

**ERIKA KARLA BARROS DA COSTA**

**OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO A PARTIR  
DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CAMPO GRANDE /MS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande-MS**

**2017**

**ERIKA KARLA BARROS DA COSTA**

**OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO A PARTIR  
DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CAMPO GRANDE /MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande- MS**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C837p Costa, Erika Karla Barros da

Os povos indígenas na sala de aula: um estudo a partir de representações de estudantes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de Campo Grande /MS / Erika Karla Barros da Costa; orientador Carlos Magno Naglis Vieira. 2017.

72 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1.Povos indígenas 2. Representações escolares 3.Identidade e diferença . I. Vieira, Carlos Magno Naglis II. Título

CDD – 370.19342

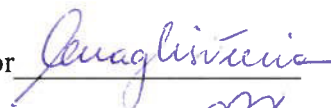
**“OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CAMPO GRANDE/MS”**

ERIKA KARLA BARROS DA COSTA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

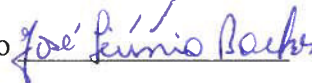
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Orientador



Profª. Drª. Claudia Pereira Xavier (PPGE/UEMS) Examinadora Externa



Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande - MS, 04 de setembro de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

*Ao Professor e Orientador  
Carlos Magno Naglis Vieira,  
Por acreditar em meu potencial e nunca ter  
desistido de mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Docentes do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

Ao Professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, meu enorme agradecimento pela confiança, acompanhamento contínuo, escuta sensível, suporte, orientação e condução nos inúmeros momentos de tensão, de inexistência dos meus pensamentos e da escrita. Ao senhor, todo o meu carinho, admiração e respeito!

Aos Professores Dr<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento e Dr. Heitor Queiroz de Medeiros por partilharem seus saberes e me oportunizarem deslocamentos teóricos, repensando conceitos e minha prática pedagógica.

Ao Professor Dr. José Licínio Bakes, que, com seus ensinamentos e dizeres ensinou-me a ter um olhar diferenciado e crítico por meio da perspectiva cultural. Tenho muito orgulho de ser sua aluna!

Aos colegas do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

Em especial, aos da Linha de Pesquisa 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, obrigada pela convivência, pelo aprendizado compartilhado e pelas inúmeras conversas.

Aos docentes Membros da Banca

Á Professora Dra. Claudia Pereira Xavier e Prof Dr. José Licínio Backes, pela leitura criteriosa da dissertação e pelas pertinentes contribuições. O meu respeito e gratidão!

Aos meus familiares

Mãe Luiza, pelo carinho e amor eterno. Te amo incondicionalmente!

Pai Cid, obrigada por me mostrar que o caminho mais fácil nem sempre é o mais seguro. Com o senhor aprendi a buscar ser cada vez melhor. Obrigada por todas as oportunidades, por respeitar e entender minhas escolhas e por todo amor. “Quando crescer, quero ser igual ao senhor”. É uma honra ser sua filha!

Á minha amada filha Luanna, o meu amor verdadeiro! Muito obrigada pelo respeito às minhas escolhas e por estar sempre ao meu lado. Peço que continue comprometida, dedicada e que alcance todos os seus objetivos. O meu desejo é que alce voos maiores que os meus.

Ao meu amor, companheiro e grande incentivador, André. Obrigada por respeitar e apoiar minhas ausências, por compreender e estar ao meu lado nos difíceis momentos de angústias, dúvidas e medos, pela sua incansável boa vontade em me ajudar, por perder noites de sono e fins-de-semana ao meu lado, só para me fazer companhia, compartilhando meus ideais, incentivando-me a prosseguir e insistindo para que eu avançasse cada vez mais. Você é meu porto seguro!

Aos irmãos, cunhados, tios, primos, agregados e sobrinhos, meu profundo afeto e gratidão pela compreensão dos momentos não socializados em família.

Em especial à minha irmã Bianka e meu cunhado Beto, meu apoio e alicerce em inúmeros momentos de minha vida. Meu amor verdadeiro a vocês!

Aos meus sogros Ana Paula e André, obrigada pelo acolhimento, apoio, carinho e respeito. Minha família do coração!

Aos estudantes e professora participantes da pesquisa

Muito obrigada por me proporcionarem um aprendizado significativo e por me permitirem rever a minha prática pedagógica.

A Deus

Agradeço, pois os teus planos para a minha vida sempre foram maiores do que os meus sonhos. Obrigada, Senhor!



COSTA, ERIKA KARLA BARROS DA COSTA. “OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CAMPO GRANDE/MS”. Campo Grande, 2017. p. 72. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. A pesquisa tem como objetivo geral descrever as representações produzidas por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas. Objetivos específicos: a) Identificar os instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes do 1º Ano do Ensino Fundamental para a construção da imagem dos povos indígenas; b) Verificar como os estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental manifestam suas representações a partir dos instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes. Por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, o trabalho de investigação tem como procedimento metodológico a revisão de literatura sobre o assunto, a realização de diálogos em rodas de conversas com os estudantes e a elaboração de desenhos e frases sobre o tema em questão. Situo a pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais e pós-coloniais, adquirindo relevância a discussão de conceitos como identidade e diferença, preconceito, estereótipo e colonialidade que foram embasados teoricamente a partir de Vieira (2008, 2015), Rosa (2012), Bonin (2007, 2010, 2015), Bergamaschi (2012), Hall (2014), Bhabha (1998), Walsh (2010), Castro-Gomez (2005), Quijano (2013), entre outros considerados relevantes para a pesquisa. As observações realizadas me permitiram constatar que a visão dos estudantes sobre os povos indígenas ainda é estereotipada e repleta de preconceitos; fato reforçado pelo livro didático que apresenta o indígena somente nas datas próximas as comemorações do Dia do Índio e como algo distante da realidade e pautada na visão do colonizador.

**Palavras-chave:** Povos indígenas, representações escolares, estereótipo e preconceito, identidade e diferença.

COSTA, ERIKA KARLA BARROS DA COSTA. "THE INDIGENOUS PEOPLE IN THE CLASSROOM: A FIRSTS YEARS PRESCHOOL STUDENTS REPRESENTATION'S STUDY OF A CAMPO GRANDE/MS SCHOOL". Campo Grande, 2017.p.72. Master's Thesis in Education - Dom Bosco Catholic University.

## ABSTRACT

This master essay is bound to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line and to the Research Group on Education and Inter-culture / CNPq, of the Graduate Program in Education - Master's and Doctorate of the Dom Bosco Catholic University / UCDB. This research aims at describing the statements regarding indigenous people, written by first graders on an Elementary School in Campo Grande / MS. Specific objectives: a) Identifying pedagogical tools on indigenous image build-up used by first grade teachers of elementary education; b) Verifying how first graders express their statements from the pedagogical tools used by the teachers. As a quality-based research, this work follows literature review on the subject, circle time dialogues and topic-based drawings and sentences as a method procedure. This research is based on Cultural and Post-cultural studies, where much focus was led to concept discussion such as identity and differences, prejudice, stereotype and colony theory-based from Vieira (2008, 2015), Rosa (2012), Bonin (2008), Bergamaschi (2012), Hall (2014), Bhabha (1998), Walsh (2010), Castro-Gomez (2005), Quijano (2013), among others, which were relevant to the research. On the result of my comments, students' view on indigenous is still stereotype-based and full of prejudice. As a fact books show the indigenous only when date is close to the Indigenous Day Celebrations, and on a settler-based view far away from reality as well.

**Keywords:** Indigenous People, school statements, stereotype and prejudice, identity and difference.

## **LISTA DE SIGLAS**

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COC – Curso Osvaldo Cruz

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MS – Mato Grosso do Sul

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

SED – Secretaria de Estado de Educação

T.I. – Terra Indígena

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

## **LISTA DE MAPAS**

**MAPA 01**– População indígena nos municípios do território brasileiro..... p. 37

## LISTA DE FIGURAS (ATIVIDADES)

<b>FIGURA 1</b> – Dedoches .....	41
<b>FIGURA 2</b> – Dobradura .....	43
<b>FIGURA 3</b> – Objetos do cotidiano do índio.....	46
<b>FIGURA 4</b> – Conhecendo os índios.....	48
<b>FIGURA 5</b> – Montar a tenda do índio.....	50
<b>FIGURA 6</b> – Palavras da cultura indígena .....	51
<b>FIGURA 7</b> – Índios no Brasil .....	53
<b>FIGURA 8</b> – Livro “ O índio” .....	54

## LISTA DE DESENHOS

<b>DESENHO 1</b> – O índio vive caçando.....	59
<b>DESENHO2</b> – Os índios moram na oca.....	60
<b>DESENHO 3</b> – Os índios caçam e pescam para viver.....	61
<b>DESENHO 4</b> – O índio caça aranha .....	62
<b>DESENHO 5</b> – O índio caça para viver .....	63
<b>DESENHO 6</b> – O índio mora em ocas .....	64
<b>DESENHO 7</b> -O índio vive na floresta.....	64

*“...E no entanto, hoje  
O seu canto triste  
É o lamento de uma raça  
que já foi muito feliz.  
Pois antigamente,  
Todo dia era dia de índio...*

*Baby Consuelo*

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>um início de conversa</b>	.....16
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Que se abram as cortinas: apresentando a pesquisadora, seus encontros e os procedimentos metodológicos.</b>	.....19
1.1	Erika Karla Barros da Costa: Uma pesquisadora em movimento	.....19
1.2	O encontro com a temática indígena	.....23
1.3	Cultura, identidade, diferença, colonialidade , interculturalidade: conceitos em discussão	.....27
1.4	Descrevendo os procedimentos metodológicos da pesquisa.	.....30
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Os povos indígenas na sala de aula: Um estudo das representações de estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental</b>	.....35
2.1	O dito sobre os povos indígenas no Brasil e no Mato Grosso do Sul	.....36
2.2	A representação dos povos indígenas nos manuais didáticos (livros e atividades xerocopiadas)	.....38
2.3	As representações dos estudantes do 1º Ano sobre as populações indígenas	.....55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		.....66
<b>REFERÊNCIAS</b>		.....69



## INTRODUÇÃO – um início de conversa

---

*Me definir é muito difícil.*

*Às vezes pareço comum, às vezes singular.(...)*

*Vivo em busca de muitas coisas, mas já possuo a principal delas :a alegria. Uma companhia? Livros. Algo que te alegra? De novo os preciosíssimos amigos.*

*Bom, termino as ridicularidades desta minha descrição breguíssima com uma pergunta minha e uma resposta fantástica, que se encaixa perfeitamente no meu caso.*

*Quem sou eu?*

*"Eu sou uma pergunta"*

Clarice Lispector (1986, p. 111)

Início esta dissertação me questionando sobre como e quais palavras são necessárias para se contar uma história? Como contar a minha própria história/trajetória? O que me remete aos caminhos percorridos para chegar até aqui e o meu papel enquanto pesquisadora na produção desta pesquisa? Devo buscar nas memórias, as lembranças que precisam ser resgatadas e ditas? Na busca de uma resposta procuro apoio nas palavras do sociólogo ZygmuntBauman (2015), que afirma na entrevista à revista Comunicação Empresarial (Reino Unido)<sup>1</sup>

A memória não é um bom guia para seguir porque cada memória é seletiva. Não há dúvidas de que não podemos lembrar de tudo, nossos cérebros não são feitos para isso, apesar de termos agora a computação em nuvem e, com isso, podermos guardar as nossas memórias em outro lugar, distante, sem mantê-las em nossos cérebros(s/p).

E ainda assim, continua seletiva, pois escolhemos o que guardar, o que merece ir para as nuvens!

---

<sup>1</sup> Para maiores informações consultar a página eletrônica: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-comunicacao-liquida-1424952791>

Mesmo certa de que as memórias guardadas no consciente não são as melhores e mais fidedignas, vou aos poucos escrevendo minha história e compondo a proposta de pesquisa do mestrado. Compreendo que esse momento, muito se aproxima da montagem de um quebra cabeça, no qual cada peça descoberta e encaixada é importante para a composição do todo e necessária para a produção da narrativa. Utilizo o quebra cabeça, por entender que é um jogo onde buscamos encontrar/resolver um problema proposto, no qual as posições que assumimos são mais importantes e significativas que a agilidade e a força física. Por isso, comparar a produção da pesquisa com a montagem de um quebra cabeça, me deixa confortável, uma vez que sou uma educadora da infância e entendo que a melhor forma de aprender e construir significados é por meio da ludicidade. Dessa forma, procuro dar prosseguimento a esta dissertação encaixando as partes necessárias para a composição das peças que compõem esse trabalho.

Antes de continuar apresentando as peças do quebra-cabeça que ora se ajustavam, combinavam e assentavam e, ora se desarticulavam, preciso registrar que nesse texto, as peças que se encaixam podem ser entendidas como as palavras que vão dando sentido, significado e sabor ao meu texto. Palavras que são significativas e estão envolvidas/entrelaçadas por um campo teórico. As amarrações tem fios teóricos que traduzem o olhar que a perspectiva, o lugar de onde se olha oportunizou!

Para escrever a dissertação, me baseio em pesquisas e palavras de outros pesquisadores, pelas quais procuro ajustar as peças e montar pouco a pouco o quebra-cabeça desse trabalho. Para isso, apresento desde início as memórias, os discursos e as histórias criadas, inventadas e vivenciadas nas quais me fundamentei e emprestei para a partir daí produzir momentos singulares de reflexão e construção que deram sentido às descobertas realizadas no decorrer desta jornada.

Escrever tornou-se, inicialmente, algo desafiador e assustador, mas a cada texto lido e produções acadêmicas pesquisadas, me instigaram a compor e a produzir sentidos e significados, articulando e desconstruindo verdades (verdades estas que não são e nunca foram absolutas e que estão em constante transformação) e me levando a um novo papel: o de professora pesquisadora. Muito desse processo de construção e desconstrução do meu “eu” pesquisadora ocorreu ainda durante as disciplinas do mestrado, por meio das leituras, das aulas e das reflexões dos professores e das exposições e conversas com os mestrandos indígenas Terena<sup>2</sup>. Além desse contexto apresentado, quero registrar que os trabalhos de

---

<sup>2</sup>Destaco aqueles que fizeram parte da minha turma: Évelin Tatiane da Silva Pereira (Aldeia Aldeinha/Aquidauana) e Maioque Rodrigues Figueiredo (Aldeia Tereré/Sidrolândia).

Bonin (2007), Backes (2005), Vieira (2008; 2015), Campos (2017) e Rosa (2012) também me auxiliaram nessa construção.

A partir das muitas provocações, inquietações e deste novo entendimento, passei a perceber a pesquisa como uma forma de ajudar a entender o que faço e porque faço. Além disso, foi um momento para descobrir novas formas de produzir conhecimento e teorizar a prática. Para Nóvoa (1992), a concepção de professor pesquisador implica na oferta de condições para o professor em assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise instrumentalizando a sua prática.

A dissertação está vinculada a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação e Interculturalidade. O trabalho tem como objetivo geral descrever as representações de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas. Considerando o objetivo principal da pesquisa e pensando nos desdobramentos da dissertação, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes do 1º Ano do Ensino Fundamental para a construção da imagem dos povos indígenas;
- b) Verificar como os estudantes o 1º Ano do Ensino Fundamental manifestam suas representações a partir dos instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes;

A dissertação encontra-se estruturada em 2 capítulos, sendo:

No primeiro capítulo “Que se abram as cortinas: apresentando a pesquisadora, seus encontros e os procedimentos metodológicos” no qual discorro, brevemente, sobre minha trajetória profissional, enquanto professora e pesquisadora e os caminhos percorridos para chegar até o encontro com a temática indígena, descrevendo as pesquisas realizadas e os procedimentos metodológicos adotados.

No segundo capítulo “Os povos indígenas na sala de aula: Um estudo das representações de estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental” registro os feitos dos povos indígenas no Brasil e no Mato Grosso do Sul a partir de produções acadêmicas, as representações dos povos indígenas nos manuais didáticos e as representações dos estudantes, sobre os povos indígenas.

Nas Considerações finais, discorro sobre a importância que esta pesquisa teve para a mudança de pensamento dos estudantes e professora participantes e principalmente, para a reflexão sobre a prática pedagógica desta pesquisadora.

## CAPÍTULO 1

### Que se abram as cortinas: apresentando a pesquisadora, seus encontros e os procedimentos metodológicos

---

#### 1.1 Erika Karla Barros da Costa: uma pesquisadora em movimento.

Sou carioca, nasci na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro/RJ. Morei durante cinco anos em Lins/São Paulo e, aos seis anos de idade, mudei com minha família para Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A parte mais memorável da minha infância era as férias na casa da minha avó Joana, na cidade de Corumbá/MS. Vó Joana era uma senhora parda, mal sabia escrever seu nome, mas que possuía uma sabedoria ímpar, advinda de sua experiência de vida e da lida com a terra. Era filha de uma indígena e trazia na alma e no coração conhecimentos que nos repassava com delicadeza, segurança e muita firmeza. Recordo que vó Joana, nunca errou a data de nascimento de um neto, muito menos o sexo do bebê. As ervas que indicava para esta ou aquela enfermidade, sempre faziam efeito. Revivendo esse momento agora na escrita da dissertação, lembro que esses saberes que ela trazia consigo deixava muitos tios, tias e primos encantados e fascinados, o que entendi muito tempo depois que há muitas maneiras de se fazer ciência que não só a acadêmica.

Quando passei a frequentar a escola, fiquei sem entender os discursos mencionados acerca dos povos indígenas: Índio caça e pesca para comer, anda pelado e vive em ocas. Observando esses discursos vejo o quanto são marcados por “verdades” e construídos dentro de um “padrão de poder”. Nos lugares cristalizados onde o colonizador permite que o indígena esteja. Onde ele está, estará sua identidade?!

Diante desse contexto, me questionava: Como isso poderia ser verdade? Pois, tinha uma pessoa muito próxima, minha avó, que era filha de uma indígena, se vestia e cozinhava a sua própria comida, além de viver em uma casa na cidade.

No rastro dessa discussão, consigo identificar que a temática indígena está presente na minha vida, desde a infância, mesmo sendo de maneira muito controversa entre aquilo que ouvia, aprendia na escola e o que conhecia da vivência na minha família.

A escola tencionou e desestabilizou o meu saber prévio/legítimo/genuíno com uma “verdade” cristalizada e generalizada, que não se aplicava ao conhecimento testemunhado e validado por minha experiência singular, significativa e autêntica.

Cresci ouvindo no ambiente escolar que os indígenas viviam em um mundo completamente diferente do meu e que sua existência estava justificada apenas para caçar, pescar e produzir artesanatos. Não entendia o porquê dessa explicação, mas acabava aceitando o posicionamento do professor.

Diante dessa recordação e amparada por leituras que me proporcionaram deslocamentos e me provocavam outros olhares, percebo o quanto a identidade indígena é inventada pela classificação racial da população. Uma classificação que aponta “um conjunto de relações de poder que hierarquizam os lugares e suas gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário” (PORTO GONÇALVES e QUENTAL, 2012, p. 07). Ainda nessa discussão, compreendo que essas representações docentes, foram produzidas dentro de um olhar hegemônico e amparado por uma ótica colonial que traz consigo a subalternidade, a hierarquização e o silenciamento dos povos indígenas (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Ainda nessa discussão, lembro que na escola, o índio era um tema trabalhado, principalmente, na data comemorativa do dia 19 de abril em que íamos para casa com o rosto pintado com riscos coloridos de vermelho (imitando a tinta de urucum) e cantávamos a música popular:

*“Ele mora na tribo contente e feliz, caçando e pescando e comendo raiz  
O sol é Guaraci,  
A lua é Jaci,  
A língua que ele fala é Tupi- Guarani,  
Foi ele o primeiro habitante do Brasil,  
Salve o Dia do Índio, 19 de abril.”*

No decorrer da minha educação básica, aprendi nas aulas de História que antes da chegada dos Portugueses e do Brasil ser “descoberto” no ano de 1500, o território era habitado por nativos indígenas que aqui viviam. Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes e viviam basicamente da caça, da pesca e da agricultura. Possuíam um grande respeito pela natureza, pois dependiam dela para quase tudo. Os rios, árvores, animais, ervas e plantas eram de extrema importância para a vida desta população. Faziam

objetos artesanais com elementos da natureza: cerâmica, palha, cipó, madeira e dentes de animais.

Também recorro que por muitas vezes, nos foi repassado como verdade que as populações indígenas viviam em tribos e tinham na figura do cacique o chefe político e administrativo. O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos e também cuidava da parte religiosa e medicinal, por meio da cura com ervas, plantas e rituais religiosos. Em outros momentos, ainda durante o período da educação básica, as presenças dos jesuítas na catequização dos indígenas influenciaram na miscigenação do povo brasileiro. Amparada pelos estudos de Bhabha (1998) é possível verificar o quanto a temática indígena está sendo discutida, ensinada, trabalhada e construída dentro de um aparato de poder, ou seja, na perspectiva eurocêntrica da história.

A tão propagada lógica do colonizado, do empoderamento da cultura branca, eurocêntrica, cristã, heterossexual, que por mecanismos diversos, incluindo a violência física e outros instrumentos de opressão, se autotransforma, historicamente, como cultura superior. Durante o Ensino Médio (2º grau), conheci e construí a romântica ideia do índio nobre, forte e valente, por meio das prosas poéticas de José de Alencar, como O Guarani e Iracema “Virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira” (ALENCAR, 1997, p.16).

As tantas histórias que cresci ouvindo como verdades absolutas, começaram a ser desconstruídas e resignificadas no ano de 1993, ao ingressar no Curso de Graduação de Pedagogia na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Estabelece-se a tensão!

As reflexões realizadas em sala de aula, nos corredores e no diálogo com o outro, me inseriram num movimento de inquietação, de transformação e de desconstrução. Nesse momento, os conceitos e os discursos sobre os povos indígenas começaram a ser resignificados. Minha própria identidade, começou a ser desfeita e passou por mudanças significativas. Entrei em uma crise de identidade positiva que me possibilitou pensar que existe “outra” possibilidade de ser, de poder e de saber. Segundo Hall (2000, p. 117): “A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”, sendo a própria aceitação de que “coerência” tem a ver com “fixidez” e “estabilidade” e não com “vacuidade” e “fluidez”. A grande ferramenta de “dominação” e “colonialidade”

Inseri-me em um contexto de fronteira, entre o conhecido e o novo. Para Bhabha (1998), a fronteira reúne, justamente, por permitir a passagem entre pontos extremos. Partindo de discussões sobre o pós-modernismo, o autor afirma que a “fronteira se torna o

lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” e a compara com a “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (p.24).

Durante toda a minha trajetória profissional, como professora de turmas de educação infantil e alfabetização, continuei reproduzindo aquilo que era comum nas escolas: trabalhar com a referida temática somente no dia 19 de abril, a partir da qual meus alunos sempre cantavam músicas para comemorar a data e iam embora para casa, trajados com saias de papel crepom e cocares com penas. Havia uma grande competição entre os professores para verificar qual turma ficaria mais “fantasiada” de indígena. Qual professora seria mais criativa na confecção dos cocares e saias e nas pinturas faciais. Mesmo diante desta prática (cobrada e exigida pelos meus superiores), me sentia angustiada por continuar reproduzindo algo que sabia se tratar de equívocos e estereótipos. Segundo Pereira (2002, p.45): “Os estereótipos foram definidos como crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados”.

Eu (re)produzia estereótipos, tornando-os formas únicas de reconhecimento, afinal, segundo o Novo Aurélio Século XXI: dicionário da língua portuguesa: Estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação. São usados, principalmente, para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade, sendo um grande motivador de preconceito e discriminação. E ao definir e limitar, controla. A visão estereotipada com a qual os índios eram apresentados nos livros didáticos e atividades xerocopiadas que realizava, mostrava uma visão do indígena como subalterno, preguiçoso e folgado. Segundo Bhabha (1998, p. 117), “o estereótipo é ainda uma forma de conhecimento e identificação que oscila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Ainda segundo o autor:

O estereótipo e a dificuldade em afirmar a identidade é antagônico porque não permite mudança, porque insiste na repetição, tudo deve permanecer no seu devido lugar [...] o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório (BHABHA, 1998, p. 110).

É possível registrar que as narrativas estereotipadas sobre os indígenas, permaneceram e ainda permanecem latentes nos manuais didáticos utilizados em sala de aula, como as atividades xerocopiadas, os textos dos livros, os discursos inflamados e as produções orientadas pelos professores.

## **1.2. O encontro com a temática indígena**

Como já mencionado anteriormente, a temática indígena sempre esteve presente em minha vida, principalmente no espaço familiar e depois na escola. Logo depois desse período, mais na fase adulta, o contato com os povos indígenas se resumia aos encontros nos domingos no centro histórico de Campo Grande e na Feira Indígena do Mercado Municipal Antônio Valente, no qual indígenas de diferentes comunidades e etnias se revezavam na venda de produtos feitos nas aldeias do interior, principalmente oriundos de Aquidauana, Anastácio e Miranda, no Pantanal. Naqueles encontros, constatava que mesmo mantendo contato frequente com a cidade, aqueles indígenas-feirantes mantinham latente suas tradições, preservando uma identidade forte e mostrando sua cultura e tradição aos que por ali passavam. O que nos ensina a não necessidade de “fixação neste lugar da cultura” para que as questões identitárias e de pertencimento se deem e/ou se confirmem.

No ano de 2010 tive a oportunidade de trabalhar na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul/SED-MS, local em que permaneci durante seis anos, e dentre minhas atribuições enquanto gestora da Educação Profissional, participei da reformulação e reorganização de um curso de formação de professores indígenas, chamado Curso Normal Médio Indígena. Por meio deste curso, passei a ter contato com algumas lideranças indígenas e com os responsáveis pela execução do curso. Participar, mesmo que indiretamente, da organização do curso, me fez rever conceitos e trouxe à tona um sentimento que até então se encontrava adormecido. Foi então que, movida pela ânsia de mudanças de paradigmas e extremo desejo de contribuir e (re)conhecer mais sobre a formação destes professores, comecei a pesquisar e buscar mais informações acerca da minha formação. Desta busca e inquietação, surgiu meu projeto para concorrer no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

O projeto inicial tinha como proposta de pesquisa o curso específico de formação de professores indígenas: Curso Normal Médio Indígena - Povos do Pantanal. Naquele momento, durante a escrita do projeto, e logo depois, durante o processo seletivo, imaginava que já conhecia todas as informações e que este seria um tema de fácil acesso e posterior desenvolvimento. Ao chegar à banca, do processo seletivo, deparei-me com professores de experiência e conhecimentos incríveis que me mostraram somente ali naquele curto tempo



de apresentação da minha proposta, que o que eu conhecia era uma parcela mínima e ínfima de todo o universo da diversidade dos povos indígenas.

Lembro que ao sair da banca, no estacionamento da universidade, chorei bastante. Um misto de alívio e ao mesmo tempo desespero. Desespero, pois os conhecimentos que eu julgava como verdades, aquilo que me deixava estável, na minha “zona de conforto” caíram por terra. Retomo este momento com Stuart Hall (2001), quando afirma que “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos...” (p.102). O meu espaço-conforto havia sido cruzado por dúvidas e inquietações; porém, a necessidade e a vontade de aprender tornaram-se latentes.

Por ser professora no curso de graduação em Pedagogia, especificamente da disciplina de Educação e Diversidade, me sentia preparada para discutir e caminhar nas fronteiras de diferentes espaços. Entendia (inocentemente) que aquilo que eu conhecia era suficiente e me deixaria confortável nas discussões e proposições que surgiriam no decorrer de todo o processo. Entendia que estava pronta para participar com maestria das discussões e proposições que surgissem no decorrer das aulas.

Portanto, ao ingressar na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), foi só o início das minhas (des)construções e pude perceber a noção disto, no decorrer das colocações, das broncas dos professores e das descobertas que fazia a cada aula. O medo de dar a opinião nas discussões em sala de aula, misturado ao desejo de aprender cada vez mais, fizeram-me refletir sobre a minha prática pedagógica, sobre o meu papel enquanto pesquisadora e sobre minha vida.

Tive muitas complicações de saúde no decorrer das aulas, foram incontáveis as vezes em que ao término da aula ia tomar medicamentos, pois tenho uma síndrome renal, e que assistia as aulas com dores extremas; mas confesso que dentro da sala de aula e a cada tema discutido e o acolhimento dos colegas da turma e principalmente dos professores, as dores eram amenizadas.

Quando tive a notícia que minha orientadora tinha se desligado do programa, fiquei apreensiva e ansiosa para conhecer quem seria meu novo orientador. Quem seria meu parceiro e guia nesta caminhada da escrita e da pesquisa? É preciso registrar que esta troca foi o maior presente que recebi neste programa e talvez na minha vida. Como pode um jovem pesquisador ser tão inteligente, dedicado e ao mesmo tempo ter a sensibilidade de passear pelas palavras e textos de uma forma tão sutil e simples?

Na minha banca fui questionada se mudaria a pesquisa, caso houvesse a necessidade. Lógico que afirmei que mudaria, mas com uma grande insegurança e desejo de dizer que não queria mudar. Compreendia que a minha pesquisa era fruto de um sonho, de um desejo e que era esse estudo que eu me propunha a fazer, mas muitas vezes, as escolhas que fazemos nos levam a percorrer caminhos diferentes daqueles que escolhemos e a pesquisa precisou ser modificada. É o objeto que aponta o caminho metodológico.

Devido aos meus problemas de saúde, que me impossibilitaram de viajar para as Terras indígenas/aldeias e realizar efetivamente a pesquisa sobre o Curso Normal Médio Indígena - Povos do Pantanal, meu orientador sugeriu que modificássemos a pesquisa, partindo daquilo que é objeto da minha prática: a sala de aula. Sentia que sua intenção, naquele momento, era a continuidade da pesquisa de mestrado. Por isso, após inúmeras conversas procuramos visualizar, traçar e pensar outra proposta. Uma proposta de pesquisa que se aproximasse mais das minhas atividades enquanto docente. Continuamos com a temática indígena, mas o foco passou a ser as representações das crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas. De acordo com Woodward (2000):

As representações incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos (p. 17).

Nesse sentido, amparada por leituras como a de Bonin (2007), Vieira (2008; 2015) e Rosa (2012), algumas questões foram surgindo conforme o trabalho com as crianças ia se desenvolvendo. Destaco algumas que contribuíram para com o trabalho da dissertação:

- Quais são as concepções dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas?
- O que aprendem, como e quando aprendem sobre os povos indígenas na escola?
- Existem momentos, períodos do ano, situações, contextos específicos para se tratar da Cultura Indígena na escola?
- O que trazem os livros didáticos dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas?

O atual enfoque, apesar de novo e desafiador, principalmente por conta do tempo de pesquisa, me trouxe certa estabilidade, uma vez que estar dentro da escola e fazer dela meu campo de pesquisa me proporcionaria um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas cotidianas.

Ao iniciar essa pesquisa, deparei-me novamente com um sentimento de angústia, pois constatei que a escola permanecia realizando uma prática equivocada tratando o índio de maneira incipiente, marginal e com uma visão estereotipada destes como na época da colonização. Segundo Bhabha (1998) “uma imagem exótica, presa ao passado e com uma representação equivocada de uma realidade”. Em outras palavras, “uma imagem que a escola não procura problematizar e desconstruir e que tem contribuído fortemente para construção de identidades fixas, sólidas, fora do tempo e principalmente fora do lugar” (VIEIRA, 2015b, p. 171). Diante desse e de outros contextos, vi-me atuando dentro da escola corroborando com as práticas realizadas. A partir desse momento, mais precisamente quando me propus a desenvolver esta pesquisa, procurei inúmeras leituras e práticas outras que me fizessem repensar e posteriormente sair “da zona de conforto”, buscando primeiro entender e a seguir, contribuir com uma prática pedagógica reflexiva e diferenciada para o ambiente escolar.

Uma prática em que a escola e os docentes “promovem ou podem promover o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 160).

Embora seja de conhecimento dos professores a Lei Federal nº 11.645/2008, que regulamenta e cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena na escola, observei que esta temática só é discutida no mês de abril, quando se aproxima o dia 19, onde se comemora as festividades do dia do índio. Quando a data se aproxima existe um movimento por parte dos professores para apresentar atividades xerocopiadas e imagens dos livros nos quais o índio é sempre retratado como alguém que existiu antigamente, na época da colonização, que vivia em ocas, caçando e pescando rodeado de flores e da natureza, fato que reforça o que Bonin (2008) aponta:

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de

miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (p. 318).

Diante desta constatação, me questiono sobre o que fazer: corroborar com esta prática e somente levantar dados para minha pesquisa ou buscar oportunizar meios de reflexões e ações coletivas aos estudantes participantes? Esta dúvida persistiu no decorrer de toda a pesquisa.

Ao pesquisador, quase sempre, sobrevém a angústia por querer saber se sua investigação/reflexão causará algum impacto real/qualitativo sobre a temática pesquisada, ou se produzirá uma espécie de denúncia/anúncio/inquietação ou mudança, ou todas estas questões ao mesmo tempo!

### **1.3 Cultura, identidade, diferença, colonialidade e interculturalidade: conceitos em discussão.**

Ao longo da pesquisa e da escrita desta dissertação, constatei não ser uma tarefa fácil reunir e ordenar o pensamento sobre os temas como cultura, identidade, diferença, colonialidade e interculturalidade, pois não há consenso entre os diversos pensadores e teóricos sobre o domínio específico dessas reflexões. Utilizo-me das ideias de autores como Moreira (2002), Bhabha (1998), Hall (1997, 2003), Fleuri (2005), Walsh (2001), entre outros, para encaixar as peças deste quebra cabeça, a fim de compor o todo deste trabalho.

A escola e a cultura vêm passando por transformações, deslocamentos e ressignificações ao longo da história da educação. Em sua análise sobre a cultura e seu papel na vida social, Moreira (2002), afirma que:

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significadamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares ( p.16).

Para Bhabha (1998, p. 65) “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”. O autor propõe uma ambivalência e complexidade que torna a discussão instigante, não possibilitando o encontro com o outro,

neste estudo, com o povo indígena. Ainda de acordo com o autor, a cultura pode ser compreendida como

uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento e libertação (p. 245).

Dialogando com Hall (1997) é possível observar que a cultura

está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam as telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais (p. 22).

As contribuições dos autores são fundamentais para (re)pensar a minha pesquisa, pois compreender a cultura como um processo de aceção, de sentido, permite-me não só refletir sobre o pensamento dos sujeitos participantes, como também sobre a conexão que envolve a cultura e o referido processo de significação, pois neles é que se estabelecem as peças que se encaixam que acabam por nomear e narrar os sujeitos.

Um termo que ainda causa-me estranheza é interculturalidade. Nas aulas da disciplina de Interculturalidade e Educação Escolar, durante o mestrado, discutimos que interculturalidade é um diálogo que se realiza por meio de trocas, de lutas e de processos e que fazer interculturalidade é ir além. Baseio-me na opção pela perspectiva intercultural de Fleuri (2005) na qual afirma que a interação entre as culturas diferentes é intencional. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. De acordo com Walsh (2005),

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (p. 25).

Na intenção de ressignificar a dinâmica e a organização das práticas escolares, entendo que seja importante pensar no processo de interculturalidade, que segundo Candau

Orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e

desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos involucrados e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território (2002, p.40).

Apoiada nesta perspectiva teórica dialógica, remeto-me à reflexão sobre conceitos importantes como diferença e identidade. Inicialmente, parece-me fácil elucidar o significado de “identidade”. A identidade é uma característica única e independente. É um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não essência ou substância a ser examinada. Alguns teóricos pontuam que identidade refere-se a um sentimento de pertencimento de realidades e de significados compartilhados. Para Hall (1997), nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada, um posicionamento e não uma essência, ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito. Em outras palavras Vieira (2015) apoiado em Hall (2000) escreve que “o conceito de identidade é perturbador, provisório e sempre inacabado” (p. 61). Isso porque as identidades

são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Partindo da fronteira entre identidade e diferença, Bauman (2003), afirma:

Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades (...) (p. 21)

O que então é ser diferente? Existe legitimidade nas diferenças? Para Gusmão (2003),

as diferenças são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que sou e nem todos são como eu sou. Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa e o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade (p.87).

Constato baseada em leituras e discussões que identidade e diferença estão intrinsicamente ligadas, já que elas dependem uma da outra e estão relacionadas às maneiras que a sociedade se utiliza para fazer classificações e significações. De acordo com Woodward (2000), “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (p.10-11).

Ouso afirmar então que tanto a identidade, quanto a diferença são interdependentes, uma vez que a identidade depende da diferença, tanto quanto a diferença depende da identidade. Essa questão pode ser observada em Silva (2000), quando o autor menciona que identidade e a diferença não podem ser compreendidas “fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78).

#### **1.4 Descrevendo os objetivos e a metodologia da pesquisa**

A metodologia é o cerne de toda pesquisa, uma vez que ela é o ponto de partida para o desenrolar das ações e o desenvolvimento da prática. Antes de apresentar os contornos metodológicos que se fizeram presentes nesse trabalho, descrever os caminhos e os descaminhos e “as diferentes formas de experimentar a pesquisa e me fazer pesquisador [a]” (VIEIRA, 2015, p. 73), preciso registrar que a partir da leitura da tese de doutorado de Bonin (2007), compreendi aquilo que estava vivendo durante esse processo de escrita da dissertação, principalmente a troca da proposta e, também as demais situações vivenciadas. A pesquisa tem tempos próprios,

um tempo para perder-se entre grandes planícies, repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar muitos daqueles modos possíveis de leitura e de escrita; um tempo para situar-se entre perspectivas, outros tempos para fazer escolhas e seguir viagem. A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos “achados”, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador (BONIN, 2007, p. 55).

Depois dos caminhos e descaminhos da proposta de pesquisa, do zigzague do ir e vir de leituras, posso apontar que os procedimentos aqui apresentados foram os melhores que encontrei para o desenvolvimento e a produção da pesquisa.

Para a escrita do primeiro capítulo, onde descrevo brevemente minha trajetória enquanto professora e pesquisadora e os caminhos percorridos para chegar até o encontro com a temática indígena, procurei me basear nas bibliografias estudadas e discutidas durante as disciplinas cursadas no programa de Mestrado: “Formação de Professores para uma realidade intercultural”, “Interculturalidade e Educação Escolar” e “Currículo e Tecnologia”. Além dessas literaturas estudadas, outras referências foram consultadas. Referências que foram disponibilizadas pelo meu orientador do seu acervo e também aquelas que estavam disponíveis na biblioteca Félix Zavatarro da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e nos Bancos de Teses e Dissertações de inúmeros Programas de Pós-graduação em Educação, cito os da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Para a escrita do segundo capítulo, onde apresento efetivamente, a pesquisa da dissertação, inicio registrando os ditos dos povos indígenas no Brasil e no Mato Grosso do Sul a partir de produções acadêmicas. As leituras dessas produções ocorreram no sentido de “ler para aprender [e] para fazer conexões inesperadas [...]” (PARAÍSO, 2012, p.36). Tentei trazer para os leitores uma parte dos contornos já desenvolvidos/produzidos e ditos em escritas acadêmicas sobre os povos indígenas. Essas produções foram importantes para entender mais sobre essa população e posteriormente, compreender a origem e os motivos das representações dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. É saudável e oportuno percorrer os atalhos para o encontro com o que buscamos, a partir do caminho generoso aberto por aqueles/as que vieram antes de nós.

A escolha do local da pesquisa, a escola, onde foi o cenário que se desenvolveu a dissertação não foi tão difícil definir/escolher. Como já mencionado anteriormente, a pesquisa acabou sofrendo mudanças para se aproximar da minha prática pedagógica. Com isso, o trabalho de campo ocorreu em uma escola que atuo como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A escola localizada no município de Campo Grande, atende estudantes da Educação Infantil até o Ensino Médio, no período matutino e vespertino. Grande parte dos estudantes desse espaço escolar são filhos de famílias que possuem boas condições financeiras.



Como a escolha do local da pesquisa, já estava quase que “pré-definida”, precisava pensar e definir com quais turmas seria possível desenvolver as atividades de pesquisa. Atuando na educação infantil e no ensino fundamental por algum tempo pensei que poderia ser um bom “palco” para o desenvolvimento dos procedimentos, mas observando por alguns dias os estudantes, a professora e também o material pedagógico da escola, logo percebi que dependeria de um tempo maior de pesquisa, uma vez que o discurso hegemônico ali apresentado demonstrava a ideia de colonizador e colonizado, relação de poder do “homem branco” sobre o indígena.

Passando a observar o Ensino Fundamental, anos iniciais, logo de pronto, comecei a ver sinalizações positivas nas turmas do 1º Ano, tanto dos estudantes, da professora e também nos materiais pedagógicos. Tanto os estudantes como a professora demonstraram interesse e satisfação em participar e colaborar com a pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidas duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma no matutino e outra no vespertino. Nessas duas turmas foram realizados encontros semanais junto com a professora em sala para verificar a representação dos estudantes sobre o tema pesquisado, ou melhor, os povos indígenas.

Para cumprimento dos objetivos da dissertação, fez-se necessário que eu realizasse semanalmente, durante três meses no ano de 2016, encontros onde pude realizar observações em sala, principalmente quando esse tema era discutido com os estudantes em rodas de conversa, diálogos individuais para verificar as concepções que os estudantes tinham sobre os indígenas e registros (por meio de frases e desenhos), uma vez que a própria ausência de discussão ou apropriação sobre o tema no cotidiano escolar, tornava a pesquisa mais instigante e valiosa.

As observações foram desenvolvidas pensando no mergulho mais direto sobre a pesquisa, pois segundo Vianna (2003) “possibilita [...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças [...] a fim de poder registrar [...] os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos” (p. 55).

A presença e participação da professora durante as observações foram importantes nas discussões com ambas as turmas, pois foi de fundamental relevância, para (re)construir conceitos e refletir sobre esta temática que, até então, era algo sem significado para muitos desses estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Outro procedimento trabalhado foram os desenhos. Segundo Campos (2017) “os desenhos relacionados à pesquisa, contribuíram para que [os estudantes] colocassem no papel o que consideravam importante sobre os assuntos que foram discutidos, permitindo

que suas representações e vivências não ficassem sem registro (p. 41). As representações gráficas (desenhos) elaboradas pelos estudantes partiram da seguinte proposição feita pela pesquisadora: Nós conversamos muito sobre os índios e vocês me contaram sobre as experiências e conhecimentos que possuem sobre esses povos. Agora, faremos um registro por meio de desenho sobre o índio e como ele vive hoje.

Os estudantes de ambas as turmas participaram com entusiasmo da proposta e realizaram suas produções (desenhos) apresentando o índio de acordo com sua visão.

Combinei com os estudantes e a professora que as identidades seriam preservadas e sugeri que escolhêssemos juntos um codinome para representá-los. Ficou acordado que cada um teria o nome de um personagem de histórias infantis, uma vez que este tema estava bastante presente, pois desenvolviam um projeto literário na mesma época da realização e a produção da pesquisa. Mesmo sabendo se tratar de artefatos culturais que produzem estereótipos, respeitei e preservei a escolha dos codinomes, visando deixar que cada estudante se sentisse representado de acordo com sua escolha. As turmas serão apresentadas como A/matutino e B/vespertino e a professora participante, que trabalha nas duas turmas se intitulou “Fada madrinha”. É importante informar que na Turma A/matutino tem 12 estudantes com a faixa etária entre 5 e 6 anos e a Turma B/vespertino possui 11 estudantes com a mesma faixa etária.

Sobre os codinomes<sup>3</sup> ficaram assim divididos: Turma A/Matutino - Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, Rei Leão, Cinderela, Branca de Neve, Lobo Bom, Caçador, Simba, Polegarzinha, Sininho, Ana e Frozen; Turma B/Vespertino – Vovozinha, Prático, Príncipe, Feiurinha, Shrek, Bela Adormecida, Fiona, Rapunzel, Gato de Botas, Bela e Fera.

Além das observações semanais, das rodas de conversas, dos diálogos individuais, a elaboração de frases e desenhos sobre os povos indígenas, realizei a análise de alguns manuais didáticos que corroboraram com a imagem estereotipada do índio, apresentada até então aos estudantes.

De acordo com Grupioni (1995) “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jací e que fala Tupi, permanece predominantemente, tanto na escola como nos meios de comunicação” (p.483).

---

<sup>3</sup>Por desenvolverem o Projeto Literário: “Contos Encantados” os estudantes e professora sugeriram à pesquisadora que seus codinomes representassem os personagens dos contos estudados. Mesmo ciente de que estes são artefatos culturais que produzem estereótipos, a pesquisadora optou por respeitar a escolha dos sujeitos da pesquisa.

No decorrer dos encontros a professora Fada Madrinha solicitou à pesquisadora que fornecesse informações sobre o tema pesquisado e que levasse os estudantes a uma reflexão diferenciada sobre a temática indígena.

Os encontros semanais e as observações realizadas oportunizaram momentos únicos de reflexão sobre a necessidade da discussão e inserção do tema “Povos indígenas” na sala de aula. As pesquisas, os encontros com os estudantes, as análises dos desenhos e frases, os encontros e orientações com meu orientador do mestrado, tudo isso me remete a um novo jeito de pensar e caminhar e como diria Thiago de Mello<sup>4</sup>: “Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”

---

<sup>4</sup>Amadeu Thiago de Mello (Barreirinha, 30 de março de 1926) é um poeta e tradutor brasileiro. É um dos poetas mais influentes e respeitados no país, reconhecido como um ícone da literatura regional. Tem obras traduzidas para mais de trinta idiomas. Preso durante a ditadura (1964-1985), exilou-se no Chile, encontrando em Pablo Neruda um amigo e colaborador. Um traduziu a obra do outro e Neruda escreveu ensaios sobre o amigo. No exílio, morou na Argentina, Chile, Portugal, França, Alemanha. Com o fim do regime militar, voltou à sua cidade natal, Barreirinha, onde vive até hoje.

## CAPÍTULO 2

### POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES

---

“ Um, dois, três indiozinhos.  
Quatro, cinco, seis indiozinhos.  
Sete, oito, nove indiozinhos.  
Dez, num pequeno bote.  
Iam navegando pelo rio abaixo,  
Quando o jacaré se aproximou,  
O indiozinho olhou para baixo  
O bote quase virou”

*Álbum Galinha Pintadinha*<sup>5</sup>

A música que serve de epígrafe para este capítulo, me faz refletir sobre a influência dos professores na construção/solidificação dos saberes de seus estudantes.

A repetição desta e de outras músicas que povoam a infância, serve de base para o reforço de paradigmas e conceitos preconceituosos desconsiderando a pluralidade dos povos indígenas e suas peculiaridades. Na maioria das vezes a imagem do índio que é construída na infância fica presente até a fase adulta.

Ouso afirmar que este capítulo é a “alma e o coração” desta dissertação, pois a partir da decisão de realizar esta pesquisa, iniciei juntamente com meu orientador uma reflexão sobre formas de viabilizar a referida proposta. Pretendo aqui descrever as representações dos estudantes do 1º ano de uma escola particular de Campo Grande/MS, sobre os povos indígenas. No decorrer da minha vida profissional, seja exercendo a função de professora ou coordenadora da Educação Básica ou da Educação Superior, ficou latente a necessidade de uma relação entre escola e cultura para que ocorra um processo educativo de qualidade e coerente.

Não é possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem em que a cultura não esteja intrinsicamente envolvida, pois a escola é um espaço cultural, como afirma Bonin

---

<sup>5</sup> Indiozinhos – Galinha Pintadinha, 2012. Volume I.

(2007), nela circulam diferentes saberes, sendo que alguns deles adquirem maior visibilidade e outros são interditados, em relações de força que produzem maneiras de narrar e atribuir significados. Trata-se de um salto epistemológico irreversível.

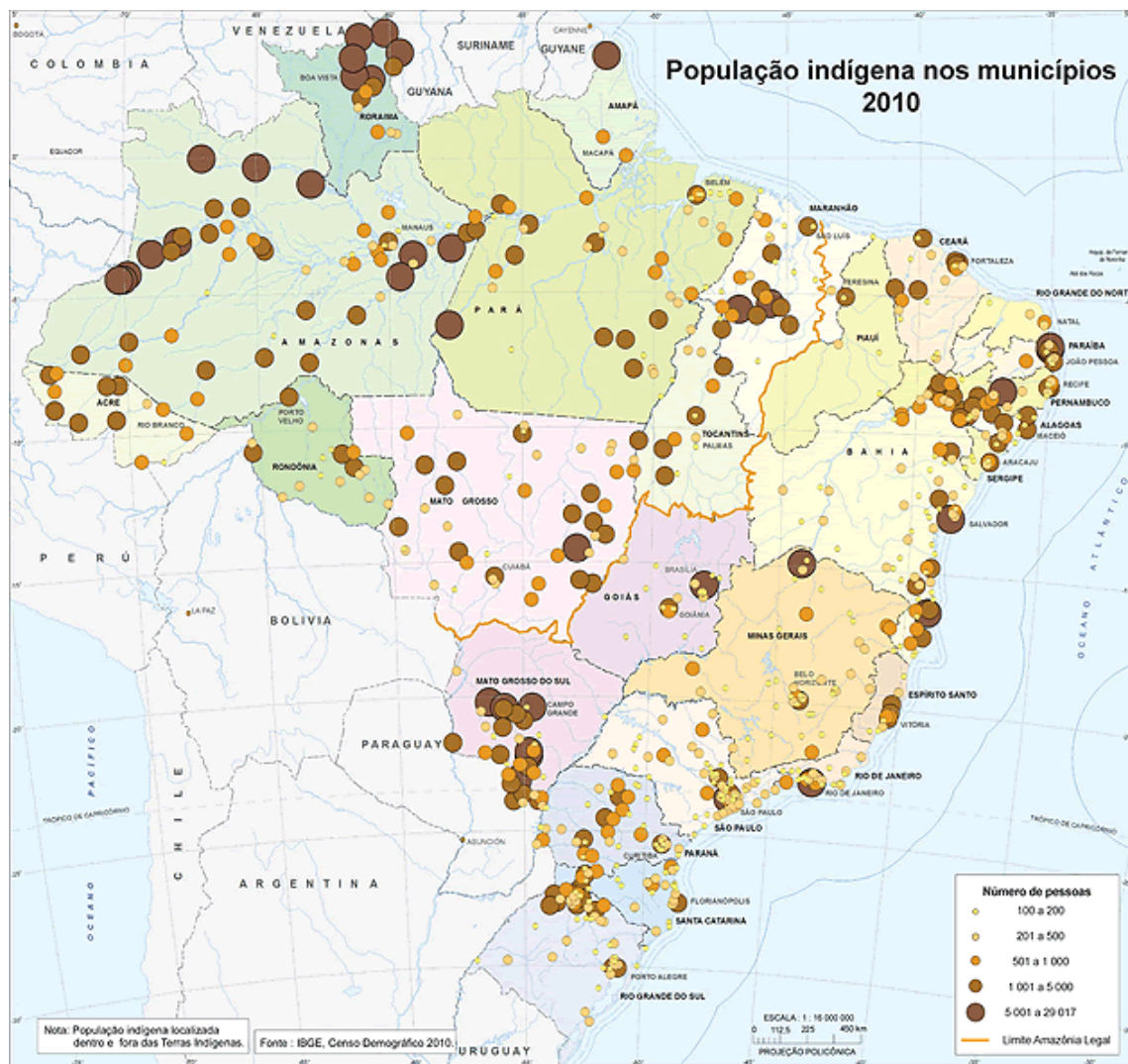
## **2.1. Os povos indígenas no Brasil e no Mato Grosso do Sul**

Ter uma identidade é ter uma memória própria. Por isso a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades. (CUNHA, 1992, p. 20).

A partir de leituras sobre os contextos indígenas nacionais e de Mato Grosso do Sul compreendo que escrever sobre essa população é uma tarefa desafiante, principalmente por saber que estamos diante de “uma diversidade de povos, com características e costumes diferentes dos padrões culturais da sociedade não índia, principalmente no que se refere à história, sistemas sociais e econômicos, línguas, culturas e crenças” (VIEIRA, 2016, p.53).

Com 190.755.799 brasileiros, segundo dados do IBGE/2010, o país possui um contingente populacional de aproximadamente 900 mil índios (IBGE/2010), localizados na zona rural (502.783 índios) e na zona urbana (315.180 índios). Em outras palavras esse quantitativo corresponde a 0,4% da população total. Destaco isso, pois, segundo os estudos realizados pela historiografia indígena, estima-se demograficamente que essa população, que habitava o território nacional por volta de 1.500, ou seja, antes da chegada da frota de Pedro Álvares Cabral, era de aproximadamente 5 milhões de indígenas (VIEIRA, 2007; 2016).

De acordo com os dados do IBGE/2010 o maior número de indígenas está na região norte do Brasil, e o estado com maior população é o Amazonas com 55% da população indígena nacional. Essa supremacia populacional pode ser observada desde o momento em que o Censo demográfico do IBGE registrou os primeiros números sobre as populações indígenas no ano de 2000. Ainda, tomando como análise os dados censitários do IBGE de 2010, é possível verificar que o cenário indígena está dividido em diferentes contextos, tais como: terras indígenas/aldeias rurais, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas).O mapa a seguir demonstra a distribuição da população indígena no território brasileiro:



**Mapa 01 – População indígena nos municípios do território brasileiro**  
 Fonte: Fundação Nacional do Índio/ Brasil Indígena (2010)

Em Mato Grosso do Sul, encontra-se a segunda maior população indígena do país, com 55% do quantitativo indígena da Região Centro – Oeste. O estado apresenta um território que possui uma grande diversidade cultural indígena, possuindo em sua região dois territórios Etnoeducacionais, sendo o território do Cone Sul e o território Povos do Pantanal. Os territórios Etnoeducacionais, instituíram uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena na qual inaugura-se um novo sistema de parceria entre povos indígenas, variadas entidades aliadas, universidades, estado, municípios e Ministério da Educação/MEC. Eles foram criados pelo Decreto 6.861/2009.

Com a segunda maior população indígena do país, o Estado apresenta um contingente de aproximadamente 72 mil pessoas, de acordo com os dados do IBGE/2010, organizados em 8 etnias indígenas, sendo: os Kaiowá e Guarani, os Terena, os Kadiwéu, os

Guató, os Ofaié, os Kinikinau, os Camba e os Atikum. Com base em Vieira (2015), percebo que as populações indígenas de Mato Grosso do Sul, vivem em um

cenário de conflito, resistência e migração que não se altera. Em muitas situações, os conflitos e as tensões são maiores, principalmente por se tratar de um Estado em que a “cultura do boi” dita as regras e impõe seus valores, e a economia do agronegócio e da pecuária constrói, estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação, ou seja, um discurso fortemente marcado pela colonialidade. Reconhecer que vivemos na colonialidade significa dizer que as assimetrias de poder construídas e produzidas durante o período colonial continuam presentes e marcantes nas relações de poder e de dominação no momento atual (p. 127).

Esta presença percentual marcante da população indígena no estado de Mato Grosso do Sul, deveria determinar a presença de discursos sobre estes povos na sala de aula; porém, o que vivenciamos é a invisibilidades destes ou quando presentes prevalecem os discursos estereotipados, discriminatórios e preconceituosos.

## **2.2. A representação dos povos indígenas nos manuais didáticos (livros e atividades xerocopiadas)**

Diante do contexto em que a educação básica no Brasil se insere, posso verificar que são poucos os registros que dão conta de uma educação voltada a pensar a dinâmica entre as culturas, suas relações, semelhanças e diferenças. Entendo que os sujeitos envolvidos no processo educacional escolar, especificamente os educadores, foram produzidos na ótica da colonialidade do poder e que suas práticas de ensino acabam não percebendo/reconhecendo a presença da diferença no espaço escolar e também nos espaços não-escolares. Identifico que para além das práticas sociais, há constituições ideológicas que sustentam essas práticas e se localizam na relação entre o pensar e decidir. Elas balizam a forma como se observa a diferenças, constroem “verdades” e representam de determinados modos, imagens que tem o poder de narrar o outro. Podemos dizer, sustentado em Bhabha (1998) que as imagens da diferença, muitas vezes são carregadas de estereótipos, uma espécie de “fixidez na construção ideológica da alteridade” (BHABHA, 1998, p.105).

Utilizando de outras palavras, podemos mencionar que tais discussões nos apresentam que os grupos historicamente excluídos, estão inseridos nessa dimensão do preconceito, originando as relações históricas de narração das diferenças e a constituição das sociedades eurodescendentes. Ainda no rastro dessas reflexões, também podemos

compreender que essa situação acaba acontecendo porque esses sujeitos são marcados pela colonialidade, sufocados pelas relações de poder e silenciados pela modernidade homogeneizante (BACKES e NASCIMENTO, 2011).

Candau (2002) ressalta que:

[...] a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores. O papel da educação é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem (p. 09).

Tomando como referência as palavras de Candau (2002) e como professora de cursos de formação de professores, compreendo que os currículos acadêmicos pensados e organizados para os cursos de licenciatura não foram discutidos e muito menos preparados para propor ações que viabilizassem essas discussões, bem como, o entendimento no que se refere à alteridade cultural existente no meio social. Seguindo estes preceitos, educadores e educadoras buscam paralelamente, alternativas que possibilitem a realização de discussões em torno da educação e da diferença nos espaços escolares.

Além dos apontamentos já mencionados sobre a formação dos professores para o trabalho com a questão da diferença, principalmente com as populações indígenas, foco desse trabalho e entendendo que os professores também podem criar e desenvolver processos de ensino e aprendizagem que constroem diferentes formas de auxiliar os estudantes em suas desconstruções, observei durante o trabalho de campo, que as informações que os estudantes trazem do contexto familiar, também, tem afetado os professores. Informações carregadas de preconceito, discriminação, inferioridade que impedem a percepção do estudante em ver o outro e a sua diferença.

É interessante problematizar como as questões identitárias perpassam as crianças que se inserem na educação, entendendo que este é o espaço onde as identidades étnicas e raciais se encontram com mais frequência, transitam no mesmo contexto, vivenciam e experienciam juntas situações complexas que envolvem a sociedade.

Outro elemento importante presente no espaço escolar que serve de apoio aos professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é o livro didático. O livro didático utilizado pelas duas turmas participantes da pesquisa é do Sistema COC<sup>6</sup> de Ensino, no modelo de apostilamento. De acordo com esse sistema, os materiais com o quais os

---

<sup>6</sup> Colégio Oswaldo Cruz



estudantes trabalham dia-a-dia na escola, são baseados em princípios como interdisciplinaridade e a contextualização voltados para o letramento e a alfabetização. Durante um período de três a quatro meses, referente ao bimestre estudado, são distribuídos para as crianças seis livros sendo quatro para atividades realizadas em sala de aula e dois para atividades de tarefa do estudante.

A partir do Eixo Temático “Tempo de conhecer”, as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Arte são interligadas, estando presentes nas atividades propostas de maneira interdisciplinar. Os livros didáticos do sistema COC, por tratar-se da natureza do instrumento apostilado, apresentam de forma aligeirada e com pouco aprofundamento a história e a cultura indígena. Ao analisar as imagens presentes no eixo que envolve a disciplina de História, observa-se que a temática indígena somente surgiu de maneira muito sutil no livro do 2º bimestre, no qual os estudantes deveriam, com o auxílio da professora, montar os dedoches<sup>7</sup> da família indígena e a partir destes criar uma história, partindo da pseudo compreensão e/ou aceitação da diferença. Na realidade, a proposta é integracionista, assimilar e fazer sumir no discurso das generalizações.

Essa situação de silenciar, negar e apresentar de maneira esporádica e aligeirada a temática indígena é comum em muitos espaços escolares. Outra questão que se presencia em muitas escolas é a generalização da figura indígena em sala de aula, ao mesmo tempo em que afirma a não contemporaneidade destes povos, tratando os mesmos como homogêneos, isto é, sem características peculiares, além de atribuir sua existência somente ao passado (SILVA e GRUPIONI, 1995).

De acordo com Rosa (2012), o livro didático

não é o único que deve ser tido como instrumento de marginalização do outro/indígena e construtor de uma figura estereotipada do mesmo. Devemos lembrar que o professor, que deveria desempenhar o papel de mediador do conhecimento apresentado nos livros didáticos e demais meios de comunicação, muitas vezes não lida com diversas abordagens históricas, pois o mesmo é fruto de uma formação acadêmica monocultural, de uma jornada exaustiva de trabalho e da falta de tempo para a pesquisa (p. 85).

O professor que deveria exercer o papel de mediador, provocador e tensionador das discussões apresentadas de forma aligeirada nos livros didáticos, não o faz, pois não possui a formação acadêmica necessária, nem tem tempo para estudar ou pesquisar, minimizando

---

<sup>7</sup>Dedoches são fantoches de dedos utilizados para a contação de histórias. Tem sua funcionalidade pedagógica presente, principalmente, na educação infantil e nos três primeiros anos do ensino fundamental.

suas próprias angústias e dúvidas. Um professor que mantém tensionada a sua formação pode possibilitar um ensino mais crítico a partir da própria ação provocadora do “pensar sobre/duvidar” das verdades do livro didático.

Continuando a discussão sobre os dedoches apresentados nos livros para ensinar sobre os povos indígenas aos estudantes 1º ano do ensino fundamental, é caracterizado como estratégias didáticas que o livro didático impõe aos professores, uma vez que as atividades propostas devem ser desenvolvidas, prioritariamente, no contexto da sala de aula.

O manuseio do manual didático, seus conteúdos e estratégias pedagógicas são apresentados aos professores como mecanismos iniciais para a discussão das temáticas elencadas por ano/turma e semestre junto às crianças. Os professores podem se apropriar de outros recursos como propostas de inserção das atividades propostas pelo COC. A feitura dos dedoches pelas crianças decorreu de uma atividade lúdica organizada/planejada pela professora.

Figura 1: Dedoches como recurso didático sobre os povos indígenas



**Fonte:** Livro 2 Sistema COC de Ensino- 2º bimestre, 1º ano (2016)

Para introdução da atividade, a professora colocou no computador a música infantil 1,2,3 indiozinhos e após cantarem, passaram para a execução da atividade de recorte e montagem dos dedoches. A montagem dos dedoches ocorreu com o auxílio da professora que ao final da feitura destes materiais, solicitou que as crianças os utilizassem. Neste momento, alguns estudantes brincaram de guerrear com os dedoches que possuem lança e a

professora interveio, pontuando como a “brincadeira” deveria ser realizada. A partir da explicação da professora, os estudantes se organizaram em trios e passaram a criar histórias sobre os povos indígenas. Inicialmente, a atividade conseguiu prender a atenção dos estudantes; porém, no decorrer das apresentações, a grande maioria, já havia perdido o foco e passaram a utilizar novamente os dedoches para lutar ou brincar de voar ou navegar. Todas as histórias apresentadas tinham a participação da professora que instigava e fazia questionamentos para que os estudantes pudessem “criar” suas histórias.

Ressalto a história criada pelo trio da Turma A/Matutino: Lobo Bom, Simba e Sininho. Eles apresentaram a história do índio que se casava com uma índia e tinha 3 filhos. Quando amanheceu, o papai índio saiu para caçar e a mamãe índia foi limpar a oca e preparar os alimentos para seus filhos. Ao serem questionados se os filhos iam para a escola, Lobo Bom responde: “—Não! Índio mora muito longe. Lá na selva. Como vai para a escola? Todas as demais histórias apresentadas tinham a mesma linha de pensamento e reforçavam a representação genérica dos indígenas, contribuindo para a ideia equivocada e preconceituosa de que os índios são todos iguais, possuem uma cultura congelada, atrasada e primitiva e que estes fazem parte do passado. Ideias que fazem parte do objetivo do discurso presente nas apostilas e livros didáticos.

Há uma teia, uma tessitura pedagógica que absolutiza a verdade do colonizador.

Dando continuidade às discussões iniciadas pelas crianças a partir do que sabiam sobre os povos indígenas, a professora Fada Madrinha propôs que confeccionassem índios de dobradura na vareta. Primeiro os estudantes foram convidados a elaborar com ajuda de um desenho específico que representava o índio de Cabral (Figura 2), a construir dobraduras que reafirmavam tal perspectiva estereotipada sobre os povos indígenas do Brasil. Após a dobradura, cada estudante pintou o seu índio utilizando cola colorida e canetinha colorida e então, mais uma vez, não entenderam o que poderia ou deveria ser feito com o material produzido, sendo os mesmos utilizados como espada para guerrear. Pensando em contextualizar, a professora coloca no computador a música da Xuxa “Índio fazer barulho...” e os estudantes cantaram e dançaram brincando com as varetas produzidas anteriormente.

Terminada a música, a professora solicitou que os estudantes deixassem sobre sua mesa os materiais produzidos para que a tinta terminasse de secar e retomou outra atividade proposta na apostila. Em nenhum momento ocorreu um direcionamento ou apontamentos que levassem os estudantes à reflexão sobre o porquê da atividade ou ainda sobre os povos indígenas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (1997), a possibilidade de debater e conhecer sobre os povos indígenas podem oferecer, de certa forma, uma base para construir uma compreensão do entrelaçamento dos componentes. Comumente, a discriminação é fruto daquilo que se desconhece, dessa forma, esse desconhecido acaba sendo rotulado como esquisito, estranho ou diferente. É nesse momento que ocorre a “verdadeira” discriminação. Moita (2006, p.37) ressalta a importância de a escola ser fundamental na formação educacional e comportamental na vida do indivíduo. Assim, ele diz que:

[...] na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros.

**Figura 2: Dobradura e o índio de Cabral**



Fonte: Material produzido pelo estudante Prático- Turma B, 2016.

A utilização deste tipo de recurso didático reafirma os estereótipos sobre os povos indígenas. “A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios [...]”. Com isso, “acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade” (FUNARI; PIÑÓN, 2014, p.8). Para os autores, as narrativas presentes nos discursos pedagógicos não são neutras, pois produzem

sujeitos e percepções estereotipadas sobre uma determinada cultura, sujeito, contexto e história. Para os autores, os professores para atuarem com a história e cultura indígena devem estar dispostos a reinventarem seus próprios conhecimentos e buscarem novas fontes sobre esta temática.

Em seu livro *A temática indígena na escola*, Funari e Piñón (2014, p.37) propõem que os professores se apropriem dos “artefatos, como pedras e cerâmica, os vestígios arqueológicos” para apresentarem aos seus estudantes “como eram as aldeias indígenas, as ocas, a estrutura arquitetônica” dos povos indígenas. Para isso, os autores ressaltam que as discussões sobre história e cultura indígena devem iniciar apresentando aos estudantes o contexto local – as comunidades, os povos indígenas residentes em centros urbanos e as aldeias rurais próximas a escola e as crianças, para, posteriormente, fazer uma ampliação em nível nacional e internacional.

Silva (2001, p.12) tenciona a escola como “espaço de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas” de viver a cultura e os sujeitos. A escola como espaço-tempo de construção de subjetividades, de sujeitos outros, do reconhecimento e desconstrução de estereótipos produzidos e elaborados por discursos coloniais que subalternizam culturas, sujeitos e saberes e que tenciona a prática docente e os recursos didáticos utilizados no contexto escolar.

Imbuídos de uma obrigatoriedade, devido a data comemorativa, os professores buscam em outros meios e em outros livros didáticos, as informações que venham “enriquecer” as atividades propostas e o que se encontra são mais imagens que retratam os povos indígenas com pinturas corporais, com cocares nas cabeças e em geral sem ou com pouca roupa. É fato que as imagens predominantes nos livros didáticos, são as que retratam o índio na época da colonização, reiterando o exótico, o guerreiro ou em situações que o tornam vítimas e vulneráveis. Os livros didáticos são veículos pelos quais há transmissão de valores, cultura e ideologias aos educandos durante o período em que se frequenta o ambiente escolar.

Grande parte da dificuldade da abordagem da temática indígena no contexto escolar é a falta de percepção e de apropriação pelos professores, isto porque, para muitos se trata de algo desconhecido e incipiente e também são grandes as dificuldades e a falta de conteúdos para ministrarem suas aulas na ótica da diferença. Diante deste cenário, constato que a tendência de uma grande parte dos livros didáticos utilizados em sala de aula, é generalizar a figura do índio corroborando com a afirmação da não contemporaneidade dos mesmos,

“como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si, fazendo parte apenas do passado” (SILVA & GRUPIONI, 1995. p. 11). Por este motivo é necessário que os conteúdos dos livros didáticos e as demais atividades propostas, sejam condizentes com a realidade e permitam que haja uma reflexão sobre a importância do conhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira.

### **As atividades xerocopiadas**

Uma grande parte dos conteúdos aprendidos pelos estudantes na fase inicial de seus estudos é por meio do que lhes é ensinado em sala de aula, pelo professor, que utiliza como apoio pedagógico além dos livros didáticos, os demais manuais, como as atividades xerocopiadas, que servem de alicerce para a construção do conhecimento.

Para tal, é importante que os professores estejam bem preparados para a escolha destas atividades e para proporcionar o debate em sala de aula das questões culturais cotidianas. Presentes nos manuais didáticos, as imagens que se apresentam dos índios são muitas vezes contraditórias; ou de um lado apresentam índios vivendo isolados na mata, protegidos e distante da civilização, ou aparecem acometidos pela “doença civilizatória”. Essa dicotomia pode ser entendida da seguinte forma, ora entende-se que os índios vivem num passado distante; ora que eles desaparecerão ou serão “engolidos” pela cultura e pela civilização. De acordo com Moonen (1992):

No Brasil, os índios costumam ser apresentados como seres exóticos de outra “raça” que vivem na selva, andam nus, caçam com arco e flecha, usam estranhos adornos nos lábios e nas orelhas, acreditam em forças sobrenaturais, têm pajés, são liderados por caciques e falam línguas que ninguém entende (p. 13).

As atividades propostas pela professora eram pesquisadas na internet e xerocopiadas com o objetivo de “enriquecer” o conteúdo sobre o tema em questão, povos indígenas. Essas atividades apresentavam a mesma proposta das encontradas nos livros didáticos, reproduzindo, na maioria das vezes, o mesmo estereótipo do índio superficial, selvagem, rudimentar e que vive em outra época da história. Nesse caso, o estereótipo pode ser compreendido como

um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão dos saberes “oficiais” e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (BHABHA, 1998, p. 125).

Durante esse período da pesquisa, consegui identificar algumas atividades desenvolvidas pela professora Fada Madrinha, para os estudantes das Turmas A/Matutino e a TurmaB/Vespertino. Todas as atividades foram reproduzidas/xerocopiadas/impresas na escola e distribuídas aos estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, em forma de tarefa para a casa ou como atividades em sala de aula. Ao todo foram aplicadas seis atividades, sendo que uma destas foi enviada como tarefa para casa e as demais realizadas em sala de aula. A seguir, apresento as atividades trabalhadas pela professora:



**FIGURA 3 – Objetos do cotidiano do índio**  
Fonte: Dani Educar

A primeira atividade foi apresentada aos estudantes em folha xerocopiada, após a professora ter desenhado os objetos no quadro e solicitado que as crianças oralmente apontassem quais são os objetos utilizados pelos índios no seu cotidiano. A professora apontava um a um os objetos e questionava se eram utilizados pelos índios, no que as crianças em uníssono respondiam que sim eram utilizados ou não eram utilizados. Como

uma espécie de “prova dos nove”, afim de verificar se as crianças tinham entendido quais eram os objetos de uso cotidiano dos índios, a professora os questionava aleatoriamente e todos os estudantes questionados responderam que os objetos utilizados eram o cocar, a lança, o arco e a flecha, o machado, o tambor e a canoa. Depois da atividade no quadro, cada estudante pintou na sua folha xerocopiada os objetos que a professora havia pintado no quadro.

A pesquisadora questionou a um estudante sobre o uso da geladeira:

Pesquisadora: Por que você não pintou a geladeira? Todas as pessoas não precisam dela para conservar os alimentos?

Estudante: Não! Somente as pessoas que moram na cidade. Os índios não tem comida gelada.

Pesquisadora: E os índios comem o que?

Estudante: Eles pescam e comem no mesmo dia, porque não tem geladeira para congelar as comidas. Como moram no mato não tem tomada para ligar as geladeiras.

A pesquisadora fez outros questionamentos, para que um processo de dúvidas e reflexões fosse instalado no grupo.

Pesquisadora: Quem sabe me explicar como os índios se comunicam com aqueles que estão muito longe?

Estudante 1: Por sinal de fumaça ou gritos.

Estudante 2: Por celular ué!

Pesquisadora: Mas vocês não pintaram o telefone que aparece na atividade.

Estudante 3: Por que não tem celular no desenho.

Estudante 4: Não, o índio não tem celular, nem esses telefones que meu avô tem.

Esta e outras colocações dos estudantes me levaram a reflexão de que, como afirma Silva (2000) “nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (p.75).

Para a professora e os estudantes das turmas do 1º ano, os índios são sujeitos diferentes e atrasados, que vivem em um mundo e época desconhecidos.



ALUNO(A):..... Data: ...../...../.....

FAÇA UMA PESQUISA E MARQUE X NO QUE FOR CERTO:

O ÍNDIO MORA EM:

CASAS  
 OCAS

A LUA É:

TUPÃ  
 JACI

ELE GOSTA DE:

ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS  
 ALIMENTOS NATURAIS

A LÍNGUA FALADA É:

TUPI-GUARANI  
 GUARANI

ELE GOSTA DE VIVER NA:

ZONA URBANA  
 ZONA RURAL

75

DEBENTE DE LÊTE

ELE E OS ÍNDIOS

**FIGURA 4 – Conhecendo os índios**

Fonte: Cantinho da Lu Blogger

A atividade “Faça uma pesquisa e Marque um X no que for certo” foi enviada como tarefa para casa, para ser realizada com a ajuda dos familiares. Na semana seguinte, no dia da retomada da atividade/tarefa/pesquisa, a professora sentou na roda com os estudantes e solicitou que um a um contasse como foi à experiência da pesquisa com o auxílio da família e que socializasse os resultados obtidos.

Na turma A, todos os estudantes apresentaram as mesmas respostas: O índio mora em ocas, a lua é Jaci, eles não gostam de alimentos industrializados, a língua falada é tupi guarani e eles gostam de viver na zona rural. Após a explanação de todos os estudantes, a professora solicitou que todos se levantassem e os parabenizou pela realização das tarefas.

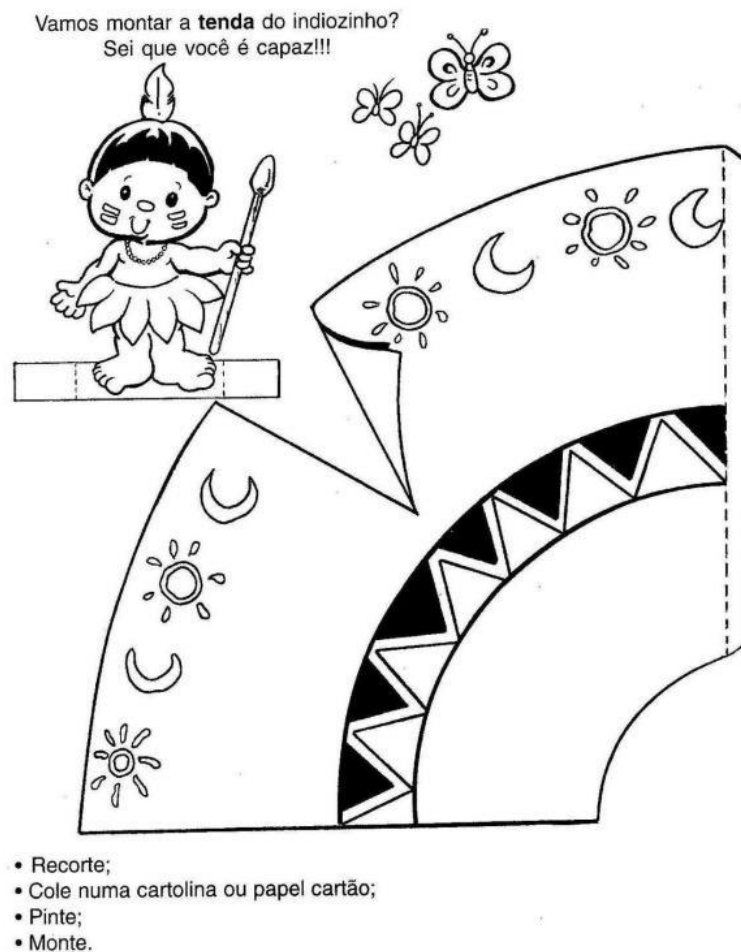
Na turma B, um estudante ficou envergonhado, pois três de suas respostas eram diferentes das respostas dadas pelos demais colegas. Seu pai ao auxiliá-lo na execução da tarefa, afirmou que os índios podem morar tanto em ocas, quanto em casas, que podem comer alimentos industrializados e também viver na zona urbana. Tudo depende de onde

este índio vive. Pontuou o estudante. Os demais estudantes começaram a fazer vários questionamentos sobre a referida afirmação.

Neste momento pensei ser uma excelente oportunidade para que a professora levasse os demais estudantes à reflexão; porém, ela parabenizou o estudante pela pesquisa e pediu que todos retornassem aos seus lugares.

A representação dos saberes que perpetuam uma cultura excludente e preconceituosa, está baseada no ato insipiente das instituições de formação inicial e continuada e dos professores de não cumprirem as legislações já existentes e não buscarem meios de minimizar ou modificar este processo. Como afirma Candau (2003, p.19), “ uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos econômicos”.

O posicionamento da professora deixou claro o seu conhecimento e entendimento do tema em questão. Ela não problematizou, não questionou os estudantes, uma vez que não tem embasamento teórico para tal. A professora afirmou ter receio de levantar questionamentos e não saber responder ou responder erroneamente as dúvidas dos estudantes, preferindo permanecer “na zona de conforto” do seu conhecimento, pensando que assim está evitando equívocos.



**FIGURA 5 – Montar a tenda do índio**

Fonte: Atividades escolares

A atividade “Montar a tenda do índio” causou certo desconforto na sala de aula, uma vez que uma das estudantes perguntou à professora o porquê do termo tenda, pois ela tinha pesquisado com seus familiares que os índios moram em ocas ( na atividade anterior).

A professora afirmou tratar-se de um nome fictício, encerrando o assunto e passando para a explicação da atividade em questão. Após a entrega dos materiais necessários para a montagem da tenda, os estudantes ficaram envolvidos com este processo e ao término do recorte, colagem e pintura, mostraram o resultado de sua obra. A professora os parabenizou e solicitou que guardassem o material produzido nas mochilas, sem antes reforçar o conceito aprendido nos livros didáticos daquele índio que vive ainda na época da colonização. De acordo com Coelho (2010), a temática vem sendo trabalhada pelos professores:

[...] uma gritante ambigüidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se

nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza (p.6).

Neste momento, já angustiada com todo processo vivenciado, pedi autorização à professora e fiz uma intervenção. Inicialmente contei sobre a minha avó Joana, filha de uma índia que vivia na cidade, mas que sabia lidar com a terra maravilhosamente bem. Contei sobre sua casa e como eu gostava de passar as férias brincando no quintal. Falei de uma aventura que tivemos ao andar de ônibus, dentre outras histórias. Eles me olhavam espantados e estupefatos com tamanha descoberta. Neste momento a professora entrevistou e disse para os alunos: “Viram que os índios também podem morar em casas?”

Percebi então, que era hora de me retirar; porém havia plantado a semente da reflexão no coração e no pensamento destes estudantes.

▲ Pintando de acordo com a legenda vamos descobrir palavras relacionadas com a cultura indígena:

DIMANOCA

DIÍNO

GENAINDÍ

ANCRÍÇAS

VANXATE

LIMENATOS



- Marrom: da terra os índios tiram seus \_\_\_\_\_.
- Azul: raiz usada na alimentação dos índios que rima com oca \_\_\_\_\_.
- Vermelho: a comunidade dos índios é chamada de \_\_\_\_\_.
- Alaranjado: nome de um povo indígena do Brasil que moram no Mato Grosso \_\_\_\_\_.
- Verde: Curumim é o nome que os índios dão as \_\_\_\_\_.

**FIGURA 6 – Palavras da cultura indígena**

Por se encontrarem em um processo de alfabetização, a atividade “Palavras da cultura indígena” foi meramente mais um exercício de descoberta de novas palavras.

A professora dividiu as turmas em seis grupos e entregou a cada um as letras embaralhadas de uma palavra da atividade. Os grupos, com o auxílio da professora, montaram as palavras e a apresentaram aos demais grupos. Depois de escritas todas as palavras no quadro, a professora fez a leitura e preenchimento oral com o auxílio dos estudantes, das frases, como: Da terra os índios tiram seus alimentos, a comunidade dos índios é chamada de Indígena. Fazendo um a um o preenchimento das frases.

Quando chegou na frase “ nome de um povo indígena do Brasil que moram no Mato Grosso, os estudantes começaram a questionar o que era Xavante.

Sugeri à professora tratar-se de uma excelente oportunidade para pesquisar junto a turma sobre os povos indígenas de Mato Grosso do Sul. A professora concordou e se comprometeu em inserir esta pesquisa em planejamentos futuros.

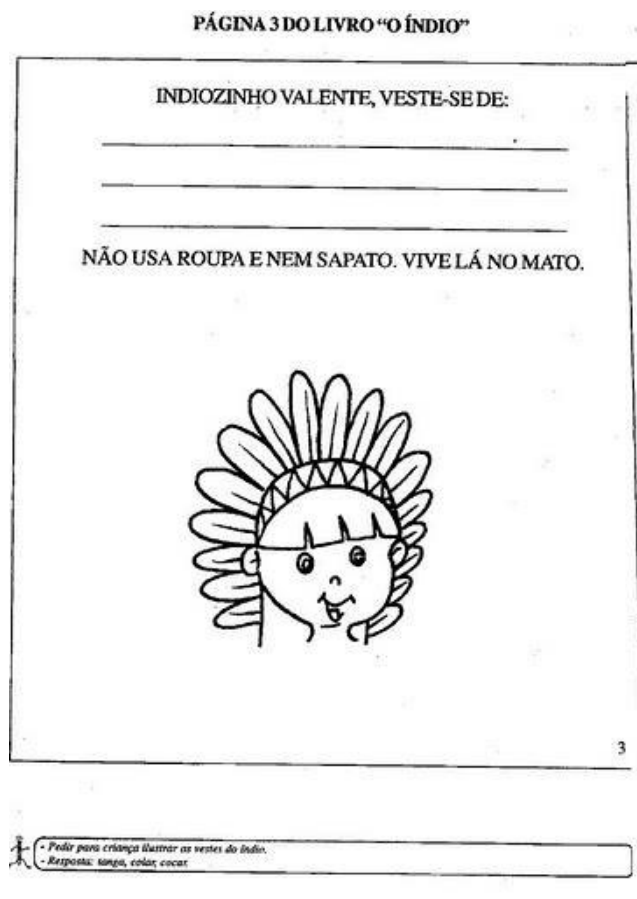
Ali, dei-me conta de que estava falhando não só como pesquisadora, mas principalmente enquanto coordenadora pedagógica. Percebi a necessidade urgente de pensar em uma proposta para todos os professores que visasse contemplar ações durante todo o ano letivo, com pesquisas, palestras, atividades culturais para a partir daí de forma consciente e crítica, inserir no programa das disciplinas as discussões sobre interculturalidade, diversidade e as diferenças culturais, segundo José Marin (2010), se pauta em uma preocupação essencial:

[...] de criar uma pedagogia apropriada às sociedades multiculturais. A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres vivos. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obriga-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade (p.3-4).

O professor pode ser o agente transformador de todo o processo educacional. Este por meio da interação com os demais sujeitos, consegue auxiliar a explicitação e a elaboração de sentidos que os sujeitos elaboram e reelaboram.



**FIGURA 7 – Índios no Brasil**  
Fonte: Companheiros da Educação Blogger



**FIGURA 8 – Livro “ O índio”**  
Fonte: Companheiros da Educação Blogger

As atividades “Índios no Brasil” e Livro “O índio”, foram realizadas na mesma aula; na primeira a professora solicitou que os estudantes recortassem os oito indiozinhos que se encontravam no final da folha e que os colassem dentro do mapa do Brasil. Alguns estudantes após o recorte já foram colando aleatoriamente sem nada questionar e ao mostrarem para a professora que haviam colado “dentro” do mapa foram parabenizados. Outros estudantes perguntavam onde dentro do mapa deveriam colar no que a professora respondia que índio era brasileiro e viviam em várias partes do país. Assim, a tarefa foi concluída e foi para a pasta de atividades de cada estudante.

Sugeri à professora, mais uma vez, que realizasse uma pesquisa com os estudantes sobre quais estados do país havia efetivamente a presença da população indígena. Sugeri ainda montar um mapa do Brasil por estados, e, juntamente com os estudantes que organizasse, após a pesquisa, o levantamento destes estados e da presença da população indígena.

Com a atividade do Livro – O índio, os estudantes tinham que completar a expressão:

Índio valente, veste-se de... Não usa roupa e nem sapato, vive lá no mato. A professora passou no quadro as respostas, pois estas vieram explícitas ao final da atividade; portanto, não houve oportunidade para discussão, nem questionamentos. Após completar as palavras, os estudantes desenharam a tanga, o colar e o cocar (respostas já apresentadas pela professora), de maneira mecânica e enfadonha.

De acordo com pesquisas já realizadas sobre a representação do índio nos manuais didáticos verificamos o quanto permanece o ser invisível, classificado de maneira genérica e sem identificação étnica e esta representação e reconhecimento é corroborada e praticada pelos professores e nos leva a compreender que a população indígena é vista no espaço escolar e nos livros didáticos, como afirmam NASCIMENTO (2004, apud, VIEIRA, NASCIMENTO, URQUIZA, 2010)

a) os índios são quase sempre enfocados no passado; b) a história dos índios é uma história estanque, tendo como referência os eventos da historiografia, basicamente a europeia; c) o tratamento dispensado aos índios geralmente nega seus traços culturais e os desqualifica: ao índio falta a escrita, falta uma organização do governo, falta tecnologia; d) opera com a noção de um índio genérico, tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades; e) ainda se confrontam as imagens opostas do bom e do mau selvagem; se é bom, é preciso protegê-lo; se é mau, é preciso trazê-lo para a civilização. (p.97).

Conforme é possível verificar, nos manuais didáticos, nos discursos e prática dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, em especial os povos indígenas. Faz-se urgente e necessário mudar este cenário.

### **2.3 As representações dos estudantes do 1º Ano sobre as populações indígenas**

As representações dos estudantes foram gravadas com a autorização dos pais e professora das turmas e todas se assemelhavam (incluindo a representação da professora), pois apresentava uma ideia generalizada do índio como aquele que lhes era apresentado nos livros didáticos nas músicas e imagens observadas nos manuais didáticos, na televisão e na internet. O índio que caça, pesca e que já vivia aqui no Brasil, antes da chegada dos portugueses. Um índio estático, preso a um passado que produz uma imagem de selvagem, bárbaro e não civilizado. Em outras palavras, um índio exótico, com representações



equivocadas construídas dentro de uma lógica colonialista que aprisiona, inferioriza e subalterniza.

Com base nas discussões acima apresentadas, destaco as primeiras representações dos estudantes da Turma A/Matutino:

Eu não posso ficar perto de índio, porque ele só vive nadando e minha mãe ficaria brava se eu me molhasse e fosse para a escola molhado. (Caçador – Turma A).

Com a afirmação do estudante Caçador, fica explícito que para ele a convivência com o indígena poderia oferecer má influência ao seu comportamento. Pensamento que corrobora com a visão deturpada destes povos que lhe foi passado pelos familiares, professores e até por meio do contato com os manuais didáticos.

Os índios são muito tristes, porque vivem sem roupa e precisam ir no meio da mata para caçar a sua comida e depois ainda assar para comer. (Branca de neve – Turma A)

A colocação feita pela estudante Branca de Neve, denota uma comparação e sentimentos que não devem ser atrelados a nenhuma cultura em relação com as demais.

O índio não vive mais entre a gente, eles só existem nos livros. (Lobo Bom – Turma A).

O índio vive na mata. (Chapeuzinho Vermelho- Turma A).

Lobo Bom e Chapeuzinho Vermelho apresentam um sujeito índio invisível. Aquele que só existiu na época da colonização e que está presente somente nos livros e histórias contadas. Para estes estudantes, falar sobre índio tornou-se algo folclórico, como falar de personagens como

Eu já vi um índio pelado na rua. Ele pediu roupas e alimentos nas casas. (Peter Pan – Turma A).

O índio não tem dinheiro para comprar coisas no Comper. Ele precisa caçar e pescar para viver. (Rei leão- Turma A).

Os indiozinhos pequenos e os grandes plantam para viver e para dar de comer aos velhos. (Cinderela – Turma A).

Uma índia vende milho e abóbora para minha avó e meu avô. (Simba – Turma A).

Eu nunca quero ser índio, porque ele come animais mortos e mata para comer. (Polegarzinha – Turma A).

Eu tenho medo de índios porque ele rouba criancinhas e nunca mais devolve para a mamãe. (Sininho – Turma A).

O índio mora numa casa chamada oca e caça para comer e é amigo de todos os animais. (Frozen – Turma A).

O índio vive lá muito longe na aldeia. (Ana – Turma A).

As representações acima mencionadas, apresentam a imagem do índio, como sujeito imóvel, fixo e único. As expressões “vive na mata”, “mora numa casa chamada oca”, “ele precisa caçar e pescar para viver” “vive muito longe lá na aldeia”, confirmam que “os estereótipos são continuamente produzidos no cotidiano, em conversas e em pequenas histórias, que parecem confirmar a ‘verdadeira natureza’ dos sujeitos” (BONIN, 2007a, p.140). De acordo com Fleuri (2006) o estereótipo pode ser entendido como “um modelo rígido a partir da qual se interpreta o comportamento de sujeitos sociais, sem considerar o seu contexto de intencionalidade [...] Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro” (p. 498).

Na turma B/vespertino, o envolvimento dos alunos foi semelhante ao da turma A/matutino. Após a apresentação da proposta e o questionamento inicial, precisei reorganizar a sequência de falas, uma vez que todos queriam se expressar ao mesmo tempo.

Eu gosto muito dos índios, porque eles plantam para comer. Minha mãe vai chamar uma índia para trabalhar lá em casa, para ajudar. (Vovozinha – Turma B).

O índio caça e pesca e mora na selva com os animais e com as plantas cuidando delas. (Prático – Turma B)

Um dia, eu estava viajando e vi uns índios morando na estrada. Eles são muito pobres e não tem casa para morar, por isso precisam viver nas estradas. (Príncipe – Turma B).

Os índios vivem sem roupa e pescam bastante (Feiurinha- Turma B).

O índio caça e pesca para viver (Shrek – Turma B).

Coitadinho dos índios, eles não têm televisão e nem carro e precisam andar descalço. (Bela Adormecida- Turma B).

Os índios vivem nas casas chamadas ocas e falam diferente da gente e ensinam seus filhos a falar igual os velhos. (Fiona – Turma B).

Nunca vi um índio de verdade. (Rapunzel – Turma B).

O índio não tem roupa, nem sapato. Anda pelado e descalço. Minha mãe vai dar roupas velhas para ele.(Gato de Botas – Turma B).

Os índios vivem na floresta (Bela – Turma B).

Os índios assam os animais num fogo grande para comer e matam os animais com arco e flecha. (Fera – Turma B)

As falas dos estudantes da Turma B, corroboraram com o pensamento e a visão dos indígenas como ténues e rudimentares, presos às culturas ancestrais, às formas tradicionais de se relacionarem com o mundo. Coelho (2010, p.9), confirma as pontuações acima descritas:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza.

Após os primeiros encontros com a professora e as duas turmas fica nítida a necessidade de proporcionar aos estudantes por meio do diálogo, leitura de livros e apresentação de imagens e documentários, uma nova concepção da Cultura Indígena. Busco maneiras também de fomentar com ambos os grupos, as noções de entendimento do outro, do multicultural, da diferença, do respeito à diversidade e das fronteiras. A grande preocupação é como realizar as reflexões, sem imposição e de maneira que os questionamentos não se tornem perguntas desconexas e vazias. A partir dos conceitos levantados, como buscar uma interação entre as diferentes disciplinas e conteúdos, oportunizando a reflexão sobre questões relacionadas à vida de diferentes etnias, considerando suas peculiaridades, um diálogo cultural, não apenas com os estudantes e professora, mas também com os demais membros da comunidade escolar.

## **Os Desenhos**

Dando continuidade aos encontros e levantamento de questões sobre a temática indígena, a etapa seguinte foi a da elaboração dos desenhos e apresentação destes para a pesquisadora. Para elaboração dos desenhos, fiz a seguinte proposição aos estudantes das duas turmas: Faça um desenho sobre o índio e como ele vive hoje. A proposta foi bem interessante e os estudantes estavam motivados para que eu observasse as suas produções,

uma vez que na maioria dos desenhos, os indígenas aparecem frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza.

Constatei que além das representações orais estereotipadas, os desenhos também apresentavam um sujeito indígena estereotipado confirmando mais uma vez que a visão dos estudantes era a de que os índios eram seres que viviam na selva, em ocas, nus, pintados, sem acesso à civilização. Conforme pontua Delgado (2011), os índios são apresentados como seres nativos que aos poucos foram dizimados, mas nunca são referidos como os verdadeiros brasileiros.

Abaixo, apresento um desenho no qual está retratado, de acordo com a visão de alguns estudantes, o cotidiano dos indígenas.

### **Desenho 1 – O índio vive caçando**



(Aluno Prático – Turma B/Vespertino)

As representações dos estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, por meio dos desenhos demonstram uma sólida relação existente entre o índio e a natureza, seja presente na caça, na pesca ou na mata. No desenho 1, é possível verificar uma representação do índio

que vive caçando. Na ilustração o estudante apresenta um índio com arco e flecha e ao lado dele uma fogueira e ocas. Ao ser questionado, o estudante Prático afirmou que viu essa imagem em um filme, o índio feliz caçando. É nítida a expressão de alegria representada no rosto do índio e também as marcas das pinturas em seu rosto.

O desenho do estudante evidencia a imagem de um índio voltado ao passado, amparado dentro de um discurso colonial onde o sujeito indígena é identificado com “marcadores de exotismo, personagens habitando paisagens exuberantes” (BONIN, 2007, p.90). É uma imagem apoiada nas produções históricas que ainda estão voltadas para um olhar europeu (colonizador), o que naturaliza a cultura indígena como inferior (VIEIRA, 2008).

### Desenho 2 – Os índios moram na oca



(Aluna Fiona – Turma B/Matutino)

No desenho 2, realizado pela estudante Fiona da Turma B/Vespertino, observamos os índios vivendo em ocas, apresenta três ocas, tendo um índio dentro de cada uma delas. A imagem representada pela estudante, apresenta o índio como se fosse um ser único e que todos tivessem os mesmos modos de viver, de se vestir, generalizando o ser “índio”,

desconsiderando a pluralidade de cada etnia, perpassando desde as comidas, a religião e crenças, as vestimentas, a língua, dentre outras expressões que diferenciam e tornam cada povo único e singular.

### Desenho 3 – Os índios caçam e pescam para viver



(Aluno Shrek – Turma B/Vespertino)

No 3º desenho, estudante da Turma B/Vespertino, Shrek, representou a imagem de um índio caçando e pescando para viver com arco e flecha. Recordo que o estudante no momento em que entregou o desenho afirmou que se o índio não caçar, não vai ter o que comer, pois mora muito longe da cidade. A representação do estudante Shrek mostra o quanto a visão das crianças está desarticulada com a realidade das populações indígenas. Somente em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, é possível verificar um grande número de índios e de comunidades indígenas urbanas. Também a presença deles no Mercado Municipal da cidade é frequente. Segundo Vieira (2015), Campo Grande é a sexta maior cidade com a presença de populações indígenas em áreas urbanas.

Ainda sobre os desenhos analisados até o momento, torna-se evidente que a escola tem contribuído para a construção de uma identidade extemporânea e rígida do índio, perpetuando os modelos tradicionais apresentados no decorrer do processo histórico. Com base em Candau (2002) as populações indígenas estão “marcadas pela eliminação física do outro, ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade” (p. 126).

#### Desenho 4 – O índio caça aranha



(Aluna Chapeuzinho Vermelho– Turma A/Matutino)

No desenho 4, a estudante Chapeuzinho Vermelho da Turma A/Matutino, representa por meio do desenho a imagem do índio caçando aranha. Na frase sendo pronunciada pelo índio: “Eu caço aranha” é possível verificar ao lado esquerdo superior, além desse escrito presente no desenho, outro chama atenção: ”Dia do índio”. Segundo Bonin (2007), “as comemorações oficiais, fixadas como datas nos currículos escolares, são versões de acontecimentos articulados à identidade nacional, reelaborados e fixados em estratégias de poder” (p. 116). Para Vieira (2008)

As comemorações das datas oficiais é a maneira que grande parte das escolas integram no currículo, aqueles sujeitos que são e estão “fora do lugar” e não integram uma sociedade fluída. Nesse caso, os sujeitos indígenas quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio, não aparecem como sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, como a garantia de suas terras e seu o respeito pelo seu modo de vida. Ao invés disso, a escola, passa aos seus estudantes uma imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo (p. 70).

### Desenho 5 – O índio caça para viver



(Aluna Polegarzinha– Turma A)

A estudante Polegarzinha, da Turma A/Matutino, apresentou no desenho5, o índio caçando para viver, retratando dois indígenas de saias e cocares, assando sua caça. Ao me apresentar seu desenho, afirmou que eram índios que viveram há muito tempo atrás, manifestando a ideia de supressão, de limiar, de um sujeito temporal. Um índio de um passado distante.

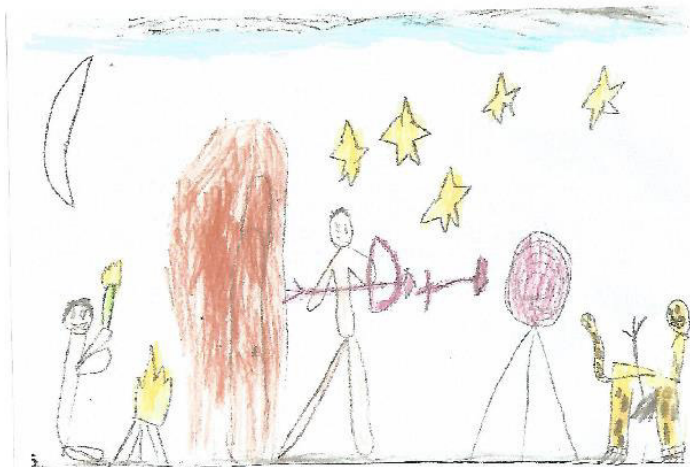


**Desenho 6 – O índio mora em ocas**



(Aluna Frozen – Turma A)

**Desenho 7 – O índio vive na floresta**



(Aluna Bela – Turma B)

Nos desenhos 6 e 7 respectivamente apresentam-se uma família de índios com cocares e saias ao lado de ocas e a imagem do índio guerreiro portando arco e flecha e capturando sua caça. Analisando as produções dos estudantes, é factível compreender a dificuldade em discernir a figura dos povos indígenas hodiernos, pois a escola corrobora com a imagem do índio primitivo, desconsiderando a variedade de povos indígenas presentes no nosso estado e país. Esta prática escolar, levou a perpetuação de estereótipos e preconceitos que perpassam os muros das escolas. Como afirma Delgado (2011), os professores apresentam falta de informação sobre a temática e creditam, muitas vezes, aos materiais didáticos a visão estereotipada, equivocada e genérica atribuída aos índios. É evidente que o material didático deveria servir como suporte aos professores, entretanto, grande parte transforma este suporte em sua fonte primária de conhecimento, não buscando novos conhecimentos.

Após esta reflexão, cabe ressaltar que o professor precisa ressignificar conceitos, por meio da pesquisa e da investigação e entender que o índio contemporâneo é parte integrante da sociedade e que possui um espaço e papel essenciais nela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que move é sagrado  
E remove as montanhas  
Com todo o cuidado, meu amor  
Enquanto a chama arder  
Todo dia te ver passar  
Tudo viver ao seu lado  
Com o arco da promessa  
no azul pintado pra durar

Abelha fazendo mel  
Vale o tempo que não voou  
A estrela caiu do céu  
O pedido que se pensou  
O destino que se cumpriu  
De sentir seu calor e ser todo  
Todo dia é de viver  
Para ser o que for e ser tudo

Sim, todo amor é sagrado  
E o fruto do trabalho  
É mais que sagrado, meu amor  
A massa que faz o pão  
Vale a luz do teu suor  
Lembra que o sono é sagrado  
E alimenta de horizontes  
O tempo acordado de viver

No inverno te proteger  
No verão sair pra pescar  
No outono te conhecer  
Primavera poder gostar  
No estio me derreter  
Pra na chuva dançar e andar junto  
O destino que se cumpriu  
De sentir seu calor e ser todo.

(Amor de índio – Beto Guedes)<sup>8</sup>

Mesmo com o apoio do meu orientador e de grandes autores, como( Bhabha, 1998: 2007; 2013; Bonin, 2008; Hall, 2000; Hall, 2001; Grupioni, 1995; Vieira, 2008;), entre

---

<sup>8</sup>Amor de índio – Beto Guedes, 1978.

outros, a montagem do quebra cabeça foi algo desafiador e muitas vezes sofrível. A pesquisa foi elaborada em torno das representações de estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de Campo Grande/MS. O desenvolvimento das ações e a escrita da dissertação fizeram-me refletir sobre a construção das narrativas dos alunos sobre os povos indígenas. Uma reflexão que me mostrou a necessidade de percorrer novos caminhos e de mudança de postura diante da minha condição enquanto coordenadora.

Nas observações e proposições de atividades tornou-se clara a necessidade de explorar esta temática em sala de aula, visto que há um grande (pre)conceito ao se tratar destes povos, vistos como primitivos e “sem cultura”.

Nos manuais didáticos, a imagem do índio é a apresentada em uma visão eurocêntrica, demonstrando que estes tem caráter etnocêntrico, colocando o índio enquanto espectador e adjeto de sua própria história.

Inicialmente, constatou-se que tanto a professora, quanto os estudantes apresentavam uma visão e estereotipada do índio, acreditando que estes eram sujeitos que viviam na selva, em ocas, nus, pintados, sem acesso à civilização. Diante deste cenário, a pesquisa mostrou que a escola acaba não percebendo a batalha e as inquietudes que a temática proporciona nos dias atuais. No decorrer da realização da pesquisa, a professora passou a olhar para a temática em questão de maneira diferenciada, buscando informações diferenciadas e um olhar crítico para as atividades propostas, buscando novas informações. Depois o ambiente e seus sujeitos que se ofereceram para se deixar tensionar e desestabilizar. ”Desta maneira, os professores devem se informar sobre o assunto, despindo-se de conceitos e preconceitos acerca do tema a ser abordado, permitindo aos alunos refletirem sobre a importância destes povos na sociedade atual”( DELGADO, 2011).

No decorrer dos questionamentos e realização das atividades propostas, os estudantes e professora passaram a perceber que os índios fazem parte da sociedade em que eles vivem, como citou Gato de Botas, estudante da Turma B: “ Eu vi uma índia vendendo milho verde lá no mercadão”. Aos poucos foram entendendo que o índio pode conviver na cidade, sem abandonar suas origens indígenas e, portanto, sua cultura.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os estudantes perceberam que a cultura indígena está intrinsecamente presente em sua cultura. Um fato interessante, foi quando esta pesquisadora contou aos estudantes que sua bisavó era índia e que nunca errava uma data de nascimento de um neto ou que sabia quando o frio estava chegando. Ao observarem uma foto da bisavó índia, muitos questionamentos e pontuações surgiram e a partir daí, passaram a se interessar mais pela vida dos índios, e constataram que estes podem ter as mesmas

funções e ocupar os mesmos espaços que um não indígena, podendo conhecer a riquíssima cultura deste povo. Foi uma peça encaixada com sucesso na montagem do quebra cabeça.

Não posso amar, respeitar e/ou desejar saber mais se não conheço, se não sou apresentado/a.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para poder ter uma sociedade justa e livre o processo deverá tratar do campo ético, voltados para formação de vários comportamentos e atitudes do cotidiano e ter uma visão diferente das pessoas que foram historicamente alvo de injustiça ao que se refere aos componentes culturais (costumes, comportamentos etc.). Para que os estudantes possam ter a oportunidade de refletir sobre um futuro com menor peso discriminatório e, conseqüentemente, uma sociedade com mais harmonia.

Agora, na montagem final deste quebra-cabeça, entendo que meu grande desafio enquanto professora/coordenadora/pesquisadora é proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais coerente e reflexivo, favorecendo o diálogo e uma prática educativa intercultural aos estudantes e à professora. É preciso e urgente mudar as práticas existentes. “[...] trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” (FLEURI, 2006, p. 497).

Realizar esta pesquisa me oportunizou encaixar as peças da minha atuação profissional e pessoal e me levou a refletir sobre a necessidade de continuar pesquisando e aprendendo para a minha própria formação e a de outros profissionais e ainda, contribuir para a mudança positiva do processo de ensino e aprendizagem, afinal, de acordo com Paulo Freire (1995, p.19) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A Gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. **Iracema**. São Paulo: Ática, 1997.
- BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo,
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial**. *Série-Estudos*, Campo Grande: UCDB, v. 31, p. 25-34, 2011.
- BAUMANN, Zygmunt: **Entrevista** [janeiro. 2015]. Entrevistadora: N. Almeida. Reino Unido. Entrevista concedida Revista Comunicação.
- \_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BONIN, I. T. **E Por Falar em Povos Indígenas Quais Narrativas Contam em Práticas Pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2007.
- BONIN, I. T. Com Quais Palavras se Narra a Vida Indígena na Literatura Infanto-Juvenil que Chega às Escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos Culturais Para Professor@S**. Canoas: Editora da ULBRA, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CAMPOS, Magale Teresinha da Rosa de. *As manifestações de crianças de 05 e 06 anos sobre identidade e diferença: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis/MT*. Campo Grande, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB
- CANDAU, V. M. (org). **Sociedade, Educação e Cultura(S): Questões e Propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo*

e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Set. 2005. p.80-87. (Colección Sur Sur).

COELHO, M. C. **As Populações Indígenas no Livro Didático, ou a Construção de um Agente Histórico Ausente**. Caxambu: 2010.p.9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: . Acesso em 23 de jul. 2010.

CUNHA. **Legislação indigenista no século XIX. Uma compilação (1808-1889)**. São Paulo: CPI-SP; Edusp, 1992.

DELGADO, A. P. **A Cultura Indígena a Partir Dos Livros Didáticos No Ensino de História**. 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/acultura-indigena-a-partir-dos-livros-didaticos-no-ensino-de-historia-4581589.html>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEURI, R. M.: artigo: **Políticas da diferença: Para Além dos Estereótipos na Prática Educacional**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006

\_\_\_\_\_. Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. XI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNARI, P. P. A ; PINON, A. . A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2014. v. 1. 128p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Os desafios da diversidade na escola**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

GRUPIONI, L.; DONISETE, B. Livros Didáticos e Fontes de Informações Sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.& GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena Na Escola: Novos Subsídios Para Professores De 1 ° E 2° Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESO, 1995.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_, Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, T.T. (org.), HALL, S., WOODWARD, K. **Identidade E Diferença: A Perspectiva Dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

MARIN, J. **A perspectiva intercultural como base para a elaboração de um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina**.

**Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jun. 2010. Disponível em: editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/764/364, acesso em 24/06/2014.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MOONEN, Frans. **Povos Indígenas no Brasil**. In: MOONEN, Frans; MAIA, Luciano M. (Orgs.). **Etnohistória dos Índios Potiguara**. João Pessoa: SEC/PB. 1992, pp.13.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. Educação e Sociedades**, Ano XXIII. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. CEDES. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-30.

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PORTO - GONÇALVES, C. W.; QUENTAL, P. de A. **Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina**. Polis. Revista Acadêmica de La Universidad Bolivariana de Chile, v. 31, p. 7. 2012;

ROSA, Mayara Silvério Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS**. 2012, 160 p. Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a Discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA, EDUFBA, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luiz Donizete B. **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, T.T. **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro- RJ, Editora Vozes, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em educação).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?” :Um Estudo das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2008. p.126. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas do Brasil e no Mato Grosso do Sul**. In: Antônio Hilário Aguilera Urquiza. (Org.). *Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. 1ed. Campo Grande: UFMS, 2016, v. 1, p. 53-84.

VIEIRA, C. M. N.; NASCIMENTO, A. C. N.; URQUIZA, A. H. A. **Educação e interculturalidade: a escola urbana e os povos indígenas no Mato Grosso do Sul**. In: PASSOS, L. A. (org.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p.96.



WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.