mudanças, transformações e adaptações ao longo do tempo, a partir das suas experiências históricas, fazendo com que hoje esses povos estejam ocupando diversos espaços, estando presentes nas cidades, nas aldeias, nas escolas, nas universidades, nas bibliotecas e exercendo diferentes atividades.

Tal discussão em sala de aula se faz muito importante. Percebemos que é imprescindível discutir sobre o protagonismo indígena no presente, tendo em vista que muitos

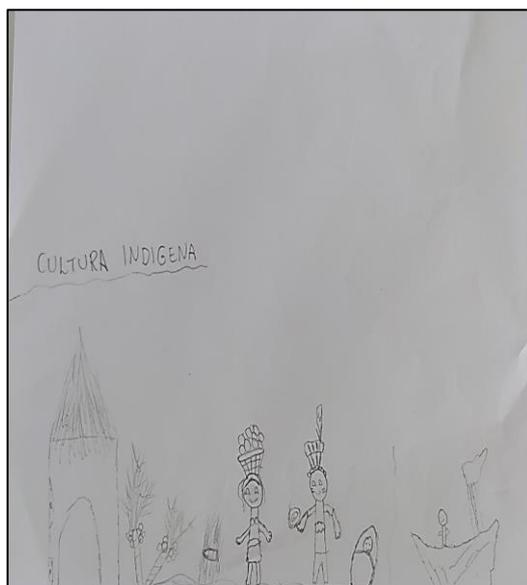
dos/as nossos/as estudantes compreendem os povos originários como pessoas do passado, conforme podemos observar nos desenhos das estudantes AK e VF.

Figura 10 - Desenho feito pela estudante AK abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

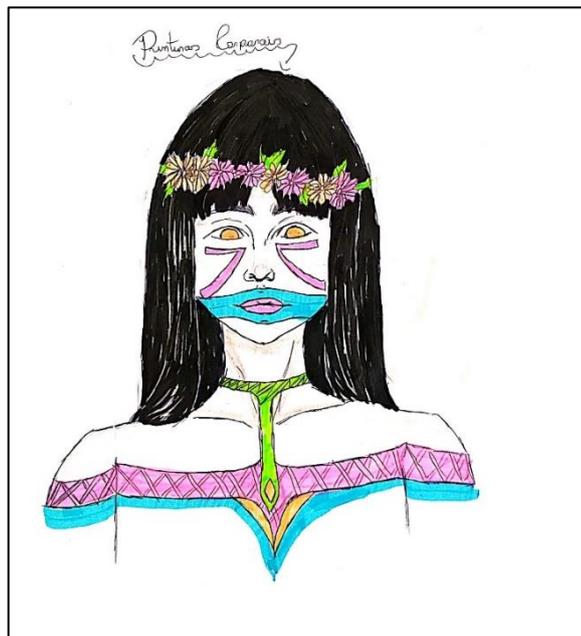
Figura 11- Desenho feito pela estudante VF abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Notamos, através dos desenhos e das apresentações dos mesmos, que boa parte dos/as discentes compreendem os povos indígenas a partir das suas ações no pretérito, como mostram as figuras 10 e 11. Os desenhos das estudantes AK e VF expressam uma naturalização da narrativa colonial, comum nos livros didáticos de História, na qual a história indígena tem início somente a partir da chegada do colonizador. Desse modo, os desenhos nos permitem perceber as influências do eurocentrismo nas concepções das estudantes. Observemos como elas abordam o encontro entre os povos indígenas e os europeus. Notamos a presença de pessoas felizes (figura 11), realizando diferentes atividades em seu território (figura 10), enquanto no mar, é possível observar embarcações que se aproximam da costa, representando, segundo as estudantes, a chegada dos europeus, o que nos permite situar os acontecimentos retratados no contexto do Brasil no século XVI. As estudantes apresentam uma visão harmoniosa desse contato, sem a existência de conflitos e tensões, expressando uma ideia de passividade dos povos indígenas frente a colonização portuguesa.

Figura 12 - Desenho feito pela estudante MJ abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Ao apresentar para o grupo o desenho intitulado “pinturas corporais”, a estudante MJ ressaltou que procurou abordar a beleza da cultura indígena através das pinturas corporais de uma mulher indígena. A partir da sua abordagem foi possível debater e refletir com os/as estudantes sobre a nossa carência de conhecimento acerca da variedade cultural dos povos

originários. Enfatizamos que a arte corporal é uma forma de expressão indígena que possui significados de acordo com as circunstâncias e a cultura de cada povo.

Figura 13 - Desenho feito pelo estudante MS abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 14 - Desenho feito pelo estudante ES abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



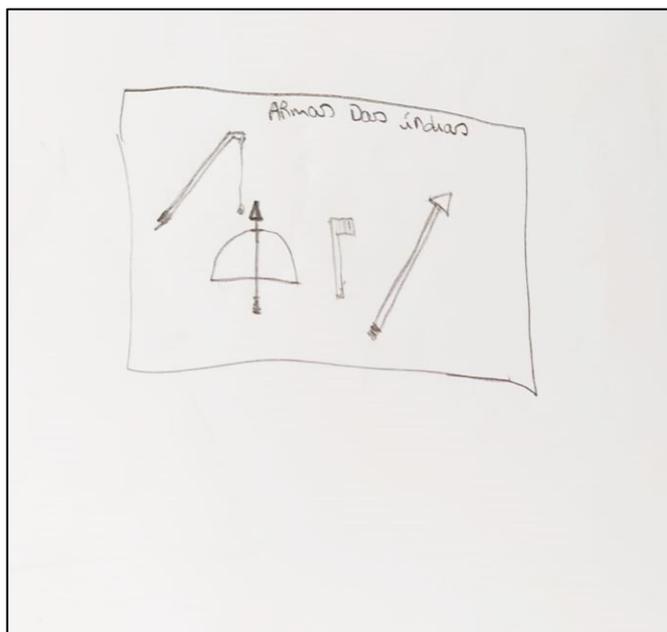
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 15 - Desenho feito pelo estudante MK abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



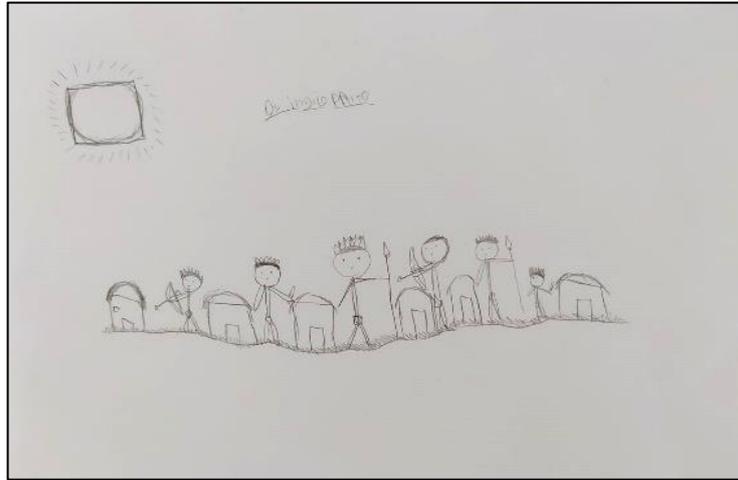
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 16 - Desenho feito pelo estudante PL abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



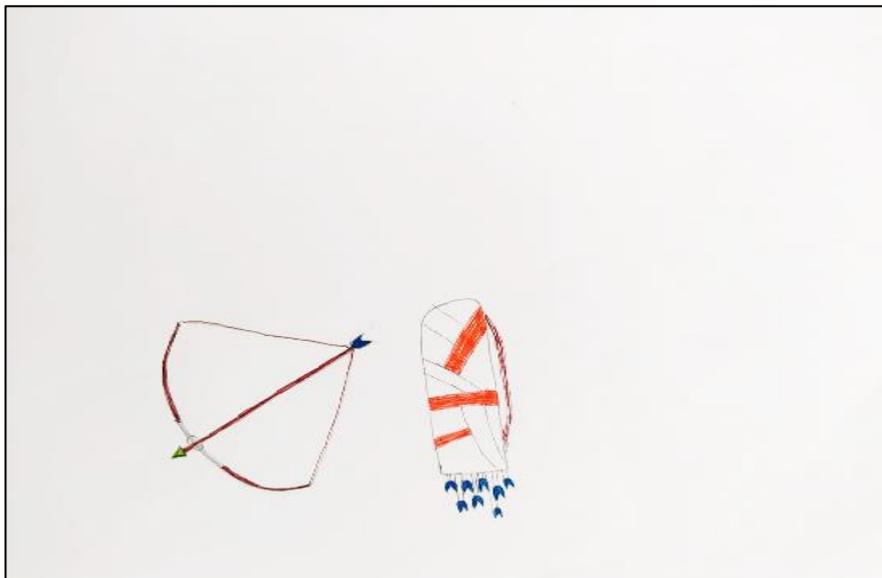
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 17 - Desenho feito pelo estudante RS abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



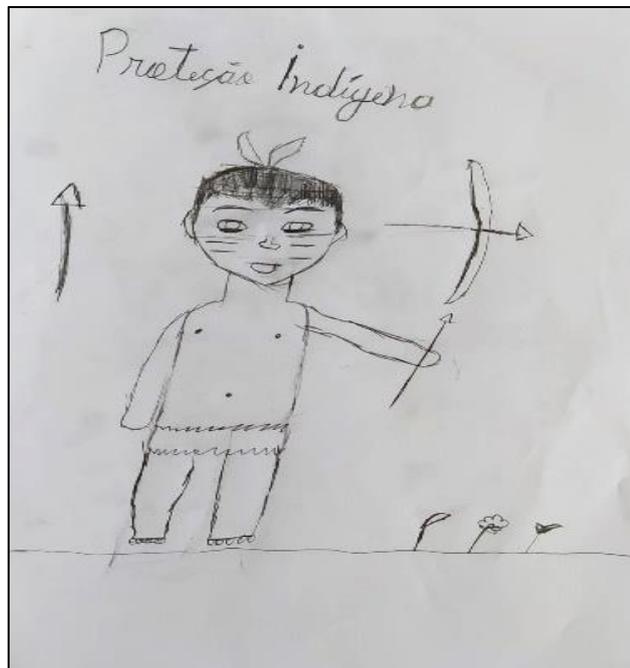
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 18 - Desenho feito pelo estudante NA abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 19 - Desenho feito pelo estudante TM abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 20 - Desenho feito pelo estudante ML abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Os desenhos acima, intitulados respectivamente como: “tribo indígena” (figura 13), “cotidiano indígena” (figura 14), “casa dos índios” (figura 15), “os índios palito” (figura 16), sem título (figura 17), “armas dos índios” (figura 18), “proteção indígena” (figura 19) e “cultura indígena” (figura 20), mostram como os/as estudantes carregam uma visão que cristaliza os sujeitos indígenas em identidades imutáveis. Para a maior parte dos/as estudantes, ou os povos indígenas deixaram de existir com o processo de colonização, ou estão até hoje na contramão das mudanças, tentando preservar seu modo de vida “original”. Em todos os desenhos acima há referências às ocas e às aldeias como os únicos tipos de habitação e localização dos povos indígenas no Brasil, além da forte presença da utilização do arco e da flecha. Por que há a predominância dessa visão entre os/as estudantes?

Não encontramos nas falas dos/as discentes nenhuma referência aos homens e às mulheres indígenas vivenciando outros contextos, como vivendo na cidade, por exemplo. Eles/as relataram que estudaram sobre os povos indígenas no Brasil apenas no período da colonização, conteúdo estudado normalmente no 7º ano do ensino fundamental. Com isso, percebemos que as concepções limitadas apresentadas nos desenhos decorrem da falta de conhecimento sobre a História dos povos indígenas no Brasil. Imaginamos que devido a pandemia da COVID-19 e a paralisação das aulas presenciais da Rede Municipal de Capistrano, os/as estudantes tenham sido prejudicados com relação ao estudo dos conteúdos relacionados à História indígena.

Por conseguinte, acreditamos que essas incompreensões sobre a história e a realidade dessa população no Brasil podem gerar atitudes preconceituosas e equivocadas, a exemplo dos questionamentos acerca da identidade étnica dos povos indígenas Kanindé, situados no município de Aratuba-CE que citamos acima. Tendo em vista isso, durante as aulas buscamos enfatizar, de forma positiva, as ações e o protagonismo indígena na contemporaneidade.

Vale salientar que o desenvolvimento da atividade em questão criou um ambiente coletivo na troca de ideias. Ao longo de suas falas os/as estudantes ressaltaram que aprenderam sobre os povos indígenas, sobretudo, na escola e/ou vendo televisão. É relevante lembrar que os/as discentes já trazem para a escola alguns saberes e compreensões adquiridas com as suas vivências. A partir disso, foi possível comentar sobre a necessidade de questionarmos as visões e versões do passado que conhecemos. Partimos do pressuposto defendido por Schmidt (2020, p.57), o qual afirma que o/a professor/a de História é o/a responsável por “ensinar o aluno a

captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas”.

Bell Hooks, em seu livro *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), nos instiga a pensar o ambiente escolar como um lugar de muitas oportunidades. Para a escritora, “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (p. 243). Quais seriam essas possibilidades? Hooks nos inspira a utilizar esse espaço para debater e interrogar diversas questões que tendemos a naturalizar, entre elas, as formas de opressão que afetam as pessoas em nossa sociedade, como o machismo e o racismo.

Com base nessa compreensão, iniciamos o nosso 2º encontro com a pergunta de Ailton Krenak, expressa em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019). Na obra Krenak interroga: por que as narrativas indígenas não nos entusiasmam?

A partir desse questionamento buscamos instigar o pensamento crítico dos/as estudantes e debater sobre o eurocentrismo e a inferiorização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas em nossa sociedade. Por meio do conceito de colonialidade desenvolvido por Aníbal Quijano (2005) foi possível tratar como a ideia de raça foi criada para legitimar a exploração colonial e como os seus efeitos sobreviveram ao fim do colonialismo. Através dessa discussão pontuamos como a supervalorização do conhecimento europeu e a falta de conhecimentos sobre as narrativas indígenas estão relacionadas à colonialidade do saber.

Em seguida, fizemos uma breve explanação sobre a literatura indígena contemporânea e comentamos como essa produção literária pode ser uma importante fonte para a construção de conhecimento histórico, a partir das concepções dos povos indígenas acerca da sua história no contexto do Brasil Contemporâneo.

Na aula seguinte (no 3º dia), focamos no estudo da literatura indígena, buscando destacar as suas características, a sua relação com o Movimento Indígena Brasileiro e o seu desenvolvimento no cenário de luta política dos povos indígenas a partir dos anos de 1980. Nesse momento, os/as estudantes presentes demonstraram compreender o papel político dessas narrativas para a reafirmação das identidades indígenas, para a manifestação de seus pensamentos e de suas pautas, frente a necessidade de serem respeitados pela sociedade e terem seus direitos garantidos pelo Estado brasileiro.

Em seguida, a partir dos estudos de Sandra Pesavento (2004) e Nicolau Sevcenko (2003) buscamos reforçar as potencialidades da literatura como fonte e os cuidados que devemos ter ao trabalhar com esse tipo de documento. A partir dessa explanação, chamamos a atenção dos/as estudantes para a importância de questionarmos as diferentes narrativas que

acessamos. No que se refere à literatura, destacamos que ao estudá-la não podemos esquecer que se trata, sobretudo, de um produto artístico com raízes no social (SEVCENKO, 2003, p. 20). Desse modo, ao inserir-se em um contexto social específico, ela revela as diversas conjunturas de uma época, sendo capaz de evidenciar, por exemplo, como as pessoas pensavam o mundo e a si próprias, quais eram os seus medos e sonhos. Tendo isso em vista, ao utilizá-la como fonte histórica, é imprescindível destacar o/a autor/a em questão; o contexto vivenciado por ele/a; e as possíveis influências históricas que atuam no momento de sua escrita.

Enfatizamos esses aspectos por acreditar que uma preocupação central do/a professor/a ao trabalhar com a literatura em sala de aula, assim como outras fontes, deve ser esclarecer que os documentos históricos devem ser problematizados, uma vez que não são portadores de uma verdade pronta e acabada. As reflexões geradas a partir desse debate foram bastante significativas e, por meio da fala de alguns/as estudantes, foi possível perceber a compreensão destes/as acerca de questionarmos as diversas narrativas, estejam presentes na literatura, no livro didático, nas redes sociais ou em outros suportes. Vale salientar que não foi possível fazer a gravação das primeiras aulas. Isso, infelizmente, nos impossibilitou de citar de maneira direta as falas dos/as participantes.

No 4º encontro, conforme planejado, foi proposto aos/às estudantes a análise do poema “Eu não tenho minha aldeia” da escritora Eliane Potiguara. Objetivamos possibilitar aos/às discentes o contato direto com a fonte literária, a fim de que percebessem como as vivências da autora e o contexto de produção e publicação do poema impactaram na sua escrita. Para tanto, iniciamos com uma breve explanação sobre a história de Eliane e do povo Potiguara, seguida da contextualização do período em que o poema foi lançado. Esse momento foi uma porta de entrada para a discussão sobre a história contemporânea dos povos indígenas no Brasil. Através da biografia da autora e da história do povo a qual ela pertence, foi possível discutir, por exemplo, sobre a permanência da violação dos direitos dos povos indígenas, o problema da migração forçada, bem como os seus impactos na vida dos povos originários.

Para auxiliar os estudos dos/as estudantes, solicitamos que eles/as respondessem as seguintes questões:

Sugestão de Atividade

- 1- Quem produziu o poema?
- 2- Quando o poema foi publicado pela primeira vez? Explique qual era o contexto vivenciado pela autora.
- 3- Não podemos esquecer que a produção literária está marcada por questões do momento em que é produzida, mesmo quando retoma questões do passado. Tendo isso em vista, destaque as possíveis influências da história de Eliane Potiguara e de sua família que atuaram na escrita do poema “Eu não tenho minha aldeia”.
- 4- Como Eliane Potiguara explica a perda da sua aldeia no poema intitulado “Eu não tenho minha aldeia”?
- 5- Para a autora o mais importante é a sua ancestralidade, o legado dos seus antepassados. É a relação com os seus antepassados que faz ela ser quem é. Busque no poema exemplos disso.
- 6- Para os povos indígenas, a história dos seus antepassados é muito importante para a construção de sentidos no presente. Eliane Potiguara narra o passado para explicar a sua realidade. Você conhece a história dos seus ancestrais? Converse com um parente mais velho e faça um texto abordando brevemente a história de sua família.

A atividade proposta possibilitou aos/às discentes uma análise crítica do poema, bem como a ampliação de seus conhecimentos acerca do contexto do Brasil Contemporâneo e do protagonismo dos povos indígenas nesse período. Foi bastante interessante observar os/as estudantes buscando compreender o contexto em que o poema foi escrito. Ao responderem o item 2 citado acima, eles e elas ressaltaram o seguinte:

Estudante RS: “o poema foi publicado pela primeira vez em 2004. Nesse período os povos indígenas lutavam por suas terras que seus pais e avós deixaram”.

Estudante PL: “o poema foi publicado em 2004, no livro metade cara, metade máscara. No contexto de homologação da terra indígena Raposa do Sol em Roraima”.

Estudante ES: “em 2004, no contexto de reivindicação de territórios pelos povos indígenas”.

Estudante MS: “o poema foi publicado em 2004. Contexto de envolvimento da autora com o Movimento Indígena no Brasil. Que se tornou defensora das demandas dos povos indígenas.”

Os/as estudantes demonstraram uma compreensão a respeito do contexto em que o poema foi escrito, destacando principalmente as dificuldades no processo de demarcação de terras indígenas no Brasil e a continuidade das ameaças de invasão desses territórios. A partir disso, foram construindo conhecimentos e as suas próprias narrativas sobre a situação dos povos originários na contemporaneidade.

Foi possível notar um esforço dos/as discentes em perceber como o enfoque dado pela autora à perda da aldeia no poema, se relaciona com a sua vivência e a sua defesa dos interesses dos povos indígenas. Com relação a isso, vejamos o que alguns estudantes destacaram:

Estudante PL: “a vida de Eliane Potiguara influenciou diretamente no poema, pois teve sua família desaldeada, forçada a sair das suas terras ancestrais”.

Estudante RS: “o povo dela foi obrigado a sair da aldeia, foram expulsos, isso influenciou muito no poema.”

Estudante DM: “as suas vivências passadas. Pois sua família foi forçada a sair de sua aldeia, por motivos desumanos, tratados como animais.”

Estudante ES: “teve influência quando seus familiares foram expulsos de suas terras ancestrais e seu bisavô foi sequestrado”.

Estudante BF: “ela foi afastada da sua aldeia e ela sente saudade. Ela não perdeu sua etnia indígena”.

Estudante MS: “o poema retrata sua trajetória, ela não tinha sua aldeia, mas mesmo assim não perdeu sua etnia de indígena, não perdeu sua cultura”.

A partir das respostas dos/as estudantes comentamos e debatemos sobre o que é ser indígena no século XXI. Foi possível compreender a importância da ancestralidade e do legado de seus antepassados para os povos originários, nos permitindo explicitar que ser indígena é um modo de ser, desconstruindo o estereótipo de que ser indígena é uma questão aparente, de usar vestimentas feitas com pena e folhas ou utilizar um cocar de pena e carregar um arco e flecha, como muitos estudantes pensavam.

Iniciamos o 5º encontro com as narrativas dos/as estudantes acerca da história de seus ancestrais. Essa produção havia ficado para casa, para possibilitar aos/as discentes o diálogo com as pessoas mais velhas de suas famílias. Contudo, infelizmente, pouquíssimos/as estudantes produziram as suas narrativas. Apesar disso, a atividade foi bastante significativa e nos chamou atenção como alguns/as estudantes se emocionaram ao contar a história de sua família. Nesse momento, à luz do pensamento do escritor indígena Daniel Munduruku, foi possível discutir sobre a importância de compreendermos a nossa realidade passada para a

construção de sentidos no presente. De acordo com Munduruku (2009, p. 18), quando “a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também”. Nessa perspectiva, essa atividade foi importante para motivar os/as nossos/as estudantes a conhecerem melhor a sua história e, com isso, compreenderem a importância de respeitar a história dos povos indígenas no Brasil.

Ao longo da aula também trabalhamos com o poema “Mulher!”, da escritora Eliane Potiguara, utilizado como fonte histórica na construção de conhecimento acerca do protagonismo indígena feminino na História do Brasil Contemporâneo. Buscamos incentivar a sua problematização por meio do levantamento de questões sobre as perspectivas, as interpretações e o enfoque dado pela autora no poema. Partimos da compreensão de que o uso escolar do documento em sala de aula pode estimular a observação do/a estudante e ajudá-lo/a na construção do pensamento crítico. Desse modo, de acordo com Schmidt (2020, p.62), o/a estudante tem sido levado/a “a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor”.

Buscamos reforçar para os/as discentes que, como qualquer fonte histórica, a obra literária é parcial, não é neutra, ela sofre a interferência do período em que foi escrita, bem como dos anseios e das intenções de quem a produziu. E para incentivar e orientar a problematização do poema em questão, conforme planejado, primeiramente realizamos a leitura e a reflexão de um texto (extraído do segundo capítulo da dissertação) sobre o protagonismo da escritora Eliane Potiguara. Após esse momento, sugerimos que respondessem as seguintes questões:

Sugestão de Atividade

- 1- Explique o contexto vivenciado pela autora no que se refere à situação das mulheres indígenas no Brasil.
- 2- Como o enfoque dado por Eliane Potiguara no poema “Mulher” se relaciona aos anseios e interesses da autora?
- 3- Como Eliane exemplifica as violências sofridas pelas mulheres indígenas por meio da sua narrativa? Busque os exemplos nas estrofes do poema “Mulher”.

Observamos o empenho dos/as discentes para compreender o contexto vivenciado pela autora. Destacamos a seguir algumas exposições:

Estudante MJ: “Ela sofreu racismo, sexismo e foi silenciada, além de ser excluída de assuntos importantes. Eliane Potiguara quer e deu voz às mulheres enquanto lutava pelos direitos do povo dela e os direitos das mulheres”.

Estudante JP: “uma época de luta pelos direitos das mulheres indígenas, uma luta contra o machismo, a opressão e o racismo”.

Estudante NA: “Havia muito preconceito com as mulheres indígenas, pois não havia lugar de fala e desta forma sendo reprimidas”.

Estudante RS: “Ela vivia um tempo onde os indígenas eram oprimidos, principalmente as mulheres que sofriam muito por conta do machismo e do silenciamento”.

Estudante AK: “Um contexto onde as mulheres eram silenciadas, violentadas. As mulheres não tinham os seus direitos”.

Na maioria das respostas notamos referências a um contexto marcado por diferentes formas de opressão, como o racismo e o machismo, além da questão da resistência. Isso nos mostra como o problema da violência ficou marcado em suas apropriações sobre a história indígena. Possivelmente isso ocorreu devido ao fato desse assunto ter sido bastante abordado durante as aulas, tanto através dos textos de apoio (retirados do segundo capítulo da dissertação), quanto também por meio dos poemas de Eliane Potiguara estudados durante as aulas. Contudo, percebemos que os/as estudantes foram expandindo os seus conhecimentos para além disso.

Por meio da análise do poema os/as discentes puderam interpretar como a trajetória de luta da autora Eliane Potiguara em defesa das necessidades da população indígena, sobretudo das mulheres, tem impactado em sua narrativa poética. Quando perguntamos como o enfoque dado pela autora no poema “Mulher” se relaciona aos interesses e aos anseios de Eliane, vemos algumas respostas apresentadas:

Estudante MS: “a influenciar a luta, buscar pelos direitos, reunir, tem o objetivo de buscar um novo futuro para as mulheres e fortalecer os seus direitos.”

Estudante AK: “ela quer que as mulheres se reconheçam e se juntem para lutar por seus direitos”.

Estudante PR: “para se libertar de tudo que já passaram e falar sobre a sua força.”

Estudantes DM: “fazer com que as mulheres vejam que podem conseguir os seus direitos, acabar com a violência, acordando elas para a realidade, em busca da sua identidade. Lutando pelos direitos delas”.

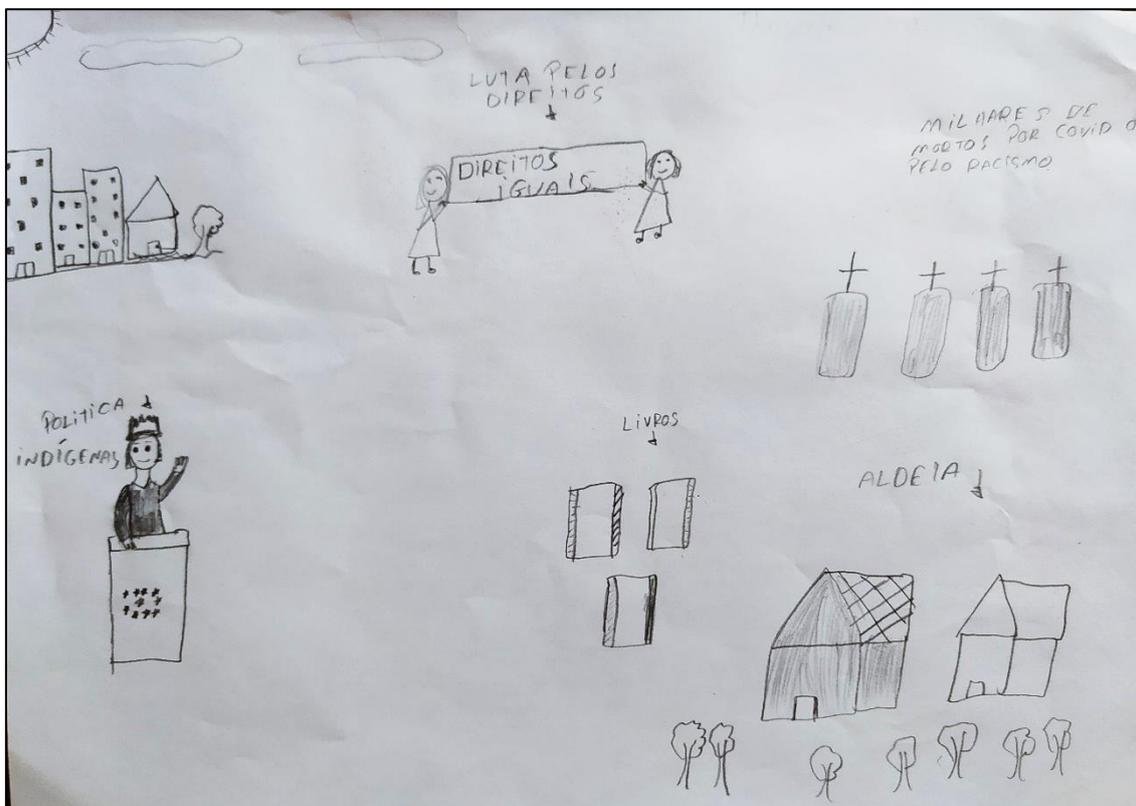
Estudante JP: “despe toda a roupa suja’- a mulher se libertar da opressão, do racismo e do preconceito. ‘Lava tua dor a beira-rio’- expressar a dor da mulher indígena. ”

Estudante MJ: “Ela fala sobre suas irmãs, as mulheres, para as mesmas erguerem as suas cabeças, para ‘vomitem o seu silêncio’ e falarem, gritarem e lutarem por seus direitos”.

Os/as discentes destacaram em suas respostas e por meio de suas falas como o poema evidencia as perspectivas de Eliane sobre um futuro melhor para as mulheres indígenas. Além disso, observamos como os estudantes em suas análises destacam o interesse da autora de através da sua voz poética influenciar e incentivar as mulheres indígenas a lutarem por direitos. Tal perspectiva analítica permitiu aos/às estudantes a incorporação de novos olhares sobre a história indígena, partindo de uma concepção que traz à tona as ações dos homens e das mulheres indígenas de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, eles e elas foram percebendo o papel político da literatura indígena, como ela foi se tornando um instrumento de confirmação da identidade étnica, como também de autoexpressão dessa população. Foi bastante interessante acompanhar essa construção de conhecimentos e perceber que o trabalho com a literatura indígena como fonte histórica foi um elemento importante para isso.

Com o intuito de perceber melhor a aprendizagem construída pelos/as estudantes por meio desse diálogo entre o ensino de História e a literatura indígena contemporânea, em nosso 6º encontro (para contemplar o conteúdo planejado tivemos que realizar um encontro a mais além do previsto), solicitamos a realização de um desenho no qual eles e elas pudessem mostrar aquilo que sabiam sobre os povos indígenas no Brasil, como foi proposto em nossa primeira aula. Vejamos agora alguns dos desenhos apresentados:

Figura 21- Desenho feito pela estudante TM abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

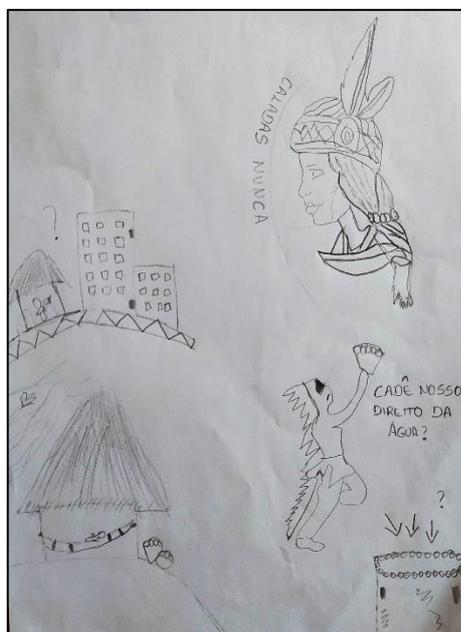
A estudante TM relatou que após as abordagens feitas ao longo das aulas resolveu fazer algo que, de acordo com ela, mostrasse:

os povos indígenas que estão morando na cidade, muitas pessoas acham que eles moram apenas nas aldeias indígenas. Aqui são mulheres indígenas na política demonstrando sua voz, sua força, sua vontade de querer mudar o mundo. Aqui são mulheres protestando por direitos iguais, tentei também fazer livros, mostrar os povos que vivem em aldeias e coloquei as mortes ocorridas pela COVID-19 e algumas delas por conta do racismo.

É possível notar como a estudante se apropriou dos conteúdos debatidos durante as aulas e como isso ampliou o seu olhar sobre a história indígena, sobretudo, das mulheres. A discente ressalta o protagonismo das indígenas no presente, lutando por direitos e por melhores condições de vida, além das suas vivências em diferentes espaços, ao mesmo tempo em que demonstra uma compreensão acerca dos problemas enfrentados pelos povos indígena atualmente no Brasil.

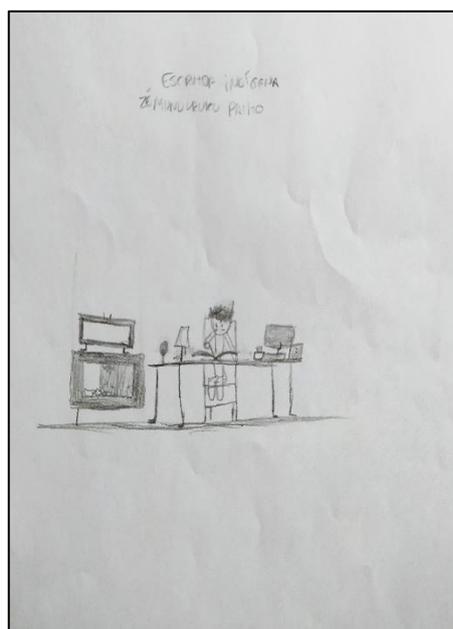
Os demais desenhos produzidos reforçam como as aulas contribuíram com essa expansão do conhecimento dos/as discentes, conforme podemos observar nas produções dos/as estudantes MS e RS a seguir.

Figura 22 - Desenho feito pelo estudante MS abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 23 - Desenho feito pelo estudante RS abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro

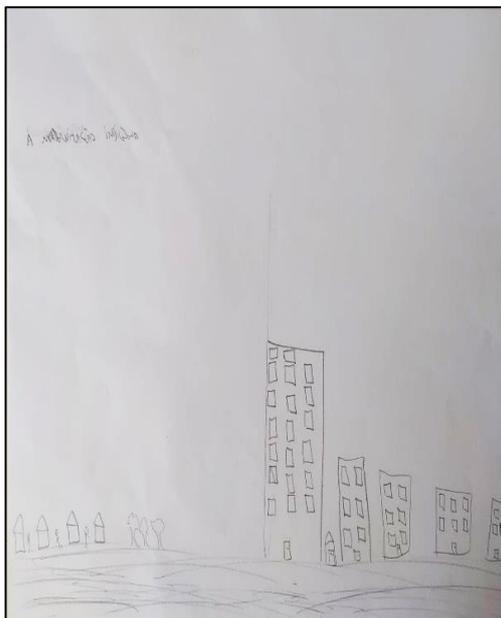


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Nos desenhos acima há representações indígenas em diferentes contextos. O estudante RS (figura 23) relatou que buscou representar os/as escritores/as indígenas através do autor fictício “Zé Munduruku Palito”, criado por ele a partir da inspiração no escritor indígena Daniel Munduruku, citado ao longo das aulas. Já o nome palito deriva da característica e dos traços finos de seu desenho. Observamos como a literatura indígena contribuiu com o reconhecimento da diversidade étnica por parte dos/as estudantes. Em sua primeira produção (solicitada na primeira aula), o estudante apresentou um desenho intitulado “O índio palito” (figura 17), agora, exibiu um desenho que tem como título “Escritor indígena Zé Munduruku Palito”, representando a etnia Munduruku. Com isso, percebemos como esse trabalho tornou algumas comunidades e personagens indígenas conhecidas. Além disso, também notamos a substituição da palavra índio pela expressão indígena, o que ocorre também em outros desenhos. Acreditamos que isso está relacionado às compreensões decorrentes da problematização do caráter colonial do termo índio.

A autora do desenho 24, a estudante MS, ressaltou que “quis apresentar a cultura deles (indígena), a tomada de suas terras que ocorre muitas vezes fazendo eles se localizarem em um local onde não têm costume e a luta e o empoderamento das mulheres indígenas”. O desenho mostra a compreensão da estudante acerca dos problemas gerados pela migração forçada dos povos originários, como as dificuldades para se estabelecer e viver na cidade. Além disso, notamos a sua concepção sobre a resistência dos homens e das mulheres indígenas, através da qual encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam, conforme foi discutido ao longo das aulas, principalmente através da história de Eliane Potiguara.

Figura 24 - Desenho feito pelo estudante MK abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 25 - Desenho feito pelo estudante DM abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O desenho acima, do estudante MK (figura 25), aborda pessoas indígenas morando na cidade. Ao apresentar o seu desenho, intitulado “A migração indígena”, ele ressaltou que “busquei retratar basicamente o meu conhecimento e aprofundamento da história indígena. A princípio eu achei que eles só poderiam se encontrar na mata ou em lugares de preservação, mas nesses dias eu pude perceber que eles podem estar na cidade, com a gente, que há uma mistura”. A estudante DM, por sua vez, ao apresentar o seu desenho, afirmou o seguinte:

busquei abordar o local originário deles e depois fui me aprofundando mais e entendendo que eles também podem estar na cidade, então busquei fazer prédios aqui para ficar bem o estilo de cidade. Também procurei abordar um pouquinho a história das mulheres indígenas.

Os desenhos mostram a compreensão dos estudantes DM e MK de que na mesma temporalidade os povos indígenas estão presentes em diferentes espaços. Tal perspectiva rompe com a imagem que os/as estudantes apresentaram no primeiro encontro, a qual cristalizava esses sujeitos em identidades imutáveis e rígidas. Agora percebemos que eles e elas passaram a interpretar os povos indígenas a partir das suas ações cotidianas e das diferentes conjunturas.

Contudo, ainda observamos a presença de algumas visões estereotipadas. No desenho da DM (figura 25) notamos que as mulheres representadas estão usando roupas semelhantes, as quais remetem às vestes trabalhadas em elementos naturais. Ao problematizarmos essa representação, enfatizamos que, de modo geral, os povos indígenas atualmente se vestem como os não indígenas, de acordo com o clima. Em tempos festivos ou cerimônias, é comum que os homens e as mulheres indígenas, conforme a sua própria cultura, usem trajes e adornos característicos de sua ampla variedade cultural.

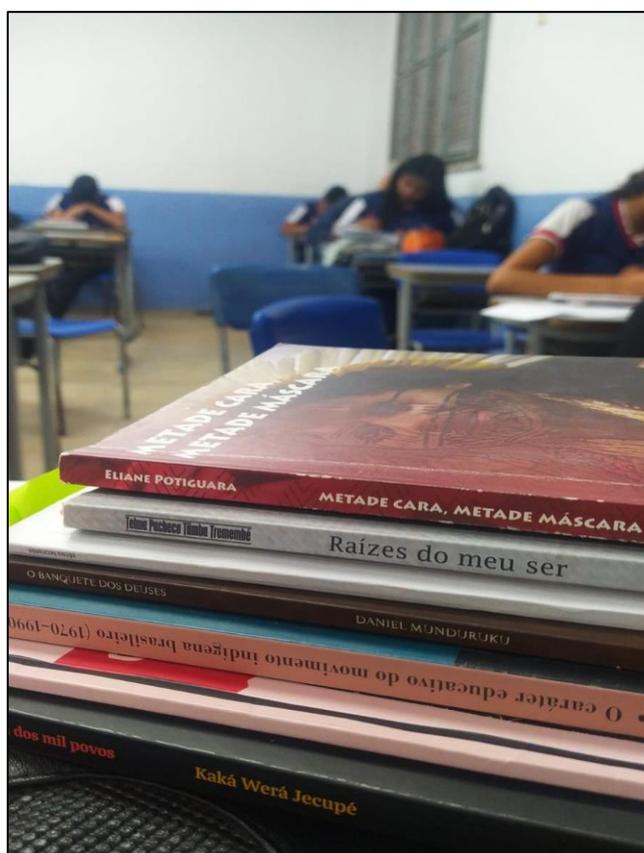
Figura 26 - Desenho feito pela estudante AK abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A discente AK explicou que no desenho acima buscou mostrar o papel da escritora Eliane Potiguara na luta pelos direitos dos povos indígenas. Ela apresenta a escritora em diferentes contextos: na biblioteca, palestrando, na universidade e na organização do movimento das mulheres indígenas. Além disso, a estudante acrescentou ao seu desenho as seguintes falas: “essa sim é a verdadeira história do meu povo” e a frase “se liberta mulher”. Com isso, observamos que a estudante foi incorporando olhares que trazem à tona os significados do protagonismo da escritora, agindo segundo os seus interesses individuais e coletivos na defesa das demandas dos povos originários, especialmente das mulheres indígenas.

Figura 27 - Estudantes produzindo os seus desenhos sobre os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Durante as aulas, a partir dos desenhos e das outras formas de participação dos/as estudantes, foi possível perceber as contribuições da utilização da literatura indígena como fonte histórica em sala de aula. Ela possibilitou a criação de narrativas distintas daquelas do indígena imutável ou extinto como vimos na primeira aula. Notamos que esse diálogo também permitiu uma compreensão acerca da contemporaneidade dos povos indígenas no Brasil e uma valorização das ações dessa população no presente.

No encerramento do nosso trabalho, a fim de reforçarmos a nossa compreensão sobre as contribuições das aulas para a construção de conhecimentos dos/as estudantes, solicitamos que eles e elas escrevessem um pequeno parágrafo abordando o que apreenderam sobre a História dos povos indígenas através da literatura indígena como fonte, e que depois lessem em voz alta para que todos/as pudessem ouvir. Vejamos algumas respostas apresentadas:

O que eu aprendi sobre a História dos povos indígenas no Brasil por meio da análise da literatura indígena como fonte?

Estudante PR: “Eu aprendi que os povos indígenas e principalmente as mulheres indígenas eram muito excluídas da política e da sociedade. Também compreendi sobre as batalhas que eles tiveram para reivindicar seus direitos sobre a terra e a liberdade”.

Estudante ES: “Eu aprendi sobre a literatura indígena, aprendi sobre a escritora Eliane Potiguara que escreveu sobre o seu povo e os desafios indígenas. Aprendi um lado diferente dos livros que tem na escola, pois ele fala mais sobre os portugueses e desvaloriza os povos indígenas, com a pesquisa da tia Natália, aprimoramos e mudei a visão de que os povos indígenas ainda estão vivos, porque como eu só tinha conhecimento sobre os povos indígenas na colonização, eu falava como se eles tivessem deixado de existir. E agora? Agora não, se alguém me perguntar eu saberei falar e até fazer comparações”.

Estudante MJ: “Eu aprendi sobre a história de alguns povos do Brasil, suas dificuldades e suas conquistas pessoais e comuns com o resto do seu povo. Sobre Eliane Potiguara que é uma escritora, poeta e militante graduada em letras. Sobre o poema “Eu não tenho minha aldeia” que retrata a intolerância, violência e exclusão social.

Estudante AK: “Eu aprendi que a cultura indígena é muito mais que todas as informações que a escola nos mostra, que também tem desigualdade de gênero, pobreza, exploração e que cada um trabalhou para conseguir respeito. E existem várias escritoras indígenas.”

Apesar de alguns/as estudantes não terem produzido a sua narrativa, por meio dos/as discentes que apresentaram foi possível compreender a relevância do trabalho realizado. A utilização da literatura indígena como fonte histórica mostrou-se bastante potente. Os/as

estudantes demonstraram que ao analisá-la criticamente foi possível compreender melhor a História indígena e a importância de desenvolver uma postura crítica diante das diferentes narrativas.

Notamos a desconstrução de ideias estereotipadas, como a visão de que a população indígena ocupa apenas o espaço da aldeia, nas palavras da estudante JG, “aprendi que os povos indígenas hoje em dia estão não só nas aldeias, como também estão presentes em outros lugares (...), mas isso não quer dizer que os indígenas tenham abandonado suas tradições, como os rituais religiosos e as danças.”

Desse modo, no decorrer das aulas os/as discentes foram construindo conhecimento histórico sobre os povos indígenas no contexto do Brasil Contemporâneo a partir do olhar indígena e, ao mesmo tempo, aprendendo a importância de problematizarmos e questionarmos as narrativas que acessamos.

Partindo das falas e das atividades realizadas pelos/as estudantes nas aulas, é muito gratificante perceber como eles e elas se apropriaram do conhecimento abordado e ampliaram seus olhares a respeito da história indígena e da construção do conhecimento histórico. Desejamos que tais conhecimentos possam resultar em atitudes de respeito e de valorização da diversidade cultural brasileira. Esse trabalho não se encerra com a escrita deste capítulo. Sabemos que ainda há muito a ser feito e o diálogo com as vozes da população indígena, assim como da população afro-brasileira, precisa ser consistente e constante.

A fim de contribuir com o estudo de outros/as estudantes e com o trabalho de outros/as professores/as na construção do conhecimento histórico sobre os povos indígenas a partir das suas narrativas em sala de aula, elaboramos com base nessa experiência de ensino e nas reflexões que ela nos possibilitou, uma proposição didática.

Trata-se de um suporte didático, um material de apoio no formato de *E-book*, que poderá ser utilizado por meio de adaptações e adequações, de acordo com os objetivos de cada aula propostos pelos/as professores/as, bem como o contexto e a realidade dos/as estudantes.

Apresentamos uma contribuição com textos e reflexões sobre a literatura indígena contemporânea. Neste sentido, o nosso diálogo ocorrerá sobretudo com a escritora Eliane Potiguara. Considerando a sua narrativa poética como potente fonte histórica, propomos algumas sugestões de atividades a fim de possibilitar a análise crítica de poemas que compõem a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da autora supracitada, em diálogo com as suas vivências e a história do grupo étnico a qual ela pertence.

Esse material didático tem o propósito de possibilitar que professores/as e estudantes não só conheçam as narrativas indígenas, mas também, por meio delas, possam em

sala de aula aprender e produzir conhecimento histórico acerca da História do Brasil Contemporâneo e do protagonismo indígena. Vejamos como o material foi organizado:

Na primeira parte do material, intitulada “O que é Literatura Indígena Contemporânea?” buscamos abordar o desenvolvimento da literatura indígena contemporânea no Brasil, a sua importância para os povos indígenas e para o movimento indígena brasileiro. A segunda parte, por sua vez, traz uma breve explanação sobre as potencialidades da literatura indígena para a construção do conhecimento histórico. Além disso, também buscamos chamar atenção para os cuidados que precisamos ter ao utilizá-la como fonte histórica em sala de aula.

Na terceira parte, apresentamos a história de Eliane Potiguara, seguida, na quarta parte, da história do povo a qual ela pertence, os Potiguara. Depois, na quinta parte, abordamos a obra *Metade cara, metade máscara*, buscando contextualizar a sua publicação. Na sexta parte, trazemos o poema “Eu não tenho minha aldeia”, que compõe o livro *Metade cara, metade máscara*, seguido de sugestões de atividades que visam contribuir com a análise do referido poema, na sétima parte.

Na oitava parte, trazemos um texto sobre o protagonismo feminino de Eliane Potiguara na luta pelos direitos das mulheres indígenas na contemporaneidade, seguido do poema “Mulher”, escrito pela autora, e uma sugestão de atividade, a fim de contribuir com a análise do poema em questão, na parte nove. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas.

A estrutura do material não implica uma ordem rígida na utilização dos textos, fontes ou sugestões de atividades. A proposta didática foi pensada tanto como um material de consulta ou de leitura, quanto como um material organizado em partes independentes entre si para que o professor/a possa escolher a melhor metodologia para sua turma, tendo em vista os objetivos da sua aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecermos uma reflexão sobre o ensino de História, percebemos a importância de discutir sobre a naturalização da narrativa colonial e eurocêntrica que lhe atravessa. Partindo desse pressuposto, buscamos problematizar os silêncios presentes na coleção didática *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Mota (2016), no que diz respeito à História dos homens e das mulheres indígenas no Brasil. Vimos que há uma predominância da valorização da História dos povos europeus, em detrimento do protagonismo histórico de outros sujeitos, como os negros e indígenas.

Na coleção em questão, os povos originários só aparecem na História do Brasil após a invasão portuguesa, a partir dos “passos” do colonizador. Além de não identificarmos a continuidade e a valorização das ações dos povos indígenas ao longo da História do Brasil, percebemos também que são apresentados na condição de subalternos, a partir do olhar do outro, onde as suas vozes não são ouvidas.

Na busca por estratégias de ensino sobre a História dos povos originários que contemplem os homens e as mulheres indígenas como protagonistas das suas narrativas, propomos o diálogo entre a História e a literatura indígena contemporânea. Consideramos que a narrativa literária possui importância fundamental para o processo de aprendizagem dos/as estudantes da Educação Básica, ao contribuir com a valorização do pensamento indígena e evidenciar as vozes da intelectualidade indígena produzidas na contemporaneidade.

A riqueza dessa literatura é a sua expressão da resistência indígena no presente. Ela se articula à luta política do Movimento Indígena Brasileiro no combate ao racismo, a favor das melhorias das condições de vida, bem como da conquista de um espaço tanto geográfico, como na História, que possa ser ocupado com dignidade pelos homens e mulheres indígenas do país. Ao mesmo tempo, a literatura indígena nos permite acessar o modo como esses sujeitos pensam o passado, o momento em que escrevem e até mesmo o seu futuro. Dessa forma, percebemos as potencialidades dessa literatura como fonte de conhecimento histórico, por meio da qual podemos evidenciar como o autor ou a autora relata suas experiências e vivências, nos possibilitando levar para a sala de aula um outro olhar acerca dos povos indígenas no Brasil.

Ao analisarmos o livro *Metade Cara, Metade Máscara* (2019), de Eliane Potiguara, vimos que a autora indígena se reporta ao passado como mecanismo de luta no momento em que escreve. Por meio dos relatos, poemas e ensaios que compõem a obra, Eliane explicita os problemas que ela enfrentou como mulher indígena, vítima da migração forçada, ao mesmo tempo em que denuncia a permanência da violência contra os povos indígenas no Brasil e

reivindica mudanças na perspectiva de um futuro melhor para esses sujeitos. Desse modo, notamos como as vivências da autora se refletem na materialidade da sua escrita.

A problematização da obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2019) como fonte histórica, em diálogo com a biografia da autora Eliane Potiguara, nos permitiu pensar em estratégias de ensino sobre a História do Brasil Contemporâneo e do protagonismo indígena, culminando com uma experiência em sala de aula e com a elaboração de um suporte pedagógico para apoiar professores/as e estudantes na compreensão de narrativas em que os povos indígenas deixam de ser apresentados a partir do olhar do “outro” e são percebidos como produtores de conhecimento.

A vivência de ensino com os/as estudantes da EEMTI Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar nos permitiu colocar os/as discentes em contato direto com a literatura indígena que eles não conheciam, como foi possível perceber ao longo das aulas. As narrativas indígenas mostraram-se um recurso importante para a aprendizagem dos/as estudantes. Durante as aulas foi possível debater sobre o eurocentrismo, os silêncios no que se refere ao protagonismo indígena na História do Brasil e também sobre a importância de problematizarmos as visões e versões do passado que acessamos.

Além disso, a utilização de poemas que compõem a obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2019), em diálogo com as vivências da autora e a história do povo Potiguara, permitiu-nos, entre outras coisas, refletir com os/as discentes sobre a importância da literatura indígena para a construção do conhecimento histórico, bem como analisar a importância do protagonismo de Eliane Potiguara na luta pelos direitos das mulheres indígenas e refletir sobre como as ações da autora em defesa dos direitos da população indígena têm impactado em sua narrativa poética. Vimos que no decorrer das aulas os/as estudantes foram se apropriando do conhecimento abordado e ampliando seus olhares a respeito da história indígena, especialmente no contexto do Brasil Contemporâneo.

O material didático elaborado (disponível em anexo), em formato de *E-book*, partiu da análise que realizamos da obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2019) em diálogo com as contribuições de outros pensadores, sobretudo indígenas, e das reflexões decorrentes da experiência de ensino com os/as estudantes da EEMTI Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar. O material é composto por textos que possibilitam uma compreensão e uma reflexão sobre a literatura indígena contemporânea e a sua utilização como fonte histórica em sala de aula, seguido de algumas sugestões de atividades, a fim de possibilitar a análise crítica dos poemas que compõem a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, em diálogo com as vivências e a história do grupo étnico a qual a autora Eliane Potiguara pertence.

Desejamos que as discussões e as atividades sugeridas possam ser úteis para inspirar outras experiências docentes preocupadas com um ensino de História que possibilite aos/às estudantes o desenvolvimento de um pensamento crítico, questionador das diversas formas de opressão social e que, sobretudo, resulte em atitude de respeito e de valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda: O Perigo da História Única. Produção: TED Global. [S. l.], 2009. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- ALMEIDA, Celestino. A atuação dos indígenas na História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na Captura da Voz: as Edições da Narrativa Oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter (org.). **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRIGHENTI, Clovis Antônio. Agitadores e subversivos: repressão, perseguição e violações dos direitos indígenas pela ditadura militar. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v.38, n.1, p. 01-24, jan./mar. 2020- Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2933>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 22-38, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/596>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/ CGETNO/CGGAM, 2012. Disponível em:

http://cggamgati.funai.gov.br/files/2314/8829/1287/Etnomapeamento_dos_Potiguara_da_Pariba.pdfAcesso em: 02 mar. 2020.

CASSIANO, Tathiana “[...] **Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres**”: o protagonismo das mulheres Igbos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960). 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601296/2/TATHIANACASSIANO-PROFHISTORIAUDESC.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

COSTA, Heliene Rosa da. **Identidades e Ancestralidades das Mulheres Indígenas na Poética de Eliane Potiguara**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/29255/1/IdentidadesAncestralidadeMulheres.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Entrevista concedida à equipe de edição dos Povos Indígenas no Brasil. **Povos indígenas no Brasil**, 2005. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-27.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil**. São Paulo: Cimi 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, Goiás, v. 22, n. 02, p. 231-245, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 09 mai. 2022.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>. Acesso em: 21 out. 2020.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DORRICO, Julie. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho, v.5, n.2, p. 107-137, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Educação, resistência e politização: sobre o sentido da educação na literatura indígena brasileira contemporânea. **Griot - Revista de Filosofia**, Bahia, v. 20, n. 3, p. 211-228, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576664634015/html/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. DIAS, 5., 2014, Grande Dourados, Anais [...] **O feminismo decolonial de María Lugones. 8º ENEPE Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão**. Grande Dourados: UFGD, 2014. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. Entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima. **NEXO**, São Paulo, mai. 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 mai. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FRANÇA, Flavio Antônio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145447/1/dissertaca%CC%83o%20profhisto%CC%81ria%202016%20Flavio%20Antonio%20de%20Souza%20Franc%CC%A7a.pdf>.

Acesso em: 16 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIACOMOLLI, Dóris Helena Soares da Silva. **Literatura Indígena e a Narrativa da Memória: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Kaka Werá Jecupé**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/10411>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GOLDEMBERG, Deborah; CUNHA, Rubelise da. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 117-148, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/gBdqT3>. Acesso em: 10 out. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, p. 223-244, 1983. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111241>. Acesso em: 08 jan. 2021.

HONORATO, Suene. Uma (in)versão da história do Brasil: a queda do céu, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. **Magma**, São Paulo, v. 25, n. 14, p. 17-27, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1769.mag.2018.153630>. Acesso em: 05 mai. 2020.

HONORATO, Suene. Cânone Romântico Brasileiro: exclusão das lutas indígenas e suas implicações para o presente. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.13, n. 24, p. 84-99, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20455>. Acesso em: 10 jan. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil: Rikbaktsa**. [s.l.]: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbaks%C3%A1>. Acesso em: 03 jul. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **COVID-19 e os povos indígenas**. [s.l.]: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 09 set. 2021.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do Saber - Série Saberes Tradicionais**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. Disponível em: <https://olma.org.br/wp-content/uploads/2020/06/olugardosaber.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnica cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó, v.15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 53-83

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3 p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso: 04 fev. 2021.

MELLOIONE, Rodrigo Piquet Saboia de; COUTO, Helena Pereira. As transformações da memória indígena na contemporaneidade. **INCID – Revista de ciência da informação e documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 163-175, fev. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/132904>. Acesso em: 18 jun. 2021.

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

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. **Revista Emília**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/escrita-indigena-registro-oralidade-e-literatura/> Acesso em: 20 mar. 2022.

NADAI, Elza. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 2, set./ago. 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, São Cristóvão, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfdbdjy6zm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

- PACHAMAMA, Aline. Autoria e ativismo de originários na escrita da História. *In:* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 26-40. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Montea-Mór**: história, etnicidade e cultura. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia), – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14651?locale=pt_BR. Acesso em: 05 mar. 2022.
- PESAVENTO, Sandra. **História e literatura**: uma velha-nova história. Rio Grande do Sul: Nuevo Mundo, Nuevos Debates, 2006.
- PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Gruminn editora, 2019.
- POTIGUARA, Eliane. O agronegócio é um projeto para destruir e entrar nas áreas indígenas. Entrevista concedida a Beatriz de Alcântara. **A União**, João Pessoa, abr. 2022. Disponível em: https://auniaio.pb.gov.br/search?sort_order=reverse&b_start:int=3580&sort_on=Date&Creator=giismael. Acesso em: 20 dez. 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Argentina: Clacso, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 20 mar. 2021. p. 107-130.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73- 118.
- SÁ, Lucia. **Literatura da Floresta**: textos Amazônicos e Cultura Latino-Americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012
- SAMPAIO, Paula Faustino. **Indígenas Mulheres entre Colonialismos e Resistência de longa duração – séculos XX e XXI**. 2021. Tese. (Doutorado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/bdtd/indigenas-mulheres-entre-colonialismos-e-resistencia-de-longa-duracao-seculos-xx-e-xxi/>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In:* BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Rosiler Santos. Indígenas por eles mesmos: engajamento, oralidade e escrita na literatura de autoria indígena. **Grau zero — Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 6, n. 2, p. 157-179, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Nat%C3%A1lia%20Barbosa/Downloads/6100-Texto%20do%20artigo-16363-1-10-20190409.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SIMÕES JUNIOR, Roberto Carlos. **A nova história indígena e a educação para as relações étnico-raciais: construindo caminhos para sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Centro de Humanidades, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572390>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SMITH, Andrea. A Violência Sexual como uma Ferramenta de Genocídio. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 195-230, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/47357>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, Paraíba, v. 16, n. 1, p. 91-115, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20337>. Acesso em: 29 mai. 2022.

TABAJARA, Auritha. **Coração na Aldeia, pés no mundo**. 1. ed. São Paulo: UKA Edirora, 2018.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Falas à espera de escuta. In: ORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 15-24. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/202110?show=full>. Acesso em: 25 mai. 2021.

THIEL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: a literatura indígena em destaque**. São Paulo: Autêntica, 2012.

THIEL, Janice. **A leitura da História do Brasil pela literatura indígena**. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/leitura-da-historia-do-brasil-pela-literatura-indigena/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TREMEMBE, Telma Pacheco Tamba. **Raízes do meu ser: meu passado, presente indígena**. Fortaleza: Caixeiro Viajante de Leitura, 2019.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VALENTINE, Ricardo Eusébio. **Pensando com o outro: a temática indígena e as possibilidades didáticas nos vídeos do youtube**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189209>. Acesso em: 18 mai. 2020.

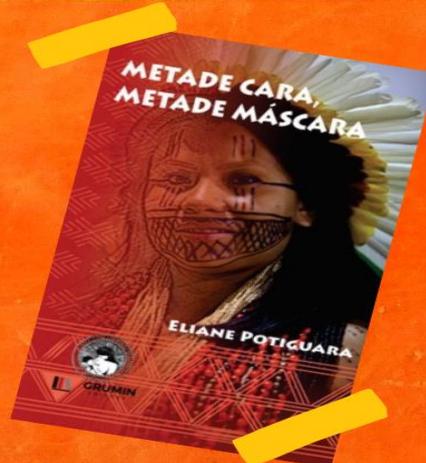
VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173174>. Acesso em: 18 mai. 2020.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo. Povo Kanindé de Aratuba-Ce: história, afirmação étnicocultural e educação. **Revista COCAR**, Belém, v.12, n. 24, p. 472-500, jul./dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Nat%C3%A1lia%20Barbosa/Downloads/belfares,+1956-5390-1CE.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

ANEXO A – PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

VOZES INDÍGENAS:

O PROTAGONISMO INDÍGENA NA LITERATURA DE ELIANE POTIGUARA



AUTORA
NATÁLIA DE ASSIS BARBOSA
ORIENTAÇÃO
EDMILSON ALVES MAIA JÚNIOR

Sumário

1. Apresentação.....	03
2. O que é Literatura Indígena Contemporânea?....	04
3. A literatura e o Ensino de História	08
4. Quem é Eliane Potiguara?.....	10
5. Quem são os Potiguara?.....	11
6. A obra <i>Metade Cara, Metade Máscara</i>	13
7. O poema “Eu não tenho minha aldeia”.....	15
8. Sugestão de Atividade	16
9. O protagonismo de Eliane Potiguara.....	17
10. O poema “Mulher”.....	19
11. Sugestão de atividade.....	19
12. Referências.....	20



Apresentação

Por meio do diálogo entre o ensino de História e a literatura indígena contemporânea, acreditamos ser possível construir conhecimentos na sala de aula a partir das vozes dos povos originários. Nessa perspectiva, apresentamos este material didático como contribuição para a compreensão de narrativas com outros sentidos e significados, com o intuito de que os povos indígenas deixem de ser representados a partir do olhar do “outro” e sejam percebidos como protagonistas e produtores de conhecimento.

Este material didático compõe a parte propositiva da dissertação de mestrado intitulada “Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz”: um diálogo entre a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, de Eliane Potiguara e o ensino de História na Educação Básica, apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do professor Dr. Edmilson Alves Maia Júnior.

Este material tem o propósito de possibilitar que professores/as e estudantes não só conheçam as narrativas indígenas

mas também, por meio delas, possam em sala de aula aprender e produzir conhecimento histórico acerca da História do Brasil Contemporâneo e do protagonismo indígena.

Para tanto, apresentamos uma proposição, uma contribuição com textos e reflexões sobre a literatura indígena contemporânea. O nosso diálogo ocorrerá sobretudo com a escritora Eliane Potiguara. Considerando a sua narrativa poética como potente fonte histórica, propomos algumas sugestões de atividades a fim de possibilitar a análise crítica dos poemas que compõem a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da autora supracitada, em diálogo com as suas vivências e com a história do grupo étnico a qual ela pertence.

Desejamos a todos/as um ótimo estudo!

O que é literatura indígena contemporânea?

Denomina-se de literatura indígena contemporânea a produção literária de autoria indígena que vem se destacando a partir da década de 1980, evidenciando o pensamento, as reflexões, os conhecimentos, a diversidade indígena e potencializando as vozes de povos de diferentes etnias do Brasil.

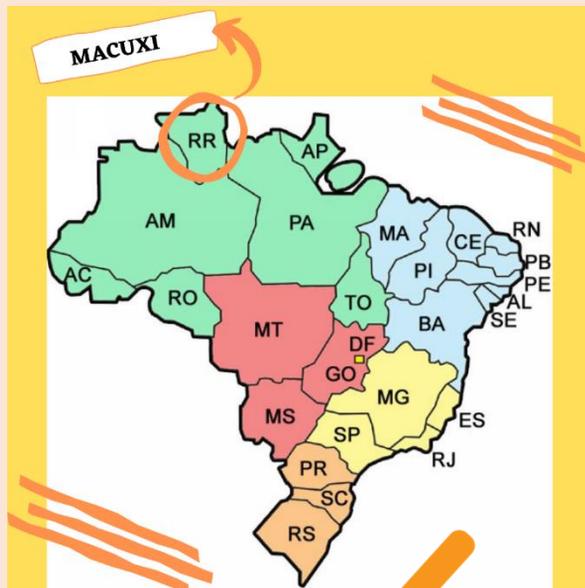
Segundo a pesquisadora Julie Dorrigo (2018), a literatura indígena, “nas mãos dos escritores indígenas, ela se torna ferramenta fundamental de autoafirmação, autoexpressão, resistência e luta, coadunando-se diretamente com o Movimento Indígena no país” (DORRICO, 2018, p.108).



Julie Dorrigo

Fonte: <https://revistaacrobata.com.br/juliedorrigo/poesia/vo-madeira-poema-de-julie-dorrigo/>

Julie Dorrigo, descendente do povo indígena Macuxi, é escritora, doutora em Teoria da Literatura e pesquisadora da Literatura Indígena Brasileira.



Macuxi

O povo Macuxi está situado no estado de Roraima, como podemos observar no mapa acima. De acordo com o portal do Instituto Socioambiental (ISA), em 2004 a população Macuxi era estimada em torno de 19 mil pessoas e cerca de metade dessa população era encontrada na vizinha Guiana, ocupando áreas de campo. Os Macuxi vêm enfrentando desde o século XVIII situações adversas em razão da ocupação não-indígena na região. Nas últimas décadas, essa população vivenciou uma luta incessante pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ocorrida em 2005, resolvida com o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal somente em 2009, que confirmou a homologação e a retirada dos ocupantes não-indígenas.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>. Acesso em: 10 de out. de 2022.

O Gerenciamento do passado indígena a partir da memória é basilar no processo de resistência indígena contemporâneo. Essa memória passa a ocupar um importante espaço na literatura indígena, principalmente a partir dos anos de 1990. Nesse período, a literatura encontra uma conjuntura favorável com o início da chamada Nova República no Brasil, inaugurada pelo fim da Ditadura Civil Militar no ano de 1985. Nesse momento, há uma mudança na postura do Estado brasileiro em relação à diversidade étnica no Brasil. Vale salientar que para que isso ocorresse, foi fundamental a organização e a luta dos próprios povos originários. Nessa conjuntura, a Constituição Federal aprovada em 1988 reconheceu as terras tradicionais, a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições como direitos dos povos indígenas.

É importante ressaltar que a manifestação do pensamento indígena não é uma novidade. Historicamente esses povos se expressaram de diferentes formas, sobretudo através da oralidade. E foi por meio dessa forma de expressão que as sociedades originárias mantiveram seus laços coesos e suas histórias em constante movimento.

Para Daniel Munduruku (2001), a escrita indígena é a afirmação da oralidade, numa relação de complementariedade. Nas

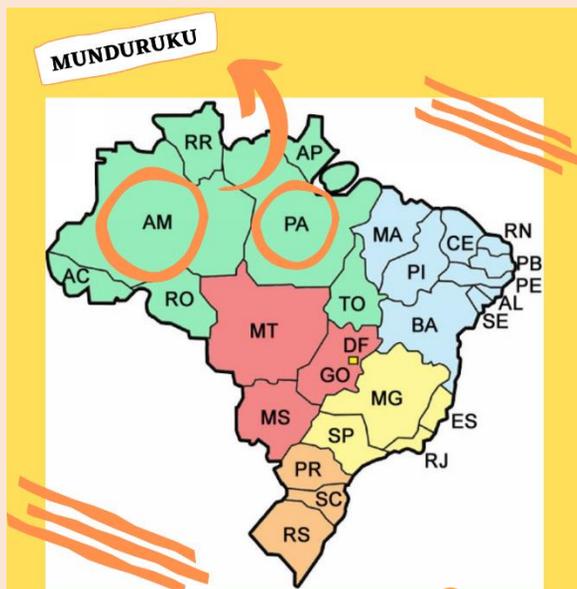
palavras do pesquisador indígena “há um fio muito tênue entre oralidade e escrita (...) É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas” (MUNDURUKU, 2001).



Daniel Munduruku

Fonte: <https://lunetas.com.br/historias-indigenas-no-sesc/>.

Daniel Munduruku (Belém, 28 de fevereiro de 1964), é um escritor e professor paraense pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 56 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria dos seus livros são classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos.



Segundo o portal do Instituto Socioambiental (ISA), os Munduruku estão situados em diferentes regiões dos estados do Pará e do Amazonas. Dominavam culturalmente a região do Vale do Tapajós, que nos primeiros tempos de contato e durante o século XIX era conhecida como Mundurukânia. Suas lutas contemporâneas estão voltadas para garantir a integridade de seu território, ameaçado pelas pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, pelos projetos hidrelétricos e pela construção de uma grande hidrovía no Tapajós.

Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 10 de out. de 2022.

Ao assumir a posição de protagonistas das narrativas, os/as escritores/as indígenas problematizam a naturalização da narrativa colonial predominante nos livros didáticos de História. Para a escritora Telma Tremembé (2019, p. 97), “os livros didáticos das escolas continuam contando a história errada da colonização do Brasil”. Segundo Telma, o referido material didático continua falando em descobrimento, quando para ela, em consonância com o pensamento de outros escritores indígenas, o Brasil teria sido invadido. A fala da autora chama atenção para a importância de dialogarmos com as narrativas indígenas no Ensino de História. Por meio da utilização da literatura indígena como fonte, é possível pensar em um ensino de História a partir das questões indígenas, com sentidos e significados diferentes dos que se apresentam nas narrativas hegemônicas, onde esses sujeitos são apresentados a partir do olhar do “outro”, e não partir da perspectiva do indígena.



Telma Tremembé

Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/rep-ortagem/2019/05/30/diversidade-marca-segunda-mobilizacao-em-fortaleza.html>

Thelma Tremembé nasceu no Ceará e pertence ao povo Tremembé de Almofala-Itarema Ceará. É escritora indígena, autora do livro *Raízes do meu ser: meu passado presente indígena*.



O povo Tremembé vive no estado do Ceará, nos municípios de Itarema, Acaraú e Itapipoca. Conforme o portal do Instituto Socioambiental (ISA), os Tremembé foram citados em documentação histórica e em diversas obras do período colonial, tendo sido aldeados em certas missões, tanto no Maranhão como no Ceará. Almofala (distrito do município de Itarema, no estado do Ceará) foi o mais conhecido aldeamento dos Tremembé, tendo sido fechado na segunda metade do século XIX. Em 1857, suas terras foram doadas aos indígenas da antiga povoação, mas acabaram sendo invadidas gradativamente por latifundiários. Contudo, a população indígena continuou vivendo na mesma região, inclusive mantendo o ritual do torém. Os Tremembé passaram a reivindicar o reconhecimento oficial de sua identidade étnica a partir da década de 1980. Em 2003, a Terra Indígena Tremembé Córrego do João Pereira foi a primeira a ser homologada no estado do Ceará.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Trememb%C3%A9>. 10 de out. de 2022. Acesso em: 10 de out. de 2022.

A literatura e o Ensino de História

Segundo a historiadora Pesavento (2004, p. 82), a literatura permite ao/a historiador/a:

o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário (...) fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

Nessa perspectiva, por meio do diálogo entre o ensino de História e a literatura de autoria indígena, é possível pensar na construção de conhecimentos a partir das questões e dos valores indígenas. Para tal intento, como nos mostra Pesavento (2004), ao analisar as narrativas contemporâneas dos povos indígenas, não podemos esquecer que elas estão marcadas por questões do momento em que são escritas, mesmo quando retomam questões do passado.

Por meio da literatura o/a estudante pode visualizar o modo como em diferentes momentos históricos uma determinada realidade social foi dada a ler. Nessa perspectiva, entendemos que a utilização da literatura como fonte no ensino de História é bastante pertinente, pois ao abrir espaço para diferentes interpretações, pode chamar a atenção dos/as estudantes para a

necessidade de um pensamento crítico frente às narrativas a que temos acesso.

A proposta de utilização de narrativas literárias no ensino de História parte das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas que reconhecem a sala de aula como local de produção de conhecimento. Nesse contexto, o uso escolar do documento é concebido não apenas como confirmação de dados, mas como fonte que possibilita ao/a aluno/a comparar e dialogar com perspectivas outras, observando mudanças, permanências e promovendo uma autonomia intelectual (SCHMIDT, 2020).

Considerando que ao enxergar o conhecimento histórico como algo pronto e acabado muitos/as estudantes acabam perdendo o interesse pelo ensino de História, essa perspectiva se faz importante ao estimular o protagonismo discente, a fim de que se percebam como autores/as e construtores/as de uma narrativa histórica e, com isso, reconheçam que o conhecimento que acessam não lhes é alheio.

Tendo em vista que a literatura é, antes de tudo, um produto artístico com raízes no social (SEVCENKO, 2003, p. 20), é importante lembrar que ao inserir-se

em um contexto social específico, ela revela as diversas conjunturas de uma época, sendo capaz de evidenciar, por exemplo, como as pessoas pensavam o mundo e a si próprias, quais eram os seus medos e sonhos. Tendo isso em vista, ao utilizá-la como fonte histórica se faz imprescindível tomar alguns cuidados, como destacar o/a autor/a em questão; o contexto vivenciado por ele/a; e as possíveis influências históricas que atuam no momento de sua escrita. É importante deixar claro para os/as discentes que como qualquer fonte histórica, a obra literária é parcial, não é neutra, ela sofre a interferência do período em que foi escrita e das intenções de quem a produziu.

Quem é Eliane Potiguara?

A escritora Eliane Lima dos Santos, de etnia Potiguara, é poeta, militante, professora, graduada em letras e educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela nasceu na capital carioca, no ano de 1950, no seio de uma família desaladeada. Sua avó, mãe e tias foram forçadas a sair das terras ancestrais paraibanas na primeira metade do século XX em decorrência do desaparecimento do bisavô da escritora, Francisco Sólton de Souza, conhecido como Chico Sólton, envolvido em conflitos relacionados à implantação de uma indústria algodoeira nas terras indígenas.



Eliane Potiguara

Fonte: <https://conexao.ufrj.br/2021/11/eliane-potiguara-agora-e-doutora-honoris-causa-pela-ufrj/>

A sua produção literária está fortemente marcada pelo seu envolvimento com o Movimento Indígena no Brasil, a partir da década de 1970, por meio do qual

ela se tornou defensora das demandas dos povos indígenas e, principalmente, das indígenas. Os seus primeiros poemas datam de 1975, sendo a primeira mulher indígena brasileira a se destacar na literatura. A sua primeira publicação, o livro *Metade cara, metade máscara*, foi publicado pela primeira vez pela editora Global em 2004. Ela escreveu e publicou outros livros, como *O coco que guardava a noite* (2012), *O pássaro encantado* (2014), *A cura da terra* (2015), entre outros. Ademais, foi a primeira mulher indígena do Brasil a participar de reuniões internacionais e de fóruns da Organização das Nações Unidas (ONU), para dar origem à Declaração Universal dos Povos Indígenas.



Capa de alguns livros escritos por Eliane Potiguara

Fonte: <http://www.elianepotiguara.org.br/>

Quem são os Potiguara?



O povo Potiguara está localizado nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Sua história de contato com a sociedade não indígena remonta ao início da colonização.

Com relação aos Potiguara da Paraíba, eles vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição e Rio Tinto, com uma população de aproximadamente 19 mil pessoas. Além disso, um número não contabilizado de pessoas vive em regiões do estado do Rio de Janeiro.

No século XX o território ancestral do povo Potiguara da Paraíba sofreu com o processo de ocupação por grandes proprietários ligados à indústria algodoeira, dentre eles a família Lundgren, donos da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), conhecida por meio da cadeia de lojas “Casas Pernambucas”.

A fábrica de tecidos se instalou às margens do rio Mamanguape, limite sul do atual território indígena. Em 1918, iniciaram a drenagem e canalização das águas de uma lagoa ali existente, derrubaram a mata e abriram os primeiros caminhos. No final de 1925 a Companhia começou a funcionar tendo se apropriado de grande parte do território indígena. Ela passa a atrair mão-de-obra empregando muitos potiguaras na construção de roçados e na abertura e conservação de estradas e caminhos. A Companhia Rio Tinto invadiu enormes extensões da área indígena, principalmente para cortar madeira de lei para a construção da fábrica, e de lenha para alimentar suas máquinas. Grande parte da madeira das matas, hoje quase inexistentes, começou a ser sobre-explorada na época da Companhia. A época da chegada da fábrica de tecidos é lembrada como um período de muita violência e terror. Os índios eram expulsos de suas terras e os que resistiam eram reprimidos com violência pelos funcionários da empresa. As roças eram destruídas e o acesso aos recursos ambientais foi restringido, como rememoram os mais velhos (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p. 16).

As mulheres da família de Eliane Potiguara migraram da Paraíba para Pernambuco, fugindo dos conflitos e das várias formas de violência provocadas pela instalação da fábrica no território ancestral do seu povo. Nessa trajetória de fuga, Maria de Lourdes, grávida aos doze anos, vítima de estupro em sua terra natal, deu à luz a Elza, a mãe de Eliane Potiguara. Depois disso, as mulheres tomaram novos rumos a bordo de um navio que carregava nordestinos para o Rio de Janeiro. Durante algum tempo, elas perambularam pelas ruas da capital carioca, vindo a se estabelecer, posteriormente, na zona do Mangue, nas proximidades da Estação Ferroviária

Central do Brasil, bairro que naquela época abrigava moradores muito pobres e marginalizados (POTIGUARA, 2019, p. 24-25).

Assim como as demais comunidades indígenas situadas no Brasil, o povo Potiguara possui uma histórica trajetória de lutas pelas suas terras tradicionais. Os ataques aos territórios desses povos não ocorreram apenas no período da colonização. A problematização dessas questões em sala de aula pode possibilitar aos/as estudantes a compreensão da complexidade das experiências indígenas, bem como o entendimento das sequelas do colonialismo em nosso país. A respeito dos efeitos do colonialismo ao longo da história do Brasil, Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 51-52) afirma que:

mesmo tendo ocorrido conflitos no interior da organização político social dos colonizadores, esses sempre se fizeram no campo de disputa da gestão e não no campo de disputa ideológica. Tanto é que os colonizadores mudavam a denominação de suas organizações político administrativas, mas a estrutura não sofria modificações, já que as mesmas práticas de violências, de subjugação, de invasão, de expropriação e de etnocídio se repetiram em todas gestões, independente dos conceitos por eles apresentados.

Desse modo, para Antônio Bispo (2015), a violência contra os povos indígenas no Brasil se fez presente em todos os momentos da história política do Brasil, desde a colonização (1530-1822), passando pelo governo monárquico (1822-1889) e

sobrevivendo ao estabelecimento do sistema republicano a partir de 1889. Isso ocorreu na medida em que as mudanças políticas que foram ocorrendo ao longo dos anos não provocaram mudanças na mentalidade opressora e violentadora dos direitos dos povos indígenas, além dos afro-brasileiros. Os efeitos da manutenção desse sistema opressor ao longo do tempo podem ser percebidos através da história do povo Potiguara.



Antônio Bispo dos Santos

Disponível em:

<https://ea.ffiich.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>

Nego Bispo (Vale do Rio Berlingas, Piauí, 1959), como também é conhecido, é autor de artigos, poemas e livros, como: *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015). Destaca-se por sua atuação política e militância, que estão fortemente relacionadas à sua formação quilombola.

A obra *Metade Cara, Metade Máscara*

A obra *Metade Cara, Metade Máscara*, primeira publicação de autoria indígena feminina no Brasil, foi lançada em 2004 e encontra-se até o momento em sua 3ª edição, esta última datada de 2019. O livro apresenta relatos, ensaios, depoimentos e poemas relacionados ao universo indígena, com viés mítico e histórico. A obra foi inaugurada em um período de forte mobilização do movimento indígena, no contexto de luta pelas garantias dos direitos afirmados na Constituição de 1988. Dentre os direitos reivindicados, possivelmente o mais urgente era a efetivação de seus direitos territoriais.



Capa da obra *Metade Cara, Metade Máscara*, 3ª edição, 2019

O ano em que a obra foi lançada foi marcado principalmente pelo debate em torno da homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, situada em Roraima e ocupada por pessoas das etnias Uapixana, Ingariçó, Macuxi, Patamona e Taurepangue. O território que era reivindicado pelos povos indígenas desde os anos 1970 só foi homologado em 2006, sob forte mobilização do Movimento Indígena.

A terceira edição de *Metade Cara, Metade Máscara* foi publicada no ano de 2019, em um contexto de intensificação da violência e de invasões das terras indígenas, em comparação com o ano de 2018. Na obra percebemos que a autora busca veicular uma ideia de que os povos indígenas resistem.

Nessa perspectiva, a escrita de Eliane Potiguara está fortemente marcada pela sua militância. Através da sua escrevivência, a autora, além de denunciar as violências praticadas contra os povos originários, busca fortalecer a luta dos homens e das mulheres indígenas. O conceito de escrevivência foi cunhado pela

escritora mineira Conceição Evaristo para definir ou nomear uma escrita que se dá colada à vivência, seja particular ou coletiva. Segundo Evaristo:

[A escrevivência] seria a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (LIMA, 2017, s/p).



Conceição Evaristo

Fonte:

https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pes_soa6851/conceicao-evaristo/

Conceição Evaristo (Belo Horizonte, 29 de novembro de 1946) é poeta, contista, romancista e importante teórica de estudos literários e afro-brasileiros.

Apesar de Conceição Evaristo fazer referência especialmente à sua escrita de mulher negra, percebemos que Eliane Potiguara também experimenta a escrevivência, afinal, como diz Evaristo “de certa forma, todos fazem uma escrevivência”. Contudo, entendemos que o termo “escrevivência” é concebido enquanto um conceito que representa essa relação vida e obra que se faz muito presente na literatura de Evaristo e também na de Eliane Potiguara. A obra *Metade Cara, Metade Máscara* é marcada pela condição de mulher indígena, vítima da migração forçada da autora. Desse modo, as escolhas narrativas de Eliane partem de dentro e estão relacionadas com a sua vida.

O poema “Eu não tenho minha aldeia”

Eu não tenho minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus pais e avós
A maior herança indígena.
Essa casa espiritual
É onde vivo desde tenra idade
Ela me ensinou os verdadeiros valores
Da espiritualidade
Do amor
Da solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.

Mas eu não tenho a minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque de minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.
Eu não tenho minha aldeia.

Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos
preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jogar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Grumin editora, 2019 p.151-152.

Sugestão de Atividade

- 1- Quem produziu o poema?
- 2- Quando o poema foi publicado pela primeira vez? Explique qual era o contexto vivenciado pela autora.
- 3- Não podemos esquecer que a produção literária está marcada por questões do momento em que é produzida, mesmo quando retoma questões do passado. Tendo isso em vista, destaque as possíveis influências da história de Eliane Potiguara e de sua família que atuam na escrita do poema “Eu não tenho minha aldeia”.
- 4- Como Eliane Potiguara explica a perda da sua aldeia no poema intitulado “Eu não tenho minha aldeia”?
- 5- Para a autora, o mais importante é a sua ancestralidade, o legado dos seus antepassados. É a relação com os seus antepassados que faz ela ser quem é. Busque no poema exemplos disso.
- 6- Para os povos indígenas a história dos seus antepassados é muito importante para a construção de sentidos no presente. Eliane Potiguara narra o passado para explicar a sua realidade no presente. Você conhece a história dos seus ancestrais? Converse com um parente mais velho e faça um texto abordando brevemente a história de sua família.

O protagonismo de Eliane Potiguara

Eliane Potiguara desempenha um importante papel como articuladora no movimento indígena em defesa das necessidades das mulheres indígenas. A fala de Eliane é de que as mulheres muitas vezes eram excluídas dos espaços de discussões e sofriam reações machistas das próprias lideranças indígenas. Ao abordar uma situação que ocorreu no “Encontro Internacional Indígena” em Altamira, Pará, em fevereiro de 1989, ela ressalta que:

no encontro em Altamira, a guerreira Tuíra, apontou o facão para um empresário como uma atitude de intimidá-lo. Em contrapartida, um líder indígena me mandou ir para a cozinha e me ordenou que eu ficasse fora das assembleias, segurando os filhos no colo, inclusive o dele! Acredito que Tuíra Kaiapó abriu uma brecha para a mulher indígena, mas, ainda hoje, temos que impulsionar as Conferências de Saúde Indígena para que se inclua o tema Saúde Integral e Direitos Reprodutivos em todos os fóruns indígenas (POTIGUARA, 2019, p. 50).

Percebemos, a partir do relato de Eliane, os diferentes tipos de violência que podem afetar as mulheres indígenas ao longo de suas vidas, tanto pela condição de mulher, como de indígena. A filósofa Lélia Gonzalez (1984) defende que só é possível compreender as relações de opressão se partirmos da articulação entre o racismo e o sexismo, caracterizada posteriormente pelo

termo interseccionalidade, mas que à época dos seus estudos, na década de 1980, eram esferas pensadas de maneira separadas. Embora a autora estabeleça um enfoque na experiência das mulheres negras, ela abre um espaço de reflexão para a situação das mulheres indígenas, permitindo-nos entender que as suas relações também estão permeadas pelas questões que envolvem gênero, raça e classe.



Lélia Gonzalez (1935-1994)

Fonte:

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>

Nascida em Belo Horizonte (MG) em 1935, Lélia Gonzalez foi uma professora e estudiosa negra, conhecida por ser uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), do Olodum, do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e outros.

Através de suas narrativas, Eliane Potiguara denuncia as violências sofridas pelas indígenas, bem como busca incentivar e fortalecer a participação feminina na militância em nome dos povos indígenas e, sobretudo, das mulheres indígenas. A autora passou a lutar para que as mulheres indígenas pudessem ser ouvidas e para que as suas pautas fossem colocadas em discussão.



Eliane Potiguara

Fonte:

<http://revistacazemek.blogspot.com/2017/02/eliane-potiguara-agonia-dos-pataxos-e.html>

O poema “Mulher”

Vem, irmã
Bebe dessa fonte que te espera
Minhas palavras doces ternas.

Grita ao mundo
A tua história
Vá em frente e não desespere.

Vem, irmã
Bebe da fonte verdadeira
Que faço erguer tua cabeça
Pois tua dor não é a primeira
E um novo dia começa.

Vem, irmã
Lava tua dor à beira-rio
Chama pelos passarinhos
E canta como eles, mesmo sozinha
E vê teu corpo forte florescer.

Vem, irmã
Despe toda a roupa suja
Fica nua pelas matas
Vomita o teu silêncio
E corre-criança-feito garça.

Vem, irmã
Liberta tua alma aflita
Liberta teu coração amante
Procura a ti mesmo e grita:
Sou uma mulher guerreira!
Sou uma mulher consciente!

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Grumin editora, 2019 p.151-152.

Sugestão de atividade

- 1- Explique o contexto vivenciado pela autora no que se refere à situação das mulheres indígenas.
- 2- Como o enfoque dado por Eliane Potiguara no poema “Mulher” se relaciona aos anseios e interesses da autora?
- 3- Como Eliane exemplifica as violências sofridas pelas mulheres indígenas por meio da sua narrativa? Busque os exemplos nas estrofes do poema “Mulher”.

Referências

CARDOSO, T. M.; GUIMARÃES, G. C. (Orgs.). Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

DORRICO, Julie. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018.

EVARISTO, Conceição. “Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra” (entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima). NEXO, 26 de mai de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo> Acesso em: 25 de set. de 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: : 10 de out. de 2022.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio**. 2.ed São Paulo: Peirópolis, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. Revista Emília, 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/escrita-indigena-registro-oralidade-e-literatura/> Acesso em: 20 de març. de 2022.

PALITOT, Estevao Martins Os Potiguara da Baía da Traição e Montea-Mór: história, etnicidade e cultura. Dissertação (Universidade Federal da Paraíba), 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14651?locale=pt_BR. Acesso em: 05 de març. de 2022.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro. 3ª edição- Grumin 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TREMEMBE, Telma Pacheco Tamba. **Raízes do meu ser: meu passado, presente indígena**. Fortaleza: Caixeiro Viajante de Leitura, 2019.