

A Literatura Nativa no Ensino de História: Novos olhares sobre os povos indígenas

Elisa Faria de Oliveira¹

¹ Mestranda em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

Correspondência: Elisa Faria de Oliveira, Mestranda em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil. E-mail: elisafoliveira55@gmail.com

Recebido: Dezembro 28, 2021

Aceito: Junho 26, 2022

Publicado: Agosto 01, 2022

Resumo

O artigo em questão possui como tema a utilização da literatura nativa no ensino de história. De forma que as obras escritas e produzidas por indígenas são elementos essenciais de resistência desses povos, que buscam romper com estereótipos e denunciar violências. Sendo assim, a interrelação entre essa produção literária dentro das aulas de história nas escolas de ensino básico, auxiliariam nesse processo de discussão e reelaboração de uma nova metodologia de educação. Assim, podendo ser efetivado uma aula que vá além dos livros didáticos e que promova debates que viabilizam a quebra de rotulações. De modo, que as diferenças sejam respeitadas e os processos de opressões realizadas para com esses povos indígenas consigam ser abordadas. Em um procedimento que tenha como foco, o rever as ideias europeizadas e coloniais que vem excluindo grupos e ações de violências, em detrimento de uma narrativa que vem priorizando apenas a classe que é chamada de “dominante”.

Palavras-chave: Literatura Nativa, Indígena, Ensino de História, Educação.

Abstract

The article in question has as its theme the use of native literature in history teaching. Thus, works written and produced by indigenous peoples are essential elements of resistance for these peoples, who seek to break with stereotypes and denounce violence. Therefore, the interrelationship between this literary production within history classes in elementary schools would help in this process of discussion and re-elaboration of a new educational methodology. Thus, a class that goes beyond textbooks and promotes debates that make it possible to break labels can be carried out. So those differences are respected and the processes of oppression carried out against these indigenous peoples can be addressed. In a procedure that focuses on reviewing Europeanized and colonial ideas that have been excluding groups and actions of violence, to the detriment of a narrative that has been prioritizing only the class that is called “dominant”.

Keywords: Native Literature, Indigenous, History Teaching, Education.

Resumen

El artículo en cuestión tiene como tema el uso de la literatura autóctona en la enseñanza de la historia. Así, las obras escritas y producidas por los pueblos indígenas son elementos esenciales de resistencia de estos pueblos, que buscan romper con los estereotipos y denunciar la violencia. Por lo tanto, la interrelación de esta producción literaria dentro de las clases de historia en las escuelas primarias ayudaría en este proceso de discusión y reelaboración de una nueva metodología educativa. Así, se puede llevar a cabo una clase que vaya más allá de los libros de texto y promueva debates que posibiliten romper etiquetas. Para que se respeten esas diferencias y se aborden los procesos de opresión que se llevan a cabo contra estos pueblos indígenas. En un procedimiento que se enfoca en revisar ideas europeizadas y coloniales que han ido excluyendo grupos y acciones de violencia, en detrimento de una narrativa que ha ido priorizando solo a la clase que se denomina “dominante”.

Palabras clave: Literatura Nativa, Indígena, Enseñanza de la Historia, Educación.

1. Introdução

Os povos indígenas sofreram/sofrem com práticas de violências, em que são assassinados, expulsos de suas terras e são negados aos seus modos culturais e sociais. Mesmo com a garantia de seus direitos pelas suas línguas, terras, culturas e educação, estabelecida na Constituição de 1988 e a lei 11.645/08 em que se torna obrigatório trabalhar com a história e cultura indígena e negra nas escolas de ensino básico, principalmente nas disciplinas de história, artes e literatura. Ainda assim, essas leis não vêm sendo efetivadas totalmente em sua prática, de modo que esses sujeitos ainda sofrem com ações de fazendeiros, garimpeiros, pistoleiros, além de sofrerem repressões e preconceitos com suas ações diárias – como ir à escola, vestir roupas, usar celular, fazer faculdade, dentre outros. Ou seja, mesmo sendo dever do Estado em estabelecer e fazer com que a lei seja praticada, não é isso que vem ocorrendo, o próprio governo, muitas vezes, auxilia para esses descumprimentos e para a violação de direitos.

Como a tese do “Marco Temporal”, que busca restringir os direitos dos indígenas previstos na Constituição de 88. No qual, como aponta o Conselho Indigenista Missionário (2020), a ideia central defendida é a de que esses sujeitos só teriam direito a demarcação dos territórios que estivessem sob posse desses povos, ou em disputa judicial comprovada, até o dia 5 de outubro de 1988 – data da promulgação da Constituição. É uma tese defendida, principalmente, por setores interessados na exploração das terras indígenas. Ela fere a Constituição e legitima a violência contra esses sujeitos. Além disso, negligencia e/ou ignora as opressões sofridas por esses povos antes de 1988, ou seja, de modo que não levam em consideração as ações de dizimação e assimilação que ocorrem desde o contato com os europeus, principalmente, as práticas de tutela em que foram submetidos, sendo negados a eles a autonomia por anos e as constantes invasões e expulsões aos territórios,

Além disso, a própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que deveria ser um órgão para auxiliar na efetivação dos direitos indígenas, acaba realizando uma prática ao contrário disso. Tendo em vista que essa instituição, em seu início, foi criada por meio da lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 e tinha como objetivo o de tutelar esses povos. Só após a aprovação da Constituição de 1988, esses sujeitos, por meio de muitas lutas,¹ garantiram seus direitos como cidadãos, assim, a FUNAI se tornou responsável por promover, auxiliar e fiscalizar para que os direitos desses grupos fossem efetivados. No entanto, acaba ainda agindo com o viés de tutelar e de assimilação na sociedade, ao invés de unir forças na luta pela sobrevivência e respeito.

Portanto, os povos indígenas ainda vêm sendo banalizados, silenciados, assassinados e sofrem com tentativas de integrações culturais e sociais. Sendo, então, ainda parte dos processos coloniais e neoliberais, em que apenas um tipo de cultura e forma de organização sociopolítico é aceito e a natureza é vista como mero recurso ilimitado. Entretanto, como Ailton Krenak (2019, p. 10) afirma, é necessário

[...] refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem – fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza.

Ou seja, uma das lutas desses povos é a preservação da natureza, que, ao contrário do que o sistema capitalista prega, a Terra não é só um recurso. Pelo contrário, a Mãe Terra precisa ser preservada e utilizada com cautela, porque ela vem perdendo suas forças. Ailton Krenak (2019), relata que os desmatamentos já foram tão intensos, que não é mais possível a regeneração do que já foi destruído, entretanto, ainda dá tempo de manter a sobrevivência na natureza, por meio da preservação e do repensar as ações. Ou seja, o autor aponta que já ocorreu muitos “fins de mundo” e que, se soubermos perceber isso e mudar as práticas, ainda é possível a

¹Os direitos dos povos indígenas, contidos nos artigos nº 231 e nº 232 – Capítulo VIII: Dos Índios – só foram inseridos da Constituição de 1988, devido ações de vários sujeitos de diferentes etnias. As lideranças indígenas organizaram-se e acamparam com vários indígenas na frente do congresso em Brasília e participaram da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), para que seus direitos fossem garantidos da Constituição. Porque, mais uma vez, mesmo com um processo de redemocratização que estava ocorrendo no país pós-Ditadura Militar, os povos indígenas estavam sendo silenciados e excluídos desse processo. Sendo assim, foram processos de luta intensos para que houvessem um capítulo específico para os indígenas. Cf. *ÍNDIO CIDADÃO?*. Direção: Rodrigo Siqueira. Roteiro: Sérgio Azevedo e Rodrigo Siqueira. Brasília (DF): 7G Documenta e Machado Filmes. Documentário, 2014, 52'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>.

permanência da vida. Porque, ao contrário do que vem sendo propagado por esse sistema, a fauna e a flora são essenciais para o equilíbrio do ecossistema e para a sobrevivência humana. Dessa forma, essa preservação, no qual os indígenas pregam, é algo que interfere nas práticas do capitalismo, assim, esse é um dos motivos pelo qual esses sujeitos são atingidos e violentados.

Além disso, os povos indígenas foram submetidos a séculos de opressões, em que cada período havia um grande foco, por mais que outras ações também fossem realizadas. Em resumo, nos séculos de colonização e instauração do território como colônia de Portugal, os nativos que estavam nas terras, foram escravizados, assassinados e catequizados. O maior objetivo dos europeus eram as dizimações culturais, linguísticas e de crenças, porque viam esses indivíduos como coisas e/ou animais selvagens e esse processo ajudaria da escravização desses povos. No momento de formação da nação como independente e da criação da nacionalidade, o grande foco foi a estigmatização desses povos, como ingênuos e seres bons, auxiliou para o surgimento do estereótipo de indivíduos do passado, que foram essenciais para a criação do país, mas que já não existiam mais. As práticas principais eram de integrações socioculturais desses sujeitos. Na Ditadura Militar, ainda que a assimilação ainda fosse realizada, havia um projeto de extermínio desses povos. Gersem Baniwa (2019), afirma que houve, entre 1960 e 1980, um violento regime de perseguição e massacre, além dos projetos desenvolvimentistas, que “[...] envolveram aberturas de estradas, militarização das fronteiras [...] colonização da Amazônia, inclusive das terras indígenas, consideradas ‘vazio demográfico’ [...] exploração mineral [...] e implantação de colônias agrícolas no lugar de terras indígenas.” (Baniwa, 2019, p. 32). Assim, com os anos finais de 1970, começaram a surgir os movimentos indígenas, não que antes esses sujeitos não lutavam pelos seus direitos. Mas, após esse período, foram sendo criadas organizações conjuntas desses povos que foram importantíssimos na conquista pelos seus direitos na Constituição e as demais garantias que conseguiram por meio de muitas lutas e reivindicações.

Dessa forma, são 500 anos desse processo violento de contato entre os indígenas com não-indígenas. Sendo assim, por mais que atualmente, muito direitos e muitas conquistas foram estabelecidos, ainda falta muito para que as práticas sejam de respeito. Porque, como foi dito no parágrafo anterior, houve, em cada período, um objetivo diferente realizado por cada governo, no entanto, em todas a homogeneização cultural e de identidade eram o maior foco. Ou seja, os objetivos dos grupos que estavam no poder eram excluir as diversidades e deixar vivo apenas aqueles que pertencem e se encaixam nas classes ditas como “dominantes”, que são os brancos, cristãos e héteros. Por isso, essas práticas e estereótipos foram implantados ao longo dos séculos, cada um acrescentou uma rotulação, sendo assim, não é possível romper com isso do dia para a noite. Isso ocorre por meio de um processo, que é lento e árduo, mas que precisa ocorrer, através das ações e das ideias.

Tendo isso em vista, a educação foi um campo muito utilizado dentro desse processo de exclusão e silenciamento das diferenças culturais e ideológicas. O campo da história também fez/faz parte desse sistema, mas dentro das concepções de narrativas. Assim, em cada período houve uma função que a escola precisava realizar para auxiliar na efetivação das políticas governamentais. Porque, como Carlos Mathias (2011) discute, o ensino de história é um campo de lutas políticas, assim como os livros didáticos que também fazem parte desse processo que é determinado pelo contexto sociopolítico. No entanto, como Cortella (2009, p. 136 apud Neves, 2018, p. 51) afirma, “[...] por mais que a escola reproduza injustiças ela ‘concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças. As elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrenta-las’.”. Sendo assim, essas instituições escolares são locais de disputas de poder, em que, todos os grupos buscam ser representados dentro desses espaços, justamente por essa capacidade de dissipar narrativas e ideais.

Partindo disso, os povos indígenas lutam para que suas culturas e tradições sejam trabalhadas dentro das escolas de maneira ampla, respeitando as características, não silenciando e não perpetuando estereótipos. Por isso, o artigo em questão, busca uma análise sobre esse ensino de história utilizando da literatura que é escrita e produzida por indígenas como uma forma de uma educação que rompa com as rotulações e que busque o respeito. Porque, essas produções literárias, como Rebeca Lopes (2015) relata, além de uma afirmação das vozes indígenas e uma busca pela autorrepresentação, são também políticas por afirmarem denúncias e interesses perante as práticas da sociedade. Portanto, essa produção literária, é um meio muito importante de produção de conhecimento, de resistência e de denúncia desses povos indígenas, por isso, seria uma maneira de rever as metodologias e as narrativas que vêm predominando nessas instituições. Sendo assim, a utilização da literatura nativa no ensino de história das escolas de ensino básico, vai de encontro com esse repensar e reformular novos elementos e jeitos de tratar com as questões indígenas. Buscando o respeito as diversidades, para que esses processos coloniais e neoliberais sejam abolidas e nasça um modo em que a base sejam as multiplicidades e não a homogeneidade.

2. Literatura Nativa: Escrita e Oralidade

A literatura nativa, termo utilizado por Olívio Jekupé (2021), para designar os textos pensados, produzidos e escritos por indígenas. Devido aos mais de 500 anos de violências e silenciamentos desses sujeitos, o autor aponta a necessidade de uma terminologia que fosse específico para essas literaturas. Em uma maneira de separar essas produções com aquelas de indigenistas e indianistas. Posto isso, essas literaturas nativas, que, após a Constituição de 1988, com a garantia dos direitos indígenas, passaram a ser produzidas e comercializadas – ainda que em menor escala e com muitas dificuldades, pela falta de interesse das editoras em publicação desses textos e de uma permanência da marginalização e silenciamento, mesmo após o estabelecimento dos direitos desses povos em lei. Entretanto, como Daniel Munduruku (2018) enfatiza, foi necessário aprender a técnica da escrita para utilizar em favor dos indígenas. Que são rotulados, estereotipados, marginalizados e silenciados e, a escrita, que é algo considerado pelos colonizadores como a única forma válida de afirmação sociocultural e político,¹ precisou ser reapropriada para dar legitimidade e romper com estereótipos, mostrando a diversidade cultural, social, política e linguística dos mais de 300² povos indígenas do Brasil. Com isso, a utilização dessa técnica por esses sujeitos “É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro.” (Munduruku, 2018, p. 83).

Ao falar de transmissão de conhecimento, há, com o processo de colonização, a negação da oralidade e a valorização da escrita. Assim, a comunicação oral, base das culturas indígenas e de muitas outras sociedades, foi considerada parte de folclore, de mito, algo fruto de sociedades “primitivas”. Isto é, seria algo ineficiente, que não possui valor de alteridade. Entretanto, como Paul Zumthor (1997, p.27) afirma, a “Oralidade não significa analfabetismo [...]”, muito pelo contrário, é também um modo de difusão de conhecimento que é diferente da escrita, mas tão válida quanto. Porque, “Não estamos tratando de sociedades que eram *carentes* de escrita, mas sim *independentes* dela.” (Bessa Freire, 2008 apud Fries, 2013, p. 293). Por isso, é necessário desconstruir esse ideal de oralidade como algo que precisa ser superado e a escrita como a única maneira de aprendizagem, porque ambos são meios de informações importantes. Como Munduruku (2018) aborda, “Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. [...] A escrita indígena é a afirmação da oralidade.” (Munduruku, 2018, p. 83). Sendo assim, os povos indígenas, utilizam tanto da escrita como da oralidade, um não invalida a outra. Zumthor (1997), define essa relação como “oralidade mista”, ou seja, a comunicação oral ainda é o principal, porém, a escrita também é usada, como um outro meio de dissipação sociocultural. Por isso, a oralidade e a escrita são objetos de conhecimento, de transmissão de cultural, social e político, não podendo colocar em escalas de superioridades porque, são formas distintas, mas, todas com o mesmo nível de importância e validade.

Desse modo, o fato desses sujeitos também escreverem, não os tornam menos indígenas, pelo contrário, “Este trabalho foi início da própria voz indígena, em meio à sociedade envolvente, se fazer escrita.” (Jecupé, 2002, p. 10). Ou seja, estão apenas utilizando desse recurso que vem sendo o único meio aceito de afirmação cultural dentro de uma sociedade ocidental, para dar legitimidade e autoafirmar as culturas e modos de vida. Sendo uma forma de dissipar as vozes de seus povos, ou seja, autorrepresentações dos aspectos socioculturais dos indígenas, cada autor escrevendo sobre suas características. Daniel Munduruku (2018), reforça essa questão, ao dizer que a escrita indígena é afirmação de identidade e de capacidade. É “[...] uma literatura de combate, como sugere a poesia de Eliane Potiguará [...]” (Graúna, 2013, p. 22). Sendo assim, essa escrita indígena não é uma narrativa fictícia, é um ecoar de vozes, autorrepresentações, identidades e de relatos de violência. Além disso, há, em muitos livros escritos por indígenas, o teor autobiográfico, que auxiliam no processo de reencontrar as suas próprias histórias e identidades (Ghignatti, 2017) que devido ao sistema de integrações e opressões que são submetidos, muitos necessitam de se autoafirmarem diariamente. Sendo assim, é uma escrita de luta e resistência desses povos indígenas diante os séculos de violências e silenciamentos da sociedade.

¹Ideias advindas do positivismo, que se iniciou com Augusto Comte. Possui como base a valorização da razão e do concreto por meio da utilização do científico (que seria apenas o real observável). (Souza, 2020, p.p. 32-33). Ou seja, dentro de uma perspectiva que busca uma “verdade” e não considera a oralidade como também uma forma de produção. Assim, a cultura dos povos indígenas foi colocada como primitiva e foi desconsiderada, por isso a necessidade e a importância de se utilizar a escrita como forma de resistência e luta.

²Dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Foram contabilizados 305 povos, 896,9 mil indígenas e 274 línguas. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

3. Ensino de História e a utilização da Literatura Nativa

3.1. As bases da Literatura e da História

A literatura como um produto de um indivíduo ou grupo, estabelece uma visão de mundo contendo aspectos culturais, sociais e políticos de um período. Como Eni Orlandi (2005, p. 26) discute, “Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.” Ou seja, a literatura precisa ser pensada para além do texto em si, precisa olhar para o exterior, percebendo as relações de língua-território-sujeito-ideologia. Desse modo, a utilização da literatura nativa no ensino de história, se faz importante, porque, como Edson Krenak (2019), relata, a análise dessas produções por não-indígenas é um convite para refletir além do texto, para os povos indígenas. Justamente, por ser, como o autor discorre, uma forma de repensar os estereótipos que vêm sendo propagados sobre esses sujeitos, para romper com estigmatizações e começar a dissipar novos discursos.

O ensino de história, assim como o ambiente escolar como um todo, faz parte de disputas de poder, no qual são colocadas em pautas, com frequência, as narrativas que devem ou não estar presentes nos discursos que vão ser trabalhados com os estudantes. Como Martha Vieira (2019) examina, há no Brasil uma longa trajetória de predominância das perspectivas europeias nos livros didáticos que afetam nas representações dos grupos marginalizados, como os indígenas, negros, mulheres, dentre outros. Isso ocorre, em geral, por causa do predomínio dos grupos da elite branca no governo. Com relação a isso, se analisarmos todo o processo de formação do país até os dias de hoje, desde a independência, os elos com Portugal não foram quebrados, houve uma continuação, com D. Pedro I (D. Pedro IV, em Portugal, filho do rei D. João VI), depois com seu filho, D. Pedro II.

Em 1822, a independência declarada por D. Pedro I, impulsionada pela pressão e movimentação que vinha ocorrendo no território em busca da autonomia, demorou para que os demais países reconhecessem a autonomia do país. Por exemplo, Portugal só firmou esse “rompimento” em 1825, mas, essa confirmação/aceitação de independência, se deu por meio de um tratado chamado “paz e aliança”, que foi negociado por Charles Stuart (diplomata britânico). Com esse acordo, as principais determinações seriam de que D. Pedro permaneceria sendo o sucessor da Cora de Portugal, além do Brasil ter que pagar uma quantia pelo palácio e outras propriedades que seriam do rei e ficaria estabelecido uma aliança comercial entre os dois países (Armitage, 1837). Ou seja, com esse tratado, além de manter a prioridade de comércio com Portugal, ainda ficou parecendo que havia sido o rei D. João VI que concedeu a independência do país para que o seu filho governasse. Desse modo, acarretou em uma continuação, não uma ruptura, em que D. Pedro I prosseguiria com métodos e com seus elos com a monarquia de Portugal. Com a morte de D. João VI, em 1826, o imperador do Brasil se tornou o herdeiro legítimo do trono, mas, abdicou para colocar sua filha D. Maria da Glória, assim, passou a ser o avalista de D. Maria II, para garantir seus direitos até que ela atingisse a maioridade (Armitage, 1837). Ou seja, D. Pedro, em torno de 6 anos, ficou governando os dois países, um como imperador e outro como pai da princesa que assumiria o trono assim que se tornasse maior de idade. Em 1831, D. Pedro I renuncia ao trono no Brasil, devido a conflitos político no país, assim, seu filho D. Pedro II se torna o novo rei do Brasil.

Tudo isso, só mostra essa continuação de perspectiva e de união com Portugal, que afeta nas narrativas que vão sendo estabelecidas ao longo da formação do país. Além disso, mesmo com a instauração da república, os poucos intelectuais da academia que vão se estabelecendo no país, são formados, em sua maioria, na Universidade de Coimbra, que se localiza em Portugal. E, no século XIX, com as instituições construídas no Brasil, foram formadas dentro das metodologias e ideias europeias. Desse modo, as perspectivas ali estudadas e ensinadas, permaneciam com o mesmo viés. Além disso, desde o século XX, com a consolidação do neoliberalismo, em que a produção e as lógicas de mercado se tornaram mais forte, ocorreu uma transferência desse ideal capitalista para dentro das escolas (Mathias, 2011). Dessa forma, os currículos, tendo que atender essas demandas de mercado, vão se tornando cada vez mais homogêneo, excluindo as diversidades. Desse modo, como Thiél e Quirino (2011) apontam, a escola se torna voltada para a produtividade e funcionalidade, negligenciando as práticas culturais e sociais que englobam os seres humanos.

3.2. Interdisciplinaridade: História e a Literatura

A proposta de utilização das literaturas nativas no ensino de história, seria como o autor Pizarro (1998 apud Kristiuk, 2014) afirma, uma tentativa de romper com os laços homogeneizantes presentes na América Latina, que silencia as vozes dos outros e os marginaliza dentro das narrativas nacionais. Por isso, precisa ser algo pensado, não se pode simplesmente jogar esses livros como ilustrações e/ou sem debates. Porque, assim como todas as literaturas, são produções, que estão inseridas em um mercado, possuem um público, uma finalidade, uma escolha do/s autor/es e um contexto sociocultural e político. Todas essas questões não podem ser ignoradas, precisam ser levadas em conta ao analisar esses objetos. Todavia, em uma sala de aula, é importante que os discentes tenham consciência da existência desses processos e da influência que todos esses aspectos possuem no produto final do livro, mas, é importante lembrar que não vão realizar uma pesquisa.

Portanto, ao levar esse material para ser trabalhado com os estudantes não é necessário o estudo e a compreensão do conteúdo do texto em si. O que os docentes precisam ter em mente, são as discussões sobre os povos indígenas, utilizando dois métodos. O primeiro, é a comparação, que Graça Graúna (2013) defende, no qual os livros de indígenas precisam ser trabalhados em comparação/debate com produções não-indígenas. Desse modo, colocar o livro escolhido – e possui muitos autores, como Kaka Jecupé, Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Renê Kithãulu, Yaguarê Yamã, dentre outros, e de vários gêneros literários, para o público infantil até aos adultos – de acordo com a temática e a faixa etária da turma, em debate com os livros didáticos e/ou com outras literaturas. E essa comparação da literatura nativa com textos de não-indígenas, auxilia, como a autora relata, no rompimento com estereótipo. O segundo método que precisa ser usado pelos/as professores/as, é o que a Eni Orlandi (2005) determina de Análise de Discurso, entretanto, a proposta aqui não é que os discentes realizem uma pesquisa sobre. É apenas compreender que o texto não pode ser analisado apenas com o conteúdo em si, mas é necessário entender o contexto, os sujeitos e o tempo. Em uma proposta que estude e discuta o exterior do livro escolhido. Ou seja, os debates sobre os povos indígenas, os processos coloniais, as práticas dos governos, as lutas e resistências desses sujeitos. Em um processo dinâmico, em que não sejam colocados nem como selvagens, nem como ingênuos, é importante enfatizar que, possuem cosmovisões, tradições, culturas e modos próprios, mas que isso não invalida a movimentação que existe entre seres humanos. Em que não pode colocar todos os mais de 300 povos indígenas em um único bloco e nem acreditar que pensam e agem todos os indivíduos iguais, pelo contrário, essa fluidez das práticas e ideias precisam ser levadas em conta. Com a finalidade de rever as narrativas colonizadoras e aprofundar na reflexão sobre os povos indígenas.

No livro *A Terra dos Mil Povos* (1998), de Kaka Werá Jecupé¹, por exemplo, há uma abertura, um convite a olhar para os sujeitos e para o debate de estereótipos. O autor não traz apenas a cultura Tupi, mas traz várias, dos Yanomami, dos Krenak, dos Tapuia, dos Tupinambá, dentre outros. Podendo, a partir disso, levantar a questão da diversidade de povos no Brasil, as diferenças entre eles e as semelhanças, debater a questão de moradia, rompendo com essa ideia de que moram todos na mata, nus, vivendo da pesca e caça. Ou seja, mostrando que há indígenas em todo o país, que moram na cidade e no campo, que estudam, trabalham, dentre outros aspectos. Além disso, Jecupé (1998), vai fazendo uma discussão de termos, de forma a pensar, por exemplo, a palavra “índio” para se designar aos indígenas. Mostrando várias explicações para esse termo, para refletir o quanto ela é fruto de uma violência, que foram os colonizadores que determinaram para homogeneizar e nomear o que era desconhecido para eles. Sendo assim, seria possível o debate acerca das terminologias, dos usos das palavras e dos significados que as abarcam², que rotula, que silencia, que marginaliza, que exclui. Desse modo, conseguindo discutir o uso de “índio” e de “tribo”, por exemplo, e apontar os termos “indígenas” e “povos”, que são mais corretos, por trazerem e demonstrarem a diversidade.

Além disso, pode-se fazer, por exemplo, a comparação dessa obra de Kaka Jecupé (1998) com o livro didático de história da turma. De forma que os estudantes reflitam, por exemplo, sobre: Como os povos indígenas estão (se estão) sendo representados?; Quais (ou qual) povos são abordados? Possui imagens ou não? (se tiver, que tipo e de que forma são tratados?); Que termos são usados para retratar esses sujeitos?. Ou seja, realizar um trabalho

¹ Escritor, ativista, professor, conferencista e terapeuta. Foi precursor da Literatura nativa. Como terapeuta, utiliza os fundamentos da sabedoria da Tradição Tupi. É Tapuia, mas foi nomeado pelos Guarani – Na infância se distanciou da tradição indígena, foi morar na cidade para estudar. Só depois de 15 anos que fez peregrinação para retomar sua tradição. Foi reencontrado nos Guarani. (Jecupé, 1998, p. 12)

² Eni Orlandi (2005), afirma que as palavras possuem os significados gerias, que foi determinado em um período anterior e que, não necessariamente o/s sujeito/s possuem conhecimento desse simbolismo. E possui um outro denotação, que é atual, de acordo com o contexto e as necessidades daquele período. Desse modo, os dois sentidos precisam ser analisados, de acordo com o tempo. Porque isso influi nas representações que estão querendo ser reveladas pelo autor.

em conjunto com a turma para que esses consigam identificar as diferenças das narrativas e das terminologias presente nos dois tipos de produções. Uma elaborada por um indígena e que passou por pelo mercado editorial e outro por um (ou um grupo) de pesquisadores e que passou por um processo de adequação das normas de ensino: Como a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as principais temáticas que devem ser ensinadas em todas as escolas de educação básica. Desse modo, seria possível o debate em sala de aula, sobre as diferentes narrativas e os interesses envolvidos entre as duas. Sendo assim, estabelecendo uma discussão sobre os povos indígenas de forma ampla, levando em conta as diferenças culturais não só entre indígenas e não-indígenas, mas entre esses sujeitos também, porque são mais de 300 povos no Brasil, possuindo uma vasta diversidade sociocultural. Além disso, colocando em questão os estereótipos que são enfatizados na sociedade e como isso foi perpetuado por mais de 500 anos de colonização.

Sendo assim, a utilização dessa literatura nativa nas aulas de história, é uma maneira de refletir sobre os processos de séculos de invasão dos europeus e da formação do país e da nacionalidade e como isso influencia nas práticas atuais. De modo que, não só seja debatido sobre as culturas indígenas, mas discuta os procedimentos que foram realizados ao longo dos períodos da história do Brasil. Em que, cada momento instaurou uma forma diferente de silenciar, dizimar, assimilar, violentar e/ou estereotipar os povos indígenas. Por isso, todos os acontecimentos influenciaram na maneira como esses sujeitos são vistos, representados e tratados na contemporaneidade. Assim, essa literatura escrita por indígenas, que é fruto desse processo, por ser uma escrita, em português, com formulações editoriais, dentre outros. Ou seja, são elementos da cultura de elite, no qual foi imposto a esses povos por meio de muito violência, mas, que são reinventados por esses sujeitos, como forma de resistência e de levar suas culturas e modos de pensar para os não-indígenas. Assim, são necessários que sejam compreendidos, analisados e discutidos nos espaços escolares, que são um dos maiores campos de disputas de poder. Principalmente na história, que é alvo de lutas de narrativas constantemente, em que os grupos que estão no poder sempre querem proibir algumas perspectivas em detrimento de outras para que seja favorável ao seu governo e suas práticas. Sendo, então, necessário que essas duas áreas sejam tratadas dentro de uma ideia de respeito as multiplicidades culturais e sociais. Mas que as opressões e ações violentas sejam enfatizadas sem serem relativizadas.

4. Conclusões

A utilização da literatura nativa nas aulas de história, não diz respeito ao uso dessas produções como fonte da verdade, ou como análise do conteúdo em si, ou como mera ilustração de um conteúdo. É, uma possibilidade de olhar para os sujeitos indígenas, é repensar os termos, as representações, as identidades, as definições. É uma reflexão sobre os estereótipos, os silenciamentos, as violências e as marginalizações que esses povos vêm sofrendo. As narrativas que vem sendo colocadas sobre os povos indígenas nas escolas, “[...] são aqueles da época do contato, ou seja, passado, e não sujeitos-povo-condição do presente.” (Dorrico et. al., 2020, p. 239). Sendo assim, são estudados apenas no período colonial e retratados como seres bárbaros e atrasados, que precisavam ser catequizados e civilizados para inserir na sociedade. Isto é, há uma narrativa do colonizador, que negligência/silencia as multiplicidades desses povos, as organizações culturais, sociais, políticas, linguísticas, as crenças, as lutas e as resistências. E ameniza e/ou deixa de lado as violências e opressões que os colonizadores realizaram para com os sujeitos indígenas. Desse modo, há um apagamento/silenciamento das ações, tanto dos governos quanto desses povos nos demais séculos. Não são estudados nos períodos de independência, ou da república, ou da Ditadura Militar e em nenhum outro processo da história do país ao longo dos anos.

Além disso, no dia 19 de abril, Dia do Índio, esses povos são apontados nos espaços escolares, mas, não de modo a respeitar e homenagear esses sujeitos. Pelo contrário, é mais um dia ou mês no qual os estereótipos são trazidos com toda a força, a homogeneização de estereótipo físico, cultural, social e linguístico, em que são retratados como seres que andam nus, moram na floresta, caçam e pescam, se pintam e usam penas. De modo que, os estudantes são pintados com dois riscos na região da bochecha e fazem uma “pena de papel” e colocam na cabeça, além de ficar falando “mim ser índio” e fazendo a “dança da chuva”. Ou seja, realizando tudo que ajuda na inferiorização desses povos, por meio de uma rotulação preconceituosa e colonizadora. Porque, é importante enfatizar que incentivar a “fantasia de índio” e a ações de rotulações de dicção e de práticas culturais não é uma forma de homenagear, pelo contrário, só contribui para estereotipar, marginalizar e estimular as violências e exclusões perante as sociedades. Sendo assim, esse dia acaba sendo mais um que em vez de contribuir na luta desses povos indígenas, acaba intensificando as violências que já vem ocorrendo nesses séculos após a invasão dos europeus ao território.

O intelectual Stuart Hall nos ensina que os três grandes pilares de sustentação da identidade e cultura nacionais são a história, a língua e a literatura. Nesse sentido, Bruno Kanela, liderança de seu povo e advogado, alerta que no mês de abril as datas comemorativas no Brasil precisam ser discutidas seriamente para contemplar os sujeitos e povos indígenas na pauta antirracista. O dia 19 quando não trabalhado em alinhamento à consciência indígena acaba por reforçar o estereótipo do “índio genérico e folclórico”, colaborando para a destruição das subjetividades indígenas; o dia 22, por sua vez, declarado como data de “Descobrimiento” ao reforçar a versão dos colonizadores como única e oficial, exclui os povos indígenas de seus direitos originários. (Dorrico, 2021)

Com a citação acima, a autora traz a grande influência que essas datas comemorativas possuem sobre a população. Por isso, a necessidade de modificar e romper com as narrativas dominantes, além de trazer a pluralidade dos povos indígenas, não só nessas datas, mas em todos os demais dias do ano. Além disso, nessa coluna, Julie Dorrico (2021) enfatiza a importância que a literatura nativa vem ganhando nesse processo de repensar as narrativas e as rotulações atribuídas aos indígenas. Justamente, porque essa escrita, como Thiél (2013) aponta, pode romper com estereótipos e ampliar perspectivas, por seu caráter de resistência, de enfatizar as violências e destacar as culturas, as crenças e as diversidades indígenas. A autora Emilene Souza (2012), ao pesquisar o livro *Todas as vezes que dissemos adeus* (1994), de Kaka Werá Jecupé, destaca que o autor relata sobre a colonização e pós-colonização, para mostrar os efeitos das ações opressivas sobre os indígenas e as continuidades: “[...] após séculos da vinda dos colonizadores portugueses e espanhóis, o povo indígena continua a sofrer com a colonização. Assim como na obra, noticiários da atualidade apontam que ainda hoje ocorrem lutas por territórios iniciadas pelo branco e grandes carnificinas de indígenas” (Souza, 2012, p. 98). Sendo assim, percebemos como essa literatura auxilia nas discussões, por evidenciar violências dentro das práticas antigas e atuais para com os indígenas.

Desse modo, a literatura nativa precisa ser inserida nas aulas de história, como forma de trazer um ensino que rompa com as perspectivas europeizadas e coloniais, ou seja, que busca uma educação com as narrativas dos excluídos, dos silenciados, dos violentados e marginalizados. Sendo assim, produzir e pensar uma nova forma de se levantar os períodos ao longo dos séculos, rompendo com a visão colonizadora que só mostra o seu lado, de uma maneira única e negligente, porque não só não discorre sobre as demais concepções, como esconde e/ou ameniza as ações opressivas realizadas pelos colonizadores. Além disso, Lúcia Sá (2006 apud Souza, 2012) enfatiza que, por mais que a literatura seja um instrumento de dominação, para os indígenas foi visto como uma forma de resistência à metrópole. Além de ser uma maneira de ensinar à sociedade um pouco dos conhecimentos ancestrais dos seus povos, para auxiliar na salvação do planeta. Assim, empregar a literatura nativa, com métodos e formas que instiguem os discentes a repensar todas essas estigmatizações e levantar questionamentos sobre as perspectivas, auxiliam esses estudantes ao respeito as diferenças. Portanto, a proposta para as aulas de história, vai de encontro com a efetivação da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da temática sobre a cultura, literatura e história dos negros e indígenas. Assim, além de cumprir a lei de um modo a respeitar e não estereotipar é uma maneira de começar a aplicar e construir um novo currículo, com novos materiais e novas narrativas, no qual o foco seja o respeito as múltiplidades, inserindo grupos e perspectivas em vez de excluir.

Portanto, como afirma Jecupé (2002, p. 81), “[...] sou considerado estrangeiro em meu próprio lugar [...]”, ou seja, os povos indígenas são desconsiderados como cidadãos dentro de um território que pertencia a seus antepassados bem antes da chegada dos europeus. Além disso, o autor afirma que, se utilizam os elementos da cultura não-indígena são rejeitados como indígenas, mas se usam e praticam de suas tradições são excluídos e estereotipados. Ou seja, foram submetidos a um processo de séculos de catequização e assimilação cultural, mas, a sociedade não quer admitir que esses sujeitos utilizem desses elementos, porém, ao mesmo tempo, não querem que realizem suas próprias ações culturais. De forma que não querem aceitar que os povos indígenas ainda existem e que, podem estar onde quiserem, usar da tecnologia e dos meios de outras culturas, sem que isso os invalidam como Krenak, como Guarani, como Yanomami, como Xacriabá, como Potiguara, como Xavante, enfim, não deixam de serem indígenas. Porque, como discorre Patrick Paul no prefácio do livro *O trovão e o vento* (2021), de Kaka Jecupé, a transculturalidade, isto é, o diálogo entre culturas, é o fundamental na construção das culturas e que as tornam mais ricas. De modo, que essa interrelação entre culturas não pode ser ignorada e que, não é apenas uma que influencia a outra, mas todas se interveem mutuamente.

A invasão de Portugal ao território que se tornaria o Brasil, foi fruto de muitas violências, em que os sujeitos que estavam nas terras foram assassinados, escravizados, catequizados e ao longo dos séculos, continuaram sofrendo com os processos de assimilações socioculturais. Sendo assim, são ações que além do viés de extinção, buscou/busca o apagamento total das culturas, cosmovisões e organizações sociopolíticas desses povos. De forma que esses procedimentos de opressões e marginalizações ainda ocorrem na sociedade, em que esses

sujeitos, mesmo com a garantia de seus direitos em lei, não vêm sendo efetivados. O que leva ao silenciamento das narrativas desses povos na maioria dos espaços, como escolas, universidades, mídias, dentre outros.

Por isso, é necessário continuar e unir forças na luta contra essas rotulações e exclusões. Desse modo, a literatura nativa é um produto muito importante para esses rompimentos, justamente por trazer as violências, mostrando uma narrativa sobre a história e sobre os acontecimentos pela visão desses povos, enfatizando suas culturas e seus modos de vida. Assim, utilizando da literatura no ensino de história, ou seja, dentro dos campos escolares, é uma maneira de levar esses questionamentos e ensinamentos pertencentes desses povos para os estudantes. Questionando as narrativas e mostrando a importância de não excluir as concepções dos que foram/são excluídos tanto nas escritas, como na sociedade como um todo. Sendo assim, aplicar nessa instituição – que é construído e elaborado dentro de disputas políticas, no qual legitimam poder – para mudanças de metodologias e de perspectivas. Ou seja, que os vários tipos de conhecimentos sejam considerados e que o respeito as diversidades transformem no objetivo geral desses espaços.

5. Referências

- Armitage, J. (1837). Capítulo XVIII; XIV e XV. In: *História do Brasil, desde a chegada da real família de Bragança, em 1808, até a abdicação do Imperador D. Pedro I, em 1831* Rio de Janeiro: Typ. Imp. E const. De J. Villeneuve e comp.
- Baniwa, G. (2019). Educação escolar para indígenas no Brasil no final do século XX. In: Educação escolar indígena no século XXI: Encontros e desencontros. *Laced*, 1, 31-58.
- Brasil (1967). *Lei nº 5.371, DE 5 de dezembro de 1967*. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília (DF): presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 22 set. 2020.
- Brasil (1988). Capítulo VIII: Dos Índios. In: *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2020.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modifica pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 set. 2020.
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 set. 2020.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (DF): MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- Conselho Indigenista Missionário (2020). *Entenda o caso de repercussão geral no STF que pode definir o futuro das terras indígenas do Brasil*. [s.l.]: CIMI. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/10/entenda-repercussao-geral-stf-futuro-terras-indigenas/>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- Dorrigo, J. (2021). *Abril antirracista: a literatura indígena em destaque*. In: UOL, ECOA. São Paulo. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/03/31/abril-antirracista-a-literatura-indigena-em-destaque.htm>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- Dorrigo, J., Danner, L. F. & Danner, F. (2020). A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia. In: Dorrigo, J., Danner, F. & Danner, L. F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Fries, A. (2013). Daniel mundurucu e Kaká Werá Jecupé: uma experiência de leitura do Mundo do outro. *Espaço Ameríndio*, 1(7), 287-308.

- Ghignatti, R. C. da S. (2017). Denúncia e resistência nas obras de Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé. *Opará: Etnicidades, movimentos sociais e educação*, 7(5) 1-21.
- Graúna, G. (2013). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Índio Cidadão?. Direção: Rodrigo Siqueira. Roteiro: Sérgio Azevedo e Rodrigo Siqueira. Brasília (DF): 7G Documenta e Machado Filmes. Documentário, 2014, 52'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- IBGE (2012). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: População indígena é de 896,0 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. Brasília: IBGE,10. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- Jecupé, K. W. (1998). *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 3ª ed. São Paulo: Peirópolis.
- Jecupé, K. W. (2002). *Todas as Vezes que Dissemos Adeus*. 2ª ed. São Paulo: TRIOM.
- Jekupé, O. (2021). *Literatura Escrita pelos Povos Indígenas*. 3ª ed. São Paulo: Publicação Independente (Jekupé livros).
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, Edson (2019). O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. *Caderno Cedes*, 109(39), 321-356.
- Kristiuk, M. R. (2014). Oré Awe Roiru'a Ma: Todas as vezes que dissemos adeus; memórias contadas pelo próprio indígena. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação (SEPesq), X, 2014, Porto Alegre. *Diversidade empreendedorismo inovação transformação*. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), 1-12.
- Lopes, R. C. (2015). *Oré Awé Roiru'a Ma – Todas as Vezes que Dissemos Adeus e a antropofagia literária de uma obra entre dois mundos: a resistência política e a lógica cultural do mercado*. 2015. 62 f. Porto Alegre – RS: Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/141687>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- Mathias, C. L. K. (2011). O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem histórica. *Revista História Unisinos*, 1(15), 40-49.
- Munduruku, D. (2018). Escrita indígena: registro, oralidade e literatura, o reencontro da memória. In: Dorrico, J., Danner, L. F., Correia, H. H. S., Danner, F. (orgs.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Neves, J. N. das (2018). *Educação Histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a "história difícil"*. 2018. 115 f. Curitiba – PR: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59072>. Acesso em: 1 mai. 2020.
- Orlandi, E. (2005). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 5ª ed. Campinas: Pontes.
- Paul, P. (2021). Prefácio. In: Jecupé, K. W. *O trovão e o vento: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani*. 2ª ed. São Paulo: Polar Editorial: Instituto Arapoty.
- Souza, D. C. de (2020). O positivismo de Auguste Comte e a educação científica no cenário brasileiro. *Revista REAMEC*, 1(8), 30-43.
- Souza, E. C. (2012). O colonialismo e o pós-colonialismo na literatura indígena: uma análise de Toas as vezes que dissemos adeus, de Kaká Werá Jecupé. *Boitatá - Revista do GT de literatura Oral e Popular da ANPOLL*, 14, 95-104.
- Thiél, J. C. (2013). A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação e realidade*, 4(38), 1175-1189.
- Thiél, J. C., Quirino, V. F. dos S. (2011). A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, X, 2011, Universidade Católica do Paraná. *I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*,

6630-6641. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5885_3228.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

Vieira, M. V. (2019). O ensino da história dos indígenas nos livros didáticos e a longevidade do paradigma civilizatório europeu. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, ano XIII, 17, 193-208.

Zumthor, P. (1997). *Introdução à Poesia Oral*. São Paulo: Editora Hucitec.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the journal.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).