

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**MAICK FONSECA MAIA  
MARIANA LUIZA SIQUEIRA**

**DESIGN PARA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO  
REFERENTE AOS POVOS INDÍGENAS**

**CURITIBA  
2022**

**MAICK FONSECA MAIA**

**MARIANA LUIZA SIQUEIRA**

**DESIGN PARA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO  
REFERENTE AOS POVOS INDÍGENAS**

**Design for education: development of teaching material regarding indigenous  
peoples**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito parcial à para obtenção  
do título de Bacharel em Design da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabela Mantovani Fontana

**CURITIBA**

**2022**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

**MAICK FONSECA MAIA  
MARIANA LUIZA SIQUEIRA**

**DESIGN PARA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO  
REFERENTE AOS POVOS INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel do Curso de Bacharelado em Design da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 05 de dezembro de 2022

---

Isabela Mantovani Fontana  
Doutorado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Renato Bordenousky Filho  
Mestrado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Claudia Bordin Rodrigues Da Silva  
Doutorado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**CURITIBA  
2022**

## RESUMO

Com a criação da Lei 11.645/2008 houveram avanços na abordagem de uma educação inclusiva, contudo, ainda é necessário um suporte maior para que docentes tenham acesso a materiais didáticos que abordem de forma correta a questão indígena e afro-brasileira. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo criar material didático de forma colaborativa com educadores, referente à história e cultura indígena no Ensino Fundamental I, o qual corresponde do primeiro ao quinto ano, através de informações e atividades que condizem com a diversidade dos povos indígenas do Brasil, para isso, foi utilizado a metodologia e ferramentas do Design Thinking, integrando design e educação. Como resultado, espera-se que essas atividades auxiliem os educadores no ensino da cultura e história indígena, promovendo uma educação mais inclusiva para estudantes do Ensino Fundamental I e impactando na sua formação enquanto cidadão ao evidenciar a diversidade étnica presente em território brasileiro.

**Palavras-chave:** Design e Educação; Design colaborativo; Cultura e História indígena; Práticas pedagógicas.



## **ABSTRACT**

With the creation of Law 11.645/2008, there were advances in the approach of inclusive education, however, greater support is still needed so that teachers have access to teaching materials that correctly address the indigenous and Afro-Brazilian issues. From this perspective, this work aims to create didactic material collaboratively with educators, referring to indigenous history and culture in elementary school I, which corresponds to the first to fifth year, through information and activities that match the diversity of indigenous peoples of Brazil, for this, the methodology and tools of Design Thinking were used, integrating design and education. As a result, these activities are expected to assist educators in teaching indigenous culture and history, promoting a more inclusive education for elementary school students, and impacting their formation as citizens by highlighting the ethnic diversity present in the Brazilian territory.

**Keywords:** Design; Inclusive education; Indigenous Culture and History; Pedagogical practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trabalho final de Teoria do Design	11
Figura 2 - Atividade escolar de múltipla escolha	15
Figura 3 - Atividade escolar para colorir	16
Figura 4 - Etapas do processo de design thinking segundo Harris	26
Figura 5 - O que é História?	49
Figura 6 - Tipos de famílias	50
Figura 7 - Atividade sobre diversidade familiar	51
Figura 8 - Recursos extracurriculares	52
Figura 9 - Tipos de escolas	53
Figura 10 - Aprendizado indígena	54
Figura 11 - Atividade sobre aprendizado	56
Figura 12 - História dos brinquedos	57
Figura 13 - Atividade desenhe seu brinquedo	58
Figura 14 - Modo de vida da Amazônia	59
Figura 15 - Indígena Kayapó	60
Figura 16 - Atividade didática sobre lugares	61
Figura 17 - Atividade didática sobre tipos de moradia e atividades	62
Figura 18 - Atividade didática discursiva de geografia	63
Figura 19 - Indígenas Araweté	64
Figura 20 - Atividade sobre os povos indígenas Araweté e Bororo	65
Figura 21 - Livro didático Buriti mais matemática	66
Figura 22 - Brincando com bonecos indígenas	68
Figura 23 - Texto sobre calendário indígena	69
Figura 24 - Atividade sobre calendário indígena	70
Figura 25 - Materiais para pintar nas rochas	71
Figura 26 - Capa da história em quadrinhos Iasytatá e Dhyny	73
Figura 27 - Proposta de atividade retirada do projeto “Tem cor no ensino”	74
Figura 28 - Capa de Karu Taru, o pequeno pajé	75
Figura 29 - Capa de Txopai e Itôhã	75
Figura 30 - Levantamento das etapas do ensino trabalhadas pelos educadores	76
Figura 31 - Levantamento das disciplinas lecionadas pelos professores	77
Figura 32 - Gráfico sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula	78
Figura 33 - Esquema visual do processo de criação	81
Figura 34 - Brainstorm para a geração de alternativas	82
Figura 35 - Resposta do professor de matemática do Ensino Fundamental II	84
Figura 36 - Resposta do professor de matemática do Ensino Fundamental II e ensino médio	85
Figura 37 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas do Brasil	87

Figura 38 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Sul	88
Figura 39 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Norte	89
Figura 40 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Nordeste	90
Figura 41 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Sudeste	90
Figura 42 - Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Centro-Oeste	91
Figura 43 - Rascunho sobre residências indígenas e geometria	93
Figura 44 - Rascunho sobre grafismos indígenas e geometria	94
Figura 45 - Rascunho sobre porcentagem populacional	95
Figura 46 - Rascunho sobre número par e fauna brasileira	96
Figura 47 - Rascunho sobre número ímpar e flora brasileira	97
Figura 48 - Rascunho sobre palavras de origem indígena	98
Figura 49 - Rascunho para a atividade de interpretação de texto	99
Figura 50 - Atividade do livro de Ciências do 1º ano	101
Figura 51 - Atividade do livro de Ciências do 5º ano	102
Figura 52 - Atividade do livro de Língua portuguesa do 1º ano	103
Figura 53 - Atividade do livro de matemática do 3º ano	104
Figura 54 - Atividade de interpretação de texto	105
Figura 55 - Elementos visuais do projeto Apoena	106
Figura 56 - Cores do projeto Apoena	107
Figura 57 - Primeiros testes de logo	108
Figura 58 - Testes finais da logo	108
Figura 59 - Logo horizontal e seus desdobramentos de cor	109
Figura 60 - Paleta de cores e suas especificações	109
Figura 61 - Logo vertical e seus desdobramentos de cor	110
Figura 62 - Logo reduzida e desdobramentos de cor	110
Figura 63 - Testes de cores	111
Figura 64 - Capa do caderno de atividades	111
Figura 65 - Fontes utilizadas no miolo	112
Figura 66 - Textos introdutórios do caderno de atividades do projeto Apoena	114
Figura 67 - Primeiras atividades do caderno de atividades do projeto Apoena	115
Figura 68 - Texto sobre a região sul do Brasil e sua diversidade indígena	116
Figura 69 - Atividades sobre a região sul do Brasil e sua diversidade indígena	117
Figura 70 - Atividades sobre a região Centro-Oeste do Brasil e sua diversidade indígena	119

Quadro 1 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental	35
Quadro 2 - Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental	36
Quadro 3 - Competências específicas de arte para o Ensino Fundamental	37
Quadro 4 - Competências específicas de educação física para o ensino fundamental	39
Quadro 5 - Competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental	40
Quadro 6 - Competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental	42
Quadro 7 - Competências específicas de ciências humanas para o Ensino Fundamental	43
Quadro 8 - Competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental	45
Quadro 9 - Competências específicas de história para o Ensino Fundamental	46
Quadro 10 - Competências específicas do ensino religioso para o Ensino Fundamental	47

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1 PROBLEMA	14
1.2 OBJETIVO GERAL	14
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.4 JUSTIFICATIVA	14
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>18</b>
2.1 ESTEREÓTIPO	18
2.2 DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS	19
2.3 APRENDIZADO INFANTIL	21
2.3.1 Problema das sub-culturas	22
2.3.1 Problema da ideologia	22
2.4 DESENVOLVIMENTO INFANTIL	23
2.5 DESIGN COLABORATIVO	24
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
3.1 DEFINIR	26
3.2 PESQUISA	26
3.3 GERAÇÃO DE IDEIAS	27
3.4 TESTE DE PROTÓTIPOS	27
3.5 SELECIONAR	27
3.6 IMPLEMENTAR	27
3.7 APRENDER	28
<b>4 DESENVOLVIMENTO</b>	<b>29</b>
4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	30
4.1.1 Competências gerais	30
4.1.2 Área de linguagens	34
4.1.3 Área de matemática	39
4.1.4 Área da ciências da natureza	41
4.1.5 Área da ciências humanas	43
4.1.6 Área do ensino religioso	47
4.2 PESQUISA DE SIMILARES	48
4.2.1 Materiais didáticos fornecidos pelo governo	48
4.2.2 Projetos externos	72

4.3 QUESTIONÁRIO	73
4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	78
4.5 CRIAÇÃO	80
4.5.1 Geração de alternativa	81
4.5.1.1 Alternativa para a matéria de geografia	86
4.5.1.2 Alternativa para a matéria de matemática	92
4.5.1.3 Alternativa para a matéria de português	97
4.5.2 Design Educacional	99
4.5.2.1 Layout das atividades didáticas	100
4.5.2.2 Identidade visual	105
4.5.1 Seleção	113
4.5.2 Material final	114
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário para professores</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B - Respostas do questionário para professores</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE D - Transcrição da entrevista 1</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE E - Transcrição da entrevista 2</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE F - Caderno de Atividade Apoená - Geografia</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surgiu na disciplina de Teoria do Design 4, ministrada pela professora Dr. Marines Ribeiro, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), onde foi proposto como trabalho final da disciplina a pesquisa de um estereótipo e uma solução gráfica que caminhasse na contramão do mesmo. Como resultado final da disciplina, foi desenvolvido um projeto gráfico de um livro (Figura 01), e a criação de uma editora fictícia chamada *Apoena*, palavra de origem tupi, que significa “aquele que tudo vê/aquele que enxerga longe”, como consta no dicionário de Tupi-Guarani disponibilizado na biblioteca da Funai - Fundação Nacional do Índio.

Figura 01 - Trabalho final de Teoria do Design



Fonte: Autoria própria (2021)

Junto disso, a temática deste trabalho tornou-se cada vez mais importante e cheia de significados para cada autor à medida em que ele se desenvolvia, devido a vivências familiares e também a importância e reconhecimento que a educação teve na vida de cada um, dando prosseguimento à temática, resultando nesse trabalho de conclusão de curso, o qual será contextualizado a seguir.

Ao longo de toda a história do Brasil, os indígenas foram submetidos a diversos mecanismos de violências físicas e simbólicas (WITTMANN, 2015), as quais ficam evidentes na trajetória de como o indígena foi e ainda é retratado ao longo dos anos. Com isso, se torna quase impossível levantar a questão dos estereótipos indígenas na contemporaneidade, sem antes pontuar a historiografia desses povos, que foi construída de forma lenta e até mesmo deixada de lado em alguns períodos.

Logo após a solidificação dos Estados nacionais ao longo do século XIX, houve uma necessidade de construir uma historiografia que tivesse como foco a nação brasileira. Para que fosse possível, foi criado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no contexto de pós-Independência do Brasil, onde a elite ainda tinha grande atuação e domínio dos vários meios, o que justifica de certa forma, as narrativas construídas pelos historiadores da época, que foram importantes para a manutenção e reforço de um discurso escravocrata e monárquico (MOREIRA, 2010).

Na época, por exemplo, apesar da população brasileira ser majoritariamente de origem africana e indígena, o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, através de uma perspectiva etnocêntrica e evolucionista, determinou que os indígenas encontravam-se na infância, em um estado abaixo do que seria considerado uma pessoa “civilizada” (WITTMANN, 2015). Além disso, é de conhecimento geral que a figura indígena no imaginário dos europeus e da elite brasileira, era de “homens selvagens, inumanos, pagãos e negros de terra<sup>1</sup>”, adjetivos que devem ser constantemente questionados devido às problemáticas que envolvem os termos (SILVA; COSTA, 2018) e que refletem atualmente, em como povos indígenas são vistos e representados nos vários meios.



Sabendo da exclusão e desumanização desses povos na história nacional durante décadas, foi sancionada pela Presidência da República a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatório a inclusão da disciplina de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados. Porém, nesses 13 anos da lei em vigor em ambientes de ensino com o pensamento social dominante, ela se mostrou pouco eficiente enquanto agente para a quebra dos preconceitos e estereótipos enraizados acerca destes povos (LEAL e SILVA, 2020).

Dentre os problemas na aplicabilidade da lei, temos a ausência de uma formação complementar acerca do tema, uma vez que cursos de licenciatura em história não necessariamente abordam esses temas. Além disso, os cursos de capacitação oferecidos pelas instituições de ensino não levantam todos os temas necessários devido ao curto período em que ocorrem (FONTENELE e CAVALCANTE, 2020).

Quando se trata dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular elaborada pelo MEC), a situação é ainda mais grave visto que atividades usadas comumente nessa etapa do ensino-aprendizado retiram dos povos indígenas, sua própria identidade e dando a eles uma única identidade totalmente estereotipada e problemática (MELO, RIBEIRO e DOMINICO, 2020).

Tendo em vista a dificuldade da inclusão dos povos indígenas no ensino, o design pode atuar como um facilitador para incluir a temática em todo o ensino básico, através de representações gráficas que respeitem a história, diversidade e cultura desse grupo, além de utilizar metodologias de pesquisa que auxiliem a conciliar os conhecimentos teóricos referente à problemática com as necessidades dos docentes do Ensino Fundamental I.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Termo o qual se refere a indígenas escravizados durante o período colonial (SILVA; COSTA, 2018).

## **1.1 Problema**

Como o design pode auxiliar educadores do início do Ensino Fundamental a lecionar sobre a história e cultura dos povos indígenas brasileiros sem reproduzir estereótipos e preconceitos?

## **1.2 Objetivo geral**

Desenvolvimento de uma versão de material didático sobre a cultura, história e modos de vida dos povos indígenas da atualidade de forma não estereotipada, os quais serão criados de forma colaborativa com educadores.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Estudo do design como ferramenta projetual a ser utilizada na educação;
- Pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizado e desenvolvimento infantil;
- Levantamento da história, cultura e diversidade indígena;
- Estudo da Base Nacional Comum Curricular;
- Análise dos livros didáticos disponíveis pelo governo;
- Pesquisa quantitativa e qualitativa com educadores brasileiros;
- Geração de alternativas e validação com professor;
- Definição e desenvolvimento de uma identidade visual;
- Seleção e desenvolvimento de uma primeira versão do material didático;

## **1.4 Justificativa**

Como já citado, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental é o período mais problemático quanto a representação dos povos indígenas, pois mesmo amparada pela Lei 11.645/2008, ainda falta apoio na formação docente e material pedagógico de qualidade. Isso fica evidente nas dinâmicas didáticas que são realizadas com os estudantes durante o Abril Indígena, trabalhada em sua maioria somente no dia 19 de Abril, denominado como dia do “Índio”, onde tratam o indígena brasileiro e seus rituais de forma mitológica, exótica e que faz parte somente do

passado do país (SILVA e COSTA, 2018), notável inclusive em atividades que estão disponíveis na Internet para docentes, como apresentado a seguir.

Na Figura 02, temos um exemplo de atividade em que o aluno precisa assinalar a alternativa correta nas perguntas referentes aos povos indígenas, contudo, essas questões os retratam de forma generalista e alheios aos processos de modernização e globalização. Nesse caso, isso foi reforçado quando indígenas e não indígenas são representados em lados opostos quanto às suas tradições e estilo de vida.

**Figura 02 - Atividade escolar de múltipla escolha**

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

ELE OS ÍNDIOS

75

DENTE DE LÉITE

Fonte: Arco-ris (2010)

Por exemplo, uma das perguntas é em relação à língua falada pelos indígenas, onde as opções a serem marcadas são “Tupi-Guarani” e “Guarani”, na questão é tratado como se todos os indígenas falam uma mesma língua, quando na

realidade, existem mais de 270 línguas indígenas faladas entre diferentes grupos (IBGE, 2010), o que transparece a falta de conhecimento sobre o assunto.

Na Figura 03 é apresentada uma atividade didática em que o aluno precisa colorir os artefatos que são utilizados no dia-a-dia do indígena, onde as opções são objetos que são ligados tipicamente a esses povos - por vezes erroneamente - tais como o tambor, canoa, chocalho, machado, lança, estilingue, arco e flecha, cocar e balaio, que estão misturados com artefatos que fazem parte do “mundo civilizado”. Essa dinâmica, assim como a anterior, acaba criando novamente uma separação do indígena com o não indígena, pois a forma como o enunciado é apresentado, dá a entender que alguns objetos não fazem parte da vivência indígena.

**Figura 03 - Atividade escolar para colorir**



**Fonte: Dani educar (2015)**

Tal colocação, reforça um preconceito extremamente perigoso pois cria uma narrativa de exclusão e de invalidação de indígenas que escolhem viver em centros urbanos, e que nem por isso deixam de seguir seus ritos e crenças. Além disso,

passa uma visão errônea e romantizada da realidade, uma vez que indígenas brasileiros cada vez mais migram para os centros urbanos (IBGE, 2010).

Tanto na Figura 02 quanto na Figura 03, existe uma concordância entre a representação da figura do indígena, onde ele é representado utilizando tangas, cocares de um único estilo, com pinturas faciais e em meio a natureza. Na figura 03 em específico, as ilustrações dos indígenas se assemelham com o personagem Papa Capim do quadrinista Mauricio de Sousa, evidenciando que os estereótipos apresentados nos materiais didáticos estão presentes também, em outros tipos de mídia (WITTMANN, 2015).

Portanto, o projeto se mostra importante para abordar a problemática, visto que tem como objetivo promover uma discussão referente ao assunto no primeiro momento em que o estudante tem contato com o tema dentro da escola. O qual, será realizado através de materiais didáticos alinhados com a realidade e a diversidade étnico racial dos vários grupos indígenas do Brasil, que caminha junto das mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e sociais, pois estão presentes em todo território nacional, contribuindo com a sociedade com seus conhecimentos, profissões e sua cultura.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa seção tem como objetivo abordar temas que tangenciam a temática, tais como estereótipos e preconceitos; diversidade indígena; ensino-aprendizado infantil e design participativo, com o objetivo de criar uma base sólida para as próximas etapas de desenvolvimento. Contudo, antes de dar início a discussão dos temas citados anteriormente, se faz necessário explicar brevemente sobre o uso de terminologias específicas tais como indígenas e povos, que foram escolhidas com o intuito de substituir as palavras “índios” e “tribos”.

O termo “tribo”, é problemático pelo aspecto genérico que traz aos povos indígenas, tentando apagar as diferenças entre os povos, enquanto os indígenas querem justamente o contrário, serem reconhecidos como povos distintos com sua própria cultura e história. Quanto ao termo “índio”, sua origem vem de termos genéricos e assim, como o termo “tribo”, problemático, uma vez que foi usado para se referir a “povos selvagens” nos períodos de colonização espanhola e portuguesa na América (SILVA e COSTA, 2018).

### 2.1 ESTEREÓTIPO

Visto que a maior problemática referente ao nosso trabalho é a estereotipização da figura do indígena brasileiro - uma vez que cria espaço para preconceitos e discriminação - é de extrema importância levantar o conceito de estereótipo e adentrar tudo que tange esse impasse, a fim de compreender em sua totalidade o que está sendo levantado no presente trabalho.

Diferentemente do preconceito, o estereótipo possui relação direta com outros três componentes, sendo eles a linguagem, o cotidiano e o senso comum, que contribuem para com o entendimento da formação do estereótipo, do seu funcionamento na vida cotidiana, além do seu fortalecimento e manutenção ao longo dos anos. O qual acaba refletido em preconceitos, nas representações sociais, no senso comum e até mesmo na opinião pública (JAKUBASZKO, 2015).

O escritor, jornalista e comentarista político dos EUA, Walter Lippmann, em seu livro *Opinião Pública* publicado em 1922, onde explica o surgimento do estereótipo:

Na maior parte dos casos nós não nos vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura. (LIPPMANN, 2008, p. 85).

Além disso, os estereótipos possuem relação direta com a capacidade de percepção das manifestações subjetivas que ocorrem em vários ambientes sociais, as quais acabam representando ideais que impactam diretamente na construção de imagens que se relacionam a essas subjetividades (LIPPMANN, 1922). Relacionado a isso, existem as preconceções, a qual Lippman levanta da seguinte maneira:

...Imaginamos a maior parte das coisas antes de as experimentarmos. E essas preconceções, a menos que a educação tenha se tornado mais agudamente consciente, governam profundamente todo o processo de percepção. Elas marcam certos objetos como familiar ou estranho, enfatizando a diferença, de forma que o levemente familiar é visto como muito familiar, e o de alguma forma estranho como profundamente alienígenas. (LIPPMANN, 2008, p. 91).

Portanto, é notável que todo o processo de percepção da realidade e seus desdobramentos no dia a dia das pessoas, acabam em sua maioria impactando na manutenção e fortalecimento de estereótipos, visto que reconhecemos e reproduzimos com muita facilidade moldes e generalizações que envolvem perspectivas de mundo, hábitos e comportamentos. Por conseguinte, ao crer que o senso comum e os estereótipos determinam a realidade da vida social, ocorre um grave equívoco que geram consequências, tais como o reforço de relações assimétricas de poder, devido a cristalização dos estereótipos e preconceitos sociais (JAKUBARSZKO, 2015).

## 2.2 DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

Para romper com o estereótipo construído sobre os povos indígenas, é preciso entender e discutir sobre a diversidade cultural destes povos, primeiramente na linguagem, onde a visão é de que todos no Brasil tem como primeira língua o português, porém, embora o português seja a língua oficial do Brasil, existe ainda as

línguas faladas por povos indígenas brasileiros, que são classificadas em famílias e com troncos linguísticos totalmente diferentes do português (SILVA e COSTA, 2018).

Junto disso, existe também a questão da localização desses povos, visto que, segundo o IBGE, a maioria dos povos indígenas presentes em território nacional vivem na Amazônia, contudo, populações indígenas também ocupam outras regiões como centro-sul, com os Kaingang e no nordeste com os Tremembé e Pankararu, todos com suas diferenças culturais e históricas, presentes em seus ritos, cosmologias, tradições e manifestações artísticas e culturais específicas de cada povo (SILVA e COSTA, 2018).

Entretanto, a discussão e conhecimento acerca dessa sociodiversidade indígena ainda é muito pouco levantada visto que, de modo geral, a cultura indígena no Brasil, é lembrada ou então “comemorada” anualmente ao decorrer do mês de abril, sendo resumida a músicas estereotipadas e/ou figuras que retratam o indígena como algo que pertence exclusivamente do passado do Brasil, sendo também, tratados como algo folclórico ao longo de décadas (SILVA, 2015).

Essa problemática, é explicada pelo Doutor Giovani José da Silva, no Capítulo 1 do livro “Ensino (d)e História Indígena” de Luisa Tombini Wittmann, em que o historiador faz uma contribuição, afirmado que

Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento”. A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas “desaparecem”, e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como com seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro. (WITTMANN; SILVA, p. 21)

Portanto, é notável que a falta de aprendizado sobre a diversidade indígena por parte de crianças e adolescentes durante o período escolar, tem relação direta com a falta de informação de forma geral que o brasileiro tem sobre a temática. Deixando aspectos da história e cultura indígena em um segundo plano ou até mesmo em total esquecimento, podendo ocasionar no reforço dos estereótipos e em preconceitos. Logo, sabendo da importância de abordar o assunto, essa seção tem



como objetivo evidenciar a diversidade dos vários povos indígenas do Brasil, realizado inclusive, de forma superficial haja visto a complexidade desse levantamento.

Como dito inicialmente, a sociedade brasileira demograficamente é composta por diversas matrizes étnicas, que por suas vez possuem particularidades etnoculturais, estando presentes em todo o território nacional nos mais diversos modos de habitação e tecnologias empregadas no cotidiano (SILVA; COSTA; RIBEIRO, 2018).

### 2.3 APRENDIZADO INFANTIL

O aprendizado infantil para Paulo Freire, um dos mais notórios educadores do mundo, deve sempre se afastar das denominadas pedagogias bancárias, que segundo o próprio Freire, é a pedagogia de transferência de conceitos, valores e conhecimentos, de forma que desumaniza quem está recebendo o conhecimento, já que é tratado como um mero receptáculo dos conhecimentos transmitidos (FREIRE, 1987). Segundo Freire, devemos tratar da criança não só como alguém que está ali para aprender, mas também como produtores de cultura e história, de forma onde toda criança vem de um contexto diferente e com necessidades diferentes a serem atendidas (SAUL e SILVA, 2011).

Nidelcoff (2004) estabelece a instituição escolar como uma instituição que não possui poder para modificar as estruturas sociais, e pior que isso, acaba por reproduzir e sustentar essas estruturas, como exemplifica:

A escola recebe cada ano um novo contingente de crianças que compõem e trazem consigo uma realidade já marcada e dificilmente passível de modificação. É inútil que nós, professores, tentemos ignorar a situação: as crianças chegam já com diferentes possibilidades, e as oportunidades que perderam são IRRECUPERÁVEIS. Isso porque tais possibilidades diferentes nascem do ambiente onde viveram, das experiências pelas quais passaram, da maneira como se alimentaram desde o nascimento, dos estímulos intelectuais que receberam ou não desde pequenos. Quando em idade escolar, as deficiências nutritivas já deixaram marcas insuperáveis. A escola vai tratar a todos por igual. Entretanto, eles NÃO SÃO IGUAIS. Em função disso, para uns tantos será suficiente aquilo que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar. Esse triunfo confirmará aqueles a quem a sociedade forneceu meios para triunfar. E o fracasso geralmente

confirmará o desprezo àqueles que a sociedade condicionou como inferiores. (NIDELCOFF, 2004, p.10).

Freinet ainda apresenta problemas quanto ao conteúdo apresentado pelas instituições, questionando sobre a atualização desses materiais, a orientação a qual segue e o quanto esse material liberta ou aliena o aluno. Diante desses questionamentos, são apresentados dois problemas, o das subculturas e o da ideologia (NIDELCOFF, 2004).

### 2.3.1 Problema das sub-culturas

Em uma cultura existem diversas condutas e modalidades, essas variações da cultura baseado em diferentes regiões em que as pessoas vivem ou classes em que as pessoas estão inseridas que são denominadas sub-culturas. Visto que vivemos em uma sociedade de classes, a classe dominante impõe e dissemina seus próprios critérios culturais a toda a sociedade, como um modelo a se seguir (NIDELCOFF, 2004).

O papel da instituição escolar é importante na imposição da cultura “correta” em detrimento da demais, uma vez que a escola e seus mestres são representantes do que é “certo” culturalmente, e assim assimilado e imitado pelos alunos, os tirando qualquer rastro de cultura que não seja a dominante (NIDELCOFF, 2004).

### 2.3.2 Problema da ideologia

Muitos educadores têm uma visão ilusória quanto a neutralidade dos conteúdos educacionais, mas como já mostrado, a escola é usada como ferramenta para que a classe dominante dissemine sua cultura, portanto, seus conteúdos não tem como não serem cooptados ideologicamente para objetivos políticos (NIDELCOFF, 2004).

Sabendo que o resultado final dessa pesquisa será o desenvolvimento de material didático para crianças do Ensino Fundamental I, é importante levar em consideração essas referências para a abordagem do ensino, e como não reproduzir

o ensino bancário, uma vez que a ideia do trabalho é quebrar estereótipos, e que isso passa por respeitar os alunos enquanto produtores de cultura e história.

#### 2.4 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sabendo do objetivo geral do presente trabalho, foi necessário realizar o levantamento de aspectos que se relacionam com o aprendizado infantil, tais como as etapas do desenvolvimento infantil e os tipos de estímulos externos que podem o influenciar.

Durante a primeira infância, as crianças de 0 a 2 anos possuem o desenvolvimento motor como o principal aspecto, visto que é o mais evidente. Com isso, algumas habilidades motoras vão se sobressaindo durante essa fase, tais como o ato de agarrar coisas, engatinhar e andar. Isso se dá devido ao desenvolvimento progressivo do sistema nervoso central, do sistema muscular e ósseo, que tornam essas crianças capazes de explorar espaços físicos (LIMA; CORTINAZ; NUNES, 2018)

Enquanto que o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo na segunda infância corresponde a mudanças no campo biológico, psicológico, social, motor e cognitivo. Durante essa fase as crianças de 3 a 6 anos de idade acabam adquirindo novas habilidades enquanto ocorre o aprimoramento de outras (LIMA; CORTINAZ; NUNES, 2018).

Dentre os aspectos citados no parágrafo anterior - devido a natureza do presente trabalho - vale destacar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, visto que durante essa etapa ocorre a expansão da capacidade do pensamento simbólico. Nesse sentido, o uso de símbolos, a compressão de identidades, o entendimento de causa e efeito, a capacidade de classificar, a compreensão de números além do processo de empatia fazem parte dessa fase (LIMA; CORTINAZ; NUNES, 2018).

Junto disso, ocorre uma maior expansão das habilidades motoras grossas, que tornam as crianças capazes de realizar atividades que envolvem corridas, saltos, pulos e escaladas, devido ao desenvolvimento dos músculos. Ademais, as

habilidades motoras finas permitem que as crianças realizem atividades que envolvam a coordenação da mão com as dos olhos, tornando possível realizar algumas atividades, tais como realizar desenhos com linhas e contornos, fazer dobras de papel, colorir formas de baixa complexidade, realizar a escovação dos dentes etc (LIMA; CORTINAZ; NUNES, 2018).

A próxima fase do desenvolvimento infantil corresponde a terceira infância, a qual abrange crianças entre 7 a 11 anos, sendo uma faixa etária que condiz com as dos alunos do Ensino Fundamental da rede de ensino brasileira. Nesse caso, é importante destacar o estágio operatório-concreto, que condiz com o ato de realizar ações mentais com o objetivo de resolver um problema real.

Esta etapa, conforme consta no livro “Desenvolvimento infantil” de Caroline Lima; Tiago Cortinaz e Alex Nunes corresponde a:

(...) as crianças no estágio operatório-concreto se aprimoram nas habilidades relacionadas aos conceitos espaciais, casualidade, categorização, raciocínio indutivo, conservação e números (LIMA; CORTINAZ; NUNES, 2018 p. 98).

## 2.5 DESIGN COLABORATIVO

Para o desenvolvimento das atividades didáticas, foi necessário utilizar Design Colaborativo, visto que é uma abordagem projetual capaz de unir a experiência dos docentes e seus conhecimentos com as ferramentas, práticas metodológicas e projetuais do Design.

Para Heemann (2008) a abrangência da colaboração no âmbito do design, se explica pelos três níveis de trabalho humano: estratégico, tático e operacional, onde o estratégico é um trabalho teórico, onde se define o problema e os objetivos, o nível tático também é teórico e estabelece as metas para que os objetivos sejam cumpridos e por último o nível operacional onde de fato se executa. Nessa dinâmica se percebe que os níveis possuem uma certa hierarquia, onde o estratégico engloba o tático e o tático engloba o operacional. Para que a colaboração ocorra depende do esforço, comprometimento e confiança destes três níveis.

Piirainen, Kolfshoten e Lukosch (2009), definem o Design Colaborativo de forma abrangente, sendo um esforço intencional conjunto entre as partes envolvidas para a criação de uma solução. No mesmo artigo, os autores condensam os desafios em cinco desafios principais do Design Colaborativo, sendo eles, a criação de uma visão compartilhada entre os atores dessa solução, o equilíbrio entre as diferentes demandas das partes interessadas, o equilíbrio entre o rigor e a relevância no processo executado, a organização das colaborações de forma eficaz e assegurar a propriedade da solução quando o designer finaliza sua atuação.

Maikee Kleismann em *Understanding collaborative design*, define o Design Colaborativo após uma análise da literatura sobre colaboração em projetos:

O Design Colaborativo é o processo no qual atores de diferentes disciplinas compartilham seu conhecimento sobre o processo de design e o conteúdo do design. Eles fazem isso para criar um entendimento compartilhado em ambos os aspectos, para poder integrar e explorar seus conhecimentos e alcançar o objetivo comum maior: o novo produto para ser projetado. (KLEISMANN, 2006 p. 30)

Kleismann (2006) também aponta outros aspectos importantes no processo de colaboração, como a construção de conhecimentos vindo de diferentes atores, funções e áreas, a comunicação entre esses atores sobre as etapas de projeto e por fim, a criação desse conhecimento compartilhado sobre o processo de design e seu conteúdo.

A partir dessas definições podemos afirmar que o Design Colaborativo contribui no processo de construção dos materiais didáticos, visto que os conhecimentos e as experiências de docência dos professores do ensino básico, da disciplina de história e cultura indígena, além do design serão compartilhados entre os atores.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para o projeto foi o *Design Thinking*, o qual tem como foco a resolução de problemas complexos centrado no ser humano. De acordo com o livro *Design Thinking* (HARRIS, 2011) o processo é dividido em 7 partes (Figura 04), Definir, Pesquisar, Gerar ideias, Testar, Selecionar, Implementar e Aprender.

**Figura 04 - Etapas do processo de Design Thinking segundo Harris (2011).**



**Fonte: Adaptado de Harris (2011)**

#### 3.1 DEFINIR

A primeira etapa do processo, onde se recebe o briefing e se elabora melhorias para esse briefing, com mais informações coletadas.

Nessa fase, ocorre a elaboração e refinamento do problema, a fim de definir a etapa da educação básica que será trabalhada, para isso, é necessário pesquisar como a educação brasileira trata o tema e o processo de estereotipação dos indígenas brasileiros.

#### 3.2 PESQUISAR

Após a etapa de definição ocorre a pesquisa, onde acontece a busca de referências que auxiliem no desenvolvimento do trabalho, no entendimento acerca das barreiras para o desenvolvimento do projeto e definição dos conhecimentos necessários para o início da criação, o que Harris chama de *drivers* (HARRIS, 2011). Os *drivers* definidos no trabalho consistem em pesquisas sobre educação infantil, diversidade indígena e Design Colaborativo de forma geral.

### 3.3 GERAÇÃO DE IDEIAS

Nessa etapa se analisa as restrições estabelecidas junto da pesquisa realizada, com o intuito de gerar ideias que estejam de acordo com o briefing, onde ocorre a criação dos materiais didáticos, teste de plataformas e abordagens diferentes, obedecendo os limites para a aplicação em instituições de ensino local.

Nessa etapa também serve como um teste para as etapas anteriores, onde conforme a geração de ideias avança, se percebe a relevância do material levantado ou do problema em si, e caso fique claro o equívoco, o projeto volta às primeiras etapas.

### 3.4 TESTE DE PROTÓTIPOS

Após a geração de ideias, inicia-se uma nova etapa, a qual caracteriza-se pela realização de testes, sendo assim, juntamente com os educadores irá acontecer testes de algumas atividades que tenham abordagens diferentes, a fim de avaliar a efetividade e viabilidade delas em conjunto da instituição de ensino. Uma adaptação necessária para o contexto do projeto, é o fato de que ao contrário de como a metodologia aborda, onde se sugere testar só alguns aspectos em um protótipo, as atividades precisam ser construídas de forma bem semelhante ao planejado na etapa de ideias, uma vez que a falta de elementos nos materiais didáticos pode prejudicar o teste.

### 3.5 SELECIONAR

Após os testes e uma análise detalhada dos resultados, se decide com quais atividades prosseguir com base em o quão efetiva ela foi, medindo o interesse dos alunos por ela, e quais temas ela está abordando dentro da disciplina de história e cultura indígena.

### 3.6 IMPLEMENTAR

Tendo essa lista de atividades separadas, se volta ao resultado dos testes e executar melhorias no projeto, tanto no formato quanto até mesmo de conteúdo

(modificações muito grandes precisam ser submetidas a etapa de testes novamente), baseado nos resultados de teste das atividades selecionadas.

### 3.7 APRENDER

Por último, a etapa de aprendizado, onde será realizado a coleta de feedbacks dos educadores, e organização para implementar novas melhorias seguindo as mesmas etapas descritas nos tópicos 3.3 e 3.4.



## 4 DESENVOLVIMENTO

Visando contemplar a etapa de definição do Design Thinking - a metodologia escolhida para o desenvolvimento do projeto - foi necessário em um primeiro momento, realizar um levantamento mais aprofundado do que tange a educação brasileira, sendo o principal norte nessa primeira etapa do desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após isso, na etapa de pesquisa do Design Thinking é realizado um levantamento de similares que pudessem auxiliar na próxima etapa, a geração de alternativas. Para isso, foi necessário pesquisar em livros didáticos e em materiais de apoio fornecidos pelo governo, como a história e cultura indígena é trabalhada nos materiais fornecidos para as escolas brasileiras.

Simultaneamente, foram realizadas duas pesquisas que envolvem os educadores, sendo uma delas, um questionário quantitativo realizado na plataforma Google Forms e divulgado na internet para professores da do Ensino Fundamental I visando coletar alguns dados importantes para o desenvolvimento do projeto.

Além disso, para que o desenvolvimento desse material didático seja de forma colaborativa, foi necessário realizar uma pesquisa semi-estruturada com educadores do Ensino Fundamental I.

Em seguida, foi possível entender como funciona o ensino básico brasileiro e analisar os dados das pesquisas realizadas, foi possível realizar a etapa de geração de ideias, como consta no Design Thinking. Contudo, devido ao tempo disponível para a realização do trabalho e o planejamento feito, não foi possível cumprir com a próxima etapa que seria a de testes.

Portanto, após a geração de ideias foram selecionadas as alternativas que mais se mostraram eficientes para amenizar a problemática levantada, para isso, foi necessário na etapa de *feedback* do *design thinking* coletar com os educadores pontos de melhorias. Dessa forma, foi possível realizar aperfeiçoamentos e ajustes no material final desenvolvido.

## 4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com o objetivo de entender as leis e diretrizes que tangem a educação básica brasileira, foi necessário realizar um levantamento de informações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com alguns recortes, visto que o documento é extenso e percorre todas as etapas do ensino, enquanto que este projeto visa, especificamente, trabalhar com estudantes e educadores do Ensino Fundamental I.

Em um primeiro momento é necessário realizar um levantamento das competências gerais, as quais possuem relação com todas as etapas do ensino básico, ou seja, do Ensino Fundamental I até o ensino médio. Após isso, é apresentado competências e objetivos específicos para cada área, como o campo das linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.

### 4.1.1 Competências gerais

Com o objetivo de entender como acontece o processo de ensino-aprendizado dentro das escolas públicas e privadas, e como é organizada a grade curricular ao longo da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio, é necessário levantar pontos importantes que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que contém informações acerca do padrão de conteúdo para cada idade escolar a ser seguido pelos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa normatizar um conjunto de aprendizados essenciais em que todo estudante deve ter acesso para se desenvolver, durante todas as fases e categorias da educação básica, com o objetivo de garantir o direito à educação, como consta na Lei nº 9.394/1996, intitulada como “Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB)” (BRASIL, 2018).

A LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mencionada anteriormente, refere-se às Lei nº 4.024/1961 e nº 9.394/1996 que foi criada pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de estabelecer

leis e diretrizes da educação brasileira, onde em 92 artigos estabeleceu um conjunto de normas que discorrem sobre o direito da educação, os princípios e fins da educação nacional, o dever do educador e da família no processo de ensino, a organização da educação nacional dentre outros aspectos que tangem a temática (BRASIL, 2018).

Somado a isso, com o objetivo de que a educação se desenvolva de forma plena em todos os campos, seja no federal, estadual e municipal, a BNCC existe para contribuir com a formação de educadores, com a elaboração de conteúdo educacional além de desenvolver parâmetros de infraestrutura educacional.

Como consta no site do MEC, a expectativa acerca da existência da BNCC é posta da seguinte forma:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018).

Sabendo do público a ser abordado neste trabalho, se vê necessário restringir a análise e levantamento do conteúdo da base comum curricular, fazendo levantamentos especificamente do que tange o Ensino Fundamental I. Contudo, vale ressaltar que as práticas e competências gerais que serão levantadas a seguir servem para todas as etapas do ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) e se relacionam entre si, ocorrendo de forma progressiva em todo o ensino.

As competências gerais da educação básica citada anteriormente consiste em dez tópicos da BNCC, que visa, de acordo com o MEC:

articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2018).

A primeira competência apresentada diz respeito a valorização e utilização de conhecimentos de vários campos de estudos que foram construídos ao longo da história, com o objetivo de que o aluno possa se apoiar neles para compreender e

explicar a realidade. Desse modo, entendendo a importância de colaborar para com a criação de uma sociedade que leva em consideração atos justos, democráticos e inclusivos (BRASIL, 2018).

Já a segunda competência tem relação com o estímulo da curiosidade intelectual do aluno, fazendo com que seja necessário a utilização de abordagens que incluem o ato de investigar, refletir e analisar criticamente. Com o objetivo de que a imaginação e a criatividade possam ser aliadas na investigação de fatos, na elaboração e testagem de possibilidades, além de contribuir com a formulação e resolução de problemáticas visando desenvolver a capacidade de gerar soluções com base nos aprendizados adquiridos dos vários campos de estudo.

A terceira competência geral diz respeito a manifestações artísticas e culturais, sendo elas a nível local ou então a nível mundial, visando valorizar e aproveitar as diversas produções artísticas e culturais através de práticas.

A quarta competência diz respeito sobre a utilização dos vários tipos de linguagens existentes, sendo elas a verbal-oral, verbal-motora, corporal, sonora, visual nas várias áreas de conhecimento, devendo ser expressada em diversos momentos, como no ato de compartilhar conhecimentos, vivências, ideias e emoções.

Em contrapartida, a quinta competência relaciona-se com a utilização e criação da tecnologia, como consta na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

A sexta competência possui semelhança com a terceira, visto que também diz respeito da valorização da diversidade cultural que envolve nesse caso especificamente, saberes e práticas que possam contribuir no entendimento das relações de trabalho, do seu exercício como cidadão e seu projeto de vida, construídos com liberdade, independência, seriedade de uma forma crítica.

Quanto a sétima competência, nota-se que ela possui ligação direta com a utilização de fatos e fontes confiáveis no momento de argumentação, com o objetivo de discutir ideias e pontos de vista visando alcançar propósitos em ponto comum que apoiem os direitos humanos, a sustentabilidade, o consumo consciente, e o pensar eticamente em relação a si mesmo e a comunidade em que está inserido.

A oitava competência é descrita pela BNCC como:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018).

Enquanto que a nona e penúltima competência diz respeito sobre o exercício do diálogo e da empatia ao resolver e amenizar divergências, levando em consideração o respeito ao próximo e aos direitos humanos, valorizando e considerando a diversidade, dos diversos grupos sociais, quanto às suas crenças, sua cultura, processos identitários e culturais com o objetivo de promover um ambiente sem preconceitos.

Por fim, a décima competência é descrita como:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018).

Sabendo disso tudo, é notável que com o projeto será possível trabalhar as competências gerais de diversas formas no material que será desenvolvido. Desde ao conteúdo textual até mesmo as dinâmicas que envolvem expressão corporal e musical que poderão ser trabalhadas visando atingir o objetivo principal, sendo nesse caso, a promoção e valorização da história e cultura indígena de forma não estereotipada.

Além das competências gerais - que valem para todas as etapas do ensino básico - é importante destacar que existem as competências específicas para cada área do conhecimento, intitulada no documento da BNCC como competência específicas de componente, como consta:

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares; Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2018).

Portanto, durante o Ensino Fundamental - o período com maior duração da educação básica - existem diversas competências específicas para cada área e para cada disciplina que a engloba, sendo seis competências gerais referente a área das linguagens, oito da matemática, oito das ciências da natureza, sete das ciências humanas e seis do ensino religioso, que serão apresentadas e aprofundadas nas próximas seções.

#### 4.1.2 Área das linguagens

A área de linguagens abrange as atividades humanas referente às diferentes linguagens verbal (visual-motora, Libras e escrita), sonora e digital. Na BNCC a área de linguagens é composta por: Língua portuguesa, Arte, Educação Física e nos últimos anos do Ensino Fundamental, a língua inglesa.

O objetivo nos primeiros anos do Ensino Fundamental é, primeiramente, alfabetizar o aluno, para que conseqüentemente aumente a gama de possibilidades de ensino, devido à leitura e escrita. Para que seja possível compreender de forma aprofundada os objetivos da área das linguagens no Ensino Fundamental, foi preciso criar um quadro com as competências específicas da área de linguagens (Quadro 1).

**Quadro 1 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
Competência nº 2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Competência nº 3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
Competência nº 4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
Competência nº 5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Competência nº 6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

**Fonte: Brasil, 2018**

Tendo o panorama geral das competências específicas da área de linguagens é possível identificar várias das competências que estão alinhadas com este trabalho devido à sua temática, contudo, o tema em si não basta para que as competências específicas sejam alcançadas. Portanto, para que seja possível entender como cada área da linguagem pode ser trabalhada, foi necessário realizar também o levantamento das competências específicas de cada disciplina presente no fundamental I, como a língua portuguesa, a arte e a educação física.

A língua portuguesa tem como objetivo principal, manter o aluno atualizado das transformações na comunicação e linguagem ao longo dos anos, devido ao grande desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. Portanto, a disciplina de Língua Portuguesa, deve:

...proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

A língua portuguesa, na BNCC é dividida por várias ramificações a serem trabalhadas durante o ensino básico, que dá origem aos chamados eixos, que são agrupamentos de práticas e objetivos que se relacionam com ele (BRASIL, 2018). Existem vários eixos da língua portuguesa sendo eles, o eixo da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica, que de alguma forma, possui relação com as competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, mostrada a seguir (Quadro 2).

**Quadro 2 - Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência nº 2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Competência nº 3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Competência nº 4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Competência nº 5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Competência nº 6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Competência nº 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Competência nº 8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).



Competência nº 9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Competência nº 10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

**Fonte: Brasil, 2018**

Outra disciplina que faz parte da área das linguagens é a Arte, a qual tem como base diversas linguagens para serem trabalhadas na disciplina, como as artes visuais, a dança, o teatro e a música. Esses tipos de linguagens possuem relação com momentos em que o estudante possa se envolver com criação e reflexão que essas diversas formas artísticas possam proporcionar, valorizando as diversas formas de expressão no processo de aprendizado na disciplina (BRASIL, 2018)

De forma geral, a BNCC coloca que a grade curricular da disciplina de Artes, proporciona para:

... a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018).

Assim como a língua portuguesa, a Arte possui algumas ramificações, conhecidas como dimensões, como a dimensão da criação, da crítica, da estesia, da expressão, da fruição e da reflexão, presente nos tipos linguagens citadas anteriormente, as quais também possuem relações entre si, evidente nas competências específicas para a arte no Ensino Fundamental, demonstrada no Quadro 3.

**Quadro 3 - Competências específicas de arte para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

Competência nº 2	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
Competência nº 3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
Competência nº 4	Experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
Competência nº 5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
Competência nº 6	Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade..
Competência nº 7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
Competência nº 8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
Competência nº 9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

**Fonte: Brasil, 2018**

Por fim, outra disciplina a ser levantada na área das linguagens é a educação física, visto que ela é presente na grade horária do Ensino Fundamental I, enquanto que a língua inglesa é trabalhada somente no Ensino Fundamental II no caso das escolas públicas. Na educação física entende-se que a expressão e a manifestação corporal acontece em diversos grupos sociais ao longo dos anos, portanto, está imerso em manifestações culturais (BRASIL, 2018).

De acordo com o documento da BNCC, o dia a dia do ensino da educação física, devem:

...ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018).

A educação física tem relação direta com a prática corporal, as quais possuem alguns elementos indispensáveis, como o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural. Dessa forma, a educação física é dividida por temáticas, como brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura, que poderão ser melhor compreendidas e sintetizadas nas competências específicas, presentes no Quadro 4.

**Quadro 4 - Competências específicas de educação física para o Ensino Fundamental**

<b>Nº da competência</b>	<b>Descrição</b>
Competência nº 1	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
Competência nº 2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
Competência nº 3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
Competência nº 4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
Competência nº 5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
Competência nº 6	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
Competência nº 7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
Competência nº 8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
Competência nº 9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
Competência nº 10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

**Fonte: Brasil, 2018**

#### 4.1.3 Área da matemática

A área da matemática é composta apenas da disciplina de matemática e abrange a contagem de fenômenos determinísticos, medição de objetos, grandeza

além da incerteza dos fenômenos aleatórios. O principal objetivo do ensino da disciplina da área de matemática é o letramento matemático, onde são trabalhadas as habilidades de raciocínio, comunicação e representação matemática (BRASIL, 2018).

Portanto, espera-se que Ensino Fundamental, espera-se que através da matemática e do ensino dos campos que a envolvem, como a aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade, possam:

...garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2018).

Para que o ensino da matemática tenha um bom desempenho e alcance o objetivo proposto pela disciplina, também existem algumas competências específicas que a tangenciam, onde constam ações que envolvem o ensino da matemática, conforme o Quadro 5.

**Quadro 5 - Competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
Competência nº 2	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
Competência nº 3	Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
Competência nº 4	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

Competência nº 5	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
Competência nº 6	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
Competência nº 7	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordam, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência nº 8	Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

**Fonte: Brasil, 2018**

#### 4.1.4 Área da ciências da natureza

A ensino das ciências da natureza existe no decorrer de todo o ensino básico, pois para que ocorra o entendimento do mundo de forma plena por parte dos estudantes, é necessário se apoiar nos conhecimentos acerca de ética, política, cultural e ciência, tendo em vista a importância do debate e posicionamento acerca de diversos assuntos que por muitas vezes, possui ligações - mesmo que mínimas - entre si, como alimentação, fontes de combustíveis, meios de transporte etc (BRASIL, 2018).

Logo, o ensino de ciências da natureza tem como objetivo principal:

...o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018).

Para que o letramento científico aconteça é necessário que o estudante tenha fácil acesso a diversos conhecimentos científicos que foram produzidos ao longo dos anos, além de gradativamente, tomar conhecimento de processos, práticas e procedimentos que envolvem a pesquisa científica. Para isso, a ciência da natureza também possui competências específicas, que serão apresentadas no Quadro 6.

**Quadro 6 - Competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
Competência nº 2	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência nº 3	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
Competência nº 4	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
Competência nº 5	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência nº 6	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
Competência nº 7	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
Competência nº 8	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

**Fonte: Brasil, 2018**

Várias disciplinas escolares estão inseridas na categoria de ciências da natureza, contudo, no Ensino Fundamental I, ela é composta pela ciência, onde o estudante estudará assuntos que o permitam compreender a evolução e o processo de transformação do mundo material. Com o ensino da ciência, espera-se que os estudantes tenham a capacidade de compreender, explicar e intervir no mundo em que está inserido.

A ciência - assim como o ensino da educação física - é composta e dividida por unidades temáticas, sendo elas: matéria e energia, vida e evolução e terra e

universo. Para desenvolver essa temática, juntamente das competências específicas citadas anteriormente, existem alguns objetos de conhecimento e habilidades a serem explorados no debate e ensino de cada tema, que estão disponíveis na íntegra para consulta.

#### 4.1.5 Área da ciências humanas

A área das ciências humanas, assim como a área da linguística é composta no Ensino Fundamental I por mais de uma disciplina, sendo elas: História e Geografia. Essa área de estudo é caracterizada pela conceituação de tempo e espaço, portanto, espera-se que o aluno através de conhecimentos seja capaz de desenvolver a aprofundar a lógica espaço-temporal.

Junto disso, por mais que o tempo, o espaço e o movimento sejam conceitos básicos da ciências humanas, espera-se também, que através do ensino da história e da geografia, possa:

...estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2018).

Assim como outras áreas de conhecimento, a ciências humanas possuem competências específicas que abrangem as duas disciplinas de ensino, conforme consta no Quadro 7.

**Quadro 7 - Competências específicas de ciências humanas para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

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

**Fonte: Brasil, 2018**

A disciplina de geografia proporciona ao estudante os conhecimentos necessários para compreender o mundo em que está inserido, ou seja, a educação geográfica aborda diversos assuntos, como identidade cultural, entendimento de que estamos inseridos em um meio coletivo. Contudo, é importante destacar que essa percepção da realidade em que está inserido, ela se apoia também em outras de ensino, fazendo com que ocorra uma integração de conhecimentos.

Para desenvolver esse raciocínio geográfico, existem alguns princípios que são levados em consideração, tais como a analogia, a conexão, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a localização e a ordem. Junto disso, existem alguns conceitos básicos que são importantes destacar quando se fala em geografia, sendo eles, espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem.

Sabendo a complexidade de abordar esses conceitos básicos, foram criados também, unidades temáticas onde em cada uma delas, o estudante aprende algo



específico, sendo: O sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, também foi necessário realizar um levantamento das competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental, descritas no Quadro 8.

**Quadro 8 - Competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
Competência nº 2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
Competência nº 3	Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
Competência nº 4	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
Competência nº 5	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
Competência nº 6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência nº 7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

**Fonte: Brasil, 2018**

Além do ensino da geografia, existe o ensino da história, o qual se mostra extremamente importante para o desenvolvimento deste trabalho devido à sua temática e relação que ela possui com fatos históricos e o ensino da história

brasileira. Para que o ensino da história ocorra de forma plena, é essencial que seja feita pesquisas em diferentes fontes e documentos, que possam de alguma forma tornar mais fácil o ato de compreender a relação do tempo e espaço e das relações sociais ao longo da história.

Sabendo disso, o ensino de história se dá através de processos de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, sendo o principal objetivo da disciplina o estímulo à liberdade e autonomia de pensamentos. Com isso, também foram criadas algumas competências específicas de história para o Ensino Fundamental, como consta no Quadro 9.

**Quadro 9 - Competências específicas de história para o Ensino Fundamental**

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

**Fonte: Brasil, 2018**

#### 4.1.6 Área do ensino religioso

O ensino das religiões ocorre somente durante o Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras e tem como objetivo principal promover a pluralidade cultural religiosa dentro de sala de aula, tendo em vista que isso faz parte da forma básica de uma pessoa cidadã. Com isso, existem alguns objetivos previstos pela BNCC que devem ser alcançados através do ensino religioso, sendo eles:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2018).

Portanto, é dever do ensino religioso discutir os conhecimentos acerca das religiões, tendo como base a ética e a ciência para que nenhuma crença ou convicção seja privilegiada ou então desmoralizada. Logo, o ensino religioso tem como objetivo principal, por meio do aprendizado religioso e filosófico, promover a diversidade e respeito das várias religiões presentes no mundo todo, para isso, foram elaboradas algumas competências específicas para o ensino religioso, que serão apresentadas no Quadro 10.

**Quadro 10 - Competências específicas do ensino religioso para o Ensino Fundamental**

Nº da competência	Descrição
Competência nº 1	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
Competência nº 2	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
Competência nº 3	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
Competência nº 4	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

Competência nº 5	Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
Competência nº 6	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

**Fonte: Brasil, 2018**

## 4.2 PESQUISA DE SIMILARES

Com o objetivo de entender como acontece a linguagem textual e visual nos livros didáticos, foi necessário realizar uma análise de como a figura indígena é retratada nas disciplinas do Ensino Fundamental I em livros didáticos disponibilizados pelo governo. Ademais, para identificar projetos e propostas de materiais que estejam alinhadas com o objetivo deste trabalho, foram realizadas buscas de projetos similares, seja devido a sua temática ou então objetivo e público trabalhado.

### 4.2.1 Materiais didáticos fornecidos pelo governo

Antes de criar as atividades didáticas foi necessário realizar uma análise dos materiais fornecidos para os estudantes e educadores da rede pública, visto que nele, é possível identificar a linguagem textual-visual trabalhada em cada série do Ensino Fundamental I, estando de acordo com cada faixa etária. Sabendo que a temática deste trabalho é abordada de forma mais recorrente no ensino das ciências humanas, especificamente, na disciplina de história, será dado maior ênfase neste grupo.

Na Figura 05, é possível identificar que a linguagem verbal utilizada para dialogar com os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental é simples, visando uma proximidade com o leitor através de frases de frases como “...são as suas experiências, é como você cresceu, é de onde vêm seus amigos...” (VASCONCELOS, 2017).

**Figura 05 - O que é História?**

**Fonte: Vasconcelos (2017)**

Nesse mesmo livro didático, a temática indígena é levantada na unidade 2, que visa abordar assuntos relacionados a vida familiar, tendo como objetivos:

Reconhecer a existência de diferentes formas de organização familiar; Conhecer as principais diferenças entre as famílias do passado e as do presente; Reconhecer a importância da árvore genealógica no estudo dos diferentes tipos de família e de relações familiares; Refletir sobre a prática da adoção na composição de famílias (VASCONCELOS, 2017, p. 34).

Ademais, no livro do professor, é possível notar quais competências gerais da BNCC que essa unidade do livro aborda especificamente, sendo nesse caso, a competência geral 3 e 9, que visa respectivamente, a valorização dos conhecimentos construídos ao longo dos anos e a prática da empatia (VASCONCELOS, 2017).

Na Figura 06, o indígena brasileiro é abordado no capítulo 2 os vários tipos de organização familiares e solicita ao aluno para identificar se alguma dessas famílias se assemelha com a sua. No exemplo, constam famílias de mães e pais solos, família indígena formada por pai, mãe e filhos e também organizações

familiares que não possuem filhos ou então de avós e netos (VASCONCELOS, 2017).

**Figura 06 - Tipos de famílias**



**Fonte: Vasconcelos (2017)**

Após o aluno ter contato com a temática, é solicitado algumas atividades para que ele realize. Sendo a primeira atividade, assinalar qual tipo de família que representa as pessoas do ambiente em que ele vive e também pede para o aluno ilustrar o que a família gosta de realizar no momento em que estão reunidos, notável na Figura 07, levando para o aluno uma diversidade de organização familiar, etnia e gênero através de ilustrações (VASCONCELOS, 2017).

**Figura 07 - Atividade sobre diversidade familiar**

**1** CIRCULE OS TIPOS DE FAMÍLIA MAIS COMUNS NO LUGAR ONDE VOCÊ VIVE.



**2** DESENHE O QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA MAIS GOSTAM DE FAZER QUANDO ESTÃO JUNTOS.

41

**Fonte: Vasconcelos (2017)**

Além disso, no mesmo livro didático (versão do professor), constam algumas sugestões de materiais extras a serem trabalhados com os estudantes, além de levantar formas de abordar e trabalhar a atividade dentro de sala de aula. Na mesma unidade que visa levantar assuntos que se relacionam com organização familiar, sugere-se que o professor trabalhe dentro de sala de aula os filmes “Procurando Nemo” e “Tainá, uma aventura na Amazônia”, conforme Figura 08.

Figura 08 - Recursos extracurriculares

## UNIDADE 2

- A ampliação da ideia de identidade e de alteridade passa pela observação da própria família e da descoberta de semelhanças e diferenças entre as famílias dos colegas.
- A atividade 3, em que se deve preencher uma tabela com base nas informações sobre a família dos colegas, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF01HI0: *Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias das famílias.*
- Oriente os alunos para que escolham os três colegas, dirijam-se a eles e façam as perguntas a cada um em voz baixa. Diga-lhes que os recenseadores (profissionais que fazem o levantamento das informações sobre a população) vão até os domicílios para fazer as perguntas.

## A FAMÍLIA DOS COLEGAS DE ESCOLA

CONVIVEMOS COM PESSOAS QUE VÊM DE FAMÍLIAS NUMEROSAS OU PEQUENAS, COM MUITOS FILHOS, COM POUCOS FILHOS OU SEM FILHOS. SEUS COLEGAS DE CLASSE TÊM UMA FAMÍLIA QUE PODE SER PARECIDA COM A SUA OU TOTALMENTE DIFERENTE.

VAMOS CONHECER UM POUCO DA FAMÍLIA DOS SEUS COLEGAS?

- 3 PERGUNTE A TRÊS COLEGAS QUANTOS IRMÃOS E IRMÃS ELES TÊM E MARQUE UM X NO QUADRADO CORRESPONDENTE. *Respostas pessoais.*

NOME DO COLEGA	NENHUM IRMÃO	UM IRMÃO	DOIS IRMÃOS	TRÊS IRMÃOS	MAIS DE TRÊS IRMÃOS



42

## Para seu aluno assistir

## Procurando Nemo

Direção de Andrew Stanton e Lee Unkrich. EUA, 2003. 101 minutos.

O filme conta a história de um peixinho que é capturado e as aventuras de seu pai para resgatá-lo.

## Tainá, uma aventura na Amazônia

Direção de Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Brasil, 2000. 90 minutos.

A personagem principal é uma menina indígena que vive com o avô.

42

Fonte: Vasconcelos (2017)

Outro levantamento referente a vivência indígena é feito no livro didático, dessa vez, abordando os diferentes tipos de escola na unidade 3, visando novamente, alcançar alguns objetivos, tais como:

Compreender o papel social da escola; Comparar diferentes tipos de de escola - urbana, rural, indígena, quilombola e inclusiva -, identificando semelhanças e diferenças; Refletir sobre a diversidade existente no universo da escola; Comparar características da escola atual com a escola de antigamente; Identificar objetos que fazem parte do cotidiano da escola no presente e no passado; Reconhecer os diferentes papéis desempenhados pelas pessoas que participam do cotidiano do espaço escolar (VASCONCELOS, 2017, p. 60)

Na Figura 09 é possível observar diversos exemplos de escolas no Brasil, como a escola indígena em Santarém, escola rural no Estado do Rio Grande do



Norte e as escolas quilombolas na Bahia. Junto disso, apresenta um texto sobre a educação bilíngue nas escolas indígenas e também alguns direcionamentos para os professores abordarem a temática com maior efetividade, ao escrever:

...cada comunidade indígena, por exemplo, possui costumes e tradições diferentes não só das não indígenas, mas também dos indígenas de outras etnias...a legislação escolar assegura aos povos indígenas o direito à educação bilíngue, isto é, em português e na língua nativa de cada grupo. Desse modo se procura garantir aos povos indígenas condições de recuperação e preservação de suas memórias e de sua cultura. Ao mesmo tempo se garante o acesso ao patrimônio científico e cultural brasileiro e mundial (VASCONCELOS, 2017, p. 64)

Figura 09 - Tipos de escolas

UNIDADE 3

- Converse com os alunos sobre os três tipos de escola apresentados: escolas indígenas, rurais e quilombolas. Explique que essas escolas são diferentes da maioria das escolas existentes em áreas urbanas para atender às necessidades e particularidades dos alunos que as frequentam. Cada comunidade indígena, por exemplo, possui costumes e tradições diferentes não só dos não indígenas, mas também dos indígenas de outras etnias. A educação escolar deve estar atenta às particularidades da comunidade que atende.
- De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Federal 9.394/96), no artigo 28, "na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região". Assim, nas escolas do campo, o calendário deve ser adaptado aos ciclos da agricultura ou às condições do clima.
- A legislação escolar assegura aos povos indígenas o direito à educação bilíngue, isto é, em português e na língua nativa de cada grupo. Desse modo se procura garantir aos povos indígenas condições de recuperação e preservação de suas memórias e de sua cultura. Ao mesmo tempo se garante o acesso ao patrimônio científico e cultural brasileiro e mundial.

### DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA

EXISTEM MUITOS TIPOS DE ESCOLA. VAMOS CONHECER ALGUNS?

NAS ESCOLAS INDÍGENAS, AS CRIANÇAS APRENDEM A LÍNGUA DE SEU GRUPO INDÍGENA E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONHECER AS DUAS CULTURAS.

ESCOLA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTAREM, ESTADO DO PARÁ, 2017.



ESCOLA RURAL NA COMUNIDADE DE ESTREITO, MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO NORTE, ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017.

NAS ESCOLAS DO CAMPO, ALÉM DAS MATÉRIAS COMUNS, SÃO OFERECIDAS AULAS SOBRE COMO CULTIVAR VEGETAIS, CUIDAR DE ANIMAIS E PROTEGER O MEIO AMBIENTE.

NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS, ALÉM DAS MATÉRIAS COMUNS, HÁ AULAS PARA VALORIZAR A IDENTIDADE E A CULTURA AFRO-BRASILEIRAS. NESSAS ESCOLAS, É POSSÍVEL APRENDER MATEMÁTICA POR MEIO DE UM JOGO CHAMADO MANCALA E PRATICAR DANÇAS AFRICANAS, COMO A CIRANDA E A RODA DE COCO.



ESCOLA ISIDRO SILVA, NA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUILOMBO DA BARRIA, MUNICÍPIO DE RIO DAS CONTAS, ESTADO DA BAHIA, 2014.

64

#### Educação bilíngue nas escolas indígenas

Em quase todas as escolas os alunos recebem uma educação bilíngue. São alfabetizados primeiro na língua indígena materna e depois no português.

Isso só não acontece no Nordeste, onde a maioria dos índios só fala o português porque foram proibidos de falar suas línguas nativas durante o período da colonização e acabaram esquecendo-as.

É importante que [...] seja ensinada a história da comunidade para que a cultura tradicional não se perca.

Escolas indígenas. *Turminha do MPF*. Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.br/bozza-cultura/dia-do-indio/escolas-indigenas>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Ainda sobre os diferentes tipos de escolas, o livro aborda a maneira de como ocorre o aprendizado indígena, nesse caso, de forma exclusivamente tradicional, trazendo uma ilustração onde duas crianças indígenas e uma mulher estão sem roupa, no meio da floresta e criando cestas de palha, como visto na Figura 10, acompanhado de um texto informativo:

Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas. Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existirem cerca de 210 sociedades indígenas, com estilos próprios de organização social, política e econômica. Essas sociedades falam cerca de 190 línguas e têm crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si e em relação à sociedade majoritária.

Viveram processos históricos de colonização que ocasionaram impactos tecnológicos, socioculturais e demográficos. Tais impactos demandaram das populações indígenas reestruturação para garantir sua sobrevivência física e para resistir culturalmente (VASCONCELOS, 2017, p. 70).

Figura 10 - Aprendizado indígena

**UNIDADE 1**

**Objetivos**

- Conhecer aspectos do modo de vida das sociedades indígenas no Brasil.
- Compreender a importância da educação indígena para a manutenção do legado cultural dos indígenas do Brasil.
- Distinguir atividades relacionadas à educação escolar daquelas relativas a situações informais de aprendizagem.

• Leia o texto com os alunos e converse sobre o modo de vida dos indígenas no Brasil. Comente que as sociedades indígenas são muito diferentes umas das outras, tanto no que diz respeito a seus costumes e tradições como em seu grau de integração com a sociedade não indígena.

• Explique que a identidade indígena está ligada a tradições e a um sentimento de pertencimento a um grupo. Explique também que muitos grupos indígenas usam internet, vestem calças jeans e habitam em casas de tijolos sem que abandonem suas tradições e costumes.

• Comente que muitas de nossas tradições têm origem indígena, como o banho diário, o costume de descansar na rede ou o consumo de determinados alimentos, como a mandioca.

• O texto menciona o aprendizado de habilidades como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes e cestos. Uma imagem apresenta uma mulher indígena ensinando crianças a fazer cestos. Outra apresenta um homem e um grupo de meninos pescando com lanças. Peça que os alunos identifiquem outros elementos que caracterizam o modo de ser indígena.

**O MUNDO QUE QUEREMOS**

**APRENDIZADO INDÍGENA**

AS CRIANÇAS INDÍGENAS [...] APRENDEM MUITA COISA COM SEUS PAIS E PARENTES [...]. OS CONHECIMENTOS PODEM SER TRANSMITIDOS DURANTE AS ATIVIDADES DO DIA A DIA OU EM MOMENTOS ESPECIAIS, DURANTE OS RITUAIS E AS FESTAS. É PRINCIPALMENTE NA RELAÇÃO COM SEUS PARENTES QUE AS CRIANÇAS APRENDEM: [...] ACOMPANHAM SEUS PAIS ATÉ A RÓÇA; VÃO PESCAR COM OS ADULTOS E BRINCAM MUITO! CADA BRINCADEIRA É UM JEITO DE APRENDER UMA HABILIDADE QUE SERÁ IMPORTANTE NO FUTURO, COMO SABER CAÇAR, PESCAR, FAZER PINTURAS NO CORPO, FABRICAR ARCOS E FLECHAS, POTES, CESTOS... [...].

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, JEITOS DE APRENDER: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. ARBONÉ, ESPINHEIROS DE. <http://repositorio.usp.br/teses/arboné/> APRENDIZADO INDÍGENA. 29 ABRIL 2017.



**Escolas indígenas**

Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas. Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existirem cerca de 210 sociedades indígenas, com estilos próprios de organização social, política e econômica. Essas sociedades falam cerca de 190 línguas e têm crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si e em relação à sociedade majoritária.

Fonte: Vasconcelos (2017)

Nessa página, a instrução que dão aos educadores é para que leiam juntamente com os estudantes e debatam sobre os modos de vida dos indígenas em território nacional, mais especificamente, levantar o quão diferente as etnias indígenas são entre si, seja devido às suas tradições, identidades etc. Apesar da ilustração representar o modo tradicional que temos da figura indígena, a instrução dada ao professor é:

...Explique também que muitos grupos indígenas usam internet, vestem calças jeans e habitam em casas de tijolos sem que abandonem suas tradições costumes. (VASCONCELOS, 2017, p. 70)

Portanto, é possível notar o cuidado em explorar a diversidade indígena, contudo, ela não é em sua totalidade, pois ao observarmos todo o conjunto da atividade e até mesmo das sugestões para os educadores, nota-se que essa pluralidade é levantada apenas para explicar sobre as diversas etnias e citar que alguns indígenas vivem em centros urbanos.

Em seguida, é proposto uma atividade em que o aluno precisa fazer a relação de onde e como aprendeu determinada coisa através da pintura, onde nessa atividade (Figura 11) o indígena é novamente representado de forma tradicional, sem roupas, dentro de um rio no meio da floresta e pescando de lança.

Figura 11 - Atividade sobre aprendizado

**1** PINTAR OS QUADROS DE ACORDO COM A LEGENDA PARA INDICAR ONDE E COM QUEM VOCÊ APRENDEU CADA ATIVIDADE.  
Respostas pessoais.

<span style="color: green;">■</span> NA ESCOLA.	<span style="color: orange;">■</span> COM SEUS FAMILIARES.
<span style="color: red;">■</span> COM OS AMIGOS, FORA DA ESCOLA.	<span style="color: cyan;">■</span> SOZINHO.

ANDAR DE BICICLETA     ESCREVER     LER  
 JOGAR FUTEBOL     ESCOVAR OS DENTES     SALTAR  
 ANDAR DE PATINS     CONHECER HISTÓRIAS DE FAMÍLIA  
 TOMAR BANHO     FALAR



Viveram processos históricos de colonização que ocasionaram impactos ecológicos, socioculturais e demográficos. Tais impactos demandaram das populações indígenas reestruturações para garantir sua sobrevivência física e para resistir culturalmente.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007, p. 99. Disponível em: <[http://proincampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib\\_cad1\\_cd1\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://proincampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_cad1_cd1_indi_div_esc.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.

- A atividade proposta depende da percepção pessoal dos alunos. Provavelmente eles responderão que se aprende na escola a ler e a escrever, além dos conteúdos de História e Matemática. É também provável que indiquem que aprenderam a falar com a família. É importante que, após a realização da atividade, os alunos conversem entre si e justifiquem as respostas que deram à atividade. É oportuno também que eles comparem entre si as respostas que deram, identificando possíveis diferenças. Um aluno pode afirmar que aprendeu a andar de patins em casa, enquanto outro dirá que aprendeu com os amigos ou que aprendeu sozinho. Assim, eles ampliarão sua compreensão sobre diferentes modos e lugares de aprendizagem.

#### Educação em valores

Os temas de Pluralidade Cultural propõem o conhecimento das diversidades culturais e étnicas da sociedade brasileira e suas diversas manifestações, como a cultura indígena e seu modo de educar as crianças, mostrando as atividades do mundo adulto aos poucos e de forma lúdica.

Fonte: Vasconcelos (2017)

O capítulo seguinte aborda a história dos brinquedos, onde novamente, a figura indígena é levantada, dessa vez, através da fotografia, onde uma delas mostra crianças indígenas brincando de “Pernas de pau”, e a outra um pião feito de semente de tucumã. Essas fotografias são acompanhadas de um texto onde apresenta as duas brincadeiras, reforçando de que para algumas crianças - nesse caso, entende-se as crianças indígenas - construir o seu brinquedo com elementos da natureza faz parte do ato de brincar, notável na Figura 12.

Figura 12 - História dos brinquedos

UNIDADE 4

Objetivos

- Conhecer um conjunto variado de brinquedos, brincadeiras e jogos infantis de diferentes regiões brasileiras.
- Descobrir outras formas de brincar, valorizando a interação com a natureza e com o corpo.
- Compreender as diferentes motivações que levam as crianças a construir os seus próprios brinquedos.
- Valorizar a pluralidade cultural brasileira por meio do estudo de jogos e brincadeiras populares e indígenas.

- Antes de iniciar o estudo do capítulo, pergunte aos alunos se eles conhecem brinquedos e brincadeiras de crianças indígenas. Se algum deles conhecer, solicite que conte ao restante da turma sobre o brinquedo ou a brincadeira, descrevendo qual é o material necessário, quais são as regras ou qual é a dinâmica.
- Explique aos alunos que as comunidades indígenas nos dias hoje geralmente interagem com os não indígenas, algumas mais, outras menos. Assim, não é incomum que crianças indígenas possuam brinquedos industrializados.
- Ao mesmo tempo, é importante destacar que muitos brinquedos, jogos e brincadeiras infantis no Brasil têm origem indígena.

3

CAPÍTULO

BRINQUEDOS DO BRASIL

ALGUMAS CRIANÇAS BRASILEIRAS FAZEM SEUS BRINQUEDOS APROVEITANDO MATERIAIS ENCONTRADOS NA NATUREZA, COMO GALHOS, FOLHAS E SEMENTES.

PARA ELAS, CONSTRUIR OS PRÓPRIOS BRINQUEDOS FAZ PARTE DA BRINCADEIRA.



CRIANÇAS DO GRUPO INDÍGENA KRAHÔ BRINCANDO COM PERNAS DE PAU CONTRUIDAS POR ELAS. ESTADO DO TOCANTINS, 2016.

HORA DA LEITURA

- UM PEQUENO TRATADO DE BRINQUEDOS PARA MENINOS QUIETOS, DE SELMA MARIA, SÃO PAULO: PEIRÓPOLIS, 2009.

NAS ALDEIAS INDÍGENAS DO POVO PANARÁ, NO ESTADO DO PARÁ, AS CRIANÇAS BRINCAM COM UM PIÃO FEITO COM A SEMENTE DA FRUTA DO TUCUMÁ PRESA EM UMA VARETA.

PARA BRINCAR, É PRECISO ENROLAR UM PEDAÇO DE BARBANTE EM VOLTA DA VARETA. AO PUXAR O BARBANTE COM FORÇA, O PIÃO GIRA E PRODUZ UM SOM PARECIDO COM UM ASSOVOIO.



PIÃO DE SEMENTE DE TUCUMÁ, 2016.

98

**Para você ler**

**Brincadeiras de muitos tempos e lugares**, organizado por Cris Mara Corrêa e Uirán Gebara da Silva. Edição do Autor. Disponível em: <<http://www.usp.br/memorias/pagina.php?menu=12&pagina=34&titulo=Livro%20Brincadeiras%20de%20Muitos%20Tempos%20e%20Lugares>>. Acesso em: 6 nov. 2017. A obra apresenta uma série de atividades e reflexões teóricas sobre jogos e brincadeiras desenvolvidas a partir da experiência de educadores em sala de aula.

**Fonte: Vasconcelos (2017)**

Após isso, na Figura 13 é possível observar que o livro didático novamente aborda o indígena segurando artefatos considerados tradicionais, como é o caso do arco e da flecha, e junto disso, consta a fotografia de outro artefato, a peteca, considerada um brinquedo de origem indígena. Como atividade, é solicitado ao estudante que faça um desenho a partir de sua imaginação, além de explicar para



os colegas de turma quais materiais precisaria para fazê-lo, além de como brincar com ele.

**Figura 13 - Atividade desenhe seu brinquedo**

A PETECA É UM BRINQUEDO DE ORIGEM INDÍGENA. NAS LÍNGUAS TUPI, PETECA SIGNIFICA "DAR TAPAS COM AS MÃOS". A PETECA É FEITA DE PALHA DE MILHO AMARRADA COMO UMA TROUXINHA.

VOCE JÁ BRINCOU COM UMA PETECA? ELA ERA PARECIDA COM A PETECA DA FOTO AO LADO?



PETECA DE PALHA DE MILHO FEITA PELOS INDÍGENAS DO POVO GUARANI M'BYA, ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012.



MUITAS CRIANÇAS INDÍGENAS APRENDEM A PRODUZIR ARCOS E FLECHAS USANDO VARAS DE BAMBUI E FIBRAS. ELAS USAM AS FLECHAS SEM PONTEIRAS E TREINAM A PONTARIA BRINCANDO DE ACERTAR UM ALVO.

CRIANÇA DO POVO INDÍGENA KIKUKURO, ESTADO DE MATO GROSSO, 2013.

**1** IMAGINE UM BRINQUEDO E DESENHE-O. DEPOIS, MOSTRE SEU DESENHO PARA OS COLEGAS E EXPLIQUE DE QUE MATERIAIS SERIA FEITO E COMO SE BRINCARIA COM ELE.



- Em geral, as crianças que vivem em grandes cidades têm mais acesso a brinquedos industrializados. As crianças que vivem em áreas rurais têm menos acesso e acabam produzindo seus próprios brinquedos. Contudo, independentemente do local, muitas crianças confeccionam seus próprios brinquedos porque isso também pode ser divertido.
- Pergunte aos alunos se eles já construíram algum brinquedo com materiais reaproveitados da natureza e incentive-os a relatar suas experiências.
- A atividade 1, de desenho de um brinquedo imaginado, acompanhada por uma reflexão sobre brinquedos típicos do Brasil, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF01H105: *Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.*
- Para a elaboração do desenho, os alunos poderão usar a imaginação ou realizar pesquisas na internet ou em livros. Depois, estimule-os a confeccionar os brinquedos que tiverem imaginado ou pesquisado. Eles podem trazer os brinquedos para a sala de aula para brincar com os colegas.

**Para seu aluno acessar**

Povos Indígenas do Brasil Mirim (PIB Mirim)

Disponível em: <<https://mirim.org/pt-br/>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

O site é mantido pelo Instituto Socioambiental (ISA) e foi criado para disponibilizar material para pesquisa escolar sobre povos indígenas do Brasil.

**Fonte: Vasconcelos (2017)**

No geral, o livro analisado anteriormente, é possível notar que o material levantou a temática indígena em praticamente todas as unidades e capítulos do livro, contudo, a construção de signos atrelados à figura do indígena é feita de forma estereotipada, por mais que cite a existência de pessoas indígenas em centros urbanos.

A seguir, será analisado o livro “Buriti mais Geografia” (JOMAA, 2017) também versão do professor, com o objetivo de entender como a figura indígena é

trabalhada dentro de sala de aula na disciplina de geografia. A folha do livro do professor além de possuir o vista que o aluno tem, inclui orientações didáticas, objetivos e até mesmo as competências da BNCC.

A temática indígena é trabalhada no capítulo 1 do livro, que aborda a pluralidade de lugares e modos de vida, onde discorre sobre os diversos povos indígenas que vivem na floresta Amazônica. Junto disso, também descrevem a forma como as moradias se organizam no local, bem como de quais materiais são feitos, conforme Figura 14.

**Figura 14 - Modo de vida na Amazônia**

**Viver na floresta amazônica**

A floresta amazônica ocupa vasta área do norte do Brasil e também terras de outros países da América do Sul.

A floresta amazônica é formada por grande variedade de plantas e está em uma região quente e onde chove muito.

Veja, no mapa ao lado, a localização da floresta amazônica.

Vários povos indígenas vivem na floresta amazônica, entre eles os Kayapó.

Geralmente as aldeias Kayapó são organizadas em círculos.

As moradias distribuem-se de modo regular ao redor de uma área desmatada. Elas são feitas com materiais encontrados na floresta: madeira, folhagem, palha.



Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar, 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.



Aldeia Kayapó na floresta amazônica, no município de São Felix do Xingu, estado do Pará, em 2016.

- Solicite aos alunos que observem o mapa de localização da floresta amazônica e incentive-os a identificar a presença desta floresta no Brasil e em outros países.
- Peça aos alunos que comparem esta região com as outras duas regiões estudadas. Para ajudá-los, solicite que observem novamente as fotos das páginas anteriores. Espera-se que eles mencionem diferenças relacionadas à temperatura e à vegetação. Se considerar pertinente, enfatize que a Amazônia é quente durante o dia e durante a noite.
- Destaque que a região amazônica, ao contrário das outras estudadas, tem uma enorme diversidade de vida vegetal. Explique que a abundância das chuvas colabora para que a vegetação se desenvolva. Já no ártico e no Saara, há pouca umidade, o que explica a escassez de vegetação.

- Peça aos grupos que registrem em cartolinas o que aprenderam sobre o povo indígena pesquisado e depois compartilhem com os colegas de classe.
- Se julgar pertinente, depois das apresentações dos grupos, sugira que os alunos comparem os diferentes povos pesquisados.

105

**Fonte: Jomaa (2017)**

Após isso, são levantadas questões relacionadas aos modos de vida do povo indígena levantado citado, os Kayapó. Nesse sentido, levantam informações acerca da alimentação, caça, pesca e papéis de gênero dentro das cerimônias e

rituais desse povo, conforme apresentado na Figura 15. Ademais, alguns sugestões são dadas para os educadores, como:

Ressalte que os Kayapó, diferentemente dos tuaregues e inuítes, praticam a agricultura. Solicite aos alunos que observem nas fotos os materiais usados para a construção das casas dos Kayapó e incentive-os a comparar estas moradias com as outras que foram estudadas. Ajude-os a perceber que o tipo de material escolhido varia entre os três povos devido à variação da oferta de materiais nos três lugares. Comente que existe uma grande diversidade de povos indígenas no Brasil. Entre eles, notam-se formas distintas de organização social e política, hábitos alimentares e culturais. Essa é uma oportunidade para desmistificar a ideia de que os indígenas formam um só povo e constituem uma única cultura. Comente, ainda, que hoje há muitos indígenas que vivem em cidades e, inclusive, frequentam as universidades (JOMAA, 2017, p.106).

**Figura 15 - Indígenas Kayapó**

**UNIDADE 4**

- Ressalte que os Kayapó, diferentemente dos tuaregues e inuítes, praticam a agricultura.
- Solicite aos alunos que observem nas fotos os materiais usados para a construção das casas dos Kayapó e incentive-os a comparar estas moradias com as outras que foram estudadas. Ajude-os a perceber que o tipo de material escolhido varia entre os três povos devido à variação da oferta de materiais nos três lugares.
- Comente que existe uma grande diversidade de povos indígenas no Brasil. Entre eles, notam-se formas distintas de organização social e política, hábitos alimentares e culturais. Essa é uma oportunidade para desmistificar a ideia de que os indígenas formam um só povo e constituem uma única cultura. Comente, ainda, que hoje há muitos indígenas que vivem em cidades e, inclusive, frequentam as universidades.

Os Kayapó dedicam-se basicamente ao cultivo de alguns alimentos, à caça e à pesca.

As mulheres Kayapó trabalham na roça. Elas cultivam milho, mandioca, batata-doce, cana-de-açúcar, banana. Elas também preparam os alimentos e cuidam das crianças.

Os homens caçam, pescam, fabricam objetos e ferramentas. A caça obtida é repartida entre todas as famílias. Os homens Kayapó também são responsáveis pela realização das cerimônias e dos rituais típicos da comunidade.



Mulher indígena Kayapó limpando o terreno para cultivo, no município de São Félix do Xingu, estado do Pará, em 2016.



Indígenas Kayapó participam da dança da mandioca, no município de São Félix do Xingu, estado do Pará, em 2016.

106

**Para você ler**

**Tradição e resistência: encontro de povos indígenas**, de Cristina Flória e Ricardo Muniz Fernandes (Org.), Edições Sesc São Paulo.



Depois de apresentada a informação sobre os povos indígenas Kayapó, é dada uma atividade para o aluno, onde ele deve se basear nas fotos e textos apresentados anteriormente e completar um quadro, associando o povo com o lugar onde vivem, além de descrevê-lo. Junto disso, é perguntado ao estudante alguns pontos de semelhança entre os lugares apresentados com o qual ele está inserido, além de trazer a recomendação de um livro para leitura, intitulado como “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku (Figura 16).

**Figura 16 - Atividade didática sobre lugares**

Nas fotos da abertura desta unidade você conheceu três lugares bem diferentes um do outro. Depois, você estudou sobre o modo de vida dos povos que habitam esses lugares.

1 Com base nas fotos que você viu e nos textos que você leu, complete o quadro com as características do lugar onde esses povos vivem.

Povo	Onde vive	Como é o lugar
Inuíte	Região polar ártica.	Extremamente frio, superfície coberta de gelo em boa parte do ano.
Tuaregue	Deserto do Saara.	Muito quente durante o dia e muito frio durante a noite. Quase não chove e praticamente não existem plantas.
Kayapó	Floresta amazônica.	Tem grande variedade de plantas e é uma região quente onde chove muito.

• Há semelhanças entre algum desses lugares e o lugar onde você vive? E diferenças? Quais? *Resposta pessoal.*

**HORA DA LEITURA**

- *Coisas de índio* – versão infantil, de Daniel Munduruku, Editora Callis.

107

• **Atividade 1.** Oriente os alunos a preencher o quadro de acordo com o que foi estudado nas páginas anteriores. Se considerar necessário, retome os textos e fotos do capítulo com os alunos para resgatar as informações necessárias e solucionar as dúvidas que surgirem. Depois do preenchimento do quadro, os alunos devem comparar as características dos lugares estudados com as do lugar onde vivem. Se julgar pertinente, peça que escrevam no caderno algumas características do lugar onde vivem e que, em seguida, as comparem com o que foi anotado no quadro.

**Fonte: Jomaa (2017)**

Como continuidade da atividade, é perguntado novamente em qual região determinada etnia vive, além das características referente aos tipos de moradias de cada povo, bem como suas principais atividades. Junto disso, questiona os

estudantes sobre os motivos pelos quais cada povo possui um tipo de moradia através de perguntas discursivas e também, pede para que o aluno indique de onde surgem os materiais usados para construir as habitações dos indígenas Kayapó, como levantado na Figura 17.

**Figura 17 - Atividade didática sobre tipos de moradias e atividades**

UNIDADE 4

- **Atividade 2.** Oriente os alunos a sintetizar o que foi estudado para completar o quadro com as características das moradias e as principais atividades de cada povo. Se julgar necessário, ajude os alunos a associar as moradias dos tuaregues ao seu modo de vida, que é nômade. Comente que, como os tuaregues se deslocam constantemente, sua moradia e seus pertences precisam ser facilmente transportados. Por isso, as tendas onde eles vivem podem ser desmontadas e carregadas durante as viagens.
- Comente que, assim como esses povos, também buscamos nos proteger do frio e do calor intenso escolhendo roupas apropriadas e fazendo adaptações no nosso local de moradia.
- Se considerar oportuno, pergunte aos alunos se eles gostariam de conhecer alguma das moradias desses povos e peça que justifiquem suas respostas. Com esta proposta, espera-se que os alunos apresentem elementos característicos do modo de vida de cada povo para indicar suas preferências, como os costumes, os materiais usados na construção das moradias e as condições naturais do lugar, entre outros.

2 Agora, preencha este outro quadro com algumas características do modo de vida de cada povo.

Povo	Onde vive	Como são as moradias	Principais atividades
Inuite	Região polar ártica.	Moradias feitas de madeira.	Mineração, caça, pesca e artesanato.
Tuaregue	Deserto do Saara.	Tendas de couro.	Criação de camelos e de cabras e comércio de sal.
Kayapó	Floresta amazônica.	Moradias feitas de madeira, folhagens e palha.	Cultivo de alimentos, caça e pesca.

a) Por que alguns grupos tuaregues vivem em tendas?

Porque são grupos nômades, isto é, eles não têm moradia fixa e vivem se deslocando pelo deserto.

b) De onde os indígenas Kayapó retiram os materiais utilizados na construção de suas moradias?

Eles retiram os materiais da floresta.

Sucessivamente, é solicitado ao estudante que realizem um comparativo de ambos os quadros anteriores para que possam responder quais são os pontos de semelhança e de diferença entre os modos de vida dos povos apresentados. Além disso, é perguntado ao aluno se o modo de vida se assemelha com algum desses grupos além da opinião própria sobre ações que os Kayapó e Inuítes pudessem realizar para manter seu modo de vida (Figura 18), tudo isso, acompanhado de uma frase referente a educação dos valores:

Ao abordar as populações tradicionais, é importante trabalhar a diversidade existente entre os diferentes grupos e a necessidade de respeitar seus modos de vida (JOMAA, 2017, p. 109).

**Figura 18 - Atividade didática discursiva de geografia**

**3** Compare as informações do quadro e responda.

a) O que é semelhante entre o modo de vida dos inuítes, dos tuaregues e dos Kayapó?

*Espera-se que os alunos percebam que eles adaptaram seu modo de vida às condições naturais do lugar. Entre o povo inuíte e o Kayapó, destaque que ambos suprem parte dos hábitos alimentares por meio da caça e da pesca.*

b) E o que é diferente entre o modo de vida deles? Justifique sua resposta.

*Os alunos devem perceber que cada um desses povos adaptou-se de uma maneira diferente, pois as condições naturais do lugar onde vive cada povo são diferentes. Além disso, deve-se considerar, também, a cultura de cada grupo.*

c) O seu modo de vida se parece com o modo de vida de algum desses grupos? O que é parecido? O que é diferente?

*Resposta pessoal.*

d) Em sua opinião, como os povos Kayapó e inuítes devem se relacionar com a natureza para manter seu modo de vida?

*É importante que os alunos percebam que deve existir entre esses povos e a natureza uma relação de preservação, pois a sobrevivência deles depende dela.*

109

• **Atividade 3. c)** Incentive os alunos a se expressar e anote no quadro de giz as semelhanças e diferenças apontadas. Os alunos podem mencionar semelhanças como a busca de proteção contra as intempéries e a realização de atividades para garantir sua sobrevivência. Entre as diferenças, os alunos podem citar as técnicas e materiais usados para a construção das moradias, as atividades e formas de trabalho ou, até mesmo, as vestimentas usadas. **d)** É importante que os alunos percebam que as atividades que esses povos realizam podem ser prejudicadas caso o ambiente natural seja alterado de forma negativa e se desequilibre. Por isso, eles precisam estabelecer uma relação de respeito e preservação da natureza para continuarem tendo acesso a seus recursos. Enfatize que os povos estudados no capítulo têm modos de vida que se baseiam em uma relação próxima com a natureza e com o ambiente onde vivem. Se considerar pertinente, sugira que os alunos discutam sobre a relação das pessoas com a natureza no lugar onde eles vivem. Nesta atividade, o aluno desenvolve a habilidade EF02GE04 da Base Nacional Comum Curricular (3ª versão): *Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.*

**Educação em valores**

Ao abordar as populações tradicionais, é importante trabalhar a diversidade existente entre os diferentes grupos e a necessidade de respeitar seus modos de vida.

Após isso, o livro didático apresenta ao estudante, um texto descrevendo o estilo de vida da etnia Araweté do Brasil, abordando como são suas moradias, as formas de organização das mesmas e como é a alimentação desses indígenas, acompanhado de uma imagem sobre suas moradias, visto na figura 19.

**Figura 19 - Indígenas Araweté**

UNIDADE 4

**Objetivos**

- Ler e compreender um texto descritivo.
- Identificar características do modo de vida do povo Araweté, descritas no texto.
- Analisar e sintetizar as informações contidas no texto.
- Escrever um texto descritivo sobre o modo de vida de outro povo indígena.

- Realize a leitura em conjunto com os alunos, solicitando-os que leiam o texto em voz alta. Incentive-os a observar a imagem para identificar algumas das informações descritas no texto.
- Ao final da leitura, ajude-os na compreensão do texto com perguntas sobre as principais características do modo de vida do povo Araweté. Por exemplo: Onde eles vivem? Como são organizadas suas moradias? De que materiais são feitas suas moradias? Que atividades eles praticam?
- Incentive os alunos a comparar as características do povo Araweté com as do povo Kayapó, que foi estudado anteriormente. Comente que, apesar de serem povos que vivem na floresta amazônica e de serem popularmente conhecidos como índios, cada povo tem seus costumes e suas particularidades.

**Para ler e escrever melhor**


O texto que você vai ler **descreve** o modo de vida dos indígenas brasileiros Araweté.

**Os indígenas Araweté**

Os Araweté vivem em terras do estado do Pará.

As moradias não têm uma organização regular na aldeia e ficam bem perto umas das outras. As paredes da moradia Araweté são construídas com pedaços de madeira e barro amassado; não têm janelas e a porta é pequena. O teto da moradia é de palha. Em cada moradia vive uma família.

Os Araweté praticam a caça e a pesca. Coletam frutos e mel. Mas a agricultura do milho é a principal atividade na aldeia. Além do milho, eles também cultivam mandioca, batata-doce, algodão, mamão, entre outros produtos.



Moradias Araweté no estado do Pará, 2005.

110

**Domínio da linguagem**

Incentive os alunos a criar hipóteses sobre o conteúdo de um texto por meio da análise do título e das imagens que o integram. No que se refere ao processo de escrita, os alunos devem ser estimulados a produzir textos informativos usando procedimentos de descrição. Colabore mobilizando-os a se preocupar com a clareza do que escrevem. Incentive-os a revisar o texto para aprimorá-lo.

**Fonte: Jomaa (2017)**

Em seguida, algumas perguntas são feitas aos estudantes para que possam sintetizar as informações apresentadas após a leitura, onde perguntam qual é o povo indígena abordado, quais são as características do modo de vida levantadas

no texto e também, solicita para que o estudante preencha um quadro contendo informações sobre os indígenas Bororo, onde vivem, forma de organização das suas habitações, de quais materiais elas são feitas, suas atividades e também quantas famílias vivem em uma única moradia. Por fim, o estudante precisa redigir um pequeno texto referente ao modo de vida dos indígenas Bororo (Figura 20).

**Figura 20 - Atividade sobre os povos indígenas Araweté e Bororo**

1 O texto descreveu o modo de vida de qual povo indígena?  
Do povo Araweté.

2 Quais aspectos do modo de vida desse povo foram descritos no texto?

Local onde eles vivem.

Organização das moradias na aldeia.

Nomes das festas e cerimônias.

Materiais utilizados na construção das moradias.

Principais atividades praticadas.

3 Leia, no quadro abaixo, alguns aspectos do modo de vida de outro povo indígena do Brasil: os Bororo.

Indígenas Bororo	
Local onde vivem	Terras do estado de Mato Grosso.
Organização das moradias	Organizadas em círculo.
Materiais das moradias	Paredes de palha trançada e telhado de palha.
Principais atividades	Caça, pesca, coleta de frutos e de mel, agricultura de mandioca, feijão, milho, arroz, entre outros produtos.
Famílias por moradia	De duas a três famílias.

Com base nas informações do quadro, escreva um pequeno texto contando como vivem os indígenas Bororo. Lembre-se de dar um título ao seu texto.

- **Atividade 2.** Ajude os alunos na identificação das características descritas no texto. Se julgar necessário, releia o texto com eles e peça que sublinhem os trechos que apresentam as informações marcadas na atividade.
- **Atividade 3.** Acompanhe a leitura das informações do quadro com os alunos. Se considerar pertinente, estimule-os a comparar as características do povo Bororo com as do povo Araweté. Oriente-os a escrever seu texto apoiando-se nas informações do quadro e, como se trata de um texto descritivo, sugira que pensem em um título, que deve ser informativo e objetivo. Os alunos podem recorrer ao texto "Os indígenas Araweté" para utilizá-lo como referência.

Fonte: Jomaa (2017)

De forma geral - ao realizar um comparativo entre o livro didático de história do primeiro ano e o livro de geografia do segundo ano da Editora Moderna - é possível identificar que a temática indígena é trabalhada de forma mais recorrente

na disciplina de história nesse recorte realizado, onde a questão indígena é levantada em praticamente todas as unidades temáticas do livro didático.

Embora as disciplinas tenham direcionamentos e focos diferentes, elas possuem um ponto em comum quanto a forma como o assunto é trabalhado, onde fica evidente que a temática indígena é dada de forma tradicional, mostrando aos alunos modos de vida e moradia que condizem com os grupos indígenas aldeados, trabalhando de forma superficial quanto aos grupos que vivem em áreas urbanas e participam ativamente da sociedade, assim como os aldeados.

Enquanto isso, a figura indígena no livro didático “Buriti Mais Matemática” (TOLEDO, 2017) do terceiro ano não é trabalhada, diferentemente dos livros de história e geografia, como visto anteriormente. Apesar disso, o livro de matemática (Figura 21) possui abertura para a discussão da temática indígena, haja visto que contextualiza atividades com situações do dia a dia.

**Figura 21 - Livro didático Buriti mais Matemática**



Fonte: Toledo (2017)

Os eventos do dia a dia que são abordados para contextualizar as atividades de matemática são variados, como por exemplo um evento em que determinada família compra uma rifa de bicicleta, trabalhando a matemática da seguinte forma:

Na rifa de uma bicicleta, o pai de Caio comprou o número 768. Antonieta comprou o número 786. O número escolhido por ela é maior ou menor que o número escolhido pelo pai de Caio? (TOLEDO, 2017, p. 10).

O conteúdo de matemática trabalhado na terceira série do Ensino Fundamental I aborda sistema de numeração decimal, grandezas de medidas, bem como operações matemáticas como adição, subtração, multiplicação e divisão. Ademais, são abordados conteúdos referente a localização, movimentação e geometria (TOLEDO, 2017).

Já no livro didático de português “Buriti mais Português” (SANCHEZ, 2017) do primeiro ano, é possível identificar a temática indígena logo no início ao abordar o ato de brincar, onde apresenta o desenho de uma menina brincando com soldadinhos e indígenas, e faz algumas perguntas sobre como a menina aparenta estar, do que ela está brincando e também se o aluno gosta de brincar sozinho. Nessa atividade, a sugestão para o professor não é de trabalhar a temática indígena necessariamente embora ela apareça representado pelos bonecos (Figura 22).



Figura 22 - Brincando com bonecos indígenas



• DO QUE A CRIANÇA ESTÁ BRINCANDO?  
• ELA PARECE ESTAR SE DIVERTINDO?  
• VOCE GOSTA DE BRINCAR SOZINHA?

CLAUDE RENOR BRINCANDO, DE PIERRE-AUGUSTE RENOR, 1865.

**O que se vê na imagem**  
Estimule a observação atenta da imagem e proponha aos alunos mais questões.  
• Que brinquedos você vê na imagem?  
• Já brincou com algum brinquedo parecido?  
• Por que a criança está brincando sozinha?  
A cena sugere uma criança brincando sozinha com seus bonecos – soldadinhos de chumbo, pequenos indígenas e uma arvorezinha – sobre uma mesa. Estimule a observação dos brinquedos presentes na imagem e verifique quem já brincou com algum brinquedo parecido. Quando? Onde? Sozinha ou com amigos? As crianças de hoje brincam com esses mesmos bonecos?  
Continue a conversa.  
Pela expressão facial, a criança parece contente?  
Dê-lhes então as informações sobre a obra (um menino de cabelos compridos brincando no ateliê do pai dele).  
Instigue uma conversa sobre as vivências da turma relacionadas a brincadeiras individuais ou coletivas. Pergunte aos alunos do que costumam brincar, se brincam sozinhos e se gostam de brincar só. Alguns deles guarda brinquedos mais antigos que herdaram de irmãos ou de parentes mais velhos?

Texto traduzido e adaptado de Musée de l'Orangerie. Disponível em: <<https://www.musee-orangerie.fr/fr/oeuvre/claude-reneur-jouant>>. Acesso em: 19 out. 2017.

33

Fonte: Sanchez (2017)

Contudo, apesar da figura do indígena ser representada logo no início do livro, ela não aparece no decorrer dele, sendo dessa forma, a abordagem fraca se comparado principalmente ao livro de história analisado anteriormente. Nesse sentido, o mais relevante quanto a cultura brasileira, é a apresentação de histórias populares para o aluno, como: a canoa virou e a lebre a tartaruga (SANCHEZ, 2017).

Ao analisar o livro didático “Buriti Mais Ciências” (YAMAMOTO, ANA) do quarto ano do Ensino Fundamental, é possível notar que a temática indígena também não é muito recorrente. Contudo, o assunto é levantado ao trabalhar conteúdos referentes a passagem do tempo, nesse caso em específico, os diferentes calendários existentes, levando ao aluno informações sobre o calendário gregoriano, indígena, maia e chinês (Figura 23).



**Figura 23 - Texto e atividade sobre calendário indígena**

**Diferentes culturas, diferentes calendários**


Você sabia que diferentes calendários são utilizados no mundo? Cada um dos diversos povos existentes escolheu um evento considerado importante para iniciar a contagem do tempo. Geralmente, trata-se de uma data importante para esses povos.

**Calendário gregoriano**

No calendário gregoriano, usado na maior parte do mundo, um ano comum compreende 365 dias. Como a Terra leva 365 dias e 6 horas para dar a volta em torno do Sol, a cada quatro anos há um ajuste para "compensar" essas 6 horas a mais que existem em cada ano. Por isso, a cada quatro anos há um ano de 366 dias – o chamado **ano bissexto**, em que o mês de fevereiro passa a ter 29 dias. Esse calendário é o que utilizamos oficialmente em nosso país.

**Calendário indígena**

Alguns povos indígenas utilizam diferentes elementos do céu e da terra para marcar a passagem do tempo. Alguns usam, por exemplo, o ciclo da Lua, outros utilizam a cheia dos rios, a mudança de estações do ano e as atividades agrícolas. Observe a seguir como é a representação do calendário dos povos indígenas brasileiros que vivem no Parque Indígena do Xingu.



Calendário indígena. Desenho feito por Thayo Suyá, Instituto Socioambiental.

- Explique que o termo bissexto foi empregado por causa do acréscimo de um dia no ano, o que totaliza 366 dias. Como o número termina com dois seis, originou-se o termo "bissexto".
- Ao comentar sobre o calendário indígena, mostre aos alunos a localização do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Em seguida, leia o calendário com os alunos, identificando os eventos que esse povo escolheu para representar no calendário.

**Para você acessar**  
**A história da medição do tempo**  
<https://www.youtube.com/watch?v=740M0RKNIEs>  
 Esta animação fala sobre alguns dos principais instrumentos de medição usados pela humanidade.  
 Acesso em: 29 dez. 2017.

**Fonte: Yamamoto (2017)**

O capítulo em que é trabalhado os diversos calendários tem as seguintes sugestões de aprendizados para os educadores:

Questione os alunos sobre a maneira como eles usam o calendário. Pergunte se costumam saber as datas de aniversário de parentes e amigos, por exemplo. Use essa investigação inicial para averiguar a familiaridade dos alunos com o calendário. Se julgar necessário, dedique um tempo da aula para explicar a divisão do ano em meses e divisão destes em dias. Para evidenciar a importância da adoção de um calendário oficial, pergunte aos alunos como eles acham que a vida se não houvesse divisão do tempo em ano, meses e dias. Proponha questões como: "Havia finais de semana e feriados?", "Como faríamos para marcar um encontro com alguém?", "Como saberíamos a nossa idade?" (YAMAMOTO, 2017, p.134).

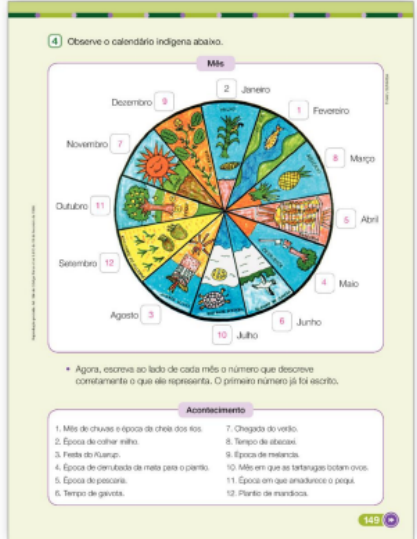
Após apresentar os textos informativos sobre os vários calendários, é solicitado ao estudante para que realize uma atividade que é duas etapas, a primeira

referente a pesquisa dos calendários e a segunda, sobre a elaboração do seu próprio calendário (Figura 24). Com isso, é dada algumas sugestões para os educadores, tais como:

Para a realização da etapa 1, verifique a necessidade de orientar os alunos quanto às culturas que eles pesquisaram. Se julgar conveniente, apresente uma lista de países que utilizam calendários diferentes do gregoriano e peça aos alunos que escolham um para pesquisar. Alguns desses países são: Japão, Coreia, Etiópia, Egito, Turquia e Arábia Saudita. Nesta etapa, é possível desenvolver as habilidades relacionadas à competência específica 1, já que os diversos tipos de calendário mostram que o conhecimento científico é cultural e histórico (YAMAMOTO, 2017, p.137).

Ao decorrer do assunto, é trabalhado novamente o calendário indígena através de uma atividade, onde o aluno precisa indicar o acontecimento que ocorre em cada mês, sendo em sua maioria fenômenos que possuem relação com a natureza, tais como época de colher milho e de pescaria (Figura 24).

**Figura 24 - Atividade sobre calendário indígena**



4 Observe o calendário indígena abaixo.

Mês

1 Fevereiro 2 Janeiro 3 Agosto 4 Maio 5 Abril 6 Junho 7 Novembro 8 Março 9 Dezembro 10 Julho 11 Outubro 12 Setembro

Agora, escreva ao lado de cada mês o número que descreve constantemente o que ele representa. O primeiro número já foi escrito.

**Acontecimento**

1. Mês de chuvas e época de cheir dos oss.	7. Chegada do verão.
2. Época de colher milho.	8. Tempo de atacaá.
3. Festa do Kuang.	9. Época de melancia.
4. Época de dar aboto de melo para o plantio.	10. Mês em que se tatuagge todam ovos.
5. Época de pescaria.	11. Época em que amanchice o pipai.
6. Tempo de giveta.	12. Florio de mandoca.

149

**Atividade 4.** Alguns alunos podem estar em sua forma de marcar os meses. Mas alguns grupos indígenas realmente usam como marcação do tempo os fenômenos naturais e culturais.

• Explique aos alunos que Kuang é um tipo de madeira que dá nome também a uma cerimônia de reverência aos mortos, celebrado por grupos indígenas da região do Xingu.

**Educação em valores**

**Respeito à diversidade cultural.** Aproveite o momento de abordagem dos costumes indígenas para refletir junto aos alunos a importância da valorização cultural de cada povo. Culturas indígenas levaram centenas de anos para se estabelecerem; é importante que elas sejam respeitadas e que os indígenas possam continuar praticando-as de forma livre.

149

Fonte: Yamamoto (2017)

Essa atividade visa levar aos estudantes valores e conhecimentos que contribuem para o respeito à diversidade cultural, dando sugestões para os professores como:

Aproveite o momento de abordagem dos costumes indígenas para refletir junto aos alunos a importância da valorização cultural de cada povo. Culturas indígenas levaram centenas de anos para se estabelecerem; é importante que elas sejam respeitadas e que os indígenas possam continuar praticando-as de forma livre. (YAMAMOTO, 2017, p.137).

Especificamente, neste livro de ciências a temática indígena não é discutida de forma tão ampla e recorrente, contudo, assim como a matemática é possível trabalhá-la a partir de contextualizações do dia a dia, como é feito em ambos os livros.

Quanto ao livro didático de artes do quinto ano de Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan (2017), a temática indígena é trabalhada logo nas primeiras páginas, ao abordar sobre arte rupestre no Piauí, em específico, sobre as tintas utilizadas nesse tipo de pintura (Figura 25).

Figura 25 - Materiais para pintar nas rochas

**Objetivos do capítulo**

Saber como os povos do passado começaram a produzir materiais de pintura; utilizar terra como pigmento para produzir tinta; investigar as possibilidades de pintar com esse material. Registrar e divulgar a experiência.

**Habilidades destacadas**

- Para avaliar (EF15AR05), observe as gravações em vídeo e fotos realizadas pelos alunos, depois anote em seu diário como experimentaram o trabalho de criação e exploraram os espaços disponíveis.
- Para avaliar (EF15AR26), acompanhe o trabalho de criação para a criação das imagens da exposição e anote em seu diário como exploraram as diferentes tecnologias e recursos digitais neste processo artístico.
- Preencha o item 17 da **Ficha de avaliação bimestral do professor** deste Manual.
- Lembre-se de que você pode criar outras formas de avaliar as habilidades deste capítulo.

**Orientações didáticas**

Observando as pinturas rupestres, constatamos que a história da criação e do uso de materiais, instrumentos e suportes para pintura tem milhares de anos. Alguns deles são utilizados até hoje.

Converse com os alunos sobre os materiais, instrumentos e suportes que costumam usar para pintar e desenhar. Elabore com eles uma lista desses objetos na turma. Pergunte se sabem como alguns deles são feitos. Peça que comparem a lista da turma com a lista de materiais de pintura rupestre apresentada no livro.

**2 Materiais para pintar nas rochas**

Para fazer arte há milhares de anos, as pessoas precisavam criar seus próprios materiais. Se quisessem pintar ou modelar, tinham de usar os recursos naturais disponíveis nos lugares onde habitavam. Os arqueólogos descobrem que nesse época:

- as pinturas eram feitas sobre rochas;
- os pincéis eram feitos de penas e pelos de animais;
- ossos e cascos de animais eram usados para soprar a tinta sobre as rochas;
- diferentes tipos de plantas, rochas trituradas e terra viravam tinta!





Ainda hoje, ingredientes naturais são utilizados para produzir tinta. Um exemplo são os pigmentos de urucum, usados para colorir o alimento aplicado no plastrão corporal dos povos indígenas brasileiros. Foto de 2000 (à esquerda) e de 2013 (ao lado) à direita.

Não também podemos criar nossos próprios materiais de pintura. Você já imaginou como seria fazer tinta com terra?



Nesta imagem, o ilustrador desenhou crianças usando métodos semelhantes aos adotados há milhares de anos para criar cores rupestres.

Se houver um tempo maior disponível para a realização dessa atividade, oriente os alunos a fazer um pequeno mostruário de cores das tintas que criaram antes de começarem a pintar. Observe com os alunos os diferentes tipos de vermelho e de marrom criando uma escala de tons das tintas que criaram, pintando uma tira com a da imagem a seguir. Elas perceberão melhor as cores características dessa pintura rupestre após terem experimentado criar sua própria tinta, diferenciando um maior número de tonalidades de pigmentos de terra.



14

Fonte: Iavelberg, Tatit, Arslan (2017)

Dessa forma, a figura do indígena é acompanhada de um texto referente à ingredientes naturais, contudo, essa informação dada ao aluno não aborda a relação indígena com essas sementes, as quais por muitas vezes são sagradas para esses grupos. O texto em questão apresentado ao aluno aborda a seguinte informação:

Ainda hoje, ingredientes naturais são utilizados para produzir tintas; um exemplo são as sementes de urucum, moídas para obtenção da cor vermelha aplicada na pintura corporal dos povos indígenas brasileiros (IAVELBERG, SAPIENZA, ARSLAN, 2017, p.14).

Apesar da figura indígena ser apresentada logo no início do livro didático ela não aparece ao decorrer dos assuntos, mesmo que tenham espaço para serem trabalhadas, visto que possui relação direta com os conteúdos do livro didático em questão, tais como conteúdos sobre instrumentos musicais, máscaras e histórias com objetos, por exemplo.

Por fim, tendo um panorama geral dos livros didáticos trabalhados do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, é possível perceber uma linguagem textual simples presente nos textos informativos. Já na parte gráfica, é possível notar cores vibrantes, o uso de ilustrações de diversos estilos e muitas fotografias, onde em todos os livros é notável um padrão de utilização de cores para organização, separando cor de texto informativo, com cores de atividades e similares.

#### 4.2.2 Projetos externos

Quanto a projetos práticos referente ao tema um dos mais relevantes é o projeto “Tem cor no ensino” que tem como objetivo realizar debates sobre temáticas ligadas a ancestralidade e história do povo negro, indígena e amarelo, o qual foi idealizado pela mestrandia em história Keilla Vila Flor Santos, pela bacharel em direito e geógrafa Nonny Gomes e pelo geógrafo e professor Vinicius Machado. Alinhado com a proposta de desenvolvimento deste trabalho, a segunda edição realizada para o abril indígena conta com inúmeras atividades didáticas referente a temática, tanto para o ensino básico quanto para o Ensino Fundamental e médio.

Dentre os materiais didáticos disponibilizados na edição referenciada anteriormente, existe a história em quadrinhos que narra a história de uma menina

indígena da etnia Kariri-Xocó chamada Dhyny (Figura 26) que ao voltar da escola, relata ao seus pais ter tido em sua aula de história o contato com vários estereótipos apresentados sobre indígenas.

**Figura 26 - Capa da História em quadrinhos Iasytatá e Dhyny**



**Fonte: Sales e Santos (2021).**

Dessa forma, os pais resolvem viajar com a Dhyny para o acampamento terra livre, uma mobilização onde povos indígenas se reúnem em Brasília para pressionar autoridades. Com isso, a menina tem contato com vários líderes indígenas através de seus discursos e acaba aprendendo mais sobre a história do seu povo.

Por fim, Dhyny chega em casa, e se depara com um pequeno gambá, o qual ela adota e chama de Iasytatá, onde narra toda a história e promove ao leitor lições claras a respeito de vários assuntos que desconstroem a imagem criada desse grupo ao longo da história, além de apresentar suas lutas, como por exemplo, o protesto dos indígenas a respeito das demarcações de terras.

O livro com atividades didáticas (Figura 27) possui um total de 12 propostas, onde se aborda de forma bem atual os mais diversos temas, como exemplificado na atividade 8 que se trata de uma pesquisa envolvendo indígenas e a Pandemia de

COVID-19 que no ano da publicação do material estava em um de seu maiores picos de contaminação no Brasil.

**Figura 27 - Proposta de atividade retirada do projeto "Tem cor no ensino"**

*Tem Cor No Ensino*  
Propostas de atividades

**Atividades para o Ensino Fundamental II e Médio**

**Proposta 08: Povos Indígenas e o Covid-19.**

Contexto: Os povos indígenas foram um dos mais atingidos pela pandemia da Covid-19, segundo levantamento da Fiocruz, 48% dos internados indígenas foram a óbito e a taxa de contaminação foi superior à da população não-indígena. Segundo dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), mais de 50 mil indígenas já foram infectados desde o início da pandemia. Além disso, a propagação de notícias falsas a respeito da vacina atingiram diversos povos.

Instruções: Proponha um debate com a seguinte pergunta norteadora: diante deste cenário, o que poderia ter sido feito a curto, médio e longo prazo?

Modelo de entrega: a proposta principal é incentivar o diálogo sobre essas questões, mas não podemos perder de vista o desenvolvimento da escrita dos nossos estudantes. Peça que eles entreguem seus argumentos por escrito e, também, se ele mudou de concepção após a discussão de ideias.

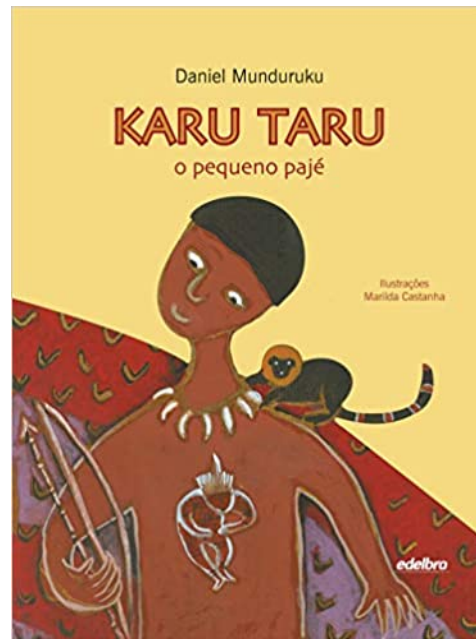
Trabalho individual.

**Fonte: Karibuxi et al. (2021).**

Outro trabalho na área que tem relação com o tema de pesquisa levantado é “A Representação do Índio pelo Índio na Literatura Infantojuvenil: um olhar sobre Karu Taru e Txopai e Itôhã” (BALANSIN, 2017) onde se investiga o quanto a cultura indígena está preservada em meio a tantas outras influências. A análise é feita através de duas obras de literatura infanto-juvenil, Karu Taru (2013) e Txopai e Itôhã (2011).

Karu Taru - o pequeno Pajé de 2013 (Figura 28), é uma obra infantojuvenil, escrita por Daniel Munduruku narra a preparação do pequeno Karu, de nove anos, para se tornar o pajé de seu povo, durante sua trajetória aprendemos com ele sobre as funções de um pajé dentro de seu povo e como eles são eleitos.

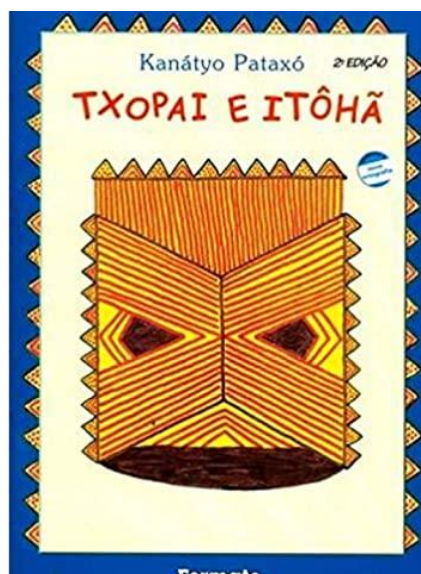
**Figura 28: Capa de Karu Taru, o pequeno pajé**



**Fonte: Munduruku (2013).**

Já a obra, Txopai e Itôhã (2011) de Kanatyo Pataxó (Figura 29) conta a história do surgimento de Txopai, o primeiro Pataxó a surgir na terra, no livro Kanatyo nos mostra a relação do povo Pataxó com a terra e a natureza, além de trazer uma reflexão sobre os cuidados com os recursos naturais (BALANSIN, 2017).

**Figura 29: Capa de Txopai e Itôhã**



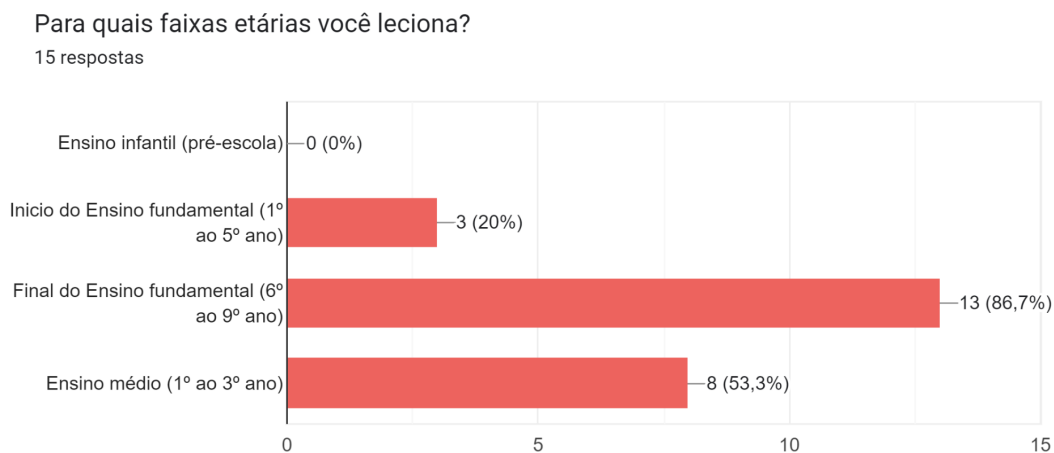
**Fonte: Pataxó (2011).**

### 4.3 Questionário

Antes de iniciar o desenvolvimento do material, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de definir um padrão para esse educador com o qual vamos trabalhar, definindo que disciplinas são lecionadas e o contato dos professores com o tema indígena para se repassar a sala de aula.

Para isso foi utilizado um formulário online que ficou disponível para respostas durante 4 semanas e enviado para 22 escolas municipais do município de Pinhais e para 1 grupo de educadores que lecionam desde o ensino infantil até o ensino médio, onde obtemos 16 respostas. Nas primeiras questões foi identificado a etapa do ensino com que os educadores trabalham (Figura 30) e as disciplinas lecionadas (Figura 31).

**Figura 30: Levantamento das etapas do ensino trabalhadas pelos educadores**



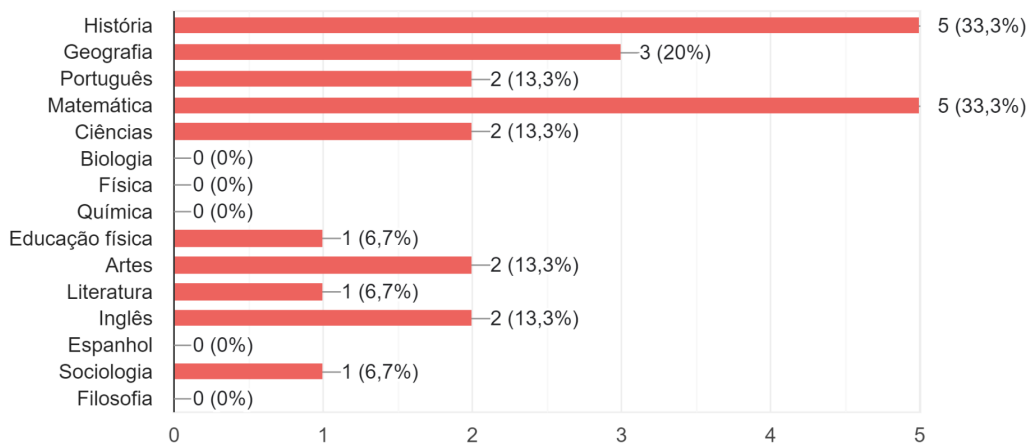
**Fonte: Autoria própria (2022).**



**Figura 31: Levantamento das disciplinas lecionadas pelos professores**

Qual disciplina você leciona?

15 respostas



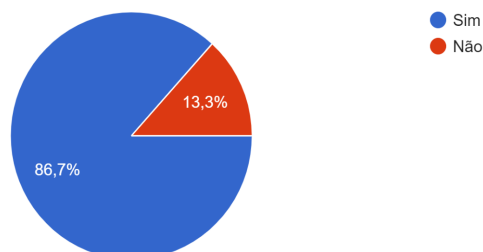
**Fonte: Autoria própria (2022).**

Em seguida foi perguntado se além do material didático eram utilizados outros materiais e quais eram, onde foi possível perceber uma tendência a usar materiais externos ao material já disponibilizado pela escola em busca de diversidade nos tipos de materiais, onde citaram jogos, vídeos e outros materiais interativos.

As últimas questões são referentes ao ensino de cultura e história indígena na sala de aula, onde 86,7% dos educadores (Figura 32) responderam que utilizam a temática em sala de aula. Nas justificativas as respostas são diversas, onde das 13 justificativas, 3 deles citam que trabalham o tema de história indígena, 1 dos educadores cita somente sobre o tema no dia 19 de abril e 1 educador citou o uso da cultura indígena aliado a matemática. Apesar das justificativas dadas serem curtas, todas parecem estar trabalhando a temática de forma respeitosa e correta.

**Figura 32: Gráfico sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula**

Na sua disciplina, você já abordou alguma vez a temática indígena dentro de sala de aula?  
15 respostas



**Fonte: Autoria própria (2022).**

Através do questionário é notável que o material proposto pode ser muito bem recebido por educadores, uma vez que todos eles parecem aceitar bem mídias e materiais fora do que a instituição de ensino disponibiliza e o ensino da cultura e história indígena já está introduzido no currículo (mesmo que com certa escassez) e com a importância bem difundida entre educadores.

Outro ponto a se destacar é a variedade dessas mídias que os educadores utilizam em suas aulas, dentre os citados temos vídeos, imagens e materiais impressos que foram citados sem especificar quais, equipamentos como o Educatron que são kits compostos de televisão e computadores para o auxílio dos professores (PARANÁ, 2022) e quatro sites foram citados, sendo o primeiro o LRCO, que seria o livro de registro de classe online, disponibilizado pelo governo do Paraná, onde o educador tem todo o planejamento de conteúdo para as aulas. O segundo site citado é o *matific*, que disponibiliza jogos para o ensino de matemática e os dois últimos sites citados são o *Khan academy* e o *Geogebra*, uma plataforma de cursos para o ensino de base e uma coleção de aplicativos matemáticos, respectivamente.

#### 4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Com o objetivo de se aprofundar em como a história e cultura dos povos indígenas é abordada dentro da sala de aula pelos educadores, que materiais são

usados e se a instituição de ensino promove algo sobre o tema, é realizada uma pesquisa semiestruturada, onde foi desenvolvido um roteiro com 4 questões centrais e a entrevista ocorreu com 2 professoras que atuaram ou atuam com alunos do 1º ao 5º ano.

A primeira educadora entrevistada é uma professora que leciona no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental atuando nas disciplinas de história, geografia, ciências, língua portuguesa e matemática em Curitiba, no estado do Paraná e por contratempos com a educadora entrevistada, tivemos que interromper a entrevista, mas com a parte da entrevista foram levantados alguns pontos.

O primeiro ponto importante retirado da primeira entrevista é o constante incentivo a alfabetização, a professora faz exercícios de fixação com os alunos desde a chamada, fazendo exercícios com os nomes dos próprios alunos. Outro ponto interessante é o uso de várias mídias, como vídeos, músicas e imagens de forma geral para conseguir manter a atenção e o constante aprendizado dos alunos.

A segunda educadora entrevistada leciona no 4º ano do Ensino Fundamental como professora polivalente no município de Paço do Lumiar, no estado do Maranhão. Os primeiros pontos relevantes levantados foram a utilização de materiais impressos e com um forte apelo para elementos visuais independente da disciplina relacionada na atividade e muitas vezes essas atividades são trabalhadas em conjunto com o livro didático.

Outro ponto levantado pela educadora é sobre a turma em que está lecionando esse ano, que devido a pandemia de COVID-19, interrompeu as atividades presenciais nos anos de 2020 e 2021, o que prejudicou de forma considerável a alfabetização, o que faz com que a educadora tenha que ter uma atenção extra sobre esses alunos para completar a alfabetização dos mesmos. Essa informação afeta o material desenvolvido de forma que deve-se apresentar o conteúdo proposto adicionando um espaço para que auxilie na alfabetização.

Um último ponto a se destacar citado na entrevista foi o suporte precário da instituição de ensino quanto a equipamentos multimídia como televisões e

computadores, onde a escola até possui esses equipamentos mas não estão aptos para o uso.

#### 4.5 CRIAÇÃO

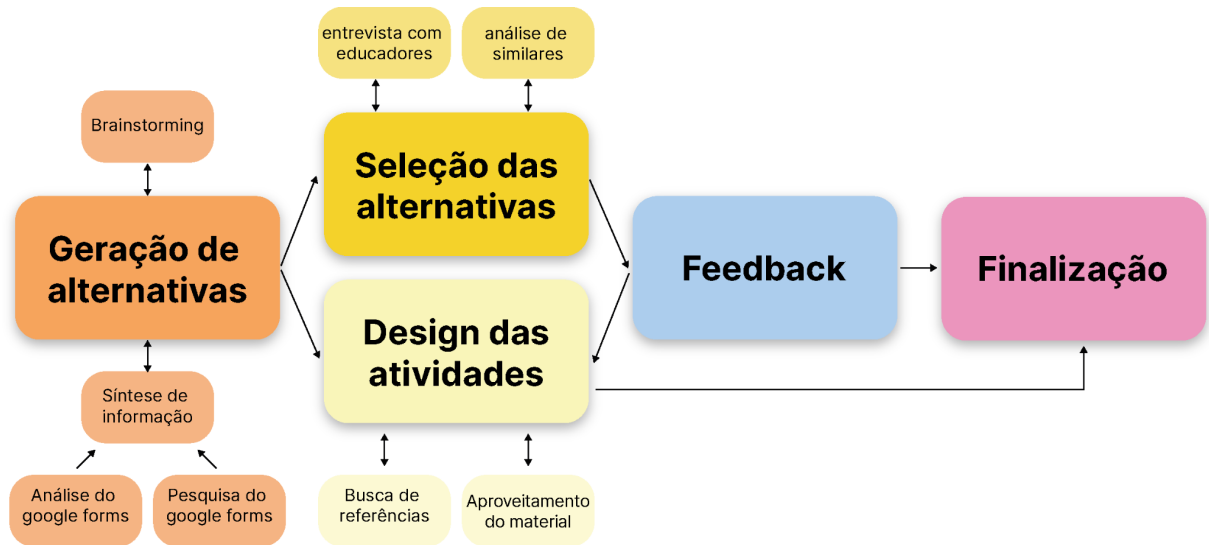
A criação das atividades didáticas previstas nesse trabalho, teve como ponto inicial as informações levantadas até o momento, sendo a primeira delas, a BNCC, com suas competências e objetivos de aprendizagem, foi levado em consideração também as informações que os educadores forneceram na pesquisa inicial e a análise de similares nos livros didáticos.

Inicialmente, foi realizada a geração de alternativas a partir dos materiais e informações que foram levantadas nas etapas anteriores, sendo necessário discorrer sobre os objetivos e processos pelos quais se deu determinada criação.

Após isso, iniciou-se a etapa de seleção das alternativas, as quais foram escolhidas com base nas informações dadas pelos educadores na pesquisa qualitativa e na análise de similares. Junto disso, foram realizadas pesquisas iniciais e esboços referentes ao direcionamento criativo dessas atividades - sem deixar de lado o material já realizado que inspirou este trabalho - quanto a tipografias, cores, estilos de ilustrações e imagens.

Simultaneamente, ocorreu a coleta de *feedback* dos educadores sobre as atividades desenvolvidas com o objetivo de realizar ajustes visando a melhoria do material e a criação de forma colaborativa. Dessa forma, foi possível passar para a próxima etapa de finalização das atividades, deixando-as todas prontas para serem impressas e trabalhadas dentro de sala de aula pelos professores, tudo exemplificado no esquema abaixo (Figura 33).

**Figura 33: Esquema visual do processo de criação**

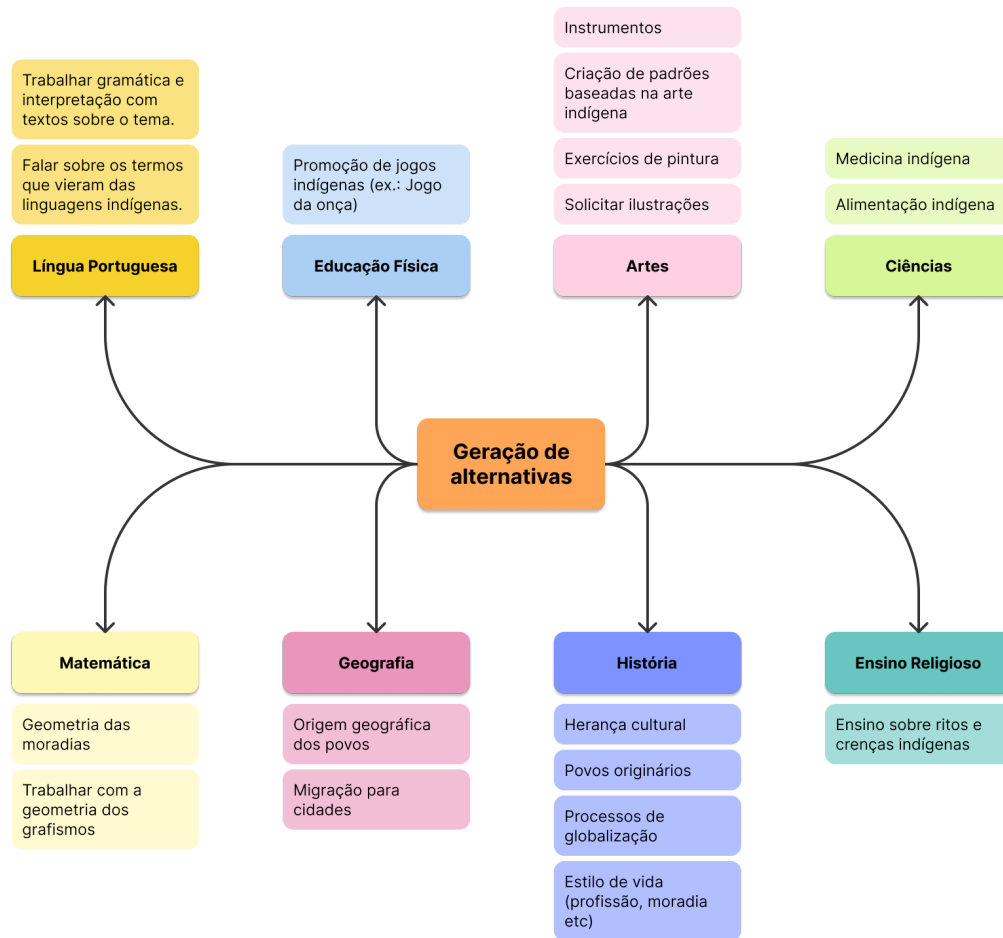


**Fonte: Autoria própria (2022)**

#### 4.5.1 Geração de alternativa

Para auxiliar no processo de desenvolvimento dos materiais propostos, foi realizado o método *brainstorm* (Figura 34), associando as ideias temáticas às disciplinas que fazem parte do Ensino Fundamental I, conforme previsto pela BNCC. As temáticas levantadas no *brainstorming* tiveram origem devido ao levantamento realizado anteriormente referente a Base Nacional Comum Curricular, a análise dos livros didáticos fornecidos pelo governo, a pesquisa de similares de projetos já existentes além da consulta com os educadores.

**Figura 34: Brainstorm para a geração de alternativas**



**Fonte: Autoria própria (2022).**

Ao obter um panorama geral das possíveis temáticas a serem trabalhadas em cada disciplina - e sabendo do objetivo principal de trabalhar a diversidade indígena de forma não estereotipada - a geração de alternativas partiram de um ponto em comum: serem informativas. A abordagem informativa foi idealizada devido à necessidade de levantar questionamentos que pudessem passar batidos pelos educadores, haja visto que algumas abordagens de aprendizados são dadas como sugestões para o professor, como levantado na seção “4.2.1 Materiais didáticos fornecidos pelo governo”, onde é possível notar nas páginas do livro do professor, direcionamentos para repassar determinadas informações para os estudantes, que pode ou não ser realizado.

Como consta no *brainstorming* realizado, para as disciplinas da área de linguagens, que incluem artes, língua portuguesa e educação física, os conteúdos propostos é o trabalho da cultura indígena através da arte com instrumentos, pinturas, ilustrações, além da promoção de jogos que tenham a ver com a temática ou então que sejam de origem indígena.

Além disso, levantar a discussão referente ao vocabulário e termos das linguagens indígenas, além da gramática e interpretação de textos sobre o tema, contemplando também um dos objetivos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que é o processo de alfabetização dos alunos.

Quanto à área de ciências da natureza, que diz respeito somente à disciplina de ciências, as sugestões de abordagens exploram a medicina e como é a culinária de origem indígena, bem como os alimentos que fazem parte do consumo diário desses grupos. Esses itens contemplam o objetivos da BNCC nesse período do Ensino Fundamental que é apresentar os objetos, fenômenos e materiais cotidianos que são relacionado às ciências, possuindo ligação entre esse objetivo ao tema proposto o material ganha ainda uma nova camada, unindo o cotidiano do aluno à ciência e a cultura indígena.

Na área de matemática, onde se encontra somente a disciplina de matemática, foram levantados o uso da geometria das moradias e grafismos das culturas indígenas, contemplando o objetivo do letramento matemático. Enquanto que nas ciências humanas, a disciplina de história acabou tangenciando a história dos povos indígenas em si e a herança cultural.

Na disciplina de geografia foram levantadas questões como a origem geográfica desses povos e sua migração posterior para grandes centros. E na matéria de ensino religioso, a proposta foi trabalhar com ritos e crenças da cultura indígena, o que atende o objetivo de apresentar os aspectos culturais e sociais das diversas religiões.

A partir disso, foram criados protótipos de baixa qualidade para cada uma das ideias pré-selecionadas, para que posteriormente pudessem ser avaliados pelos

professores e melhorados a partir de suas declarações. Vale ressaltar que esses rascunhos iniciais são somente ideias de como cada atividade vai ser construída e abordada com o aluno, ou seja, se assemelha mais com um direcionamento para que essa validação de idéia possa ocorrer antes de criar o conteúdo completo em si.

Analisando todo o resultado do *brainstorming*, ficou notável que não seria possível criar uma ou mais de uma alternativa para cada ideia levantada devido ao tempo, e como dito anteriormente, foi realizado uma seleção de alternativas a serem rascunhadas e desenvolvidas posteriormente.

O critério de escolha dessa seleção, teve como base algumas informações que foram coletadas com os professores, como a da figura 35, onde um professor de matemática que da aula do 6º ao 9º respondeu em uma das pesquisas deste trabalho que nunca tinha abordado a temática indígena dentro de sala de aula.

**Figura 35: Resposta professor de matemática Ensino Fundamental II**

Na sua disciplina, você já abordou alguma vez a temática indígena dentro de sala de aula? \*

Sim

Não

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Além do professor citado anteriormente, um outro educador de matemática - que leciona para o Ensino Fundamental II e ensino médio - também respondeu que nunca tinha trabalhado a temática indígena dentro de sala de aula, e justifica sua resposta negativa quanto a isso, onde é possível conferir na Figura 36. Embora os professores em questão não trabalhem com a faixa etária abordada neste trabalho, imagina-se que é o mesmo padrão para o Ensino Fundamental I, onde a discussão da temática se torna ainda mais complexa para ser abordada de forma alinhada com o nível de desenvolvimento de crianças dessa faixa etária.



**Figura 36: Resposta professor de matemática Ensino Fundamental II e ensino médio**

---

Na sua disciplina, você já abordou alguma vez a temática indígena dentro de sala de aula? \*

Sim

Não

---

se possível, justifique a resposta anterior

Não se aplica

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Com isso, foram priorizadas as alternativas que abrangem os conteúdos trazidos para esta disciplina, visando diminuir essa lacuna visto que na pesquisa foi possível identificar que entre quatro professores de matemática, somente dois trabalham o tema indígena em sala de aula. Além disso, fica evidente que é possível o ensino da matemática juntamente da temática indígena, através de textos informativos sobre e exercícios para o aluno resolver.

Como será mostrado nas próximas seções, os rascunhos iniciais referente aos conteúdos temáticos de matemática permeiam o ensino da geometria básica, da noção de quantidade numérica, bem como a construção de gráficos e a lógica de padronagem existente no dia a dia.

Junto disso, declarações de professores de português foram levadas em consideração, visto que o processo de interpretação de texto e tudo o que o envolve é fundamental no processo de ensino aprendizagem, independente da matéria abordada. Isto é notável na entrevista semiestruturada com a educadora polivalente do estado do Maranhão, que afirma a necessidade de trabalhar processos de alfabetização durante todo o Ensino Fundamental I, sua declaração completa pode ser consultada no Apêndice E deste trabalho.

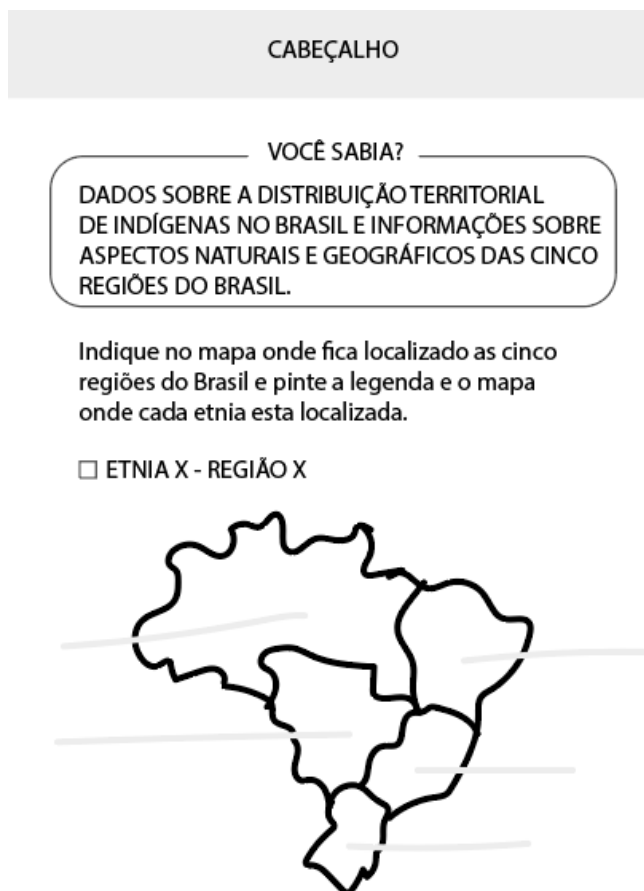
Dessa forma, as alternativas de português envolvem o ato de interpretar, que foi trabalhado através de textos sobre os povos indígenas bem como produções textuais de autores indígenas, além de trabalhar o conhecimento de vocabulário. Junto disso, a disciplina de geografia também foi priorizada pois através dela, é possível explorar toda a fauna e a flora brasileira, assuntos de grande importância para o debate sobre sustentabilidade e respeito à natureza, que possui relações com a temática indígena.

#### 4.5.1.1 Alternativas para a matéria de geografia

Para a área de geografia, a distribuição geográfica dos indígenas no Brasil foi uma das sugestões de abordagem, para que o educador pudesse a partir disso, trabalhar em sala de aula aspectos geográficos e naturais de cada região ao mesmo tempo em que trabalha a temática indígena.

A atividade didática criada apresenta inicialmente dados sobre a distribuição dos grupos indígenas em solo nacional e também textos informativos sobre a diversidade de fauna, flora, clima e demais aspectos naturais e geográficos de cada região do Brasil (Figura 37).

**Figura 37: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas no Brasil**



**Fonte: Autoria própria (2022).**

No texto informativo dessa atividade, seriam apresentados dados sobre as etnias indígenas e sua localização, bem como o reforço de que existem várias delas em um único estado, para que tenham dimensão da diversidade desse grupo. Com o intuito de deixar a discussão do tema mais dinâmica, é solicitado para o aluno pintar das cores de sua preferência a legenda e o mapa do Brasil, onde faz uma associação dos principais grupos indígenas com as regiões em que se localizam no mapa do Brasil.

Junto disso, para se aprofundar na temática indígena, foram criados rascunhos de atividades didáticas referentes a cada região do Brasil. Igualmente a atividade anterior, é apresentado ao estudante dados sobre os grupos indígenas dessa região e agora de forma específica abordando sobre o modo de vida.

Com isso, para que o educador possa trabalhar sobre os estados e cidades do Brasil, é solicitado ao aluno para que indique no mapa o nome dos três estados da região Sul e suas respectivas capitais. Ademais, para se aprofundar na temática indígena, o aluno na segunda questão deve pesquisar sobre uma pessoa indígena dessa região e escrever sobre a contribuição dela para o mundo, com o objetivo de evidenciar que pessoas indígenas também possuem profissões, e participam atividade da sociedade (Figura 38).


**Figura 38: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Sul**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE O MODO DE VIDA DE INDÍGENAS  
NA REGIÃO SUL

01. Escreva no mapa o nome dos três estados do Sul e suas respectivas capitais.



02. Faça uma pesquisa sobre uma pessoa indígena de algum dos estados do Sul e escreva sobre a contribuição dela para o mundo.

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Sabendo da quantidade de alunos em sala de aula, o modelo da atividade anterior foi desdobrado para as diversas regiões do Brasil visando atingir uma

diversidade de pesquisas e textos por parte dos alunos, como será mostrado nas figuras a seguir.

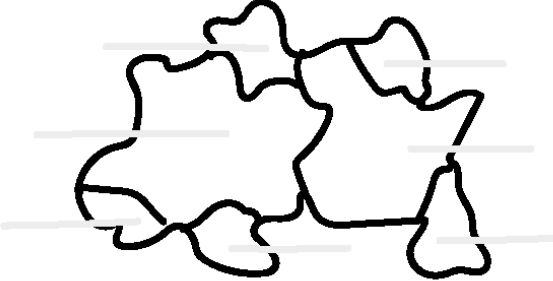
**Figura 39: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Norte**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE O MODO DE VIDA DE INDÍGENAS  
NA REGIÃO NORTE.

01. Escreva no mapa o nome dos sete estados da região norte e suas respectivas capitais.



02. Faça uma pesquisa sobre uma pessoa indígena de algum dos estados do Norte e escreva sobre a contribuição dela para o mundo.

**Fonte: Autoria própria (2022).**


**Figura 40: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Nordeste**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE O MODO DE VIDA DE INDÍGENAS  
NA REGIÃO NORDESTE

01. Escreva no mapa o nome dos nove estados do Nordeste e suas respectivas capitais.



02. Faça uma pesquisa sobre uma pessoa indígena de algum dos estados do Nordeste e escreva sobre a contribuição dela para o mundo.

**Fonte: Autoria própria (2022).**

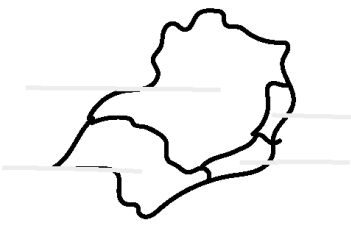
**Figura 41: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Sudeste**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE O MODO DE VIDA DE INDÍGENAS  
NA REGIÃO SUDESTE

01. Escreva no mapa o nome dos quatro estados da região Sudeste e suas respectivas capitais.



02. Faça uma pesquisa sobre uma pessoa indígena de algum dos estados do Sudeste e escreva sobre a contribuição dela para o mundo.

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Já a atividade didática sobre a região centro-oeste, teve um acréscimo nas informações apresentadas ao aluno devido a existência do distrito federal. Dessa

forma, o texto informativo além de conter informações sobre o modo de vida dos indígenas do centro-oeste, aborda o que seria o distrito federal e assuntos que o tangem (Figura 42).


**Figura 42: Rascunho sobre a distribuição territorial de indígenas na região Centro-Oeste**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE O MODO DE VIDA DE INDÍGENAS  
NA REGIÃO CENTRO-OSTE + O QUE É O  
DISTRITO FEDERAL

01. Escreva no mapa o nome dos três estados da região centro-oeste e suas respectivas capitais.



02. Faça uma pesquisa sobre uma pessoa indígena de algum dos estados do Centro-Oeste e escreva sobre a contribuição dela para o mundo.

**Fonte: A autoria própria (2022).**

Tendo em vista as alternativas desenvolvidas e o conteúdo de geografia previsto para para o Ensino Fundamental I, é notável que elas devem ser trabalhadas a partir do quarto ano, ficando evidente essa questão ao levar em consideração o sumário do livro - disponível no anexo deste trabalho - “Buriti Mais Geografia” do quarto ano, de Lina Youssef Jomaa (2017) e identificar nele temáticas que possuem relação com as alternativas idealizadas.

Com essas alternativas, espera-se que elas possam contribuir para o ensino da geografia quanto a aspectos que tangem o território brasileiro, a natureza nacional bem como a população e relações de trabalho existentes. Além de alcançar o objetivo de abordar a temática indígena levando em consideração toda a diversidade e pluralidade referente à história e cultura dos povos originários, além da valorização dos indígenas com suas contribuições para a sociedade, amenizando os estereótipos atrelados a esse grupo.

#### 4.5.1.2 Alternativas para a matéria de matemática

Já a atividade didática de matemática, busca trabalhar as figuras geométricas primárias a partir dos vários tipos de moradias existentes, que podem ser habitadas por indígenas ou não. Dessa forma, a temática indígena é abordada através de um texto informativo sobre indígenas aldeados e não aldeados, além de reforçar que os não aldeados não são menos indígenas por isso.

Com isso, ao abordar as residências atreladas ao ambiente urbano, é possível quebrar o estereótipo de que pessoas indígenas vivem apenas no meio da floresta a par da sociedade, fazendo com que os alunos reflitam sobre a presença indígena em vários ambientes.





**Figura 43: Rascunho sobre residências indígenas e geometria**

CABEÇALHO

VOCÊ SABIA?

DADOS SOBRE INDÍGENAS ALDEADOS  
E NÃO ALDEADOS. EXPLICAR A DIFERENÇA  
ENTRE ELES E QUE APESAR DISSO UM NÃO É  
MENOS INDÍGENA DO QUE O OUTRO

Sabendo disso, relacione as figuras geométricas  
com os formatos das diversas habitações indígenas.

quadrado    círculo    triângulo    retângulo    trapézio

Fonte: Autoria própria (2022).

Com a mesma temática sobre as figuras geométricas, a outra proposta leva como texto informativo a relação dos povos originários com os grafismos, os quais são utilizados como forma de proteção, por exemplo. Após apresentar o texto ao aluno, é solicitado para que ele indique quantas e quais figuras geométricas ele identifica nos três exemplos de grafismos apresentados na atividade, no sentido da esquerda para direita (Figura 44).

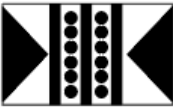
**Figura 44: Rascunho sobre grafismos indígenas e geometria**

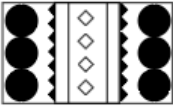
CABEÇALHO


VOCÊ SABIA?

TEXTO SOBRE OS GRAFISMOS INDÍGENAS E A  
RELAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS COM ELES

A seguir será apresentado alguns grafismos com padronagem. Escreva o nome e a quantidade das figuras geométricas que foram o padrão abaixo:

a) 

b) 

c) 

**Fonte: Aatoria própria (2022).**

A outra alternativa para a atividade didática de matemática também aborda a temática de indígenas aldeados e não aldeados, a qual desta vez, leva em consideração a abordagem de grandezas e comparativos numéricos através de gráficos. Inicialmente, o material apresenta dados numéricos referente à quantidade de pessoas não indígenas, pessoas indígenas aldeadas e não aldeados, brancos, negros e pardos.

Após a leitura do texto, o aluno deve empregar o sinal de menor ou maior para os dados apresentados anteriormente e depois disso, pintar os gráficos e a legenda para que tenha entendimento visual de quantidade numérica (Figura 45). Dessa forma, o aluno consegue desenvolver suas habilidades iniciais sobre quantidade numérica, e também como gráficos funcionam além de ter conhecimento sobre a formação da população brasileira.

**Figura 45: Rascunho sobre porcentagem populacional**

**CABEÇALHO**


**VOCÊ SABIA?**

DADOS NUMERICOS SOBRE A QUANTIDADE DE PESSOAS NÃO INDÍGENAS, INDÍGENAS ALDEADOS E NÃO ALDEADOS. DENTRO DOS NÃO INDÍGENAS EXISTEM BRANCOS, NEGROS E PARDOS

01. Sabendo disso, atribua os simbolos de maior ou menor para os numeros apresentados anteriormente


DADO 01\_\_DADO 02\_\_DADO 03\_\_DADO 04\_\_DADO 05\_\_DADO 06

02. XX% da população brasileira são não indígenas. Sabendo que existem XX% indígenas aldeados e XX% de não aldeados, pinte o gráfico e a legenda abaixo.



- NÃO INDÍGENAS
- INDÍGENAS ALDEADOS
- INDÍGENAS NÃO ALDEADOS

03. Sabendo que XX% da população não indígena são negros, XX% pardos e XX% brancos, pinte o gráfico e legenda abaixo



- NEGROS
- PARDOS
- BRANCOS

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Outra alternativa levantada que visa desenvolver o letramento numéricos dos estudantes foi realizada, onde inicialmente apresenta um texto sobre a relação dos indígenas com a natureza e após isso, algumas questões matemáticas. Essas perguntas que envolvem operações e noções numéricas foram divididas de duas formas: o entendimento de números pares e números ímpares.

Inicialmente, para adentrar sobre o assunto referente aos números pares foram selecionados alguns animais que fazem parte da fauna brasileira, tendo em vista o texto informativo apresentado no início. Dessa forma, as ilustrações dos

animais formariam grupos de números pares ou não, sendo solicitado ao aluno para que indicasse quais dos grupos eram de número par (Figura 46).

**Figura 46: Rascunho sobre número par e fauna brasileira**

**CABEÇALHO**

**VOCÊ SABIA?**

**TEXTO SOBRE A RELAÇÃO DOS INDÍGENAS COM A NATUREZA.**

A seguir será apresentado figuras de animais da Fauna brasileira, selecione os grupos que possuem número par.

ilustrações de: boto-cor-de-rosa, mico-leão-dourado, arará-azul, onça-pintada, sucuri, capivara e ariranha

Conte e escreva abaixo quantas figuras existem agrupadas em cada uma das seções e multiplique por: 2, 4, 6, 8 e 10

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Como visto na figura anterior, após a seleção dos grupos, o aluno deveria indicar quantas figuras continham em cada um dos grupos e realizar a operação matemática de multiplicação por 2, 4, 6, 8 e 10, visto que são números matemáticos divisíveis por dois. Nesse mesmo sentido, foi desenvolvido a atividade na versão com números ímpares, exatamente com as mesmas perguntas, porém, dessa vez levando ilustrações referente a flora brasileira, bem como a operação matemática de multiplicação pelos números: 3, 5, 7 e 9, notável na figura 47.

**Figura 47: Rascunho sobre número ímpar e flora brasileira**

**CABEÇALHO**

A seguir será apresentado figuras de vegetações que fazem parte da flora brasileira, selecione os grupos de que possuem número ímpar

ilustrações de: urucum, pau-brasil, pitangueira, aroeira, araucária e jabuticabeira

Conte e escreva abaixo quantas figuras existem agrupadas em cada uma das seções e multiplique por: 3, 5, 7 e 9

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Sabendo dos conteúdos previstos a serem trabalhados durante o Ensino Fundamental I, é notável que as atividades podem ser trabalhadas logo a partir do primeiro ano, visto que essa série já abrange noções de quantidade numérica, construção de gráficos e geometria. Dessa forma, espera que esses direcionamentos didáticos contribuam para o debate da temática indígena, evidenciando que os povos originários fazem parte da sociedade brasileira e contribuem para a construção da mesma.

Junto disso, também se torna possível trabalhar o letramento matemático através de contextualizações sobre a cultura indígena e as relações que esse grupo tem com a natureza. Com isso, evidencia-se que é possível o levantamento da temática indígena nessa disciplina, onde ao mesmo tempo é trabalhado conteúdos previstos na grade curricular.

#### 4.5.1.3 Alternativas para a matéria de português

Visando evidenciar para o aluno a pluralidade de línguas indígenas faladas em território brasileiro, e sua importância para a construção da sociedade, foi criado

uma atividade didática para que os estudantes conheçam palavras em língua portuguesa que são de origem indígena. Portanto, foi necessário apresentar inicialmente os diversos idiomas indígenas, bem como as palavras em português e suas escritas em linguagem indígena.

Após isso, foi solicitado ao estudante para que realizasse algumas ações, como encontrar as palavras de origem indígena no caça-palavras, visando trabalhar a temática de forma leve e alinhada com a idade. Além disso, pede ao aluno para que ele escolha três das palavras encontradas, e com a ajuda do dicionário escrever o seu significado e também, procurar no texto anterior a forma como as palavras selecionadas são escritas em língua indígena (Figura 49).

**Figura 48: Rascunho sobre palavras de origem indígena**

**CABEÇALHO**

---

**VOCÊ SABIA?**

TEXTO INFORMATIVO SOBRE AS DIVERSAS LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS NO BRASIL E SOBRE COMO EXISTEM VÁRIAS PALAVRAS EM PT. COM ORIGEM INDÍGENA: APRESENTA-LAS EM PT E EM LÍNGUA INDÍGENA.

01. Procure no caça-palavras as palavras em português que são de origem indígena.

embaralhar as palavras: arapuca, carioca, capenga, catapora, inhaca, jururu, pereba, pipoca, paçoca, moqueca, mingau.

02. Escolha três palavras achadas no caça-palavras e com a ajuda de um dicionário escreva seu significado.

03. Procure no texto como as três palavras escolhidas do caça-palavras são escritas nas línguas indígenas.

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Outra alternativa realizada posteriormente, consiste em fornecer um texto base para a leitura do aluno, no caso do material da figura 50, o texto retirado do livro Coisas de índio: versão infantil de Daniel Munduruku que fala sobre as músicas e danças dos povos originários, a seguir de um quadro informativo sobre os termos mais adequados para usar ao se referenciar aos povos indígenas, em seguida temos 3 questões de interpretação de texto relacionadas à leitura, sendo a primeira uma pergunta de múltipla escolha e as duas últimas questões descritivas. Essa última alternativa também estabelece algumas estruturas como o cabeçalho onde o aluno preenche com algumas informações.

**Figura 49: Rascunho para atividade de interpretação de texto**

Nome _____ Nº _____	Nome _____ Nº _____
Série _____ Prof. _____	Série _____ Prof. _____
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <h3 style="text-align: center; margin: 0;">Língua Portuguesa</h3> <h4 style="text-align: center; margin: 0;">Música e Dança</h4> <p>Os povos nativos acreditam que a música é a forma como os espíritos se comunicam com os vivos. Muitas vezes, a música vem dos sonhos, como no caso dos Munduruku e dos Xavante. Depois que a música é sonhada, o sonhador apresenta-a à comunidade, que irá aprová-la ou não. Caso a aprove, a música passa a ser cantada por toda a comunidade. Depois de algum tempo, ninguém mais lembra quem foi seu autor. Dança-se para agradar os espíritos da natureza, a mesma natureza que fornece alimento, bebida e material para os enfeites e para a cura das doenças. Os povos indígenas sempre cantam e dançam por algum motivo, como forma de manter unido o povo e manter viva a alegria da comunidade.</p> <p style="font-size: small; margin-top: 10px;">Munduruku, Daniel. Coisas de índio (p. 60). Callis Editora. Edição do Kindle.</p> <div style="background-color: #cccccc; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center; margin: 0;"><b>Você sabia?</b></p> <p style="font-size: small; margin: 0;">Você sabia que povo, nação ou etnia são palavras mais adequadas do que tribo? Isso porque elas expressam melhor a diversidade étnica, cultural, social e linguística dos nativos brasileiros!</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">Munduruku, Daniel. Coisas de índio (p. 10). Callis Editora. Edição do Kindle.</p> </div> </div> <div style="width: 48%;"> <h3 style="text-align: center; margin: 0;">Língua Portuguesa</h3> <p><b>1 - De acordo com o texto, qual a origem das músicas dos povos Munduruku e Xavante?</b></p> <p>A) Eles encontram na natureza            B) As músicas vem dos sonhos            C) Existe um compositor em cada um dos povos            D) Os povos se reúnem para criar as músicas</p> <p><b>2 - De acordo com o texto, qual o motivo para os povos nativos dançarem?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>3 - Porque povo, nação ou etnia são palavras mais adequadas do que tribo?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> </div>	

**Fonte: Autoria própria (2022).**

#### 4.5.2 Design Educacional

Para que seja possível desenvolver o layout das atividades didáticas e a identidade visual do projeto foi necessário realizar alguns levantamentos que

pudessem contribuir para o processo de criação e ideação quanto a parte gráfica-visual. Com isso, será realizado inicialmente uma busca de referências e análise de layouts de atividades didáticas, com o objetivo de ter um repertório visual suficiente no momento da diagramação do material final.

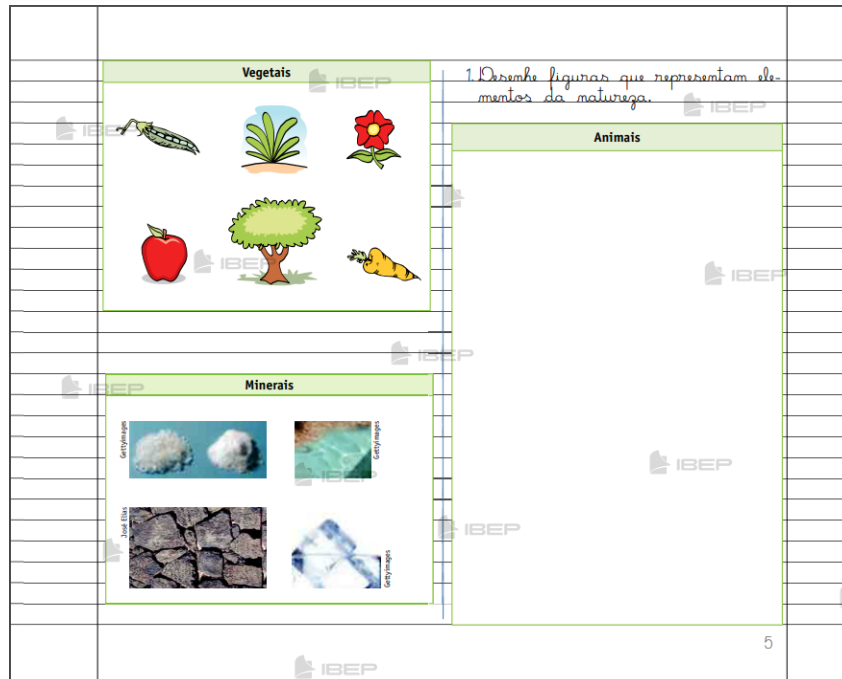
Junto disso, foi necessário realizar também levantamentos quanto a parte gráfica que pudessem contribuir com a identidade visual, levando em consideração nesse caso, os elementos, cores e tipografias utilizadas no trabalho final que inspirou este projeto de conclusão de curso. Contudo, foi necessário documentar o processo de criação e escolhas criativas feitas que o inspiraram para que fosse possível adaptá-lo para uma nova linguagem e finalidade.

#### 4.5.2.1 Layout de Atividade didáticas

Para a análise de layout de atividades, primeiro foram consultadas atividades de livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, das disciplinas pré selecionadas. Nas atividades de geografia avaliadas, são sempre atividades curtas, onde existem imagens para o auxílio do aluno e as informações estão sempre em estruturas que lembram blocos de notas, trazendo sempre informações relevantes nas para as atividades em tópicos e com o fundo simulando um caderno (Figura 51).



**Figura 50: Atividade do livro de ciências do 1º ano**



**Fonte: IBEP (2013).**

Pode-se notar também que no exemplo da Figura 51, que por ser uma atividade de primeiro ano, o uso de imagens é muito maior que na atividade de quinto ano (Figura 52).

Figura 51: Atividade do livro de ciências do 5º ano

**Lembre que:**

- Para nos localizarmos, precisamos de **referências**.
- A região central das cidades brasileiras geralmente é identificada pela presença da principal igreja e por uma praça.
- Cada cidade, grande ou pequena, tem seus pontos de referência.
  - No Rio de Janeiro, um dos pontos mais famosos de referência é o Cristo Redentor.
  - Salvador tem o Elevador Lacerda, que liga a Cidade Baixa à Cidade Alta. Também tem o Pelourinho (o bairro e a ladeira) e o Farol da Barra.
  - Curitiba apresenta a Rua Vinte e Quatro Horas e o Relógio das Flores.
  - Em Porto Alegre, a Estátua do Lçador é um ponto de referência.
  - Em Manaus, o Teatro Amazonas é um ponto de referência da capital do estado do Amazonas.
- Os pontos de referência são muito importantes para as pessoas se deslocarem no espaço e chegarem a algum lugar.
- A indicação de ruas, igrejas, teatros, museus, estátuas etc. ajuda-nos bastante.

10. Jogue os números pelas sílabas e forme uma frase:

1	2	3	4	5	6	7	8
mos	re	lo	ci	rên	ra	ca	li
9	10	11	12	13	14	15	16
cias	mos	de	sa	Pa	gar	fe	pre

13 - 6 10 3 - 7 - 8 - 14 - 1,  
16 - 4 - 12 - 1 11 2 - 15 - 5 - 9.

11. Pesquise e escreva:

a) Um ponto de referência que fique próximo à sua escola.

b) Um ponto de referência próximo à sua casa.

Fonte: IBEP (2013b).

Para os materiais da disciplina de língua portuguesa (Figura 53), o formato é muito similar aos materiais de geografia, utilizando as mesmas estruturas, mas com o objetivo de alfabetizar o aluno, então as atividades são todas em volta deste objetivo, portanto o uso de imagens é menor.

Figura 52: Atividade do livro de língua portuguesa do 1º ano

12. Ligue as palavras.

macaco	mato
mola	minhoca
melão	mapa
minhoca	macaco
mato	mola
mapa	melão

13. Ligue as sílabas e forme palavras.

ga	ma	
ma	la	
me	do	
mo	la	
ca	ma	

14. Copie as palavras nas linhas certas.

macaco - amigo - melado - mula  
camelo - lama - mola - mudo

ma
me
mi
mo
mu

15. Pinte apenas as sílabas da família do m.

Mariana    meia    mula  
menino    moeda    miado

16. Pinte as sílabas que formam os nomes dos desenhos. Depois escreva esses nomes:



ma	ca	co
----	----	----

Fonte: IBEP (2013c).

Nos materiais da disciplina de matemática, existem algumas semelhanças com os outros materiais avaliados, como os elementos no fundo, porém com exercícios matemáticos, nota-se que se utiliza cores para facilitar o entendimento dos conceitos, no caso da figura 54, o conceito de centena, dezena e unidade.

**Figura 53: Atividade do livro de matemática do 3º ano**

2. Represente os números no quadro de ordens. Observe o exemplo.

Classe das unidades simples		
3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem
Centenas	Dezenas	Unidades
1	0	0

	C	D	U		C	D	U
170	1	7	0	101	1	0	1
193				137			
152				176			
189				183			
122				164			

163 →  
172 →  
189 →  
130 →  
127 →  
195 →  
108 →  
131 →

4. Componha os seguintes números. Observe.

1 centena + 8 dezenas + 3 unidades =  
 $100 + 80 + 3 = 183$

3. Decomponha os números conforme o exemplo.


123 → 1 centena, 2 dezenas e 3 unidades  
146 → 1 centena + 5 dezenas + 8 unidades =  
158 → 1 centena + 6 dezenas + 7 unidades =

21

Fonte: IBEP (2013d).

Em atividades fora dos livros didáticos, nota-se um padrão um pouco diferente, onde é incluso os elementos de cabeçalho para identificar o aluno que realizou a atividade e ao contrário das outras atividades avaliadas não existem muitos detalhes e cores para o auxílio do aluno, sendo uma atividade bem direta. Outro ponto importante é que todos os materiais encontrados tem o formato A4, justamente para facilitar a impressão (Figura 55).

**Figura 54: Atividade de interpretação de texto encontrada na internet**

ESCOLA _____	DATA: ____/____/____	 acessaber
PROF: _____	TURMA: _____	
NOME: _____		

**O PAPAGAIO CALADO**

Calado era um papagaio diferente dos outros. Ele não falava uma palavra e ficava com muita vergonha quando alguém puxava assunto com ele. Os animais da floresta ficavam curiosos para descobrir o motivo de Calado ser praticamente mudo.

- Será que ele não tem língua ou ainda não aprendeu a falar? - o beija-flor questionou.

- Eu acho que ele tem vergonha de falar em público. Talvez ele converse sozinho - disse a aranha.

A verdade é que aquele mistério estava tirando o sono dos moradores da floresta.

Os dias se passaram, e um grande concurso de canto estava acontecendo na floresta. Vários animais se apresentaram e depois que todos haviam cantado. Calado subiu ao palco para participar. Os animais ficaram ainda mais curiosos, pois se o papagaio mal falava, como ele iria cantar?

Mas Calado surpreendeu todos, cantou uma linda música e venceu o concurso. Na hora de agradecer, o papagaio matou a curiosidade dos animais: ele era gago, por isso não gostava muito de falar, mas cantava como ninguém.

180 histórias para se divertir.  
Editora: Ciranda Cultural.

**Questões**

1) Qual é o título do texto?  
R: \_\_\_\_\_

2) Quantos parágrafos há no texto?  
R: \_\_\_\_\_

3) Quais é o personagem principal da história?  
R: \_\_\_\_\_

4) O que Calado tinha de diferente?  
R: \_\_\_\_\_

www.acessaber.com.br

**Fonte: Acessaber (2022).**

#### 4.5.2.2 Identidade visual

Para desenvolver uma identidade visual condizente com o projeto, foi necessário realizar um levantamento e documentar os elementos gráficos que fazem parte do trabalho, que teve como ponto de partida para a ideação desta temática. Como dito inicialmente, este TCC teve como inspiração o projeto final realizado em 2021 na matéria de Teoria do Design, que teve como resultado a criação de uma marca e projeto gráfico de um livro que não reproduzisse de forma visual a estereotipização dos povos indígenas.

Na capa do projeto que antecedeu este trabalho, com o objetivo de representar a presença dos indígenas na sociedade brasileira, foi utilizado colagens de grandes nomes indígenas, tais como Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista,

filósofo, poeta e escritor. Além de, Márcia Kambeba, poeta e geógrafa brasileira e Davi Kopenawa, escritor, xamã e líder político.

Junto disso, foi utilizado uma fotografia de um protesto político, onde uma líder indígena carrega a bandeira do Brasil manchada de vermelho, visando representar sangue. Foram utilizados também, formas abstratas e coloridas como suporte da composição e como representação da diversidade étnica através das cores.

Ademais, foram utilizados elementos visuais fazendo referência aos grafismos que são símbolos de força, proteção e tradição para os povos originários. Sendo esses grafismos todos na cor preta para representar a tinta sagrada indígena, que possui coloração pois provém da semente de Urucum, Maracá ou Jenipapo, tudo isso, notável na figura 55.

**Figura 55: Elementos visuais**



**Fonte: Autoria própria (2022).**

Para a escolha das cores, o projeto anterior teve como fonte de inspiração a paleta de cores levantada (figura 56) através de fotografias de ritos e tradições indígenas em cada região do Brasil, como foi o caso da escolha da máscara junto do nome “Apoena”, visto que ela está presente na maioria dos grupos. Além disso, se tornou pertinente utilizar as cores amarelo, azul e verde para remeter o Brasil, e

acrescentou-se na paleta o uso de um marrom avermelhado fazendo alusão às terras indígenas.

**Figura 56: Cores do projeto Apoena**



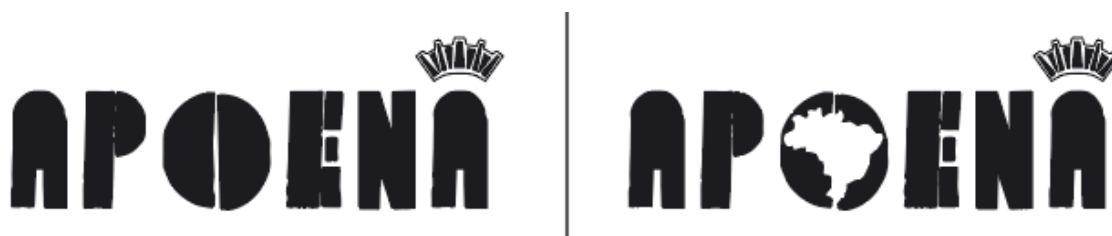
**Fonte: Autoria própria (2022).**

Quanto a tipografia, foi utilizada a fonte Chelsea Market para títulos principais e a Palette Mosaic para a construção da logo, que além do nome Apoena, era composta por uma máscara facial, devido a utilização da mesma em rituais sagrados por diversas etnias indígenas. A fim de dar continuidade para este trabalho e sobretudo, aproveitar os elementos gráficos utilizados anteriormente, foi criado inicialmente a logo do *projeto Apoena* com essas tipografias, onde foi necessário realizar alguns testes de composição até chegar no resultado final.

Nesses testes de composição inicialmente foi pensado em manter a escrita *Apoena* na logo principal sem realizar modificações nela, apenas acompanhando o cocar que era presente na logo anterior juntamente da máscara. Após isso, a fim de personalizar a logo, foi colocado na letra O de *Apoena* o mapa do Brasil, visando a

abordagem específica do projeto de abordar povos indígenas em território nacional (Figura 57).

**Figura 57: Primeiros testes de logo**



**Fonte: A autoria própria (2022).**

Dessa forma, foi criado um rosto no “O” da palavra *Apoena* e o cocar que antes estava na última letra A, passou-se a compor a letra O, formando desta forma, um rosto feliz com o acessório, remetendo a algo infantil devido ao seu formato irregular. Para tornar a alternativa ainda mais leve, visando deixar o cocar mais abstrato, foi removido seu contorno e junto da logo, foi necessário incluir a palavra “projeto” nela, tendo como medida da sua largura as letras iniciais da logo “AP”.

**Figura 58: Testes finais da logo**



**Fonte: A autoria própria (2022).**

Neste projeto, visando trabalhar a temática com mais leveza e alinhada com o público a ser abordado - crianças de 6 a 10 anos - optou-se em utilizar as mesmas cores do trabalho anterior, contudo, fazendo o desdobramento delas para tons vibrantes. Desse modo, para manter um dinamismo e linguagem infantil foi utilizado uma cor para cada letra da palavra *Apoena* (Figura 59), além disso, as várias cores



na logo visa evidenciar de forma indireta a diversidade e pluralidade dos povos indígenas.

**Figura 59: Logo horizontal e seus desdobramento de cor**



**Fonte: Aatoria própria (2022).**

Nesse caso, as cores utilizadas na paleta do projeto foi a cor amarela, laranja, azul, verde, roxo e rosa, previstas na cor cmyk para os impressos, rgb para material digital, além de possuir pantones especiais, conforme paleta de cor da figura 60.

**Figura 60: Paleta de cores e suas especificações**

Pantone 1235 C R249 G180 B39 CO M33 Y88 KO #f9b427	Pantone 172 C R232 G74 B38 CO M82 Y88 KO #e84a26	Pantone 172 C RO G85 B184 C100 M62 Y1 KO #0055b8	Pantone 361 C R67 G170 B52 C73 M1 Y100 KO #43aa34	Pantone 527 C R116 G61 B143 C67 M86 Y0 KO #743d8f	Pantone 240 C R201 G44 B153 C28 M87 Y0 KO #c92c99
---	---	---	--	--	--

**Fonte: Aatoria própria (2022).**

Além disso, visando ter maior possibilidade de aplicação, a logo foi desdobrada para ser utilizada também na vertical, dando maiores possibilidades de uso (figura 61). Pensando em aplicações menores, como ícones de rede social e detalhes para pattern, é permitido o uso da carinha feliz com o cocar para esta finalidade, como exemplo mostrado na figura 62.

Figura 61: Logo vertical e seus desdobramento de cor



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 62: Logo reduzida e desdobramentos de cor



Fonte: Autoria própria (2022).

Antes de adentrar no assunto referente aos elementos de apoio da identidade, vale ressaltar que alguns testes de cor foram realizados. Além de pensá-las em fundo claro com as cores da logo vibrantes, foi realizado um teste com o uso ao contrário, onde o fundo era vibrante e a cor em tons pastéis, contudo, sabendo que na educação é comum o uso do xerox e impressão em preto e branco, optou-se em não escolher essa paleta de cor para compor o material final (final 63).

Figura 63: Teste de cores



Fonte: Autoria própria (2022).

Assim como o projeto anterior, foram utilizados elementos visuais que remetem aos grafismos indígenas, contudo, agora eles possuem texturas que imitam a de um giz oleoso. Esses elementos gráficos podem ser utilizados livremente como apoio de composição, podendo por exemplo, ser aplicada na capa da coletânea de atividades (figura 64).

Figura 64: Capa do caderno de atividades



Fonte: Autoria própria (2022).

Como visto na figura acima, foi escolhida a fonte Schoolbell Regular para ser utilizadas em detalhes, como por exemplo, o nome da disciplina abordada, o ano de edição bem como a parte do ensino em que ela é abordada, além do ano escolar a ser trabalhado. Para o corpo das atividades e dos conteúdos, foi utilizada a fonte Lato e seus respectivos pesos (figura 65), pois ela tem uma pegada mais infantil visto que é mais arredondada, não perdendo por exemplo, a dinâmica da leitura, torna o ato algo confortável a ser realizado.

**Figura 65: Fontes utilizadas no miolo**

**01.** Sabendo dos povos indígenas existentes na região Sudeste, busque no texto e relacione os estados com as suas respectivas etnias indígenas.

**a)** Guarani Mbyá e Tupi, Kaingang, Krenak e Terena

Minas Gerais

**b)** Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã, Karajá, Guarani e Pankararu

Rio de Janeiro

**c)** Guarani, Tupiniquim, Guarani Kaiowá e Tupinambá

Espírito Santo

**d)** Tupinikim e Guarani Mbya: Espírito Santo

São Paulo

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Dessa forma, espera-se que o desdobramento dessa identidade visual e suas aplicações futuras sejam leves, transmitam que é algo a ser trabalhado com crianças de 6-10 anos, apesar de possível desdobramento para demais etapas do ensino. Com isso, evidenciando também, que é possível trabalhar graficamente algo além do que é esperado, como por exemplo, a paleta de cores que vão além da cor marrom ou então apenas tons terrosos, visando criar essa ligação dos indígenas com a natureza.

#### 4.5.3 Seleção

Visando o trabalho colaborativo, foi realizada novamente consulta com uma das educadoras entrevistadas com o intuito de coletar informações importantes para o direcionamento do trabalho, levantando aspectos de melhorias. Dessa forma, em consulta com a professora polivalente entrevistada, foi possível notar em sua fala a necessidade de maior contextualização antes de realizar perguntas e ações para os estudantes.

Como a mesma disse, seria interessante trabalhar a história e cultura dos indígenas do Maranhão, onde a mesma atua, portanto, para ser algo mais abrangente foram selecionadas as alternativas de geografia, visto que tem possibilidade de abordar indígenas de mais de um estado brasileiro, reforçando toda a diversidade existente.

As alternativas de geografia foram elaboradas visando desenvolver os às diversas habilidades que devem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar, tais como a possibilidade de visualização dos conteúdos de forma espacial. Além disso, a interpretação e síntese textual juntamente com a habilidade de escrita e argumentação, evidenciados na seção a seguir referente ao material final.

#### 4.5.2 Material final

A partir dos feedbacks coletados e do levantamento de informações após a pesquisa com os educadores, foi desenvolvido preliminarmente um caderno de atividades de geografia, que aborda a diversidade dos povos indígenas e seus territórios, em conjunto de perguntas referente às regiões e estados brasileiros.

Nas primeiras páginas do caderno de atividades, (Figura 58) é apresentado ao aluno um texto introdutório, o qual aborda o tema dos territórios indígenas ao levantar dados demográficos e informações a respeito da diversidade dos povos distribuídos pelo Brasil. Enquanto que, o segundo texto refere-se aos povos indígenas ainda isolados e o importante papel dos mesmos na preservação ambiental do país.

**Figura 66: Textos introdutórios do caderno de atividades do projeto Apeena**

## POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Há cerca de 305 povos indígenas no Brasil, totalizando aproximadamente 900.000 pessoas, ou 0,4% da população do país. O governo reconhece 690 territórios indígenas, que abrangem mais de 13% do território brasileiro. Quase todas estas terras se encontram na Amazônia, e apesar de grande parte dos indígenas brasileiros viver fora dela, eles ocupam somente 1,5% da área total do restante do país.

Os primeiros povos a serem contactados pelos colonizadores europeus quando desembarcaram no Brasil em 1500 foram os que vivem na região sul da Mata Atlântica, como os Guarani e os Kaingang, e no interior e litoral do Nordeste, como os Pataxó Ha Ha Hãe e os Tupinambá.



fonte de imagem: reprodução internet

Essas etnias são diversas e algumas se concentram de forma mais recorrente em determinadas regiões do Brasil, como por exemplo, o povo Guarani-Kaiowá na região Centro-Oeste, os Kaingang na região Sul, onde sozinhos correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê.

Na região Norte do país, o povo Tikuna é o mais numeroso, enquanto que na região Nordeste o que possui maior representatividade em números é o povo Tenetehara, diferente disso, na região Sudeste a maior representatividade são os Guarani. Dito isso, apesar de algumas etnias terem um maior destaque pois são em números mais populosas, vale ressaltar que, o Brasil possui uma diversidade muito grande de etnias existentes em todos os estados brasileiros.

texto adaptado de: Survival Brasil (<https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros#:~:text=H%C3%A1%20cerca%20de%20305%20povos,terras%20se%20encontram%20na%20Amaz%C3%B4nia>)

## INDÍGENAS ISOLADOS E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA

O Brasil é o lar de mais povos indígenas isolados do que qualquer outro lugar do planeta. Estima-se que mais de 100 povos isolados vivam na Amazônia brasileira. Alguns possuem centenas de pessoas e vivem em áreas remotas do estado do Acre e em territórios protegidos, como o Vale do Javari, na fronteira com o Peru.

Outros são grupos menores e dispersos, sobreviventes de povos quase inteiramente dizimados pelos impactos causados pela expansão da agricultura e pela extração da borracha em décadas anteriores. Muitos, como os nômades Kawahiva, que são algumas dezenas, estão fugindo de madeireiros e fazendeiros que invadem suas terras.

Com a forte pressão para explorar suas terras, todos os povos indígenas isolados são extremamente vulneráveis, tanto a frequentes ataques violentos como a doenças comuns, como gripe e sarampo, contra as quais eles não possuem imunidade.

E é notável que os povos indígenas têm um inigualável conhecimento da fauna e flora, e desempenham um papel crucial na conservação da biodiversidade, sendo as terras indígenas a mais importante barreira contra o desmatamento da Amazônia.

Em alguns estados, como no Maranhão, as últimas áreas remanescentes de floresta se encontram apenas em territórios indígenas, como na terra dos Awá, mas estão sob enorme pressão de intrusos. O papel dos povos indígenas na conservação da rica biodiversidade das florestas brasileiras é vital.

Os Yanomami cultivam 500 plantas que utilizam como alimento, medicamento, na construção de casas e para outras necessidades. Eles usam 9 espécies diferentes de plantas só como veneno de peixe. Já os Tukano conhecem 137 variedades de mandioca.

texto adaptado de: Survival Brasil (<https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros#:~:text=H%C3%A1%20cerca%20de%20305%20povos,terras%20se%20encontram%20na%20Amaz%C3%B4nia>)

**Fonte: Autoria própria (2022)**

Após a apresentação dos textos, existem duas atividades a serem feitas pelos alunos, a primeira delas solicita ao estudante para identificar no texto o povo indígena mais numeroso de cada uma das cinco regiões brasileiras e em seguida colorir o mapa de acordo com a cor escolhida para cada região. Dessa forma, na atividade é trabalhado tanto conhecimentos sobre a temática indígena, quanto as regiões do Brasil, desenvolvendo a habilidade do aluno em projetar visualmente o que foi apresentado para ele.

Com o objetivo de desenvolver a interpretação de texto do aluno, na segunda seção da atividade, é feito ao estudante quatro perguntas referentes ao texto, sendo uma de múltipla-escolha sobre a região que estão localizados o maior número de indígenas isolados. Ainda sobre o texto, é levantado questionamentos com cunho social visando promover uma reflexão no aluno sobre a situação de vulnerabilidade do indígena, através das questões referente aos fatores e

acontecimentos que botam a vida do indígena em risco, além de uma pergunta referente a opinião própria do estudante sobre quais medidas ele considera importante existir para garantir a qualidade de vida dos indígenas isolados, tudo isso notável na figura 67.

**Figura 67: Primeiras atividades do caderno de atividades do projeto Apena**

<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>PROFESSOR: _____ TURMA: _____</p> <p>01. Sabendo dos povos indígenas existentes em território brasileiro, busque no texto e complete a legenda do mapa indicando o respectivo grupo indígena mais numeroso em cada uma das regiões.</p> <p><input type="checkbox"/> região Nordeste: _____</p> <p><input type="checkbox"/> região Norte: _____</p> <p><input type="checkbox"/> região Centro-Oeste: _____</p> <p><input type="checkbox"/> região Sul: _____</p> <p><input type="checkbox"/> região Sudeste: _____</p> <p>Ao fazer isso, escolha cores para as cinco regiões e pinte onde elas estão localizadas no mapa do Brasil. ATENÇÃO: Não esqueça de sinalizar na legenda acima as cores utilizadas.</p> 	<p>02. Após ler o texto "Indígenas isolados e a conservação da Amazônia" responda de acordo com as informações dadas:</p> <p>a) Onde estão localizados os povos isolados no Brasil?</p> <p><input type="checkbox"/> Amazônia    <input type="checkbox"/> Paraná    <input type="checkbox"/> Santa Catarina    <input type="checkbox"/> Maranhão</p> <p>b) Quais são os fatores e acontecimentos que botam a vida do indígena em risco?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) Na sua opinião, o que pode ser feito para garantir a qualidade de vida dos indígenas isolados? Se for necessário, faça uma pesquisa na internet sobre o assunto e elabore sua resposta.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>d) A partir do texto de apoio, escreva porque o indígena isolado é importante para a conservação da natureza.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	---

Fonte: Autoria própria (2022)

Logo após o panorama geral, as atividades começam a ser específicas para cada uma das regiões do Brasil, nesse caso, iniciando pelo Sul do país. Assim como os textos da atividade anterior, o texto introdutório referente a essa região específica também contém informações demográficas referentes aos povos indígenas tais como, a quantidade numérica de indígenas presentes em cada estado, como também a totalidade de indígenas morando dentro e fora de suas terras.

Ainda no primeiro texto é discutido também, as etnias indígenas presentes em cada um dos estados visando frisar a pluralidade étnica-cultural através das



semelhanças e diferenças dos povos do Sul. Em seguida, com o objetivo de evidenciar para o aluno a presença e contribuição dos indígenas na sociedade brasileira, é apresentado um texto sobre a médica Miriam Krexu do Paraná, que foi a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil (Figura 68).

**Figura 68: Texto sobre a região sul do Brasil e sua diversidade indígena**

## REGIÃO SUL & A PRESENÇA INDÍGENA

A região Sul é uma das mais povoadas do país, somando cerca de 27.921.126 pessoas considerando os três estados que o compõem, sendo especificamente 10.653.276 no Paraná, 6.353.055 em Santa Catarina e 10.914.795 no Rio Grande do Sul. Dentre esse número total, existem 78.773 indígenas na região Sul, onde 26.559 estão localizados no Paraná, 18.213 em Santa Catarina e 34.001 no Rio Grande do Sul (IBGE, 2010).

Analisando os dados do último censo do IBGE, é possível afirmar que os indígenas da região Sul estão bem divididos quanto a sua distribuição territorial, onde a maioria vive em terra indígena, totalizando cerca de 50,07% enquanto que os indígenas que vivem fora de terras indígenas é de 49,9%. Especificamente no Paraná, os indígenas vivem em sua maioria fora de suas terras, enquanto que em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul a população indígena vive em suas terras.



Assim como no Paraná, o povo Guarani, Kaingang e Xokleng estão presentes em território catarinense, e junto deles os povos Guarani Mbya e Guarani Nandeva localizam-se no estado de Santa Catarina. No Rio Grande do Sul, em 2010 viviam 18,5 mil indígenas de grupos étnicos Guarani, Mbya Guarani, Kaingang e mistos.



## CONHEÇA MIRIAM KREXU



Myrian Krexu foi a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil. Nascida no município de Xanxerê, no interior de Santa Catarina, ainda bebê foi levada pela família para a aldeia indígena. Ela viveu na comunidade Terra Indígena Rio das Cobras, maior aldeia em tamanho e população do estado do Paraná com um pouco mais de 3000 pessoas, pertencente à etnia Guarani Mbyá e localizada na margem esquerda do rio Guarani.

A indígena aprendeu a ler e escrever com a avó, pois os mais velhos são considerados os membros mais importantes e sábios na aldeia. O sonho de fazer medicina começou com apenas quatro anos de idade, quando ela quebrou o braço e foi obrigada a conhecer um médico. Três anos mais tarde, Myrian precisou sair da aldeia para estudar, mas a cultura indígena nunca saiu dela.

Ela concluiu os estudos em uma escola pública e ingressou em medicina na universidade pública, a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), por meio de uma política chamada Vestibular dos Povos Indígenas, criada no estado paranaense em 2006. Os candidatos concorriam por apenas cinco vagas e o curso era escolhido somente após a realização da prova.

Após se formar, em 2013, a Dra. Myrian decidiu atuar por três anos na saúde indígena. Passados os anos com a família na comunidade, ela voltou a estudar, e a facilidade pelas atividades manuais assim como a paixão pela cardiologia influenciaram a médica na escolha pela cirurgia cardíaca. Atualmente, a médica está concluindo o quarto ano de especialização no Instituto de Neurologia e Cardiologia (INC), em Curitiba.

texto adaptado de: Dia a Dia Educação (<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/contudo/contudo.php?contudo=554>)

texto adaptado de: AVALARA (<https://www.avalaria.com.br/pt/blog/2022/05/pessoas-extraordinarias-miriam-krexu.html>)

**Fonte: Autoria própria (2022)**

Assim como a atividade anterior, após a leitura existem algumas atividades a serem resolvidas e a primeira delas, solicita ao estudante para relacionar os povos citados no texto com os estados em que eles estão presentes, desenvolvendo novamente a habilidade de interpretação de texto e síntese de leitura. Após isso, ele precisa identificar no mapa do Brasil onde fica cada estado, e escrever ao lado suas respectivas capitais.

A segunda atividade é uma questão discursiva sobre a trajetória de vida de Miriam Krexu, onde o estudante deve identificar no texto qual povo ela se origina e escrever sobre ele, levantando informações sobre seus ritos, crenças, etnia e



grupo linguístico através da pesquisa. A terceira e última questão pede para o aluno discorrer sobre a contribuição de Miriam Krexu para a sociedade brasileira, promovendo a reflexão da temática indígena e também desenvolvendo o ato de argumentação e escrita através dessa pergunta.


**Figura 69 - Atividades sobre a região sul do Brasil e sua diversidade indígena**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

01) Sabendo dos povos indígenas existentes na região Sul, busque no texto e relacione os estados com as suas respectivas etnias indígenas.

a) Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng ( ) Santa Catarina  
 b) Kaingang, Guarani, Guarani Mbya, Guarani Nandeva e Xokleng ( ) Rio Grande do Sul  
 c) Guarani, Mbya Guarani, Kaingang e mistos ( ) Paraná

Ao fazer isso, escreva no mapa onde os três estados do Sul estão localizados (utilize as siglas para fazer isso) e indique ao lado qual a capital dos estados.



02) Leia o texto sobre Miriam Krexu, identifique qual grupo indígena ela faz parte e faça uma pesquisa sobre, identificando qual o grupo linguístico dessa etnia, onde se localizam, quais seus ritos e modo de vida.

03) Na sua opinião, qual a contribuição de Miriam Krexu para a sociedade brasileira?

**Fonte: Autoria própria (2022)**

No mesmo formato, foram desdobrados mais quatro textos e doze atividades sobre as demais regiões do Brasil, apresentando informações sobre os povos indígenas e dados demográficos de cada região, seguido da apresentação de uma personalidade indígena originária desses povos a qual se destaca devido aos seus feitos na sociedade. Quanto às questões desdobradas, as atividades referente ao Sudeste seguem o mesmo padrão da região Sul, mudando de fato só a região abordada com seus estados e capitais específicos e a liderança indígena a qual também corresponde com as etnias presentes naquela região.

Em contrapartida, as atividades referente às regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste possuem uma diferença na primeira seção das atividades se

comparado ao material do Sudeste e Sul. Essa diferença é na primeira pergunta das atividades da região Norte e Nordeste, onde o estudante precisa indicar no mapa onde ficam localizados os estados e escrever ao lado das suas respectivas capitais.

Contudo, após isso, o aluno precisa pintar especificamente na atividade da região Norte do estado do Amazonas e escrever de acordo com o texto o motivo pela qual ela foi destacada. Enquanto que na região Nordeste, é solicitado para que pinte os estados: Bahia e Pernambuco, podendo ser conferido no apêndice F deste trabalho.

Essas questões levantadas anteriormente, existem para que o aluno identifique através dos textos onde estão localizadas as maiores concentrações de indígenas no Brasil e explicar o porque, pois essas informações criam uma integração com as disciplinas das ciências humanas. Essa interdisciplinaridade é notável ainda com mais força ao levar consideração os conteúdos abordados na matéria de história, especificamente, sobre a colonização do Brasil e distribuição territorial durante todo o período colonial, que tem nesse caso, relação direta com a concentração dos indígenas em determinadas regiões, devido a exploração de mão de obra escrava e disputas territoriais que perduraram durante anos da história brasileira.

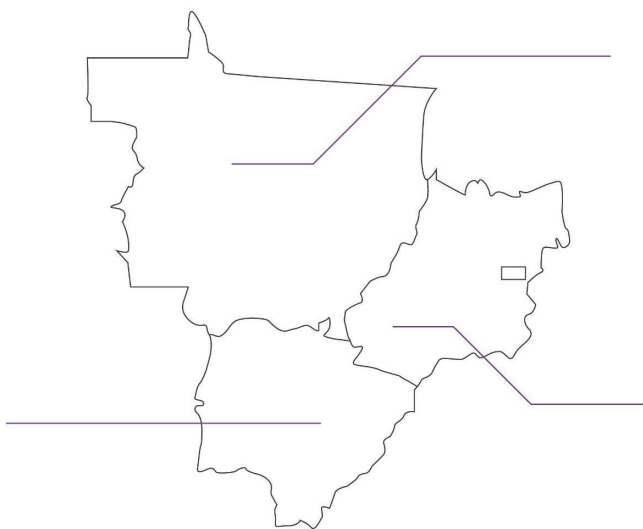
Nas atividades da região Centro-Oeste também tem uma pergunta discursiva na primeira seção para o aluno responder, também com o mesmo objetivo das atividades do Norte e Nordeste de *linkar* disciplinas umas com as outras. Dessa forma, após o aluno indicar os estados e capitais da região é solicitado para que ele pinte no mapa onde se localiza o Distrito Federal e escreva abaixo o que é o Distrito Federal, conforme a figura 70.

**Figura 70 - Atividades sobre a região Centro-Oeste do Brasil e sua diversidade indígena**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**01.** Escreva no mapa onde os três estados do Centro-Oeste e o Distrito Federal estão localizados no mapa (utilize as siglas para fazer isso) e indique ao lado qual a capital dos estados.



Feito isso, pinte no mapa o distrito federal e após realizar pesquisas, escreva o que é o distrito federal.

---



---



---



---

**Fonte: Autoria própria (2022)**

Assim como as regiões Norte e Nordeste, a criação e ocupação do Distrito Federal possui relação direta com o período colonial, visto que sua idealização foi feita pelo Marquês de Pombal com o objetivo de promover as regiões Norte e Centro-Oeste. Apesar das políticas realizadas para concluir tal objetivo desde o período colonial, as regiões mantiveram-se pouco povoadas até meados dos anos 1960, quando de fato, criou-se o Distrito Federal (SANTIAGO, 2011).

As atividades do Norte, Nordeste e Centro-Oeste apesar de possuírem algumas diferenças com as do Sudeste e Sul, seguem o mesmo padrão no segundo momento ao realizar perguntas referente a etnia das personalidades indígenas e suas contribuições com a sociedade. No caso do Norte foi escolhida a história de Davi Kopenawa para ser trabalhada com os alunos, no Nordeste a indígena Sônia Guajajara e no Centro-Oeste o indígena Raoni Metuktire, a qual está anexada a este trabalho, assim como os outros conteúdos.

Com isso, a regionalização do conteúdo auxilia os professores a trabalhar de forma mais local com os alunos, apresentando pessoas que podem estar próximas do estudante e do educador devido à semelhança regionais, podendo inclusive, a escola convidar a personalidade indígena para contar em primeira mão sua história para os alunos. Além de mostrar de forma muito evidente a diversidade de povos dentro do território brasileiro através dessa especificação das regiões e dos estados contribui com a desmistificação de que indígenas vivem apenas aldeados, caçando e isolados das sociedade, sem contribuir com o seu crescimento e desenvolvimento.

Quanto ao layout e dinâmica do material final, é possível notar a existência de um cabeçalho pedindo informações para o aluno, como o seu nome, nome do professor, data e turma, com o objetivo de possibilitar a impressão e xerox da atividade separada do caderno. Dessa forma, o texto referente a cada uma destas atividades pode ser repassado ao aluno no quadro de aula, através de uma cópia do livro ou então enviado digitalmente, expandindo o leque de aplicações, por mais que esta última não seja tão viável devido a falta de infraestrutura de escolas públicas, como colocada pela segunda educadora entrevistada.

Em contrapartida, este material também pode ser distribuído diretamente ao aluno, haja visto que o layout das páginas conta com uma linha pontilhada para o aluno destacar a atividade e entregar para seu professor, tendo livre acesso aos textos e documentos sobre a história e cultura indígena. Essa dinâmica deve ser elaborada de forma mais aprofundada, necessitando de testes tanto com os professores quanto os estudantes com o objetivo de identificar como seria mais prático a sua utilização, visto que neste momento, não foi possível se aprofundar no funcionamento e distribuição das mesmas.

De modo geral, é possível afirmar que essas atividades englobam algumas das competências gerais, assim como as específicas de ciências humanas e de geografia. Uma das competências gerais alcançadas com o material final é a competência nº 1, definida como:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Além disso, as questões que solicitam ao aluno sua opinião própria sobre as problemáticas levantadas estão totalmente alinhadas com a competência geral de nº 7, visto que ela visa:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018).

Junto delas, as competências de ciências humanas para o Ensino Fundamental atingidas com maior notoriedade é a competência nº 1 e nº 4, podendo ser consultada na seção 4.1.5 deste trabalho, através do quadro 7 - competências específicas de ciências humanas para o Ensino Fundamental. Na atividade referente ao panorama geral (Figura 57), especificamente no momento em que apresenta ao aluno textos referentes aos indígenas isolados e posteriormente realiza perguntas que visam diminuir lacunas sociais de abandono e violência é notável que a competência nº 7 de geografia é atendida através disso, sendo ela definida como:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. (BRASIL, 2018).

De forma geral, as atividades abrangem as competências específicas de geografia de nº 3, nº 4 e nº 5, podendo ser consultada também na seção 4.1.5 através do quadro 8 - competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental. Dessa forma, espera-se que o material final possa contribuir de forma ativa para a discussão da temática, e sobretudo, quebrar as formas estereotipadas que os indígenas são tratados na educação, evidenciando também para os

educadores do Ensino Fundamental I, que através da criatividade e da inovação é possível trabalhar temas previstos pela grade curricular de forma inclusiva e libertadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando atingir o objetivo geral deste trabalho, que consiste no desenvolvimento de material didático que aborde a história, diversidade e cultura indígena de forma não estereotipada, foi necessário inicialmente, realizar pesquisas e levantamentos que contribuíssem para com o entendimento do tema abordado e sua complexidade.

Em um primeiro momento, a fim de justificar o trabalho, foram apresentadas dois exemplos de material didático que exemplificam a problemática levantada, fazendo com que o objetivo específico referente ao levantamento de materiais didáticos nesta temática seja atingido na seção 1.4, o qual posteriormente, será retomado na seção de desenvolvimento 4.2 deste documento, onde realiza uma análise dos livros didáticos e outros projetos semelhantes a este.

Junto disso, visando aprofundar o entendimento acerca da problemática quanto às representações gráficas estereotipadas dos indígenas brasileiros, foi realizado um levantamento bibliográfico na seção 2.1, a qual refere-se a conceituação dos estereótipos e seus desdobramentos.

Paralelo a isso, com o propósito de alcançar o objetivo específico relativo ao estudo do design como ferramenta a ser utilizada na educação, foram levantados estudos relacionados ao Design Colaborativo (seção 2.5), visto que, no campo do design - em conjunto com a semiótica - se ele mostra importante para a realização deste trabalho.

Além disso, o objetivo específico referente à pesquisas sobre processo de ensino-aprendizado e desenvolvimento infantil foram atingidos nas seções 2.3 e 2.4, respectivamente. Simultaneamente, com o intuito de contemplar o objetivo específico de levantamento da história, cultura e diversidade indígena, na seção 2.2 foram apresentados alguns estudos e pesquisas referente a temática de forma breve.

Tendo em vista a abordagem projetual pretendida, foram realizadas pesquisas acerca da metodologia do Design Thinking e suas ferramentas, detalhados na seção 3, juntamente de uma explicação breve das etapas aplicadas

na prática do trabalho atual, o que faz com que se cumpra também o objetivo de pesquisas referente aos métodos, ferramentas e etapas que compõe o Design Thinking.

O estudo da BNCC foi necessário ser realizado para compreender os objetivos previstos no Ensino Fundamental I e nas áreas específicas de estudo, que estão detalhados na seção 4.1. Enquanto que as pesquisas com os educadores foram importantes para o entendimento de como a dinâmica de uma aula do Ensino Fundamental funciona, adicionados as seções 4.3 e 4.4.

Ademais, essas pesquisas forneceram informações importantes para a realização do material didático final, visto que, a partir delas, foi possível identificar como o educador trabalha a questão indígena em sua matéria, fornecendo *insight* para a geração de alternativas e posteriormente a seleção. Para selecionar a alternativa que fizesse mais sentido para o projeto, ocorreu a síntese de informações levantadas até o momento e foi solicitado um parecer para uma das educadoras que foi entrevistada anteriormente, a qual forneceu *feedbacks* que promoveram melhorias no material, visto na seção 4.5.1.

Sabendo que o material final é trabalhado em sua maioria de forma impressa, foi criado uma identidade visual com o objetivo de prever formas de aplicação, principalmente quanto a sua diagramação e fontes, visando uma boa leitura. Além disso, foi necessário criar uma logo para o projeto - a qual teve como ponto de partida o trabalho final de Teoria do Design que deu início a este trabalho - visto que, é possível a sua continuidade.

Portanto, sabendo da possibilidade de continuação do projeto, foram escolhidas e documentadas todas as cores da identidade visual além dos desdobramentos do logotipo para uso horizontal e vertical, bem como sua logo reduzida, como consta na seção 4.5.2.2.

O material final desenvolvido faz um link com os conteúdos de geografia específicos do quarto ano do Ensino Fundamental I, porém, através da geração de alternativas realizadas na seção 4.5.1, através da pesquisa com os educadores e análise de similares. Com isso, nota-se a possibilidade de criar atividades e



conteúdos para as outras disciplinas, aumentando a quantidade de alunos que podem ser impactados.

Com relação a pesquisa, é sugerido que aconteçam novas conversas, tanto com educadores, aliadas a testes de materiais em sala de aula, como com indígenas para os materiais atenderem da melhor forma possível o objetivo. Utilizando a pesquisa feita para o projeto, ainda se pode expandir o desenvolvimento desses materiais, para materiais multimídia, como vídeos e jogos, além de expandir os conteúdos para além do Ensino Fundamental I, tratando todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De modo geral, espera-se que este trabalho evidencie para os educadores que é possível trabalhar a temática indígena dentro de sala de aula fazendo um link com os conteúdos previstos pela BNCC. Contudo, para que o projeto esteja alinhado totalmente com o público a ser atingido, se torna necessário a realização de testes, tanto com os professores quanto com os estudantes, visto que, não foi possível realizá-los durante este trabalho.

Visando entender a melhor forma de distribuição e alcance deste projeto é necessário realizar pesquisas e estudos referente a plataformas que os materiais poderiam ser disponibilizados tanto online disponibilizados como recurso educacional aberto, como através de parcerias com editoras de educação que podem auxiliar nessa distribuição, além de métodos de divulgação desses materiais didáticos. Por fim, espera-se que este projeto contribua com os professores ao fornecer esses materiais e com a própria discussão da temática indígena, promovendo para os alunos uma educação crítica que contribua com a sua formação como cidadão, através do conhecimento acerca da diversidade étnica de seu país.



## REFERÊNCIAS

Acessaber. **Interpretação de texto: O Papagaio Calado – 3º ano e 4º ano**, 2022.

Disponível em:

<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-o-papagaio-calado-3o-ano-e-4o-ano/> Acesso em: 06 de novembro de 2022.

AMBROSE, G.; HARRIS, P. **Design Thinking**. Bookman, 2011.

BALANSIN, J. A. **A representação do índio pelo índio na literatura**

**infantojuvenil: um olhar sobre Karu Taru e Txopai e Itôhã**. 2017. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/8591>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 28 Out 2022.

Blog Arco-íris. **Atividades para o dia do índio**, 11 abr. 2010. Disponível em:

<https://arco-ris.blogspot.com/2010/04/atividades-para-o-dia-do-indio.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Dani Educar. **Atividades Dia do Índio - Educação Infantil**, 30 mar. 2015.

Disponível em: <https://danieducar.com.br/atividades-dia-do-indio-educacao-infantil/>.

Acesso em: 26 nov. 2021.

DA SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Grupo Autêntica, 2018. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551303214/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. **Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. 2020. 68 f. Instituto Federal do Ceará, Campus de Crateús/CE; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros/RN. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>. Acesso em: 21 Abr. 2022.

HEEMANN, A.; LIMA, P. J. V.; CORRÊA, J. S. **Fundamentos para o Alcance da Colaboração em Design**. 2008. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/viewFile/57/54>. Acesso em: 21 Abr. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE | Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE | Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

JAKUBASZKO, D. Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, Cidade, v. 14, n. 168, p. 01-16, mai. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27293/14608>. Acesso em: 10 Abr. 2022

JOOMA, L.Y. **Buriti mais Geografia 2º ano**. Editora Moderna, 2017.

KLEISMAN, M. **Understanding collaborative design**. Delft University of Technology. 2006. Disponível em: <https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid:0a7a57d4-c846-4458-a59f-24c25acbafa9?collection=research>> Acesso em: 12 mai. 2022.

LEAL, S. P.; SILVA, W. G. da. **Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 77, p. 51-69. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/178741/165360>> Acesso em: 10 mai. 2022.

LIMA, C; CORTINAZ, T; NUNES, A. **Desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Sagah Educação S.A., 2018.

LIPPMANN, D. **Opinião Pública**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2008.

MATOS, Sylvania Silva de. **A inserção dos estudos afro-brasileiros e indígenas no currículo das escolas de Ensino Fundamental**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/17055>>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

MELO, A.; RIBEIRO, D.; DOMINICO, E. **Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil**. 2020. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.43470>>. Acesso em: 21 Abr. 2022.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Grupo A, 2015. 9788536311883. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536311883/>>. Acesso em: 09 mai. 2022

MOREIRA, V. **O ofício do historiador e os índios sobre uma querela do Império**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.30, no 59, p.53-72 - 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/wfkXp5kT5S46RBCcXDXBt7p/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 16 mar. 2022

NIDELCOFF, M. T. **Uma Escola para o Povo**. Editora brasiliense, 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/312054717/Uma-Escola-Para-o-Povo-Maria-Ter-eza-Nidelcoff>>. Acesso em: 19 mai. 2022

WITTMANN, LT. **Ensino de História Indígena**. Grupo Autêntica, 2015. 9788582174265. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582174265/>>. Acesso em:13 mai. 2022

SAUL, A.; SILVA, C. G. **Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas**. 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:  
<<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>>. Acesso em:17 mai. 2022.

SILVA, G.J.D.; COSTA, A.M.R.F.M.D. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Grupo Autêntica, 2018. 9788551303214. Disponível em:  
<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551303214/>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Governo entrega a colégios estaduais 25 mil kits com TVs, computadores e acessórios**, 2022. Disponível em:  
<<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-entrega-colegios-estaduais-25-mil-kits-com-TVs-computadores-e-acessorios>> Acesso em: 16 de novembro de 2022.

PASSOS, C.M.C; SILVA Z.A.I. **Caderno do Futuro - Ciências: 1º ano**, 1º ed. - São Paulo : IBEP, 2013.

PASSOS, C.M.C; SILVA Z.A.I. **Caderno do Futuro - Ciências: 5º ano**, 1º ed. - São Paulo : IBEP, 2013.

PASSOS, C.M.C; SILVA Z.A.I. **Caderno do Futuro - Língua Portuguesa: 1º ano**, 1º ed. - São Paulo : IBEP, 2013.

PASSOS, C.M.C; SILVA Z.A.I. **Caderno do Futuro - Matemática: 3º ano**, 1º ed. - São Paulo : IBEP, 2013.

PIIRAINEN, K.; KOLFSCHOTEN, G.; LUKOSCH, S.. **Unraveling Challenges in Collaborative Design: A Literature Study**. 15th International Conference on Groupware: design, implementation, and use, 2009.

Tem cor no Ensino. **Edição 2 Abril Indígena**, 2021. Disponível em: <https://linktr.ee/temcornoensino>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

VASCONCELOS, R.L.S. **Buriti mais História 1º ano**. Editora Moderna, 2017.

## **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

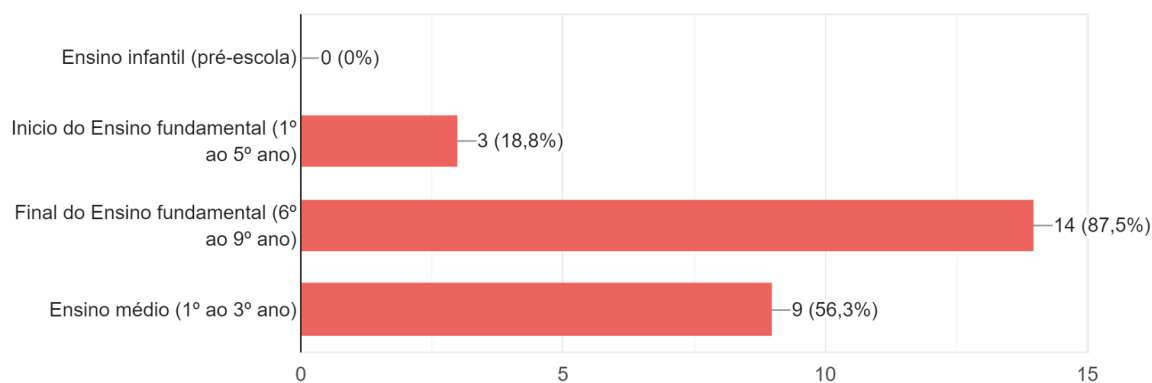
- 01.** Para quais faixas etárias você leciona?
- 02.** Qual disciplina você leciona?
- 03.** Além do livro didático, você utiliza algum outro recurso? Se sim, qual?
- 04.** Na sua disciplina, você já abordou alguma vez a temática indígena dentro de sala de aula?
- 05.** Se possível, justifique a resposta anterior



## APÊNDICE B - Respostas do questionário para professores

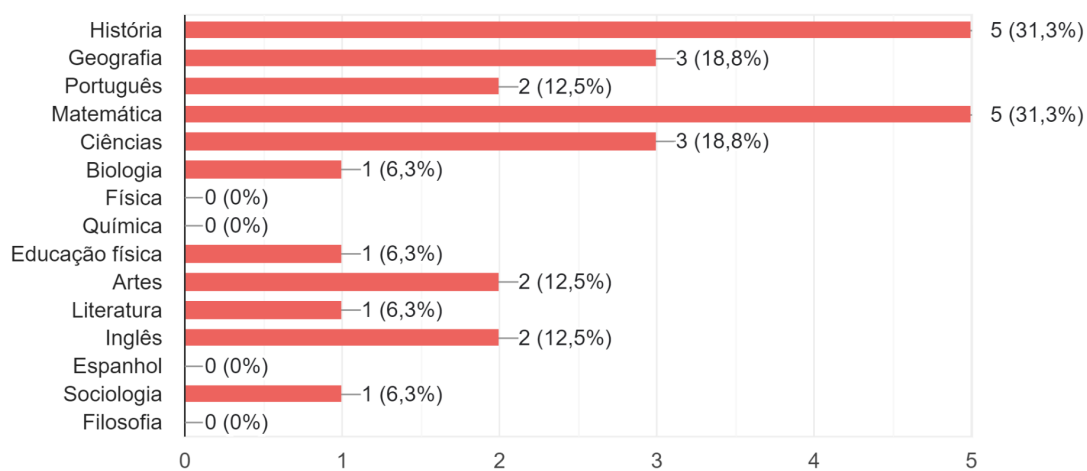
Para quais faixas etárias você leciona?

16 respostas



Qual disciplina você leciona?

16 respostas



Além do livro didático, você utiliza de algum outro recurso? Se sim, qual?

16 respostas

Sim; literatura

Sim, Recursos tecnológicos.

Pesquisas em alguns sites

Educatron

Sum

Internet

Sim vários, sites, livros, imagens, etc...

Sim. Educatron, Redação Paraná e Inglês Paraná.

Material midiático

Educatron, LRCO

Slide, mathific, geogebra, Khan academi

Sim, a plataforma matific, jogos, materiais impressos ( atividades retiradas de outras fontes, como: internet, lrco +).

Vídeos

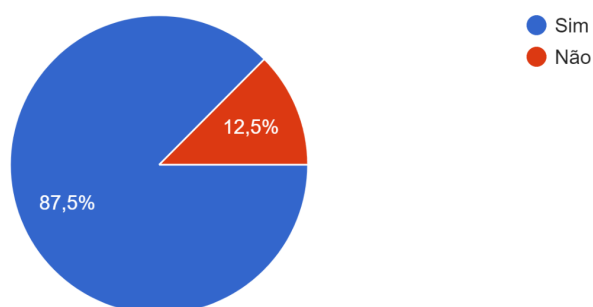
Internet.

Materiais manipuláveis no ensino de matemática, jogos, vídeos, etc.

Recursos eletrônicos, jogos, e experimentos

Na sua disciplina, você já abordou alguma vez a temática indígena dentro de sala de aula?

16 respostas



se possível, justifique a resposta anterior

13 respostas

História; arte e cultura brasileira

19 de abril

A civilização humana não podemos esquecer.

A importância da preservação das nossas origens

Bom, falei sobre o abandono e a aculturação dos mesmos.

Já trabalhei com textos de autores indígenas.

História e arte em arte grafismo e em História, etnias e movimentos, e história do Brasil

Atividades contextualizadas sobre o referido tema.

Não se aplica

Em geometria a arte é as pinturas, os jogos, como o jogo da onça etc..

Faz parte do conteúdo.

Em história, povos originários, herança cultural (palavras indígenas na Língua Portuguesa, alimentos na culinária, instrumentos).

Relação dos povos originários com o ambiente

### **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada**

**01.** Como você costuma trabalhar dentro de sala de aula?

**02.** Além do livro didático você busca algum material de apoio?

**Caso sim** - de onde são retirados esses materiais (coletar fontes se possível)

**03.** Na sua disciplina é trabalhado em algum momento a história e cultura dos povos indígenas dentro de sala de aula?

**Caso sim** - como você costuma fazer e de onde é retirado esse material (coletar fonte se possível)

**04.** Além do ensino dentro de sala de aula, a escola promove alguma coisa relacionada à temática?

## APÊNDICE D - Transcrição da entrevista 1

Entrevistador - Oi, bom dia, então, a primeira pergunta é basicamente quais disciplinas você leciona, as séries que você leciona, informações sobre a escola, a gente pediu no roteiro nome, mas não precisa, mas acho que mais importante talvez seja se ela é pública ou privada e acredito que essas são as informações iniciais

Educadora - Bom dia, tudo bem? É em uma escola municipal do campo, com alunos de primeiro e segundos anos, no Ensino Fundamental 1, com as disciplinas de história, geografia, ciências, língua portuguesa e matemática.

Entrevistador - Ah legal, e como é o seu dia-a-dia na sala de aula? Como você começa uma aula, conduz ela, quais materiais você tem preferência em utilizar.

Educadora - Eu trabalho com alfabetização, então eu sigo uma rotina diária, primeiro eu faço a chamada, um dos alunos pega os crachás e cada um coloca o nome em um cartaz, aí fazemos a contagem dos presentes e esses nomes são todos colocados em ordem alfabética, e faço também o ajudante do dia que também segue ordem alfabética.

Educadora - Em seguida fazemos o calendário, que é o momento onde eu pergunto para eles que dia da semana foi ontem, que dia é hoje, que dia será amanhã, e a mesma coisa eu faço com os dias do mês.

Educadora - Tem dias da semana que eu trabalho com 3 disciplinas e outro dia com 2 disciplinas conforme a grade. De material didático, caderno, jogos, filmes, música, brincadeiras, material impresso que eu mesma faço e material manipulável .

## APÊNDICE E - Transcrição da entrevista 2

Entrevistador - Então, como eu já tinha explicado pelo WhatsApp, eu e a Mariana, que não está aqui porque não pôde vir, estamos fazendo um TCC, e o nosso TCC é basicamente criar material didático sobre povos indígenas para auxiliar professores e disponibilizar isso, obviamente. Então a gente fez uma pesquisa e a gente já tem uma ideia de que tem uma lei que já coloca esse tipo de assunto em pauta dentro da grade curricular das escolas. E nessa etapa a gente queria conversar com professores justamente para entender como funciona a dinâmica de sala de aula e como esse tipo de material poderia ser aplicado. Porque eu e ela saímos da escola faz muito tempo já haha, então é bom ter esse tipo de referência, já conversamos com alguns outros professores e vamos conversar com você hoje. São cinco perguntinhas aqui, a primeira é mais para a gente se contextualizar, então, que disciplinas que a senhora dá aula, quais séries mais ou menos são abrangidas. Ali pergunta um pouco sobre a escola também, se a escola pública, se a senhora poderia falar.

Educadora - Eu atuo numa escola pública, o nome da escola é UEB Nova Canaã, ela é uma escola que foi construída pela empresa do Eike Batista na época, e ele disponibilizou para a comunidade, dado que era uma comunidade que vinha realocada de uma região onde ele construiu um porto, ele deslocou essas famílias e onde ele colocou ele construiu escola, certas estruturas lá. E essa escola funciona em parceria com a prefeitura de Paço do Lumiar, município do qual eu sou concursada, eu sou efetiva há mais de dez anos da rede. Inclusive eu sou a única efetiva da escola, as outras profissionais, as outras professoras são contratadas, temporariamente. E eu estou lotada numa turma de quarto ano do Ensino Fundamental, que são as séries iniciais, e eu ministro os componentes curriculares de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, ensino religioso, arte, educação física, que educação física com as séries iniciais é mais ludicidade, são brincadeiras, a gente faz muita brincadeira na quadra, no pátio, com os

meninos, geralmente final de quinta feira, sexta feira, quando a gente brinca dentro da própria sala de aula mesmo.

Entrevistador - Alguma coisa com tabuleiro, coisas assim?

Educadora - Não, é futebol mesmo, eu tenho 80% são meninos e eles amam futebol e eu também. E às vezes eu jogo junto. Às vezes eu coordeno, quando eu não coordeno eu jogo junto também, aí eu jogo num time e depois eu jogo no outro.

Entrevistador - Bom saber. E assim, a senhora só ministra nessa turma então de quarto ano?

Educadora - Isso! porque é o professor que a gente chama o polivalente.

Entrevistador - Isso aí até a gente já tinha se informado, acredito que quase todo lugar funciona assim, os professores até o quarto, quinto ano.

Educadora - Quinto, até o quinto, isso. Tem ano que eu sou lotada no quinto.

Entrevistador - Não, beleza, é até o quinto, bom saber.

Educadora - Isso. As séries iniciais vão até o quinto ano.

Entrevistador - Bacana. Então, beleza, essa era a primeira pergunta, é mais para a gente ter esse contexto. E aí a segunda pergunta é bem aberta, então vai ter bastante coisa que talvez eu vá fazer algumas outras perguntinhas no meio aí. Que é como que a senhora costuma trabalhar dentro de sala de aula? Eu acho que a senhora já explicou mais ou menos a educação física, mas nessas outras matérias, sabe? Não precisa entrar tanto nos detalhes do currículo das matérias, mas sim como que funciona, se a senhora usa outros materiais, se é aquele negócio só o quadro e a senhora passando a informação para eles e eles só anotando, como que dá essa dinâmica, o que tem de tão diferente, sabe? Se a senhora puder...



Educadora - Criança, eles gostam muito de imagem, de figuras, então geralmente quando eu trabalho algum assunto, eu sempre trago alguma atividade impressa, eu gosto muito de otimizar meu trabalho com atividade impressa em sala de aula. Então, quando eu trabalho com o livro, aí a gente trabalha com o livro. Abra um livro, a gente começa a contextualizar, falar de coisas da realidade com eles, situar eles, porque geralmente é uma *[trecho inaudível]* utilizado, aquela parte da gramática, isso eu estou falando de coisa mais técnica. Em matemática também, como é que é utilizado no dia a dia, e depois a gente vai para dentro do assunto. No quadro eu utilizo o pincel explicando o assunto, contextualizando a situação, certo? Aí depois eu disponibilizo atividade para eles no material impresso. E eu faço essa correção, tá? Eu vou acompanhando como é que eles constroem isso. Quando é um trabalho individualizado. Quando é um trabalho em grupo, eu coloco sempre um aluno que ele tenha mais uma liderança para coordenar o trabalho, divido as equipes. E aí eu vou mediando o trabalho deles. Eles vão lendo e geralmente é material no livro, onde tem um conteúdo e aí eles vão... As perguntas, eles vão construindo as respostas juntos. Aí cada um vai participando do seu jeito dentro da equipe. E eu vou monitorando, vou acompanhando esse trabalho quando é no livro. Quando é atividade impressa, conforme eu te falei. Aí eu vou também acompanhando e vou fazendo correção. Como a gente ainda constrói esse processo de alfabetização, porque pelos dois anos da pandemia a gente pegou uns alunos assim, que vieram com o processo muito atrasado, numa deficiência muito grande de alfabetização.

Peguei uma turma esse ano do quarto ano, que somente dois alunos estavam lendo. Agora eu já estou com só dois alunos que não estão lendo. Elas são 27. Desses 27 dois liam. Agora somente dois que não estão lendo, o resto todo está lendo. Porque no início do horário todo é um trabalho de material impresso de alfabetização. Que não era um trabalho do quarto ano para eu fazer. Mas eu faço aquele serviço assim. O médico que precisa tratar de uma doença para poder cuidar de outra. Então eu estou fazendo esse trabalho porque é uma situação atípica, porque nós viemos de uma situação atípica. Então o início da manhã, duas horas do meu trabalho de alfabetização. Para eu poder colher determinados resultados agora no final do ano. Porque se eu for trabalhar somente os conhecimentos que estão relacionados ao nível do quarto ano, eu não vou ter bons resultados no final. Porque

eu não vou ter meninos aptos a progredir para a quinta série, tendo um desenvolvimento no nível dele de leitura e de escrita que seria básico para ele. Então essa situação foi muito desafiadora para mim. E nisso comprometeu de certa forma os conteúdos dos conhecimentos do quarto ano.

Mas o mais importante, eles vão suprir isso em algum momento. O mais importante é que esse menino que não estava lendo, é que já está lendo agora. Para mim, eu já tenho esse fruto. E eu monitoro isso através de instrumentos. De leitura, de texto, de perguntas. Se ele conseguir responder às três perguntas, eu dou o nível para ele. Dentro daquele conhecimento da psicogênese, da linguagem, da escrita, da criança, eu utilizo toda essa sistemática. O menino que está na garatuja, esse menino ainda está no pré silábico, é um menino que não lê. O menino lê a frase, o menino lê palavras, o menino lê texto. Não fluente, mas ele lê. O menino lê fluente, ele está no nível 6, ele lê fluente, ele interpreta. Então tem uns níveis que eu vou colocando parâmetro e eu vou monitorando isso. Então eu consigo monitorar hoje, porque eu só tenho dois meninos que não lêem. Eu já conversei com a família. Tem comprometimento orgânico? Tem. Mas a família não admite, aí eu também não vou entrar nos meandros, porque a gente não pode entrar. A gente dá um apontamento, mas a gente não pode entrar numa intimidade da família, se a família...

Não, porque eu não posso levar para o psiquiatra, para o psicólogo, para o psicopedagogo. É uma questão também muito religiosa. Porque eu confio em Deus e tal, e não sei o quê. Sabe essa situação que se vem do país? Aí o pessoal já começa a chorar, acha que é uma doença. Não, gente. Precisa de especialista para essa situação. Mas eu considero que, do ponto de vista metodológico, quem precisava ser desenvolvido por causa só do atraso na metodologia, porque não foi alfabetizado no tempo certo, porque teve esses dois anos de pandemia, eu considero que nós conseguimos avançar e superar na alfabetização deles, conforme estou te falando. E, conforme estou te explicando, que não era para eu fazer esse trabalho, mas tenho feito. A atividade impressa com texto e, por exemplo, dentro do texto, eles leem, fazem a interpretação, e na hora de ler, a gente vai silabando com aquele menino que não lia e agora os meninos tão lendo, isso que é o importante.

Entrevistador - Ah sim, e isso é bem importante até para o nosso trabalho, por mais que o nosso trabalho não tenha a ver necessariamente com alfabetização, o que aconteceu na pandemia, e todo esse atraso que aconteceu é importante e impacta no material que a gente vai fazer, porque está sendo feito agora, no pós pandemia e vai impactar, não tem jeito.

Educadora - Sim...

Entrevistador - E talvez seja legal olhar para o material... para auxiliar nessa alfabetização com a temática que a gente tá propondo, que aí a gente tenta englobar as duas coisas.

Entrevistador - Ficaram algumas dúvidas conforme a senhora foi falando, uma delas é basicamente assim, a senhora falou que usa bastante material impresso, e trabalha com o livro certo?

Educadora - Isso.

Entrevistador - A senhora conseguiria falar mais ou menos a porcentagem assim, tipo, é 50% 50%, é 40/60? pode chutar assim, não precisa ser uma coisa exata

Educadora - Acredito que seja 50% é o livro didático que eles tem e 50% material impresso, o quadro eu uso muito para explicar e para registrar atividades, por exemplo, que vai para casa, registro atividade que vai para casa, registro as páginas do livro, aí já marca, aí o aluno já se prepara para as aulas seguintes, que ai quando chega nas aulas seguintes, grande parte deles já trazem respondido, ai eu vou para explicar, para poder acontecer essa assimilação.

Também não te falei também eu uso computador mas não é tecnologia da escola o notebook é meu eu coloco o vídeo para eles assistirem o notebook coloca eles assistem no notebook data show da escola tá queimado se encontra queimado a televisão também porque foi uma televisão que emprestado no tempo da pandemia por mais aulas remotas da SEMED daquela da própria secretaria que não tinha é uma televisão muito grande que também foi disponibilizado pelo AIK a escola tinha uma boa estrutura até o laboratório de informática se encontra desmobilizado

desde a pandemia nunca ativaram sabe então a televisão também sumiu com um cabo da televisão a televisão pela desligada não funciona por falta de um cabo que não devolveram junto quando fizeram a devolução da televisão de 50 polegadas na sala de vídeo não tá funcionando e aí não tem como eu levar os meninos para lá eles não têm todos eu junto todos no notebook aí eu passo os vídeos no notebook para assim para mais assim lação de algum conteúdo datas históricas também eu trago vi e diz assim se começa sobre datas históricas.

Entrevistador - Massa, era inclusive minha próxima pergunta se você usa alguma coisa multimídia e tal, mas está respondido.

Educadora - Eu uso meu notebook.

Entrevistador - É, mas isso aí também é importante porque como material é para abranger né qualquer educador a gente também não pode contar com uma estrutura da escola que a gente não sabe se tem ou não tem.

Educadora - Sim, então é isso.

Entrevistador - É complicado então é bom saber sabe é e aí eu acredito que dessa parte assim do da aula assim em si eu acho que eu tirei minhas dúvidas foi bom essa parte do de saber do lance da alfabetização e essa tecnologia que tem na escola não nessa só mas no geral né a gente não pode esperar que tenha tudo é e aí...

Educadora - Material por exemplo pincéis lápis de cor tudo é próprio meu eu guardo no armário então toda vez que eu tenho algum material de pintura com ele eles gostam muito de pintar então eu trabalho um poema aí eu trago uma imagem também para retratar esse poema eu gosto de trabalhar o material dos poemas de morais aquele arca a arca de noé tem um monte de poema lá a casa era casa muito engraçada não tinha então eu venho trabalhando com esse poema passou o mês de agosto trabalhei muita parte do trava língua o folclore os folclores amazônicos todos

eu tenho trabalhando aí agora eu tô trabalhando o esse projeto que é o livro dele do vinícius que é mais musical né e é poema.

Entrevistador - Eu acho que eu tive contato com ele mas eu acho que faz bastante tempo mas eu tive aí a terceira pergunta meio que eu já a gente acabou já trocando uma ideia sobre porque já justamente sobre o material que a senhora usava e tudo isso ficou meio que embutido na segunda pergunta que eu fiz então vou passar já para próxima e aí quer sobre o trabalho específico assim como que é durante pode ser durante esse ano ou durante anos anteriores que a senhora se recorde como que é trabalhada temática indígena, tipo, tanto do dentro da disciplina de história mas de um modo geral se é tratado só tipo no famoso dia do índio né que não é.

Educadora - Deixe eu deixa eu te eu peguei foi um susto com essa turma minha desse ano os meninos não sabiam nada porque assim quando a gente vem trabalhar antes da pandemia quando a gente falava sobre a sobre o índio a se tinha algum conhecimento aí quando traz o assunto descobrimento do brasil quem estava aqui a os índios essa minha turma parece assim ninguém sabia ninguém falou eu fiquei gente tô assustada os esses dois anos de pandemia deixou muita lacuna porque o menino vieram lá na segunda passar a segunda a terceira série em casa então vieram da primeira direto para o quarto filho de classe menos favorecida então você pode que o menino tava fora total do processo ele veio da primeira para o quarto eu não sabia nada e aí você tem vem trazer toda uma explicação porque eu não trabalho da forma romântica como eu aprendi então eu explico para eles que como eu aprendi foi o descobrimento do brasil aí eu vou no tratado de torresilhas apresentou mapa eu explico que o mundo tava dividido entre a espanha e portugal já era o dono das terras e tudo chegar aqui a questão da dominação toda essa questão da exploração da expulsão das riquezas naturais eu trago tudo isso para o meu aluno e não é só no tempo de da data é sempre esse assunto ele é recorrente inclusive agora tô trabalhando com eles a diáspora africana explicando para eles como era lá na África também como era que os povos africanos viviam lá que não porque tentam passar que é só uma língua não era de ver era uma diversidade também cultural e a organização política tinha os bantos e urobais tinha toda uma

organização como é que funcionava né a parte política organização das cidades onde determinado número de da população tinha um rei tudo eu explico para eles como é que era e quando os europeus chegaram lá e foram buscar eles aí outra aquela conversa igual para criança né pegaram eles lá para trazer eles para trabalhar forçado porque os indígenas não queriam se submeter a esse trabalho forçado porque a cultura do indígena ela é uma cultura mais da sobrevivência ele trabalha mais pela sustentabilidade ele não tinha como lá era essa é o costume dos indígenas ele trabalhava mais para o seu consumo dia a dia não tinha essa questão então essa cultura de guardar a de essa de riqueza muito veio da cabeça do dos europeus toda essa parte eu explico para o meu aluno esse contexto crítico que foi da forma como eu aprendi né.

Entrevistador - É tipo é bom saber isso porque isso é uma coisa que mudou da época que eu estudei agora não.

Educadora - Eu aprendi romântico mas quando a gente estudou quando a gente estudou “vamos integrar o brasil para entregar” então esse livro do Ubaldo Belino me abriu muito a minha mente na universidade federal no pará que por conta do projeto grande carajás integrar para não entregar na verdade era o contrário né que era integrar para entregar efetivamente porque integrar a amazônia, vamos trazer os homens sem terras do sul para povoar as terras sem homem é esse povo as terras sem homens era para desmatar entregar as terras para o desmatamento essa coisa toda eu explico muito para os meus alunos para despertar essa questão mais reflexão deles sobre a sociedade .

Entrevistador - Uma última pergunta dentro dessa pergunta mesmo é antes de partir para de fato a última, é como é que assim tudo é tratado dentro da história acredito eu né.

Educadora - Isso, em história matéria esse material a gente trabalha em história é a cultura indígena está em questão da diversidade cultural ela vai estar dentro de geografia mas toda a parte da cultura do de como era antes dos portugueses chegarem tá dentro do material de.

Entrevistador - História do Brasil mesmo que envolve indígenas tá dentro da história e daí sim que você trata esse assunto então é história geografia chega para alguma outra assim tipo sei lá artes alguma coisa assim ou não.

Educadora - Não é história geografia arte a gente é a gente deixa muito alguma imagem para ser pintada.

Entrevistador - Mas que tá dentro da história de geografia mesmo.

Educadora - Assim, aí sempre eu coloco para arte alguma atividade que vai relacionar alguma pintura a algum desenho.

Entrevistador - Massa, beleza era mais ou menos saber isso também porque assim a gente chegou a fazer outras pesquisas e assim a gente chegou a conseguir conversar não do jeito que eu estava com a senhora mas conversar mais por texto assim com o professor de matemática que conseguiu usar algumas coisas indígenas na matéria dele assim umas coisas sobre geometria assim interessante.

Educadora - Interessante o meu marido fez mestrado em matemática então a gente trocava muito figurinha, ele usou essa parte de geometria foi a defesa dele.

Entrevistador - É então é muito interessante assim de ver os outros pontos sabe eu acho incrível assim até porque eu também não sei ensinar então, eu toda vez que eu converso com o professor ficou meio pode ser muito como é que a pessoa chegou nessa conclusão.

Educadora - O teu curso é qual?

Entrevistador - É design, eu faço design.

Educadora - Eu pensando que é uma coisa relacionada a licenciatura.

Entrevistador - Não, não haha, é que design é uma coisa bem abrangente assim a gente gosta de tentar resolver coisas às vezes até que a gente não domine também a gente vai aprendendo no meu tcc meio que é isso sabe.

Educadora - Sim entendi.

Entrevistador - Aí a última pergunta pra gente poder finalizar, é se além da senhora promover esse tipo de discussão dentro de sala, com a história e cultura dos indígenas, se a escola também, de alguma forma faz isso, seja promovendo algum material para a senhora, pelo livro didático, que é uma coisa que eu acredito que venha do estado né, ou com algum evento, seja a rolar alguma coisa assim?

Educadora - Não, eu percebo os eventos muito românticos, aquela visão muito da apologia, muito dentro da linha porque é aquela questão, a instituição tem muito a cara do gestor, então, a gestão da escola é aquele pessoal que são mais ligados a comunidade, não tem uma visão crítica, são indicados da associação, porque ali é uma associação comunitária, essa associação comunitária tem toda uma estrutura de horta, que eles vendem agricultura familiar, eles tem um monte de coisa assim, empreendedoras, muito empreendimento, e eles que indicam a direção, então, eu percebo assim que não há muito essa visão pedagógica, desse comprometimento mais dessa postura política, desse comprometimento mais com o social. Mas também eles não impedem, a gente trabalha de uma forma livre, tanto que quando a gente apresenta no pátio, eles gostam muito das apresentações da minha turma, da produção de quando a gente apresenta no pátio, então a gente tem essa liberdade de construir o conhecimento.

Entrevistador - Isso aí é importante a gente saber também.

Educadora - Uhum, a gente tem a liberdade de construir.

Entrevistador - Massa! essa pergunta era mais para saber, mas normalmente eu acho que escolas não costumam promover nada muito fora do que...

Educadora - É bem caixinha fechadinha

Educadora - A data do dia do índio, por exemplo, ela vem lá do planejamento, "ah o dia do índio" aí vem o descobrimento do Brasil, mas vem só com a indicação da data, mas não vem nenhum material, alguma orientação, não vem nada direcionado, aí você que trabalha.



Entrevistador - É bom saber, mas acredito que seja isso, muito obrigado!

## APÊNDICE F - Caderno de Atividades Apoena - Geografia



# POVOS INDÍGENAS DO BRASIL



Há cerca de 305 povos indígenas no Brasil, totalizando aproximadamente 900.000 pessoas, ou 0,4% da população do país. O governo reconhece 690 territórios indígenas, que abrangem mais de 13% do território brasileiro. Quase todas estas terras se encontram na Amazônia, e apesar de grande parte dos indígenas brasileiros viver fora dela, eles ocupam somente 1,5% da área total do restante do país.

Os primeiros povos a serem contatados pelos colonizadores europeus quando desembarcaram no Brasil em 1500 foram os que vivem na região sul da Mata Atlântica, como os Guarani e os Kaingang, e no interior e litoral do Nordeste, como os Pataxó Ha Ha Hãe e os Tupinambá.



fonte da imagem: reprodução/internet

O povo mais numeroso hoje é o Guarani, com uma população de 85.000 pessoas, que hoje têm pouquíssima terra demarcada. Durante os últimos 100 anos, uma enorme parte de suas terras foi roubada e transformada em vastas áreas de pasto e de plantação de soja e cana-de-açúcar. Muitas comunidades estão morando em reservas superlotadas e outras vivem sob lonas na beira das estradas.

O povo indígena com o maior território é o Yanomami, que vive relativamente isolado com uma população de quase 27.000 no Brasil e ocupa 9,4 milhões de hectares no norte da Amazônia. E o maior povo amazônico no Brasil é o Tikuna, que soma 53.000 pessoas. O menor é composto por apenas um homem, que vive em um pequeno pedaço de floresta cercado por fazendas de gado e plantações de soja na Amazônia ocidental, e recusa todas as tentativas de contato.

De forma geral, os indígenas estão presentes em todo o território brasileiro, localizando em sua maioria na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, somando respectivamente, 342.835, 232.739, 143.432 pessoas indígenas em cada região.. Já a região Sudeste possui 99.137 pessoas indígenas, enquanto que a região Sul, os três estados juntos totalizam 78.773 indígenas.



Essas etnias são diversas e algumas se concentram de forma mais recorrente em determinadas regiões do Brasil, como por exemplo, o povo Guarani-Kaiowá na região Centro-Oeste, os Kaingang na região Sul, onde sozinhos correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê.

Na região Norte do país, o povo Tikuna é o mais numeroso, enquanto que na região Nordeste o que possui maior representatividade em números é o povo Tenetehara, diferente disso, na região Sudeste a maior representatividade são os Guarani. Dito isso, apesar de algumas etnias terem um maior destaque pois são em números mais populosas, vale ressaltar que, o Brasil possui uma diversidade muito grande de etnias existentes em todos os estados brasileiros.

texto adaptado de: Survival Brasil (<https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros#:~:text=H%C3%A1%20cerca%20de%20305%20povos,terras%20se%20encontram%20na%20Amaz%C3%B4nia.>)

## INDÍGENAS ISOLADOS E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA

O Brasil é o lar de mais povos indígenas isolados do que qualquer outro lugar do planeta. Estima-se que mais de 100 povos isolados vivam na Amazônia brasileira. Alguns possuem centenas de pessoas e vivem em áreas remotas do estado do Acre e em territórios protegidos, como o Vale do Javari, na fronteira com o Peru.

Outros são grupos menores e dispersos, sobreviventes de povos quase inteiramente dizimados pelos impactos causados pela expansão da agricultura e pela extração da borracha em décadas anteriores. Muitos, como os nômades Kawahiva, que são algumas dezenas, estão fugindo de madeireiros e fazendeiros que invadem suas terras.

Com a forte pressão para explorar suas terras, todos os povos indígenas isolados são extremamente vulneráveis, tanto a frequentes ataques violentos como a doenças comuns, como gripe e sarampo, contra as quais eles não possuem imunidade.

É notável que os povos indígenas têm um inigualável conhecimento da fauna e flora, e desempenham um papel crucial na conservação da biodiversidade, sendo as terras indígenas a mais importante barreira contra o desmatamento da Amazônia.

Em alguns estados, como no Maranhão, as últimas áreas remanescentes de floresta se encontram apenas em territórios indígenas, como na terra dos Awá, mas estão sob enorme pressão de intrusos. O papel dos povos indígenas na conservação da rica biodiversidade das florestas brasileiras é vital.

Os Yanomami cultivam 500 plantas que utilizam como alimento, medicamento, na construção de casas e para outras necessidades. Eles usam 9 espécies diferentes de plantas só como veneno de peixe. Já os Tukano conhecem 137 variedades de mandioca.

texto adaptado de: Survival Brasil (<https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-brasileiros#:~:text=H%C3%A1%20cerca%20de%20305%20povos,terras%20se%20encontram%20na%20Amaz%C3%B4nia.>)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

01. Sabendo dos povos indígenas existentes em território brasileiro, busque no texto e complete a legenda do mapa indicando o respectivo grupo indígena mais numeroso em cada uma das regiões.

região Nordeste: \_\_\_\_\_

região Norte: \_\_\_\_\_

região Centro-Oeste: \_\_\_\_\_

região Sul: \_\_\_\_\_

região Sudeste: \_\_\_\_\_

Ao fazer isso, escolha cores para as cinco regiões e pinte onde elas estão localizadas no mapa do Brasil. ATENÇÃO: Não esqueça de sinalizar na legenda acima as cores utilizadas.



**02.** Após ler o texto "Índigenas isolados e a conservação da Amazônia" responda de acordo com as informações dadas:

**a)** Onde estão localizados os povos isolados no Brasil?

**Amazônia**    **Paraná**    **Santa Catarina**    **Maranhão**

**b)** Quais são os fatores e acontecimentos que botam a vida do indígena em risco?

---

---

---

---

---

**c)** Na sua opinião, o que pode ser feito para garantir a qualidade de vida dos indígenas isolados? Se for necessário, faça uma pesquisa na internet sobre o assunto e elabore sua resposta.

---

---

---

---

---

**d)** A partir do texto de apoio, escreva porque o indígena isolado é importante para a conservação da natureza.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# REGIÃO SUL & A PRESENÇA INDÍGENA

A região Sul é uma das mais povoadas do país, somando cerca de 27.921.126 pessoas considerando os três estados que o compõem, sendo especificamente 10.653.276 no Paraná, 6.353.055 em Santa Catarina e 10.914.795 no Rio Grande do Sul. Dentre esse número total, existem 78.773 indígenas na região Sul, onde 26.559 estão localizados no Paraná, 18.213 em Santa Catarina e 34.001 no Rio Grande do Sul (IBGE, 2010).

Analisando os dados do último censo do IBGE, é possível afirmar que os indígenas da região Sul estão bem divididos quanto a sua distribuição territorial, onde a maioria vive em terra indígena, totalizando cerca de 50,07% enquanto que os indígenas que vivem fora de terras indígenas é de 49,9%. Especificamente no Paraná, os indígenas vivem em sua maioria fora de suas terras, enquanto que em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul a população indígena vive em suas terras.



fonte da imagem: Mandato Goura, 2022

No Paraná, cerca de 70% dos indígenas fazem parte do povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e 30% do povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani), e também, há famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco linguístico Macro-Jê), distribuídas em 23 Terras Indígenas/Aldeias.



fonte da imagem: Kimiye Tommasino, 1999.

Assim como no Paraná, o povo Guarani, Kaingang e Xokleng estão presentes em território catarinense, e junto deles os povos Guarani Mbya e Guarani Nandeva localizam-se no estado de Santa Catarina. No Rio Grande do Sul, em 2010 viviam 18,5 mil indígenas de grupos étnicos Guarani, Mbya Guarani, Kaingang e mistos.



fonte da imagem: Foca Lisboa/UFMG

texto adaptado de: Dia a Dia Educação (<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554>)

## CONHEÇA MIRIAM KREXU



fonte da imagem: Instagram de Myriam Krexu

Myriam Krexu foi a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil. Nascida no município de Xanxerê, no interior de Santa Catarina, ainda bebê foi levada pela família para a aldeia indígena. Ela viveu na comunidade Terra Indígena Rio das Cobras, maior aldeia em tamanho e população do estado do Paraná com um pouco mais de 3000 pessoas, pertencente à etnia Guarani Mbyá e localizada na margem esquerda do rio Guarani.

A indígena aprendeu a ler e escrever com a avó, pois os mais velhos são considerados os membros mais importantes e sábios na aldeia. O sonho de fazer medicina começou com apenas quatro anos de idade, quando ela quebrou o braço e foi obrigada a conhecer um médico. Três anos mais tarde, Myriam precisou sair da aldeia para estudar, mas a cultura indígena nunca saiu dela.

Ela concluiu os estudos em uma escola pública e ingressou em medicina na universidade pública, a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), por meio de uma política chamada Vestibular dos Povos Indígenas, criada no estado paranaense em 2006. Os candidatos concorriam por apenas cinco vagas e o curso era escolhido somente após a realização da prova.

Após se formar, em 2013, a Dra. Myriam decidiu atuar por três anos na saúde indígena. Passados os anos com a família na comunidade, ela voltou a estudar, e a facilidade pelas atividades manuais assim como a paixão pela cardiologia influenciaram a médica na escolha pela cirurgia cardíaca. Atualmente, a médica está concluindo o quarto ano de especialização no Instituto de Neurologia e Cardiologia (INC), em Curitiba.

texto adaptado de: Avalara (<https://www.avalara.com/br/pt/blog/2022/05/pessoas-extraordinarias-myriam-krexu.html>)



NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

01. Sabendo dos povos indígenas existentes na região Sul, busque no texto e relacione os estados com as suas respectivas etnias indígenas.

- a) Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng ( ) **Santa Catarina**
- b) Kaingang, Guarani, Guarani Mbya, Guarani Nandeva e Xokleng ( ) **Rio Grande do Sul**
- c) Guarani, Mbya Guarani, Kaingang e mistos ( ) **Paraná**

Ao fazer isso, **escreva no mapa onde os três estados do Sul** estão localizados (utilize as siglas para fazer isso) e **indique ao lado qual a capital dos estados.**





## REGIÃO SUDESTE & A PRESENÇA INDÍGENA



Os quatro estados da região Sudeste juntos, somam 82.155.595 pessoas de acordo com o último censo realizado de projeção da população. Essa totalidade é dividida entre os estados da seguinte forma: Minas Gerais com 19.957.444, Espírito Santo com 3.596.057, Rio de Janeiro com 16.303.188 e São Paulo com 42.298.906. Assim como o número de pessoas totais, a população indígena também é maior no Estado de São Paulo em comparação com os outros da região Sudeste, onde existem cerca de 41.981 indígenas no estado.

Considerando uma ordem decrescente, logo após São Paulo, o estado de Minas Gerais fica em segundo lugar quanto a população indígena mais numerosa ao somar 31.677 pessoas. Em terceiro lugar, o Rio de Janeiro somando 15.894 pessoas indígenas e por fim, o Espírito Santo com o menor número de pessoas indígenas da região Sudeste ao contabilizar 9.585 indígenas no estado.

A sua distribuição territorial em cada um desses estados se divide em duas: Terras Indígenas e Terras não Indígenas. Dessa forma, se for levantado o número de indígenas vivendo fora de suas terras é possível notar que na região Sudeste a maioria dos indígenas vivem fora de suas terras, totalizando 83.233 pessoas enquanto que 15.904 vivem em suas terras (IBGE, 2010)

Os indígenas do estado de São Paulo que ainda vivem em terras indígenas, estão distribuídos pelo litoral sul e norte, Vale do Ribeira, região metropolitana de São Paulo e pelo Oeste do Estado. Essa

população pertence a diferentes povos, predominando a presença dos Guarani Mbyá e Tupi, Kaingang, Krenak e Terena. Já em Minas Gerais existem dezenove etnias indígenas, sendo elas: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã, Karajá, Guaraní e Pankararu.

Às dezenove etnias que vivem atualmente no Estado de Minas Gerais são pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e Tupi-Guarani (Guarani). Da mesma forma, o Rio de Janeiro também possui grande diversidade étnica, sendo presente em território carioca o povo Guarani, Tupiniquim, Guarani Kaiowá e



fonte da imagem: Guilherme Cavalli/Cimi, 2017

Tupinambá. No Espírito Santo, existem duas etnias, os povos indígenas Tupinikim e Guaraní Mbya. Ambos situam-se em Aracruz, município localizado no litoral norte do estado e distante da capital Vitória cerca



## CONHEÇA AILTON KRENAK

Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um pensador, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque. É também professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB).

Nascido em 1953 no município de Itabirinha, no estado de Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce, aos dezessete anos de idade Ailton mudou-se com sua família para o estado do Paraná, onde se alfabetizou e se tornou produtor gráfico e jornalista.

Em 1985, fundou a organização não governamental Núcleo de Cultura Indígena, que visa promover a cultura indígena. Em 1988, participou da fundação da União dos Povos Indígenas, organização que visa representar os interesses indígenas no cenário nacional.

No ano seguinte, participou da Aliança dos Povos da Floresta, movimento que visava o estabelecimento de reservas naturais na Amazônia – onde fosse possível a subsistência econômica através da extração do látex da seringueira, bem como da coleta de outros produtos da floresta.

Em 2000, foi o narrador principal do documentário Índios no Brasil, produzido pela TV Escola, posteriormente, entre 2003 e 2010, Ailton Krenak foi assessor especial do Governo de Minas Gerais para assuntos indígenas, durante as gestões de Aécio Neves e Antônio Anastasia.

No ano de 2014, Ailton foi um dos palestrantes do seminário internacional Os Mil Nomes de Gaia e em 2015 durante a Mobilização Nacional Indígena, convocada



fonte da imagem: Neto Gonçalves

pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – Apib, foi lançado um livro da coleção Encontros, da Azougue Editorial, que reúne diversas entrevistas concedidas por Ailton Krenak, entre 1984 e 2013.

No dia 18 de fevereiro de 2016, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) concedeu a Krenak o título de Professor Doutor Honoris Causa, um reconhecimento pela sua importância na luta pelos direitos dos povos indígenas e pelas causas ambientais no país. Nesta mesma universidade, Krenak leciona as disciplinas “Cultura e História dos Povos Indígenas” e “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, ambos em cursos de especialização.

Em 2018, foi um dos protagonistas de uma série na Netflix chamada Guerras do Brasil e Em 2020, conquistou o Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano concedido pela União Brasileira dos Escritores (UBE). No final de 2021, a Universidade de Brasília concedeu a Ailton Krenak o título de Professor Doutor Honoris Causa.

texto adaptado de: Avalara (<https://www.avalara.com/br/pt/blog/2022/05/pessoas-extraordinarias-myrian-krexu.html>)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

01. Sabendo dos povos indígenas existentes na região Sudeste, busque no texto e relacione os estados com as suas respectivas etnias indígenas.

a) Guarani Mbyá e Tupi, Kaingang, Krenak e Terena

( ) Minas Gerais

b) Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã, Karajá, Guarani e Pankararu

( ) Rio de Janeiro

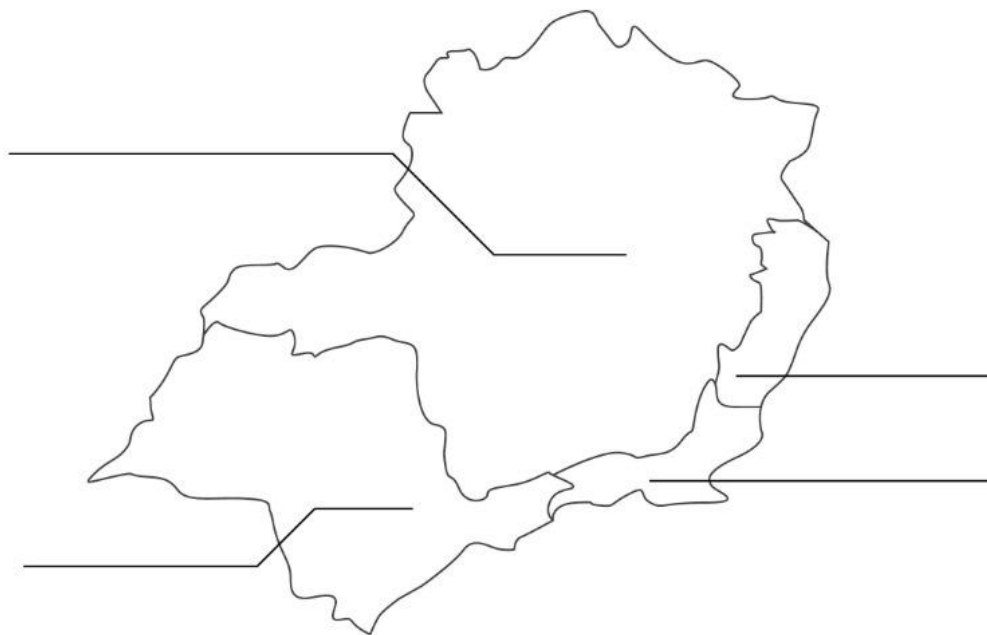
c) Guarani, Tupiniquim, Guarani Kaiowá e Tupinambá

( ) Espírito Santo

d) Tupinikim e Guarani Mbya: Espírito Santo

( ) São Paulo

Ao fazer isso, escreva no mapa os **quatro estados do Sudeste** onde estão localizados (utilize as siglas para fazer isso) e **indique ao lado qual a capital dos estados.**







# REGIÃO NORDESTE & A PRESENÇA INDÍGENA



Atualmente o nordeste é a região com a segunda maior população, 27,8% dos indígenas brasileiros, atrás somente do norte do país com 32% e abriga cerca de 80 povos indígenas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, em termos de contingente populacional, a Bahia é o terceiro estado em população indígena no Brasil e primeiro no Nordeste, com 56.381 índios. Pernambuco é o segundo da região e o 4º do País, com 53.284.

texto adaptado de: UOL (<https://ne10.uol.com.br/canal/noticias/grande-recife/noticia/2012/04/18/populacao-indigena-do-nordeste-e-a-segunda-maior-do-pais-338241.php>)

## CONHEÇA SONIA GUAJAJARA

Sonia Bone nasceu no Maranhão, na terra indígena de Araribóia, no povo Guajajara, daí o nome público: SÔNIA GUAJAJARA. Tem 44 anos, é separada e mãe de três filhos: Luiz Mahkai, Yaponã e Y'wara. Dos 10 aos 14 anos, cursou o ensino fundamental na cidade de Amarante, no Sul do Maranhão. Além de estudar, trabalhava de doméstica e de babá em casas de família.

Ao completar 15 anos recebeu um convite da FUNAI de Imperatriz -MA para cursar o Ensino Médio em um colégio interno na cidade de Esmeraldas - MG, lá permaneceu por três anos e cursou o Magistério. Em 1992, retornou para sua terra e foi trabalhar nas aldeias no projeto de Monitoria de Educação e Saúde, dando aulas sobre os prejuízos do álcool, medidas preventivas de saúde, DST'S, drogas e outros assuntos relevantes, além de atuar como professora municipal em Campo Formoso. Em 1993 foi convidada pela Igreja Católica de Amarante para fazer um estágio de medicina alternativa no IPPH - Instituto Paulista Promoção Humana em Lins - SP, onde o uso

das plantas medicinais e sua aplicação na medicina moderna são estudados.

Em 1995 voltou ao Maranhão e na cidade de Imperatriz e fez o curso de Auxiliar de Enfermagem. Para se manter na cidade e pagar seu curso, trabalhou como professora em escolas públicas e particulares. Em meados dos anos 90 trabalhou na APAE/MA - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. No ano de 1998, foi aprovada no concurso público municipal para auxiliar de enfermagem e em 2000 foi aprovada em outro concurso público municipal para professora do nível "I" e em seguida passou no vestibular da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), onde graduou-se em Letras e pós-graduou-se em Educação Especial.

Em 2001 participou do primeiro evento nacional indígena que foi a pós-conferência da Marcha Indígena, para discutir o Estatuto dos Povos Indígenas em Luziânia, no estado de Goiás. No período de 2001 a 2007 fez parte da coordenação da COAPIMA - Coordenação das Articulações dos Povos Indí-

genas do Maranhão. Em 2008, participou do Fórum Permanente da ONU – Organização das Nações Unidas para Questões Indígenas, em New York. Sonia tem forte atuação na defesa dos direitos dos povos tradicionais e podemos destacar algumas atividades realizadas por ela:

- Fez várias viagens internacionais denunciando Belo Monte, a violência e a violação de direitos;
- Entregou o prêmio Motoserra de ouro para a Senadora Kátia Abreu em defesa do código Florestal;
- Encontrou com a assessoria do então presidente dos EUA Obama para falar da importância da organização indígena e dos indígenas para a preservação do Meio ambiente e para o equilíbrio do clima;
- Entregou um documento e realizou reunião com a Presidente Dilma, em 2012 por ocasião do Dia Mundial do Meio Ambiente;
- Coordenou a organização do Acampamento Terra Livre em 2012 na Cúpula dos povos contrapondo o evento mundial da Rio +20;
- Coordenou a Semana dos povos indígenas em 2013 e a ocupação do plenário da Câmara e do Palácio do Planalto.

texto adaptado de: Organização Campanha de Mulher (<https://campanhademulher.org/sonia-guajajara/>)



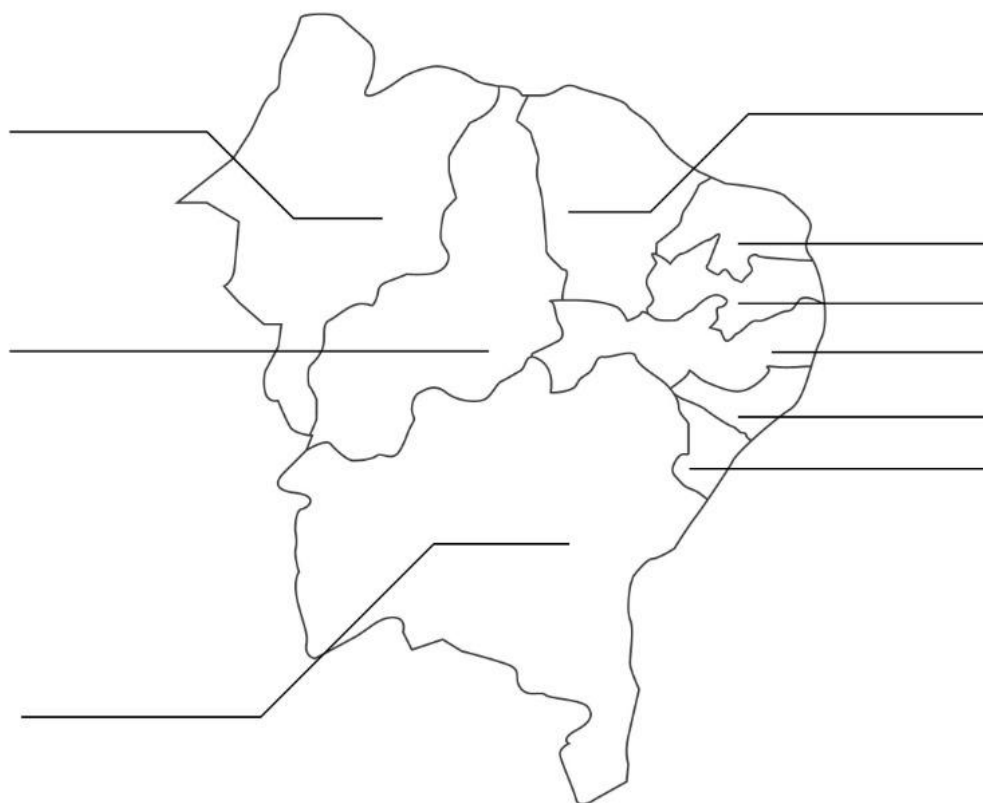
fonte da imagem: Instagram pessoal de Sonia Guajajara (<https://www.instagram.com/p/CkB7mWSvd7x/>)



NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**01.** Escreva no mapa onde os nove estados do Nordeste se localizam e indique ao lado qual a capital dos estados.



Feito isso, pinte no mapa o estado da Bahia e do Pernambuco e explique porque eles merecem destaque:

---

---

---

---



## REGIÃO NORTE & A PRESENÇA INDÍGENA



As comunidades indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a Região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, com aproximadamente 32% do total de habitantes. Na Região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, representando 55% do total. O conjunto dos 10 municípios com maior população indígena reúne 126,6 mil indígenas, correspondendo a 15,5% do total de indígenas do país, e metade possui população superior a 10 mil indígenas. À época, os cinco municípios mais populosos desse conjunto eram os seguintes: São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), São Paulo de Olivença (Amazonas), Tabatinga (Amazonas), São Paulo e Santa Isabel do Rio Negro (Amazonas). Uma das Lideranças mais importantes saídas dessa região é Davi Kopenawa, o pajé e líder Yanomami segue os mesmos passos do cacique Raoni como liderança indígena brasileira de projeção internacional.

fonte: IBGE, 2010

## CONHEÇA DAVI KOPENAWA

Davi Kopenawa é mais conhecido no exterior que no Brasil. Prova disso é a publicação da autobiografia "La chute du ciel" (A queda do céu), em 2010, somente na França. O livro, escrito em parceria com o antropólogo francês Bruce Albert, possui tradução para o inglês. Entre os admiradores do líder indígena, está o rei Harald V da Noruega. Em 2013, o monarca nórdico visitou a Terra Indígena Yanomami e passou quatro dias na aldeia Watoriki, onde David mora, dormindo em rede e comendo a mesma comida que os indígenas. O reconhecimento da atuação de Kopenawa na defesa dos direitos indígenas e da floresta foi laureada com diversos prêmios, entre eles a Global 500, do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (1989); e a Ordem do Rio Branco ao grau de Cavaleiro, em Brasília (1999). Além disso, em 2009, foi homenageado pelo comitê Bartolomeu de Las Casas, em Madrid.

fonte: IBGE, 2010

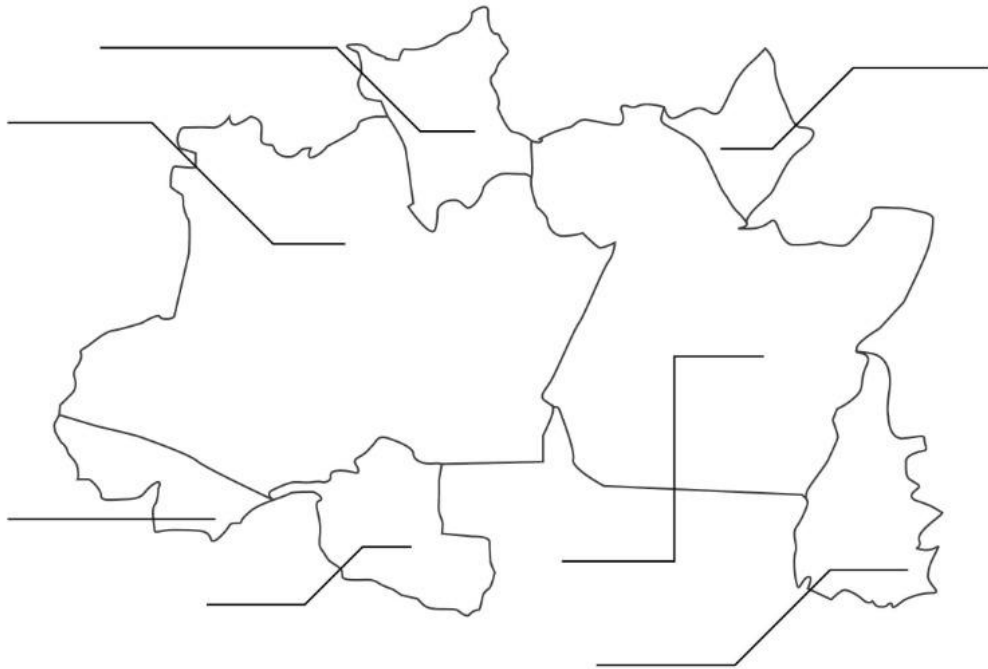


fonte: Daniel Klajmic

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**01.** Escreva no mapa onde os sete estados do Norte se localizam no mapa (utilize as siglas para fazer isso) e indique ao lado qual a capital dos estados.



Feito isso, pinte no mapa o Amazonas e explique de acordo com o texto, o motivo pelo qual foi destacado.

---

---

---

---





# REGIÃO NORTE & A PRESENÇA INDÍGENA

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a terceira região com maior concentração de indígenas é a região Centro-Oeste. Sendo que o estado do Mato Grosso do Sul concentra 56% da população da região. Ficando atrás apenas das regiões Norte e Nordeste. Ainda de acordo com dados do censo do IBGE (2010), a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Sendo que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas. Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena soma 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató. Que se comunicam na sua língua mãe, sendo essas: Guarani, Terena, Kadwéu, Guató, Ofaié e Kinikinaw.

texto adaptado de: Secretaria do Estado de Cidadania e Cultura do Mato Grosso do Sul

## CONHEÇA RAONI METUKTIRE

Um dos nomes mais marcantes na luta pela preservação do patrimônio cultural indígena é um dos líderes da tribo caiapó, Raoni Metuktire, mundialmente conhecido por seu botoque no lábio inferior. Raoni nasceu no Mato Grosso, na vila de nome Krajmopyjakare. Por ser um povo nômade, ele acompanhou os caiapós por vários lugares e, em 1954, teve seu primeiro contato com seres humanos da civilização moderna. Aprendeu a língua portuguesa e, em 1978, foi tema do documentário chamado Raoni de Jean-Pierre Dutilleux e Luiz Carlos Saldanha. Toda essa exposição midiática transformou Raoni em uma espécie de porta-voz do povo indígena e da luta pela preservação do meio ambiente, levando-o inclusive a um encontro em 1984 com o então ministro do interior Mário Andreazza. "Aceito ser seu amigo. Mas você tem de ouvir índio!" – palavras de Raoni para o ministro do interior, Mário Andreazza. Em 1989, com o apoio de várias celebridades como o cantor Sting, por exemplo, Raoni conseguiu propagar sua mensagem de preocupação pela diminuição progressiva do território indígena e com o consequente des-

matamento desenfreado realizado na Floresta Amazônica. Como resultado dessa campanha, foi criado o parque nacional da região do Rio Xingu, uma área de preservação com cerca de 180 mil quilômetros quadrados. Ainda hoje, essa é a maior reserva de florestas tropicais de todo o planeta, em cuja área se situam diversas tribos indígenas e espécies únicas de fauna e flora. Mas a história de Raoni não acaba por aí. Ele ainda está na ativa, vivendo entre os seus e em defesa permanente da cultura de seu povo, sempre pronto para dialogar em favor da nação indígena e pelo meio ambiente, com muito respeito, serenidade e experiência. Um grande exemplo de vida!



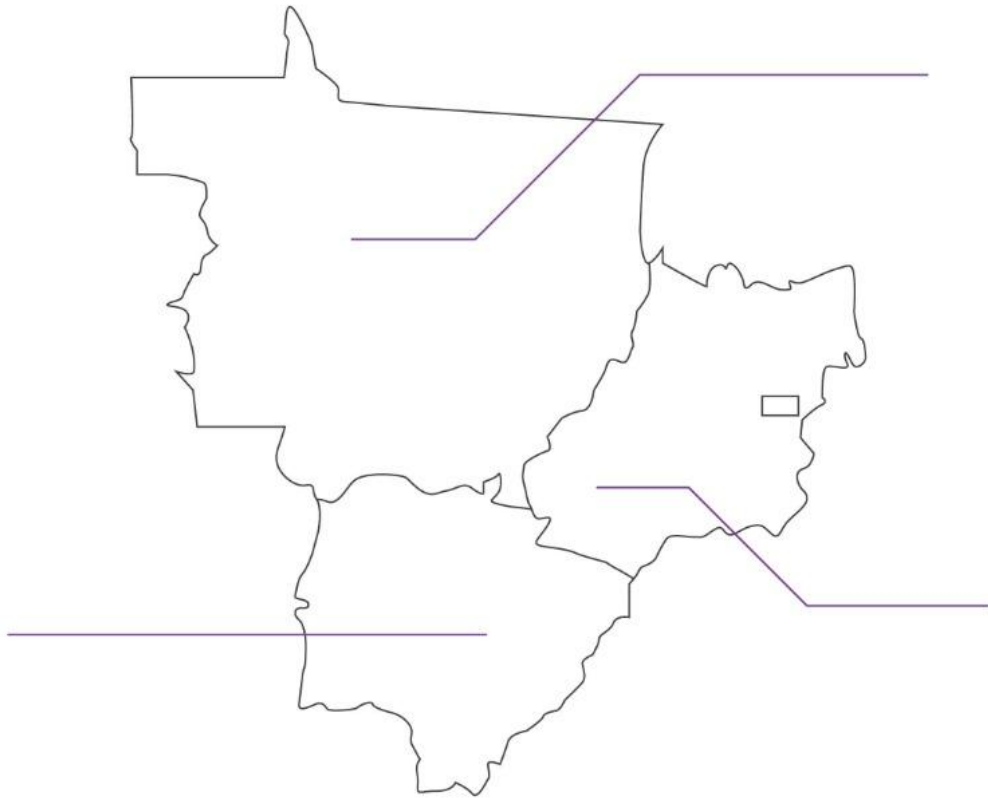
texto adaptado de: Parque da Paz

fonte da imagem: João Fellet, 2019

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**01.** Escreva no mapa onde os três estados do Centro-Oeste e o Distrito Federal estão localizados no mapa (utilize as siglas para fazer isso) e indique ao lado qual a capital dos estados.



Feito isso, pinte no mapa o distrito federal e após realizar pesquisas, escreva o que é o distrito federal.

---

---

---

---

