



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FERNANDA ANDRADE SILVA

**OS SONS TINGUI BOTÓ: EBOOK MULTIMÍDIA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM ALAGOAS**

São Cristóvão – SE

2020

FERNANDA ANDRADE SILVA

**OS SONS TINGUI BOTÓ: EBOOK MULTIMÍDIA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM ALAGOAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (ProfHistória).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso de Mello.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Fernanda Andrade
S586s Os sons tingui botó : ebook multimídia para o ensino de história indígena em Alagoas / Fernanda Andrade Silva ; orientadora Janaina Cardoso de Mello. – São Cristóvão, SE, 2020.
105 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) –
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Índios - Alagoas. I.
Pinheiro, Lucas Miranda, orient. II. Título.

CDU 930:37.012(813.5)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (ProfHistória).

BANCA:

Profa. Dra. Janaina Cardoso de Mello (Orientadora – Presidente)

Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro (Membro Interno – ProfHistória/UFS)

Profa. Dra. Marizete Lucini (Membro Interno – ProfHistória/UFS)

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues (Membro Externo - ProfHistória/UEM)

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a meus pais Tânia e Fernando por serem meus exemplos de integridade, por me ampararem nos momentos em que mais preciso e por incentivar-me nos estudos, seguindo sempre o pensamento de que o conhecimento é o bem que jamais poderão nos tirar.

Agradeço a meu companheiro Fabrício por seu amor, pela paciência ao longo do processo de construção da dissertação, pelo apoio moral, principalmente nos momentos que pensei muitas vezes em desistir, sempre esteve ao meu lado me dando forças e me incentivando a continuar.

Agradeço aos meus tios Silvânia e Adaelson por me acolherem, como sempre fizeram em seu lar e por me apoiarem em minha jornada educacional.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pela cooperação, pela solidariedade e companhia de todos, em especial Elaine e Eliana que compartilharam comigo momentos de angústias, alegrias e companheirismo. Guardarei todos com muito carinho.

Agradeço a minha orientadora Dr^a Janaína Cardoso de Melo pela inspiração da temática, pela paciência e, essencialmente, por seu vasto conhecimento a mim partilhado.

Agradeço aos meus alunos da Escola Municipal Governador Luiz Cavalcante por me inspirarem na luta por uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade.

E por fim, mas com grande importância, agradeço a todo o povo Tingui-Botó, especialmente em nome de Marcelo de Campos, pois sem sua ajuda essa pesquisa jamais teria existido. Agradeço imensamente a esta comunidade, sobretudo pelo acolhimento, pela solidariedade em partilhar sua história e pelos conhecimentos a mim concedidos. Certamente esse será o início de uma parceria que perdurará.

[...] o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música.
(Marcos Napolitano)

RESUMO

O presente trabalho trata do uso das mídias, em especial audiovisual, como suporte didático e metodológico para o ensino de história indígena. A LDB (1996) e a BNCC (2015) preconizam que o ensino de história deve permitir ao aluno ampliar seu conhecimento a partir das diferentes linguagens e recursos tecnológicos, com o objetivo de correlacionar a sua realidade e se situar no tempo e espaço, podendo produzir, expressar e desenvolver suas ideias, permitindo a autonomia de aprendizagem do aluno. A criação da Lei 11.645/2008 prescrevem a inclusão do estudo e ensino da história e cultura indígena na Educação Básica. Porém, só a Lei não é capaz de conferir a visibilidade que os povos indígenas têm direito, bem como a construção de conceitos como tolerância, respeito e alteridade, tão discutidos atualmente dentro e fora das salas de aula. Logo, refletindo sobre a importância do Ensino de História indígena, surge então o problema inicial cuja pesquisa busca responder: Como ensinar uma História Indígena de maneira crítica, derrubando estereótipos e conferindo visibilidade a verdadeira identidade desses povos, a partir dos cantos Tingui-Botó? A pesquisa tem como objetivo compreender a História e a cultura Indígena, através da elaboração de um E-book multimídia. O trabalho visa também refletir sobre o preconceito e estereótipos aos quais os povos indígenas têm enfrentado na atualidade, além de oportunizar uma maior percepção da História Indígena por parte dos alunos, através das produções audiovisuais, bem como das suas diversas manifestações artísticas. Foram utilizadas como metodologia as bibliografias sobre Ensino de História e Ensino de História Indígena, bem como leituras que dizem respeito às diferentes linguagens no processo de ensino de História e as TICs. Juntamente ao aporte teórico, foi desenvolvido um estudo de caso etnográfico, tendo por base os princípios da pesquisa em educação, uma vez que o foco é uma comunidade indígena no estado de Alagoas e, do mesmo modo, procedimentos e cadastro e autorização (Resolução nº 510/16, Plataforma Brasil, SisGen, Funai e CNPQ). Por fim, o uso da música, em especial os cantos indígenas, e o diálogo entre as diferentes linguagens permitem a conexão entre a vida dos alunos, os indígenas e o desenvolvimento de uma cultura de paz a partir do respeito entre os povos.

Palavras-chave: Ensino de História; História Indígena; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work deals with the use of media, especially audiovisual, as didactic and methodological support for the teaching of indigenous history. LDB (1996) and BNCC (2015) recommend that teaching history should allow students to expand their knowledge from different languages and technological resources, with the aim of correlating their reality and situating themselves in time and space, use, display and develop your ideas, allowing for a student learning range. The creation of Law 11.645 / 2008 prescribed the inclusion of the study and teaching of indigenous history and culture in Basic Education. However, the Law is not able to confer the visibility that indigenous peoples are entitled to, as well as the construction of concepts such as tolerance, respect and alteration, which are currently being discussed both inside and outside the classroom. Logo, reflected on the importance of teaching indigenous history, then the initial problem arises: research that answers: How to identify a story in a critical way, breaking down stereotypes and giving visibility to the true identity of these peoples, from the corners of Tingui-Botó? A research aims to understand the history and indigenous culture, through the development of a multimedia E-book. The work also aims to reflect on prejudice and stereotypes for the indigenous peoples they face today, in addition to providing a greater perception of indigenous history on the part of students, through audiovisual productions, as well as their various artistic manifestations. Methodologies were used as bibliographies on Teaching History and Teaching Indigenous History, as well as readings that refer to different languages in the process of teaching History and as ICTs. Along with the theoretical development, an ethnographic case study was developed, based on the principles of research in education, since the focus is an indigenous community in the state of Alagoas and, likewise, procedures and registration and collection (Resolution no. ° 510/16, Plataforma Brasil, SisGen, Funai and CNPQ). Finally, the use of music, especially indigenous songs, and dialogue between different languages, allows the connection between the lives of students, the indigenous people and the development of a culture of peace based on respect between peoples.

Keywords: History Teaching; Indigenous History; Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Mapa das terras indígenas em Alagoas com destaque para a TI Tingui-Botó.....	13
Figura 2: Fluxograma: Tipologia dos Cantos.....	40
Figura 3: Gráfico Mercado de Compartilhamento de <i>Ebooks</i> no varejo no Brasil.....	50
Figura 4: Livro da historiadora Martha Abreu lançado em <i>E-book</i> para Kindle (2017).....	53
Figura 5: Mapa das regiões e etnias indígenas em Alagoas.....	56
Figura 6: Mapa da Mesorregião do agreste alagoano.....	62
Figura 7: Fluxograma Lideranças Indígenas.....	62
Figura 8: Árvore genealógica dos Fundadores da Aldeia Tingui-Botó.....	63
Figura 9: mapa das Terras Indígenas do Agreste de Alagoas.....	66
Figura 10: Mata nativa que compreende a aldeia Tingui-Botó.....	67
Figura 11: Gráfico com dados demográficos das terras indígenas 1991-2010.....	68
Figura 12: fotografia do Rio Boacica.....	70
Figura 13: Mandioca sendo preparada para o fabrico da farinha.....	72
Figura 14: Homens trabalhando no fabrico da farinha.....	72
Figura 15 – print da página inicial do site Canva.....	85
Figura 16 – imagens usadas no designer da capa do E-book.....	86
Figura 17: imagem da capa do livro (E-book).....	87
Figura 18: print do Canal de Marcelo de Campos.....	88
Figura 19 – print de canal do youtube.....	89
Figura 20 – print de canal do youtube.....	89
Figura 21: print do Bannersnack para desenvolver banners.....	90
Figura 22: print do blog E-book Os sons Tingui-Botó: Cultura e identidade Indígena em Alagoas.....	90
Figura 23 – Imagem da capa do caderno de atividades desenvolvidas.....	92

LISTA DE SIGLAS:

(TIC) - Tecnologias de Informação e Comunicação;

(IBGE) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

(IHGAL) - Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas;

(TI) - Terra Indígena;

(PIB) – Produto Interno Bruto;

(FUNAI) - Fundação Nacional do Índio;

(CEP) - Conselho de Ética em Pesquisa;

(SISGEN)- Sistema Nacional de Gestão e Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado;

(CNPQ) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

(OIT) - Organização Internacional do Trabalho;

(LDB) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

(PCNs) – Parâmetros Curriculares Nacionais;

(BNCC) – Base Nacional Curricular Comum;

(FUNASA) – Fundação Nacional da Saúde;

(SESAI) – Secretaria Especial de Saúde Indígena.

(Apoimne) - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
SEÇÃO II - ENSINO DE HISTÓRIA: TRANSFORMAÇÕES, PERMANÊNCIAS E A CRIAÇÃO DA LEI 11.645/2008	19
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E A LEI 11.645/2008	23
2.2 DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	27
SEÇÃO III - AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MULTIDISCIPLINARIDADE EM FOCO.....	29
3.1 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	30
3.2 MÚSICA INDÍGENA.....	32
3.3 AS TICS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	43
3.4 AS MULTIMÍDIAS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM.....	46
3.5 E-BOOKS: DOS LIVROS DIGITALIZADOS ÀS MULTIMÍDIAS FACILITADORAS.....	48
3.6 ORIGEM DOS <i>E-BOOKS</i>	50
SEÇÃO IV - INDÍGENAS DE ALAGOAS: HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIA TINGUI-BOTÓ.....	55
4.1 ÍNDIOS DE ALAGOAS: QUEM SÃO?.....	55
4.2 OS TINGUI-BOTÓ DE OLHO D'ÁGUA DO MEIO: TRADIÇÃO E ETNICIDADE.....	61
4.2.1 A aldeia.....	64
4.2.2 Economia.....	70
4.2.3 A arte indígena.....	73
4.2.4 Artesanato.....	73
4.2.5 A pintura corporal	75
SEÇÃO V - TRADIÇÃO E IDENTIDADE TINGUI-BOTÓ: TORÉ E O RITUAL OURICURI.....	76
SEÇÃO VI - OS SONS TINGUI BOTÓ: E-BOOK MULTIMÍDIA, CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA EM ALAGOAS.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE.....	103

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, percebi que de fato era o que eu vinha buscando há anos para a minha carreira, principalmente pelo seu diferencial que vai além de redigir uma dissertação, pois o aluno deve elaborar um produto aplicável e adequado ao cenário da sala de aula. Dessa forma, como professora, eu já possuía em mente o que eu gostaria de pesquisar, em razão de utilizar a música em sala de aula diariamente, vi a necessidade de unir música e ensino de história, principalmente em uma pesquisa local.

Ao longo das leituras realizadas, pensei diversas vezes em trabalhar música e Ensino de História, vinculadas a temas sociais, como diversidade e direitos humanos. A partir de então, surgiram muitos questionamentos, principalmente com relação à relevância da pesquisa para meus alunos, bem como colegas professores do meu Estado, Alagoas. Diante disso, comecei uma longa aventura em busca de materiais didáticos acerca da história de Alagoas, e conseqüentemente não obtive êxito.

As referências sobre a história, a cultura e os povos de Alagoas são por vezes muito limitadas¹, visto que não há uma inclusão do tema no currículo das escolas estaduais, e, portanto, não há uma demanda de livros, vídeos e revistas disponíveis nas instituições de ensino. Por conseguinte, levantei um questionamento preliminar: Por que não pesquisar cantos das comunidades indígenas alagoanas?

Assim, a pesquisa estaria assentada na musicalidade, cultura, Ensino de História indígena e História local, produzindo um material diferenciado, um *E-book Multimídia*, pautado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e no debate acerca da diversidade cultural desses povos.

A criação da Lei 11.645/2008 preconiza a inclusão do estudo e Ensino da História e cultura indígena na Educação Básica. Porém, só a lei não é capaz de conferir a visibilidade que os povos indígenas têm direito, bem como a construção de conceitos como tolerância, respeito e alteridade, tão discutidos atualmente dentro e fora das salas de aula. Visto que o Brasil é um país miscigenado e com uma diversidade pluricultural, a sociedade brasileira passa a ter pouco esclarecimento sobre as populações que formam o nosso território, principalmente sobre a origem dos povos nativos. De acordo com o Censo realizado pelo

¹ Grande parte da produção historiográfica de Alagoas se divide entre três instituições: o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – na figura de seus departamentos de História, PPGH-UFAL e respectivas editoras, incluindo-se suas revistas –, além dos memorialistas locais. A maior parte dessa produção, entretanto, está voltada para as questões políticas do estado, ao longo de sua temporalidade. Ainda há pouca ênfase à Cultura e à Educação nos temas estudados.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena do Brasil é composta por 896,9 mil pessoas, com 205 etnias e 274 idiomas (FREITAS, 2017, p. 401), sendo que a maioria dessas sociedades indígenas agrupa-se na Amazônia, apesar de existirem grupos numerosos no Centro-sul e Nordeste.

Ainda conforme o Censo do IBGE de 2010, Alagoas possui 12 comunidades indígenas, em sua maioria da etnia Kariri². Pouco se conhece sobre os povos nativos do Brasil, quiçá os de Alagoas, a julgar pela escassez de material didático e produções que tratem do ensino de História Indígena em nosso Estado. Assim sendo, fica evidente que todas às vezes em que se abordem povos indígenas, venha à tona aquela visão pré-concebida e de mau gosto na qual “o índio é preguiçoso”, “que não existe mais índio no Brasil” e que “esses povos não são civilizados”.

Quando se fala em cultura e costumes indígenas, os mesmos ainda são fortemente lembrados apenas como “indivíduos dormindo em ocas, caçando, pescando, nus e que não falam a língua portuguesa”. Como dito anteriormente, é insuficiente o conhecimento a respeito dos povos indígenas de Alagoas, sua cultura, sua história, seus rituais atrelados ao Ensino de História e, principalmente como se efetiva a educação dentro das suas comunidades³. Logo, refletindo sobre a importância do Ensino de História indígena, surge então o problema inicial que a minha pesquisa busca responder: Como ensinar uma História Indígena de maneira crítica, derrubando estereótipos e conferindo visibilidade a identidade e lúdica desses povos, a partir dos cantos Tingui-Botó?

Assim, a pesquisa foi desenvolvida com base na convivência com os povos Tingui-Botó, tendo como principal cenário a aldeia indígena dessa comunidade. A aldeia Tingui-Botó está localizada no agreste do estado de Alagoas, entre as Serras do Cachimbo e Marabá⁴, no povoado Olho D’Água do Meio, no município de Feira Grande, cerca de 20 km de distância de Arapiraca. Além disso, aquela Terra Indígena (TI) é reconhecida como reserva indígena

² A grafia para o grupo indígena em foco apresenta alterações em sua inicial “K” ou “C”, de fonte para fonte, por isso, ao longo do texto foi feita a opção pelo uso do “K”, tendo em vista seu maior aparecimento nas fontes relativas à Alagoas. Conforme as informações levantadas: “Os Cariri têm origem em grupos de sobreviventes que se misturaram ao Wakóna (ou Aconã) e Carapotó na região de Palmeira dos Índios, Alagoas” (PIB, 2013).

³ Os trabalhos a respeito da história indígena em Alagoas concentram-se em autores como Luiz Sávio de Almeida, Dirceu Lindoso, Douglas Apratto Tenório, Amaro Hélio Silva, dentre outros, mas nenhum destes tratando do Ensino de História Indígena em Alagoas e/ou de sua relação com a música.

⁴ Dados publicados e extraídos do blog criado por um morador da aldeia. Disponível: <https://jairantinguiboto.wordpress.com/conheca-a-aldeia-tingui-boto>, acesso em: 26/02/2019. O blog é uma importante ferramenta sobre a vida e cultura desse povo, porém não há dados novos inseridos na página há bastante tempo.

regularizada e homologada em 1993, segundo dados da FUNAI⁵, distribuída em uma superfície de 550 hectares, com uma população de 334 habitantes (SESAI, 2015).

Figura 1: Mapa das terras indígenas em Alagoas com destaque para a TI Tingui-Botó.



Fonte: SEPLAG Alagoas, 2017.

Os dados aqui elencados são de suma importância tanto para o progresso da minha pesquisa, assim como para os povos indígenas de Alagoas. Porém, essas informações só são possíveis graças ao IBGE e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cujas páginas na *internet*, através de estudos e pesquisas, têm disponibilizado informações sobre esses povos indígenas, embora muitos professores desconheçam seus caminhos de acesso e/ou tenham uma metodologia para uso desse conhecimento em sala de aula.

Em 2017, a Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio de Alagoas apresentou um breve levantamento, com 27 páginas, intitulado “Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas”, disponibilizado em *Portable Document Format* (PDF) para download gratuito. O material buscou: “sistematizar os dados e informações disponíveis sobre as comunidades indígenas de Alagoas, visando oferecer insumos à administração pública para planejar e implementar projetos e ações voltados a esta população” (ALAGOAS, 2017, p.4). Embora trazendo um perfil histórico tangencial das comunidades indígenas alagoanas, o propósito da edição centrou-se em registros para viabilizar o fomento de políticas públicas para as comunidades indígenas na atualidade.

⁵ Estes dados da FUNAI estão publicados na página da internet da Fundação Nacional do Índio. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/ ÍNDIOS NO BRASIL. *Terras Indígenas*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>, acesso em: 22/02/2019. É importante ressaltar que os números referentes às populações indígenas são de acordo com o CENSO do IBGE de 2010.

Por esse motivo, mesmo com as tentativas de disseminar informações para agregar valor à qualidade de vida indígena, há uma carência de materiais didáticos voltados para o ensino de História indígena, especialmente em Alagoas, e que corroborem com o que prescreve a Lei 11.645/2008, pois nem todos os povos indígenas são iguais, embora habitem o mesmo território nacional.

A maioria das análises realizadas sobre a questão indígena até o início da década de 90, aponta que há nos livros didáticos, não só muitas informações incorretas sobre os povos indígenas, mas que essas se apresentam carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa⁶ (RODRIGUES, 2003).

Logo, a pesquisa tem como proposta a elaboração de um material pedagógico, atendendo ao que propõe o Mestrado Profissional em Ensino de História, destinado a Educação Básica, com ideias de atividades estruturadas a partir dos cantos Tingui-Boto. Esse instrumento foi confeccionado no formato digital e audiovisual, sendo compacto, mais econômico e de melhor alcance aos professores que desejam abordar os conteúdos de história e cultura indígena em sala de aula, podendo ser acessado em várias plataformas. As tecnologias em educação surgem como ferramentas que tem por objetivo auxiliar no processo de uma aprendizagem mais eficiente e inovadora.

Com isso, podemos destacar como TIC's: o computador, a *internet*, e recursos e métodos que incorporem som, imagem e que possibilite uma interação maior entre professores e alunos, pois o processo de ensino e aprendizagem requer cada vez mais empenho por parte dos professores para tornar o conteúdo mais cativante, atraente e eficiente, desvinculando-se muitas vezes do livro didático. Sabemos que os livros didáticos sempre foram “o método sagrado” dos professores, porém em pleno século XXI não é mais o único suporte pedagógico a ser utilizado, porque em uma sociedade globalizante e exigente como a nossa, o professor deve ser criativo e receptivo as novas propostas que beneficiem a aprendizagem, pois

[...] a aquisição do saber não se restringe mais aos espaços físicos denominados escolas, faculdades, bibliotecas, dentre outros, urge, portanto, a necessidade de se compreender essa transição paradigmática e elaborar propostas didáticas e metodológicas que não negligenciem a construção do conhecimento (SANTOS; MACHADO, 2010, p.34).

⁶ Rodrigues, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental. VI Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História, Londrina/PR, 2003.

Moran (2000) afirma que a linguagem audiovisual aprimora a imaginação e a afetividade, enquanto a linguagem escrita é mais rigorosa, aperfeiçoando a lógica, o método e a associação de palavras. Ainda de acordo com o autor, com a *internet* há infinitas possibilidades de ensinar e tornar a aula mais fascinante e significativa, além de promover um diálogo mais efetivo entre professor e aluno, vide programas que propiciam o compartilhamento dos conteúdos, debatendo assuntos e participando de fóruns a fim de trocar ideias e conhecimentos. Por conseguinte, é necessário que o professor saiba adaptar os recursos audiovisuais a sua sala de aula e aos seus alunos, pois cada um demonstra uma realidade diferente de aprendizagem. Ademais, é notório salientar que somente as tecnologias em educação não são suficientes para sanar os problemas educacionais, é necessário muito mais, bem como reitera Moran (2000)

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MORAN, 2000, p. 144).

Assim sendo, se as ferramentas audiovisuais forem incluídas de forma correta e associadas aos temas e aos conteúdos de estudo propostos pelo docente em sala de aula, esses recursos serão grandes aliados do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2000, p. 63), é importante que o professor esteja sempre aberto a novas possibilidades, atualizado, entretanto sem deixar que a tecnologia o controle. Acima de tudo, utilizar as novas tecnologias em educação como artifício para uma motivação pedagógica, requer uma mudança de postura do próprio docente, pois o objetivo desses dispositivos é justamente desenvolver profissionais capazes de educar e fomentar uma sociedade autônoma e transformadora.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a História e a cultura Indígena, por meio dos cantos do povo Tingui-Botó de Feira Grande, Alagoas, através da elaboração de um E-book Multimídia. A temática exposta está assentada ao que a Constituição Federal de 1988 garante: respeito aos seus costumes, crenças, línguas, bem como o direito de manter uma educação específica salvaguardando suas línguas maternas e seus modos de ensino. Assim, a pesquisa visa também refletir sobre o preconceito e estereótipos aos quais os povos indígenas têm enfrentado na atualidade, além de oportunizar uma maior percepção da história indígena por parte dos alunos, através da música e da oralidade, bem como das diversas manifestações artísticas.

O diálogo entre as diferentes linguagens permite a conexão entre a vida dos alunos, os indígenas e o desenvolvimento de uma cultura de paz a partir do respeito entre os povos. O fundamento para tal trabalho está alicerçado no fato de Alagoas possuir 12 comunidades indígenas, porém somente algumas têm um conhecimento mais abrangente de sua cultura. Entretanto, mesmo sabendo da existência de ao menos uma dessas comunidades, enfrenta-se a ausência de material didático-pedagógico sobre a cultura e ensino de história indígena que possa ser amplamente compartilhado nas escolas da rede pública.

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa é qualitativa e multidisciplinar, para compreender o cotidiano do objeto/sujeito⁷ pesquisado e obter os dados necessários para a elaboração do produto. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se dedica ao conjunto de características inerentes aos processos e fenômenos sociais, cujas características não conseguem ser apenas mensuradas em números e estatísticas (DESLANDES, 1994, p. 21-22).

Segundo Lüdke (1986), na perspectiva qualitativa ligada à educação, a observação se torna sua principal aliada como método de investigação, pois esta permite um maior contato com seu objeto/sujeito de pesquisa, tornando as experiências pessoais como auxílio para a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais estudados. A observação também possibilita que o pesquisador construa um trabalho a partir das perspectivas dos sujeitos estudados, bem como possa encontrar novas situações de um mesmo problema. Assim, o estudo, *a priori*, está assentado também em observar o outro, seus hábitos, costumes, comportamentos, resultando em uma descrição densa (GEERTZ, 2008) e sólida acerca do objeto de pesquisa.

Dessa forma, propõem-se como etapas de desenvolvimento desse trabalho, num primeiro momento: 1.) um levantamento bibliográfico a partir de livros, artigos e *sites* especializados capazes de nos conectar às informações relevantes para responder as proposições da pesquisa; 2.) um estudo de caso etnográfico, tendo por base os princípios da pesquisa em educação, uma vez que o foco é uma comunidade indígena no estado de Alagoas; 3.) o uso da história oral, através das conversas e anotações, a fim de salvaguardar a memória e a cultura da comunidade indígena de Feira Grande, identificando seus saberes, sua história, sua cultura, em especial a música (em sua sonoridade) e o processo educacional articulado à esta na própria aldeia. Como a pesquisa parte de uma coleta de dados colaborativa com uma comunidade tradicional, tem-se como premissa seu cadastro via Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), em respeito à Resolução nº 510/16, para seu cadastro na Plataforma Brasil.

⁷ Compreendem-se as músicas indígenas como objeto e os povos indígenas como sujeitos da pesquisa, conferindo seu lugar enquanto protagonistas.

Desta forma, prontamente me dirigi até a aldeia indígena Tingui Botó para solicitar autorização ao cacique Elisiano de Campos, em nome de seu filho Marcelo de Campos e o pajé Adalberto Ferreira para a realização do estudo por meio do Termo de Livre Consentimento e também de uma Carta de Apresentação, ao qual apresentava os objetivos e fundamentos da pesquisa, sendo devidamente autorizada pelos mesmos e outros membros da comunidade.

Após a liberação dos representantes dos Tingui Botó, inicia-se a fase burocrática para a materialização da pesquisa, como cadastro *online* na Plataforma Brasil, a permissão para a entrada em Terras Indígenas através da FUNAI, por meio do envio de todos os termos assinados pelos representantes da comunidade, bem como de laudos médicos comprovando que eu, a pesquisadora, não possuo doenças infectocontagiosas e que esteja imunizada através da vacinação contra a febre amarela.

A finalização desses requisitos envolveu ainda o cadastro e envio de documentação no Sistema Nacional de Gestão e Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado (SISGEN), sendo obrigatório esse processo, pois a investigação visa analisar povos indígenas alagoanos. E nesse percurso houve também a necessidade de apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Como os procedimentos possuem prazos distintos e ao mesmo tempo interligados, de 30 a 90 dias, todos estão sob expectativa de aprovação.

Para uma melhor ordenação, a dissertação – após sua introdução (primeira seção) – está dividida em cinco seções, onde a segunda traz uma breve explanação sobre didática, ensino de história e ensino de história indígena, em consonância com a Lei 11.645/08 e as novas linguagens que as compõe.

A terceira seção apresenta a conexão das múltiplas linguagens no ensino de história, sua importância no processo da aprendizagem histórica, apresentando a música, em especial a música indígena como aparato no processo do conhecimento histórico. Dessa forma, também expõe as novas tecnologias da informação e comunicação vinculadas aos propósitos da sala de aula, bem como recurso pedagógico, haja vista o *E-book* como material didático multimídia.

Na seção de número quatro é descrito o desenvolvimento da pesquisa de campo, caracterizando os povos indígenas Tingui Botó, sua história, cultura, seu ritual e cultura, em conformidade ao que foram explanados nos capítulos anteriores, como também as observações feitas a partir da convivência com essa comunidade tradicional.

Por último, a quinta seção é finalizada com a proposta do produto concebida, da mesma maneira os métodos para sua elaboração, ou seja, um E-book acondicionando o

material audiovisual resultante da pesquisa etnográfica na comunidade indígena. O E-book multimídia *Os sons Tingui-Botó: cultura e identidade indígena em Alagoas*, é um livro com conteúdo digital e interativo, via recursos tecnológicos, que reúne as diversas mídias como fotografia, vídeo e principalmente, os cantos do povo indígena então estudado. É um instrumento pedagógico viável e de menor custo, os vídeos possibilitam o acesso ao conteúdo para pessoas com deficiência visual, promovendo maior inclusão no ensino. Além de todas as funcionalidades retratadas, o *E-book Multimídia* apresenta uma nova forma de abordar a temática indígena no contexto escolar, a partir de atividades recomendadas com base nos conteúdos discutidos, fazendo um paralelo com as músicas indígenas contidas no *E-book* e situando a história indígena à realidade dos alunos e sua vida prática.

SEÇÃO II

2. ENSINO DE HISTÓRIA: TRANSFORMAÇÕES, PERMANÊNCIAS E A CRIAÇÃO DA LEI 11.645/08

A Didática da História é a área que estuda a aprendizagem histórica e esse aprendizado está ligado não apenas à História, mas também à vida prática e as experiências baseadas no tempo. Ela desempenha um papel importante na escrita e compreensão histórica. Conhecida como “*Historia vitae magistra*”, até o século XVIII a escrita da História não era orientada pela ciência e métodos, mas sim pelas experiências da vida prática. A partir do século XIX os historiadores tornaram a história ciência e acabou excluindo aqueles que se dedicavam ao ensino de história. A cientifização acarretou uma “irracionalização” da história (RÜSEN, 2006, p.09), pois limitou os objetivos e propósitos da história, os quais sempre estiveram combinados à vida prática.

Rüsen (2006, p. 13) afirma que a didática da história tem um papel importante dentro da academia, pois melhora e facilita o entendimento histórico a partir das reflexões desenvolvidas dentro das escolas. O autor enfatiza que a Didática da História na Alemanha servia apenas para treinar professores de História e era feito em dois níveis revelando os objetivos e as metodologias utilizadas pelos docentes. Contudo, a didática da educação em história constitui os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um contexto político, social, cultural e institucional. Já a metodologia de instrução em história são os meios pelos quais os objetivos citados são alcançados.

Dessa forma, habilidades de um historiador profissional não são suficientes para mediar questões sobre a didática e ensino de história. A história e a didática da história apesar de falarem a mesma língua, ou seja, de se preocuparem com os processos históricos, ainda permaneciam separadas pelo academicismo. Como a história não se relacionava diretamente a assuntos acerca do saber escolar, que realmente estivesse ligada a prática educacional, foi relegado então esse papel a Didática da História. Assim, a Didática da História ficava excluída da pesquisa histórica, a qual tinha participação dos historiadores profissionais, mas se encarregava de consubstanciar os debates acerca dos conhecimentos práticos da sala de aula.

[...] Assim, na melhor das hipóteses, a didática da história provia os estatutos fundamentais da função educacional do conhecimento histórico e dos objetivos correspondentes para o ensino de história nas escolas. Mas isso

incluía também uma didática oculta, aquela da simples reprodução dos estudos históricos: ao fazê-lo, baixava seu nível das montanhas da pesquisa para os vales das salas de aula[...] (RÜSEN, 2006, p.10).

A partir dos anos 1960 e 1970 tudo mudou, pois, uma nova geração de estudiosos que criticavam o panorama tradicional dos estudos históricos preconizava que a história estava interligada a outras ciências sociais, confirmando o seu caráter coletivo e cultural. Dessa forma, inicia-se uma crise de legitimidade no ensino de história através de questionamentos sobre os conteúdos que deveriam e/ou estavam sendo ensinados nas escolas alemãs. Surge então a teoria do currículo, onde os estudiosos não estavam mais preocupados apenas com os conhecimentos que estavam sendo repassados em sala de aula, mas sim se esses novos conteúdos estavam relacionados à prática e a vida dos alunos.

Destarte, fez nascer na Alemanha um movimento onde puderam discutir os fundamentos históricos, sua relação com a vida prática e a educação. De acordo com Rüsen (2006, p.11) isso foi possível a partir de uma mudança que acontecia no sistema universitário, havendo uma abertura maior, a flexibilidade e a formação de novos professores. Logo, a Didática da História conseguiu se afirmar como uma disciplina específica a partir das reflexões sobre o uso da história voltada a assuntos da realidade e à vida prática dos alunos. Por isso, Fonseca (2012, p. 19) salienta que história, ensino e didática precisam andar juntos, pois a discussão e seus resultados devem reverberar além dos muros das universidades e seus espaços de saber.

Durante a década de 1970 a didática da história esteve agregada à pedagogia, devido a mentalidade de muitos historiadores profissionais em excluir as funções que liguem a vida prática à história (SCHMIDT, 2012, p. 79). Isso trouxe grandes consequências para o ensino de História, pois relegou à disciplina um papel secundário no campo do aprendizado, tornando-a de pouca importância, assim considerada, dentro das Ciências Sociais. Desse modo a preocupação por uma explicação histórica e de caráter original dentro das Ciências Sociais, transformou a Didática da História em uma disciplina científica, a qual facultava o pensamento histórico atrelado à educação.

Portanto, a Didática da História constituiu-se no conjunto das práticas do ensino e aprendizagem aliados aos processos históricos. Assim, Bittencourt (2009, p. 121-122) reconhece que o objetivo do Ensino de História vai muito além de somente exaltar o sentimento de patriotismo de um povo, sua função é também favorecer a formação de uma identidade nacional e local. Logo, o propósito do ensino da História tem um papel

fundamental na vida dos educandos, pois é através dele que se dá a formação intelectual e humanística, ou seja, colaborar com o compromisso da construção de pensamento crítico e de uma educação cidadã. À vista disto, Selva Guimarães Fonseca (2012) analisa que a História como disciplina é essencialmente educativa, formativa e emancipadora, pois está associada às ações coletivas e o desenvolvimento de sujeitos históricos. Dessa forma, a autora assinala o que Bittencourt registrou acerca da criticidade da História e sua contribuição para a formação humana.

Os desdobramentos da História como disciplina escolar no Brasil se deram a partir de meados do século XIX, a começar na gênese da República cujo panorama buscava uma concepção de identidade nacional. Segundo Schmidt (2012), esse processo se estabelece com a Revolução de 1930, baseado em novos ideais educacionais, como formação de professores, promoção da escola pública e aperfeiçoamento pedagógico. Posto isto, o novo cenário político brasileiro traz também a necessidade de educar as classes sociais menos abastadas, respaldados no conceito de cidadania delimitando o lugar pertencente de cada um em sociedade. Nesta época o propósito do ensino de história, inclusive dos primeiros livros da disciplina, era enaltecer a pátria, suas belezas naturais, sua gente e, principalmente, os grandes feitos de seus heróis nacionais. A partir da criação do Ministério da Educação o currículo se tornou mais inflexível, devendo a História como disciplina se submeter, além da instrução para um ufanismo, a uma exaltação das festividades nacionais, como por exemplo, dia da Independência e dia de Tiradentes.

Circe Bittencourt (2009) evidencia que o método de aprendizagem em história a época era o da memorização. De acordo com a autora, essa técnica estabelecia que o aluno devesse decorar nomes dos grandes heróis e datas dos acontecimentos, sem levar em consideração ao contexto histórico, mas sim a quantidade de informações sobre história que o aprendiz conseguiria memorizar. Sendo assim, surgiram duras críticas a esse método, inclusive com obras que direcionavam sugestões de metodologias ativas, incorporando o aluno ao processo da aprendizagem. Vale ressaltar que, de acordo com o estudo de Bittencourt, há duas formas de memorização e que essa técnica é benéfica quando está relacionado ao aperfeiçoamento da capacidade cognitiva de fixar informações, porém do contrário é totalmente inadequada

Essa distinção deve ser feita para evitar nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado (BITTENCOURT, 2009, p. 71).

Durante a ditadura militar, foram adotados os Estudos Sociais em substituição da disciplina de História com os mesmos objetivos anteriormente citados, patriotismo e nacionalismo acentuado. Fonseca (2012, p. 25) salienta que esses estudos foram bastante criticados, pois era para ser uma proposta que integrasse o indivíduo na sociedade, porém os conteúdos tratavam a realidade dos alunos de forma superficial. As Ciências Sociais nesse período foram utilizadas como ferramenta para alicerçar o poder político dominante, ou seja, suprimindo as memórias coletivas em detrimento de uma história vista pelo viés cívico e moral. Assim, a ocasião foi o momento ápice dos movimentos de luta dos professores em defesa de sua liberdade de cátedra, bem como pelo retorno do ensino de História nas escolas. Observa-se que a disciplina de História no Brasil foi pautada a partir de uma visão conservadora, cujos interesses omitiam os processos sócios históricos e a presença dos sujeitos que compõe a sociedade.

Posteriormente ao período militar sucederam mudanças importantes em relação à História como disciplina e o seu ensino, pois foi nesta fase que ocorreram as principais propostas legais as quais representaram avanços significativos tanto para a educação básica, como para a superior. Dentre esses avanços, Schmidt (2012) vai destacar a Constituição Nacional de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares de História (1997 e 1998). Além das bases legais, a História se consolidou como disciplina, ocorreu a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, bem como a implementação de licenciaturas plenas em História e o aprimoramento dos programas educacionais. Todas essas propostas visavam à incorporação dos alunos como peças fundamentais no processo da aprendizagem histórica, evidenciando suas relações com o mundo, através das diversas manifestações às quais os jovens têm acesso e a formação de sujeitos que se identificam como participantes de uma história que possui elementos de permanência e transformações (SCHMIDT, 2012, p. 88).

Por conseguinte, as mudanças ocorridas no país após os anos 80, fez com que a educação e o ensino de história também se transformassem, pois surge o embate de diferentes propostas para a história, baseadas no momento de redemocratização ao qual a sociedade brasileira desfrutava. Sendo assim, Fonseca (2012, p. 35) afirma que a partir dos anos 1990, o debate e as pesquisas acerca do ensino de história passam a ser uma constante, cuja importância se destaca através da renovação da concepção de ensinar história, englobando também os conhecimentos produzidos no ambiente escolar. Nesse contexto, a incorporação de novas temáticas, sujeitos e linguagens se tornam imprescindíveis. As novas diretrizes procuram dar visibilidade a determinados grupos humanos, que por meio de suas lutas

tornaram reais a implementação e obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, e igualmente da temática Indígena, tal como o crescimento das pesquisas e das produções científicas na área do Ensino de História. Do mesmo modo, a partir dos séculos XX e XXI buscou-se ampliar propostas relacionadas às metodologias ativas, como forma de impulsionar e estimular o processo de aprendizagem dos jovens alunos. Bittencourt (2009) e Fonseca (2012) reforçam a importância da articulação entre as diferentes linguagens no ensino de História na atualidade, como a música, literatura, cinema etc.; além das novas tecnologias digitais e das mídias, a fim de proporcionar aos estudantes uma maior percepção dos conteúdos históricos relacionados à vida prática.

Portanto, de acordo com Fonseca (2012), ao reportar a história do ensino de história é notável as rupturas e as permanências ainda evidenciadas em sua trajetória, principalmente enquanto disciplina escolar. É certo que os avanços são mais percebidos, haja vista terem sido o resultado das lutas de professores, profissionais da história e demais pesquisadores com o propósito de tornarem a História o mais significativa possível. Apesar dos problemas ainda enfrentados na educação do país, o Ensino de História mantém vivo os laços entre a escola e a universidade através de programas de extensão, mas principalmente pela realização de eventos acadêmicos os quais propiciam a difusão dos saberes históricos. E é nessa perspectiva muito importante que a história deixa de ser apenas a reprodução dos feitos dos “grandes homens” e passa a possuir um caráter cidadã, enfatizando os diversos pensamentos, vivências e manifestações culturais dos grupos sociais que compõe o Brasil.

Dessa forma, o Ensino de História na contemporaneidade tem discutido o dever de uma conexão entre a História e a sala de aula, de modo que a História seja uma ferramenta de transformação social, isto é, que seja uma área capaz de fazer com que os indivíduos pensem historicamente o mundo em que o cercam.

2.1. ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E A LEI 11.645/08

Quando se trata de História Indígena, identificamos muitos mal-entendidos e a exclusão do próprio indígena no percurso histórico do Brasil. Isso acarretou a manutenção de estereótipos que foram impostos pelos europeus e que se perpetuou nas produções historiográficas, deixando o índio à margem da história do país. Com relação ao ensino, a abordagem da temática indígena sempre se deu de forma restrita, insuficiente e até com rejeição tanto pelo lado metodológico, como pelos professores que não possuíam conhecimento de tal contexto. Diante disso, inicia-se a partir do esforço dos povos indígenas e

de diversos movimentos sociais, a luta desses povos por direito de terem reconhecidos sua cultura, sua forma de organização social, e principalmente, da sua participação no desenvolvimento da nação. Através da Constituição de 1988 foi reivindicada a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, e seguidamente por outras bases legais, como a Lei 9.394/96 e a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena.

A temática indígena sempre esteve presente nos currículos da educação básica, porém vinculada apenas ao conteúdo de história do Brasil colônia, ou ao dia 19 de abril, de maneira folclórica, onde as crianças se enfeitam relembando aquela ideia genérica do índio. Em 2008 é aprovada a Lei 11.645/08, modificando a então Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96 e incorpora o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes públicas e particulares de educação. Assim, a história indígena apodera-se da possibilidade de ter mais espaço no currículo escolar, porém é necessário salientar que a institucionalização da lei não quer dizer que a mesma está sendo realmente concretizada, pois são inegáveis os obstáculos que os professores enfrentam ao tentarem relacionar a temática com os conteúdos da disciplina de história. À vista disso, a sanção desta Lei é uma grande conquista dos povos indígenas, pois estabelece o reconhecimento de suas organizações sociais, suas crenças, suas línguas, bem como de seus direitos a terra por serem considerados povos originários.

Bergamaschi (2010, p. 159) ressalta o caráter necessário da lei, pois apresenta as conquistas que os povos indígenas alcançaram ao longo dos anos, de forma nacional e internacionalmente, corroborando com a Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo a autora, em se tratando de ensino, as escolas indígenas são importantes centros interculturais, pois é nesse ambiente que a lei pode e deve ser realmente efetivada a partir da convivência e da troca dos saberes indígena e não indígenas. A LDB (1996) vai estabelecer prerrogativas aos indígenas que anteriormente não se observavam, como por exemplo, o uso da língua materna através do ensino bilíngue, bem como de aparatos que garantem o transporte e alimentação aos alunos de comunidades tradicionais. No entanto, somente com a alteração do seu artigo 26 é que o ensino e a temática indígena serão inseridos no currículo das escolas não-indígenas, enfatizando as diferentes manifestações histórico-culturais que compõem a população brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Segundo Freitas (2017, p. 130) a lei proporciona a oportunidade de incorporarmos o respeito e tolerância à diversidade no contexto escolar. Isso permite a construção de identidades e a formação de indivíduos que saibam aceitar o outro. Assim, a incorporação da temática indígena nos currículos da educação básica, proporciona aos povos indígenas legitimarem seus papéis como atores, como um povo que não ficou apenas no passado, mas que se mantém presente e resistem todo o tempo. Dessa forma, a BNCC também ressalta a importância de se trabalhar temáticas como preconceito, racismo, enfrentamento de conflito e, sobretudo, a aceitação ao diferente e a pluralidade cultural. Todavia, apesar da existência da Lei, os índios permanecem invisíveis no contexto escolar, pois não existem políticas públicas, nem determinações que efetivem a aplicabilidade desses princípios. Isso gera omissões que, conseqüentemente causa enfraquecimento ao ensino de história, mais especificamente à questão indígena. Fonseca (2012, p. 87) ressalta uma evolução a partir da criação da Lei, entretanto a autora identifica que as poucas produções acerca do tema não alcançam os professores da educação básica e seu propósito, pois retrata de maneira irrisória a questão indígena.

Apesar das dificuldades que os professores enfrentam em trabalhar a temática indígena em sala de aula, pesquisas com o objetivo de desmistificar e dar visibilidade aos povos originários tem surgido cada vez mais, priorizando uma nova abordagem, orientada a partir do protagonismo do próprio indígena. Medeiros (2012, p. 51) enuncia que a partir da década de 1990 os estudos a respeito da temática passaram a legitimar os indígenas como sujeitos históricos, donos e criadores de suas próprias narrativas. Assim surge a Nova História Indígena possibilitando o diálogo entre a antropologia e a história, bem como realizando novos questionamentos sobre os indígenas, a partir da diversidade étnica existente no Brasil. Wittman (2015) ressalta que é necessário transformar aquela noção ultrapassada de que os índios não teriam história e assim dissipar as concepções discriminatórias dos europeus de que os povos originários eram inferiores e sem cultura.

Atualmente, é a diversidade da sociedade brasileira que deve ser reconhecida e respeitada, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si (WITTMAN, 2015, p. 145).

Ademais, Silva (2018) reitera que por anos permaneceu a concepção da extinção dos indígenas nos livros didáticos, não os correlacionando como indivíduos que sobrevivem no tempo presente, pois devido à chamada “aculturação”, tinha-se a ideia de que o índio deixaria de ser o que são por causa da proximidade com outros povos, outras culturas. Isso é um julgamento obsoleto e tendencioso, produtor de preconceitos, pois esperam a todo custo que sujeitos contemporâneos sejam semelhantes aos de séculos anteriores. Não obstante as contrariedades ainda existentes nos currículos escolares acerca da temática indígena percebe-se a necessidade de historiadores mais recentes em dar evidência aos indígenas, pois o ensino de história indígena permite o diálogo intercultural e a superação da violência sofrida por essas populações ao longo da história. Assim, Isabel Cristina Rodrigues assenta que:

Nos estudos que tratam sobre questões indígenas no Brasil, a situação começou a mudar há pouco tempo, quando os índios passaram a ter uma atuação política mais visível nos níveis nacional e internacional, a utilizarem de mecanismos jurídicos para fazer seus direitos, principalmente os relacionados com a terra, serem respeitados (RODRIGUES, 2003).

Freitas (2017) constata que há um avanço da temática nos livros didáticos atuais, uma vez que compreendem acerca de 15% dos trabalhos acadêmicos, bem como o reconhecimento dos indígenas como povo ou sociedade. Isso foi possível através da substituição de termos que denotavam hostilidade e intolerância, por palavras que legitimam suas verdadeiras características como povos tradicionais. À exceção do livro didático, ainda se nota a carência de materiais pedagógicos a respeito do assunto tratado, principalmente quando nos referimos à história local e regional, bem como da reflexão das respectivas redes de ensino quanto à importância da história indígena e da real implementação da Lei.

Embora os livros didáticos recentes tenham abordado a questão indígena, os modos de vida atuais dos povos tradicionais são algo pouco trabalhado nos manuais da educação básica. De acordo com Medeiros (2012) o indígena retratado nos livros didáticos ainda é representado como nos séculos passados, vivendo em florestas, nus e excluídos da civilização.

A contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, em geral, ela reforça estereótipos, pois eles geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo, não sejam identificados como tais e sejam vistos como “aculturados” (MEDEIROS, 2012, p. 53).

2.2. DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Embora se perceba ao longo dos anos, mais precisamente a partir da década de 1980, os avanços acerca da temática indígena, nota-se que ainda existem alguns obstáculos para que efetivamente as leis sejam cumpridas e os povos indígenas sejam de fato retratados como atores sociais. Quanto ao ensino há outro desafio, a formação de professores numa perspectiva que respeite a alteridade, pois sem essa interpretação os docentes apenas continuarão reproduzindo concepções preconceituosas e estereótipos acerca dos povos indígenas. A Lei 11.645/08 deixa bem claro que a sua abordagem deve ser englobada em diferentes disciplinas e linguagens, no entanto ainda assim, continua sendo conteúdo ministrado especialmente em História. Silva (2018, p. 271) informa que a lei não deve ser aplicada apenas aos professores de história, porém o que se observa é a falta de profissionais qualificados para trabalhar esta temática, ficando quase sempre a cargo da disciplina de história.

Dessa forma, professores de História têm sido peças fundamentais nesse processo de desmistificação da história indígena, pois sua prática reflete diretamente na escolha do material didático, bem como na maneira de se trabalhar a temática em sala de aula. Freitas (2017) ressalta que os professores fortalecem estereótipos quando em seu planejamento pedagógico não realizam uma reflexão acerca dos procedimentos metodológicos que utiliza em sua prática, como também das fontes históricas que emprega em seu trabalho. À vista disso, o autor salienta como o docente pode melhorar suas ações acerca da temática indígena, orientando a partir de informações atualizadas sobre as comunidades tradicionais, mostrando as diferenças culturais das diversas etnias existentes no Brasil, e principalmente trabalhando com obras produzidas pelos próprios indígenas. É de suma importância apresentar aos alunos que os indígenas hoje estão cada vez mais inseridos nos meios públicos e acadêmicos. São atualmente escritores, artistas, mestres e doutores, apesar do atraso histórico relegado a eles, pode-se observar suas presenças em várias áreas do saber.

Desse modo, para obter um ensino crítico acerca da temática indígena, é importante considerar esses povos em sua contemporaneidade, através de imagens, mapas, com o

propósito de abandonar a ideia arcaica colonial a qual os indígenas foram relegados por muito tempo. É necessário também se utilizar das fotografias e vídeos cujas linguagens possam apresentar as verdadeiras expressões culturais dos diferentes povos indígenas existentes no Brasil, dissociando-os da noção generalista do índio que perpassa o imaginário de séculos passados. Outro ponto a ser destacado é a problematização da figura do índio na história do Brasil, revelando sua participação nas narrativas históricas como indivíduos ativos. Deve-se descartar aquela imagem passiva do indígena, pois foram e são povos ativos em meio aos processos de conflitos e diálogos entre os não-índios. Tudo isso é significativo para apontar que os indígenas resistiram e resistem até hoje, bem como seu protagonismo no desenvolvimento da formação do país, combatendo a concepção de extermínio dessa população.

Sabemos, contudo, que interpretações errôneas e até mesmo o desconhecimento sobre os povos indígenas ainda é bastante recorrente, e por esse motivo as prerrogativas legais se fazem tão necessárias. Como salienta Medeiros (2012, p. 61), não existe apenas uma única história dos povos indígenas, mas sim infinitas que podem e devem se envolver com os conteúdos da história nacional, regional e local.

Aí está uma possibilidade que a Lei nº. 11.645/08 nos coloca: estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver (MEDEIROS, 2012, p. 61).

Logo, a Lei 11.645/08 e a Nova História Indígena propõem novas interpretações, de forma reflexiva, repensando as análises do passado dos povos indígenas. Ademais, para isso faz-se necessário que professores e historiadores compreendam de forma crítica as novas fontes históricas, os métodos e, principalmente a interdisciplinaridade como perspectiva de ampliar a história e cultura dos povos indígenas. A Lei por si só não é capaz de findar a invisibilidade das comunidades indígenas, entretanto simboliza um grande avanço acerca do reconhecimento dos povos tradicionais como protagonistas e detentores de uma história própria.

Posto isto, a partir da criação e aprovação da Lei as vozes que até então estavam silenciadas já podem ser ouvidas não apenas através da disciplina de história, mas também da música, do cinema, literatura e na ciência por meio de pesquisas que preconizam e respeitam o multiculturalismo da sociedade brasileira. Rodrigues (2003) afirma que é necessário respeitar o lugar de fala dos povos indígenas como construtores de sua própria história: “(...)

na construção conflituosa e problemática da história nacional, pois a prática escolar até hoje tem sido a da negação e exclusão social desses povos”. Logo, Freitas (2017) ressalta o papel primordial da Lei: conceber aos não-indígenas valores fundamentais de convivência, respeito às diferenças, conceitos como alteridade, tolerância proporcionando a substituição de atitudes e combatendo o preconceito, discriminação e a violência.

SEÇÃO III

3. AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A MULTIDISCIPLINARIDADE EM FOCO

Ao longo de décadas o ensino de história buscou inovar seus métodos de transformar a aprendizagem histórica de uma maneira mais acessível aos alunos. Selva Guimarães Fonseca (2012) enfatiza que o debate desenvolvido acerca das novas fontes de linguagens é algo necessário, visto que a ampliação das mídias se tornou recurso necessário na prática educativa. Logo, no processo do ensino de história na atualidade, a sala de aula não é mais o único campo da aprendizagem, podendo o conhecimento ser transmitido através de diversas formas e linguagens.

As novas fontes de linguagens fomentam um ensino multidisciplinar e que, assim como o desenvolvimento da consciência histórica requer uma compreensão do passado a partir de experiências do presente; recursos tais como a músicas, filmes e fotografias podem facilitar essa apreensão do conhecimento histórico. Por conseguinte, são imprescindíveis professores atualizados, pois com a evolução dos tempos e dos meios de comunicação, a maneira de ensinar também se modifica. Contudo, a partir dessas inovações, o professor não é somente um mero transmissor de conhecimento, mas sim um mediador das relações sociais que conjuntamente com essas linguagens, são aparatos da construção coletiva. Portanto, o uso de diferentes linguagens desenvolve o interesse no aluno, pois mobilizam conhecimentos prévios dos alunos e assimilam às suas vivências.

Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas (FONSECA, 2012, p. 259).

A (BNCC) Base Nacional Curricular Comum (2015) preconiza que o ensino de história deve permitir ao aluno ampliar seu conhecimento a partir das diferentes linguagens e recursos tecnológicos, com o objetivo de correlacionar a sua realidade e se situar no tempo e espaço, podendo produzir, expressar e desenvolver suas ideias, permitindo a autonomia de aprendizagem do aluno. Assim, o ensino de história através das aulas não pode ser apenas a reprodução de fatos históricos. No entanto, deve haver um diálogo com as experiências práticas dos alunos, transformando as diversas fontes de linguagens em conteúdos meta-

históricos. Deste modo, as novas linguagens são recursos que devem ser utilizados no processo do ensino de história, integrando as fontes de interpretação do passado. Schmidt e Cainelli (2009, p. 135) evidenciam que o uso dessas linguagens, como por exemplo, as imagens, representam novas maneiras de interpretar os fatos históricos, desvincilhando-se dos documentos escritos. Entretanto é necessário que os professores saibam diferenciar as funções de cada linguagem, sejam elas uma ferramenta didática, ou um documento histórico.

Posto isto, observa-se um emprego constante dessas novas linguagens em sala de aula, porém não há uma reflexão acerca dos objetivos e resultados quando utilizadas. Karnal (2007, p. 09) esclarece que os novos recursos precisam ser usados como meios cujo objetivo deve ser alcançar um ensino de qualidade. No entanto, o erro não é a aplicação em demasia desses novos métodos, mas sim o conceito de ensino que precisa ser revisto, deve ter uma aplicabilidade reflexiva.

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando' giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (KARNAL, 2007, p. 09).

Helenice Rocha (2015) declara que o termo “novas linguagens” surgiu na década de 1980, porém a sua utilização e o diálogo entre professores e esses recursos foram disseminados em épocas anteriores, a exemplo disso o advento da televisão juntamente com o rádio. A autora reitera que essa nova abordagem se deu a partir da integração das diferentes áreas do conhecimento como suporte para as Ciências Humanas. Dessa forma, o interesse dos professores ao incorporarem as fontes históricas como recurso didático, tinha o objetivo de tornar os alunos mais ativos e participantes do processo do conhecimento histórico. Por isso, os filmes, músicas, jogos, imagens, etc, devem ser utilizados pelos docentes mesmo que não sejam considerados recursos para o fomento do ensino de história.

3.1 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da Escola dos Annales observou-se a introdução de recursos diversos como fonte do saber histórico e também como aparato do ensino de história. A interdisciplinaridade surgiu como possibilidade de expandir essas fontes através de diferentes linguagens, desapegando de antigas convicções, por exemplo, de que os documentos escritos eram os

únicos senhores do conhecimento histórico. Dessa forma, tornou a abordagem da fonte histórica mais desenvolvida e próxima a realidade dos estudantes, ampliando capacidades que somente os textos escritos não aprimorariam. Assim, atualmente faz-se necessário a utilização de uma dimensão de recursos com diferentes linguagens, como sonoros, textuais e visuais, aperfeiçoando as competências sensoriais e criativas dos educandos. Logo, a música é uma linguagem de fácil aceitação pelos jovens, bem como de simples abordagem e compreensão.

Para a maioria das pessoas a música é uma expressão que denota entretenimento, lazer, bem-estar e outros sentimentos sensoriais. No entanto, a música significa também a construção de representações sociais, visto que é uma manifestação da capacidade humana criativa, perpassando os vários períodos da história política e cultural do país.

O Brasil é conhecido por suas belezas naturais, mas também por sua cultura diversificada, principalmente a música. Por muito tempo o país viveu dependente socialmente e economicamente de Portugal. Isto influenciou diretamente a cultura brasileira que sempre se diferenciou por agregar as diferentes etnias, crenças, classes sociais, além das diferenças regionais ocasionadas pela grande extensão do território, delineando a música brasileira no cenário mundial (DAVID, 2012). No campo político, as produções musicais brasileiras estiveram atreladas a manifestações ideológicas, ora como canções de protestos, ora enaltecendo as belezas do país: a flora, a fauna, seus rios e afins.

Circe Bittencourt (2009) afirma que a música tem se tornado assunto de interesse de diversas pesquisas, mas também como recurso didático para o ensino de história, tendo a música popular maior procura entre os professores no país. Conforme a autora relata, a música popular tem sido um mecanismo muito interessante e proveitoso quando se trata do estudo dos períodos históricos, bem como de assuntos relacionados à questão de gênero, diversidade, tolerância, e também sobre meio ambiente. Assim, é importante que o professor observe bem que música se adéqua melhor a situação a qual seus alunos estão inseridos. Sendo assim, o forró, o sertanejo e até o rap podem ser os ritmos mais apropriados pelos alunos por estarem mais próximos de sua vida prática (BITTENCOURT, 2009, p. 379).

Embora a música seja atrativa aos jovens por estimular a criatividade e os seus sentidos, Bittencourt (2009) alerta que a música para ser objeto de investigação do ensino de história necessita que haja uma reflexão, é preciso “*ouvir música e pensar a música*” (Idem, p. 380). O processo de análise da música como investigação histórica iniciou-se a partir das décadas de 70 e 80 no Brasil, mas foi com os estudos de Hobsbawn sobre o jazz norte-americano e os estudos de Theodor Adorno que as pesquisas sobre a música popular brasileira cresceram. No Brasil temos pesquisadores importantes como Arnaldo Contier, Marcos

Napolitano e Rita Morelli que se dedicaram aos estudos historiográficos da música, compreendendo a influência cultural nas produções musicais, juntamente aos diferentes períodos da história do Brasil.

Miriam Hermeto (2012) nos informa que o uso da música como recurso didático para o ensino de história não é uma inovação, mas reconhece as dificuldades ao fazer uso como aporte metodológico, haja vista que o presente momento vivenciado pelos jovens produz inúmeros acontecimentos de forma célere demais. Como dito anteriormente, a música é polissêmica, uma mesma canção pode produzir infinitos sentidos e por esse motivo é pertinente que o docente crie procedimentos para trabalhar a letra e sonoridade. Dessa forma, na atualidade observa-se a existência de diversas linguagens aliadas também às diferentes mídias, o que a autora chama de ‘multiletramento’. Nesse ‘multiletramento’ a linguagem musical faz parte da vida dos jovens alunos, principalmente através dos aplicativos de música ou de vídeos na internet, possibilitando e desenvolvendo sua Literacia Histórica.

Ao utilizar a música como aparato pedagógico o professor tem como base legal o Art. 26 da Lei 9.394/1996 que preconiza sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Entretanto, em 2016 esse artigo foi mais uma vez alterado pela Lei 13.278/2016 incluindo assim a interdisciplinaridade, afirma a seguir:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2016).

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2012) a música se assemelha a História por possuir uma essência dinâmica, transformadora e como linguagem artística tem sua função social, assim como a História. Ainda sobre a disciplina, a autora declara que “A história não é algo abandonado, parado na beira de uma estrada ou em uma estação inglória” (2012, p. 286). Assim, ao utilizar a música em sala de aula, o professor consegue cativar os alunos, aprimorando suas capacidades criativas a partir de temas abordados pelas canções. A música tem sido uma fonte histórica muito importante para a área do Ensino, bem como motivação de diversas pesquisas por integrar uma prática prazerosa para os alunos e a conexão dos conteúdos significativos à vida prática desses jovens.

Célia David (2012) afirma que a música é uma manifestação artística que está presente na vida dos seres humanos, ou seja, é uma construção social. Segundo a autora, a música e o

homem se reconhecem no tempo e espaço, assim como o sentido da história. Em razão disso, cada sociedade, cada povo possui sua própria linguagem musical, representando mais uma fonte cujos documentos apresentam um hiato acerca de suas histórias.

Respeitando-se os diversos contextos e características específicas, a música guarda a propriedade intrínseca de veículo de comunicação e de relacionamento, o que lhe concede um referencial que, transcendendo a definição “de arte de se combinar os sons”, confere a esta combinação o sentido a ela naturalmente inerente de expressão e representação (DAVID, 2012).

Destarte, Fonseca (2012 apud NAPOLITANO, 1987) compreende que a canção vai além de uma sonoridade, pois é uma arte integral que envolve em suas linhas poesia e aspectos sociais. Dessa forma, Fonseca (2012) ressalta que as músicas/canções não devem ser utilizadas de forma banal apenas para entreter os alunos. Deve ser empregada pelo professor com planejamento, pois são essencialmente fontes históricas que retratam uma época. Por conseguinte, é necessário primeiramente fazer a seleção das músicas/canções que serão trabalhadas de acordo com o conteúdo e as séries que serão executadas.

Para David (2012) a escola é um ambiente importante e favorável para o desenvolvimento do conhecimento histórico, pois é nela que o professor manuseando as diferentes linguagens incorpora o estudo dos conceitos e conteúdos de história, associados à vivência de todos. Assim, de acordo com a autora, o objetivo da linguagem musical aliada ao trabalho docente é aguçar o senso crítico do aluno, para que ele compreenda a sua realidade a partir da história, distinguindo mudanças, permanências e se reconheça como sujeito histórico, isto é, aprimore o que Rüsen (2006) chama de Consciência Histórica. Dessa forma, é necessária uma ação diferente do professor, iniciando pela maneira como a sala de aula é organizada, pois os alunos devem ser acomodados de forma que possam interagir entre eles e com o próprio docente, quer dizer, é recomendado um ambiente dinâmico, assim como a música e a história.

À vista disso, Marcos Napolitano (2002) em sua obra ‘*História & Música: história da música popular*’ traz uma proposta interdisciplinar, a qual vincula a origem da música brasileira à disciplina de história, e a partir da música questionar temáticas sociais e culturais da história do Brasil. Dessa forma, segundo o autor, a música urbana no país teve seu prelúdio a partir do final do século XVIII e início do XIX, com a introdução de ritmos como a modinha e o Lundu (NAPOLITANO, 2002, p. 28). De acordo com o musicólogo, até o século XVIII, a profissão de músico não era bem vista no Brasil, sendo atrelada a categoria de escravo quem a

praticava. Ou seja, a música no país não era considerada um dom, mas sim uma atividade artesanal, sendo o trabalho árduo na área musical como as técnicas e interpretação instrumental realizado por negros e mestiços. Logo, Napolitano (2002) afirma que a música brasileira sempre foi uma combinação de ritmos desde o início, misturando perspectivas das diversas culturas que formaram a sociedade do Brasil.

A música e a canção auxiliam a capacidade criativa, bem como também a reflexão acerca da história e sociedade. Napolitano (2002) afirma que existe uma diferenciação entre canção e música, sendo essa última mais ampla por reunir elementos de variadas linguagens e satisfazer um público mais numeroso.

Utilizar a canção como fonte em sala de aula possibilita a combinação da música em sua forma sonora e a palavra, seus versos e prosa. Desse modo, a união desses dois elementos contribui para o ensino de história em dois aspectos: como fonte histórica e, como Célia David denomina, de centro gerador. Centro gerador está atrelado à metodologia aplicada pelo professor como forma de favorecer o entendimento de temas transversais, por exemplo, de maneira mais descontraída, porém produzindo reflexões e problematizações acerca dos conhecimentos históricos.

Nesse processo, o desafio para o trabalho histórico está em orientar o percurso do raciocínio na direção presente-passado, no ir e vir, buscando a compreensão da realidade em uma dimensão histórica, pelo relacionamento e comparação entre tempos e espaços que extrapolem as explicações sustentadas apenas em um ou noutro tempo. As realidades distantes devem proporcionar a viagem de ida e de retorno à vida cotidiana, conectando realidades de diferentes maneiras – comparação, semelhanças, contrastes, sobrevivências, mudanças, resistências (DAVID, 2012).

Para Napolitano (2002) a canção⁸ se tornou uma rica fonte para a pesquisa histórica e ensino de história, pois a música faz parte da vida e da cultura do povo brasileiro. De acordo

⁸ De acordo com o dicionário Priberam, ‘Canção’ corresponde a uma composição em verso para canto. Enquanto o significado da palavra ‘Música’ denota diversas definições e interpretações, como: 1. Organização de sons com intenções estéticas, artísticas ou lúdicas, variáveis de acordo com o autor, com a zona geográfica, com a época etc. 2. Arte e técnica de combinar os sons de forma melodiosa. 3. Composição ou obra musical. 4. Execução de uma peça musical. 5. Conjunto de músicos. = BANDA, FILARMÔNICA, ORQUESTRA; 6. Notação ou registro de uma peça musical; 7. Papel ou livro que contém notações musicais. = PARTITURA; 8. Sequência de sons cuja cadência ou ritmo lembram uma melodia (ex.: *deixou-se dormir com a música do vento*). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/m%C3%BA>sica. Acessado em 29 de dezembro de 2019. Dessa forma, grande parte das pesquisas que abordam música e história, música e ensino de história, estão atreladas à canção, pois a partir das letras das composições, os estudiosos analisam momentos históricos e sociais do Brasil. No entanto, isso não quer dizer que a canção em sua forma sonora não

com o autor, o professor de história pode enfrentar alguns desafios em manusear a música como recurso metodológico, em razão de ser uma linguagem polissêmica, evitando assim erros e a distorção do contexto histórico trabalhado (2002, p. 53). Assim, para Marcos Napolitano, a dupla natureza da canção oferece benefícios aos estudantes, pois a articulação do verbal com o sonoro possibilita um leque de sentidos a partir dos elementos musicais como timbre, vozes, altura, entre outros. Ademais, existe outro problema acerca da música popular brasileira para os estudos históricos, visto que as fontes musicais se encontram pouco conservadas, necessitando de local e organização específica para preservar esses acervos tão importantes para nossa história.

Posto isto, no ensino de História costuma-se examinar canção e música equivocadamente separada, sem refletir acerca do período em que as composições foram produzidas, quem são seus autores, qual vocabulário utilizado, bem como a contribuição de diferentes culturas, se houver, nessas obras. Assim, Bittencourt (2009) ressalta que é importante utilizar a música também para entender tradição e costumes de outros povos, como por exemplo, as sociedades indígenas. Os povos originários não costumam ouvir a música separada da dança, para eles a música é uma manifestação coletiva e com funções pré-determinadas. Dessa forma, para a historiadora, é importante que o professor viabilize também outros tipos de documentos, para que os discentes sejam capazes de compreender e interpretar a música em diferentes tempos e espaços (BITTENCOURT, 2009, p. 382).

Logo, Miriam Hermeto (2012) conclui que a música é um objeto de construção cultural, é uma manifestação humana e uma relevante ferramenta pedagógica capaz de representar narrativas históricas e realidades, conferindo significados aos diferentes contextos da história do Brasil. Assim, podemos certificar que a música, na maioria dos casos, é a única linguagem que mais se aproxima da vivência dos jovens alunos, por isso se torna um caminho viável para ambos na identificação de símbolos que representam a cultura e a sociedade a qual os discentes estão inseridos. Por esse motivo é importante salientar que a música não deve ser utilizada como um mero divertimento ou intermédio para que os alunos aprovelem o professor, é preciso responsabilidade e reflexão ao fazer uso da música como mecanismo da construção do conhecimento histórico.

se enquadre como fonte histórica, pelo contrário, muitos professores têm adotado a música em sua sonoridade como metodologia em suas aulas devido à conexão que os jovens têm com a mesma.

3.2 MÚSICA INDÍGENA

“Oralidade não é apenas a palavra que sai da boca das pessoas. É uma coreografia que faz o corpo dançar. O corpo é a reverberação do som das palavras. A oralidade é a divindade que se torna carne. O narrador é o mestre da palavra. A palavra não volta sem cumprir sua missão” (Daniel Munduruku).

Sabemos que o universo indígena possui uma diversidade cultural volumosa e um desses exemplos é a sua música. Atualmente no país existem 252 povos com características diferenciadas, mas com aspectos partilhados entre si, da mesma forma as suas sonoridades apresentam aspectos ao mesmo tempo distintos e análogos. Para Helza Camêu (1962) a música indígena denota que em tempos remotos havia um preconceito acerca da sua existência, pois nota-se uma falta nas produções historiográficas e etnográficas mais autênticas sobre essa temática, haja vista a autora perceber que os escritores se baseavam em outros escritos cheios de visões preconceituosas e deturpados.

No entanto, é importante ressaltar os escritos de viajantes curiosos pela cultura indígena, que acabaram deixando consideráveis documentos sobre a música indígena, os quais são utilizados como referências até hoje. A partir desses escritos e impressões percebe-se que hoje em dia é inevitável reconhecer que os indígenas possuem e fazem músicas, seja através de seus cantos, seja diferente do que o não indígena está acostumado, mas há musicalidade e sonoridade entre as sociedades tradicionais.

Ainda hoje percebemos uma oposição quando se trata do fato de ouvir música indígena, pois há séculos os europeus nos deixaram a visão deturpada de que música de qualidade era a música ocidental, e não a dos povos originários. Com a colonização, os viajantes europeus deixaram muitos escritos sobre a temática, muitas delas atribuindo características pejorativas a sonoridade indígena. Todavia, não é contrário ao que se observa em pleno século XXI, verifica-se que até o momento há um desconhecimento e antipatia pelos sons das sociedades tradicionais (ALMEIDA; PUCCI, 2017, p.108).

Helza Camêu afirma que a todo custo sempre tentaram mascarar a capacidade criativa dos povos indígenas, principalmente em se tratando de sua sonoridade cuja autenticidade é negada e desacreditada como produção musical. Por esse motivo a música indígena sempre foi relegada a uma categoria exterior aos outros tipos de música, haja vista toda influência dos ritmos europeus e norte americano como modelos de qualidade musical.

É comum ouvir dizer que a música indígena “não tem melodia, não tem harmonia, não é afinada”. Na realidade, ela tem todos esses elementos, embora articulados de maneira diferente. Esse estranhamento deriva de uma visão limitada e pouco conhecimento sobre essas músicas. Infelizmente, ainda hoje, imitam-se os indígenas batendo as mãos nos lábios e fazendo “uhuuu”, tocam-se tambores usam-se ornamentos mais parecidos com os dos índios norte-americanos! (ALMEIDA; PUCCI, 2017, p. 109).

De acordo com Almeida e Pucci (2017), o primeiro registro de música indígena foi concebido em partitura e divulgado pelo escritor francês Jean de Léry em 1578, na obra *Viagem à Terra do Brasil*. No livro o autor fez relatos que registrou a partir da convivência com o povo Tupinambá, principalmente as melodias de seus cantos. Esses registros serviram mais tarde como composição de várias obras do maestro Villa-Lobos. Camêu (1962) afirma que esses documentos são muito importantes, pois neles constam as impressões da época sobre os indígenas e a forma como os jesuítas catequizavam os índios numa tentativa de “civilizá-los” através dos cantos, impondo força e autoridade mais nas crianças, do que nos adultos. Assim, a escritora analisa alguns cantos indígenas e observa que musicologicamente eles contêm técnica e forma semelhante a música medível, pois a catequese influenciou a música dos povos originários de tal forma que deturpou o sentido de música coletiva, afastando o indígena ao seu sentido original do seu canto, introduzindo neles características de cânticos religiosos. Entretanto, ainda de acordo com a autora, a igreja católica não conseguiu influenciar todas as comunidades indígenas do país, tentando não interferir na vida dos índios, porém deixando o canto nativo em segundo plano.

A partir dos anos 70 e 80 as pesquisas acerca da música indígena se fortalecem principalmente pelos trabalhos de pesquisadores importantes, como Anthony Seeger, Harald Schultz e o brasileiro Rafael de Menezes Bastos. Após o esforço desses especialistas, surgiram outras produções que transformaram o cenário da música tradicional no Brasil e no mundo, apresentando uma análise social da sonoridade indígena e sua relação com o mundo que os cercam. Entretanto, mesmo havendo frutíferas pesquisas na área, Almeida e Pucci (2017) salientam que há pouco interesse da sociedade em preservar as tradições dos povos indígenas, pois ainda existe uma dificuldade por parte das instituições em divulgar, manter e salvaguardar os resultados dessas pesquisas.

José D’Assunção Barros (2011) certifica que a música dos indígenas brasileiros só teve o devido reconhecimento a partir das três últimas décadas, pois, antes disso, verificava-se um esvaziamento da cultura indígena devido à presença europeia na América. Assim, o historiador e musicólogo faz um trabalho abordando a música indígena a partir do caráter

historiográfico e musicológico, tentando diminuir as diferenças existentes entre essas duas áreas sobre a mesma temática. Dessa forma, Barros (2011) salienta que as pessoas costumam ver as coisas em perspectivas, ou seja, o que está distante de si se torna diferente, estranho. É assim que o autor quer explicar sobre a rejeição ou antipatia que as civilizações ocidentais apresentam diante de culturas diversas, como por exemplo, em apreciar as músicas dos povos originários.

Os indivíduos que participam de uma cultura, da mesma forma, atribuirão diferentes significados e funções sociais às suas produções sonoras. A música, por exemplo, terá funções diferentes em sociedades distintas, para além de ser percebida da maneira diferenciada pelos indivíduos pertencentes a estas sociedades distintas (2011, p. 12).

Por conseguinte, o musicólogo Rafael de Menezes Bastos (2007) define a etnomusicologia como a área que estuda as músicas dos povos tradicionais, atrelada à etnografia. No entanto, segundo o autor, quando se trata de música brasileira adentra também no campo da História e da Sociologia, pois analisa as trajetórias de uma sociedade e suas manifestações culturais. Dessa forma, tem uma ausência na literatura acerca da música indígena da América do Sul, haja vista a maioria dos escritos estarem conectados predominantemente a etnologia, cosmologia e afins. Dessa forma, a etnomusicologia é diversas vezes anunciada como antropologia musical, sendo investigada primordialmente pelo viés antropológico, daí o que o autor se refere ao monopólio etnológico do campo músicas indígenas. Sendo assim, a antropologia da música vê a música como algo cultural, relacionada à sociedade e suas mudanças ao longo do tempo. Já a antropologia musical distingue a música como objeto de transformação de uma coletividade, atreladas de fato à vida cotidiana de determinado povo.

Como sabemos, a música foi utilizada pelos Jesuítas como mecanismo de catequização e alfabetização dos indígenas no século XVI, afastando-os de seus instrumentos e sua cultura. À vista disso, D'Assunção Barros (2011), no processo de “civilização”, os índios tiveram que moldar seus cantos a partir da música europeia, sem sons agudos, sem improvisações e “ruídos” cujos ouvidos ocidentais não estavam habituados. Sendo assim, aos olhos europeus o indígena cantava desafinado, sem métrica⁹ e técnicas, concorrendo em uma repressão à musicalidade indígena, impondo-lhes assim a cultura dos colonizadores. Barros (2011)

⁹ Observa-se que o estudo da música indígena na maioria dos autores sempre se dá pelo viés da musicologia, o que não é o foco desta pesquisa. Por isso o trabalho não entrará em detalhes acerca de técnicas e o estudo de partituras musicais.

observa que muitos estudiosos se preocuparam em investigar a música dos indígenas no Brasil, muitos desses eram estrangeiros e mesmo com todo empenho e importância de suas pesquisas, acabavam por demonstrar uma visão etnocêntrica, desvirtuando muitas vezes o sentido dos cantos nativos. Em razão disso, a música sempre sensibiliza o imaginário humano, é tanto que ainda de acordo com Barros (2011) o que as civilizações europeias chamavam de ruído, o homem indígena considera sonoridade, inclusive utilizando sons da natureza como partícipes do conjunto musical. A partir disso é importante salientar que o fato das sociedades indígenas não possuírem um método igual aos europeus no quesito fazer música, não quer dizer que essa música é desqualificada e infrutífera, e sim o contrário.

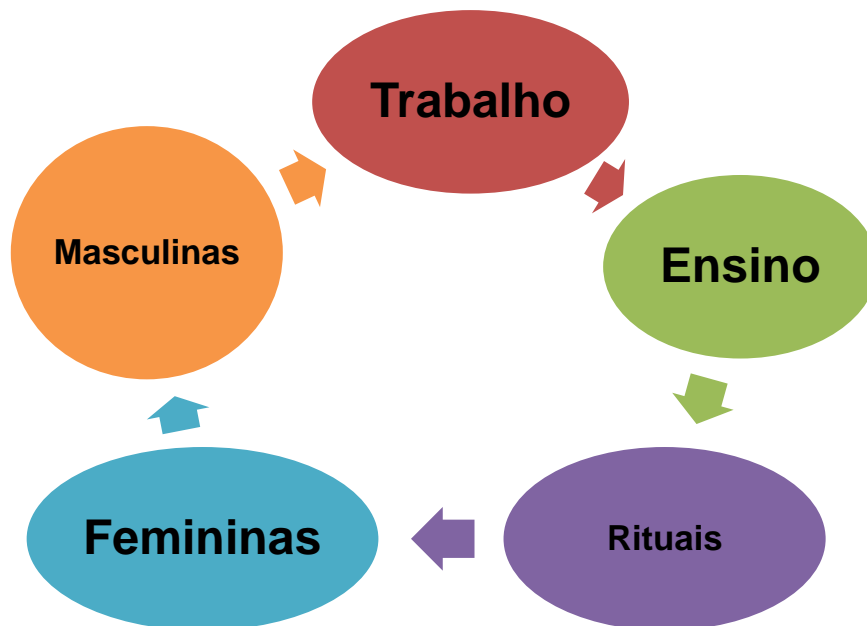
Uma introdução à escuta da música indígena deve principiar por um desmontar de preconceitos auditivos, de modelos monolíticos de percepção do som, de concepções estéticas congeladas e consideradas como únicas, de ilusões de evolucionismo cultural. Não é tarefa fácil, mas deve ser tentada. E vem sendo tentado pelos pesquisadores contemporâneos (BARROS, 2011, p. 18).

Atualmente a música indígena consegue estar mais presente na vida de todos, inclusive do não indígena, devido à abrangência de materiais proporcionando um melhor acondicionamento dessas produções. Em pleno século XXI observamos que as músicas, os cantos, podem ser ouvidas através da internet, por meio de softwares como as plataformas musicais e, especialmente com o audiovisual através do Youtube, a aproximação com o mundo indígena torna-se mais palpável, perceptível e sensorial. Dessa forma, para se compreender a música indígena, há a necessidade da união entre as diferentes áreas que estudam a cultura dos povos originários. É sabido que as sociedades indígenas transmitem sua tradição e conhecidos geralmente através da oralidade. Assim, por meio das músicas os indígenas expressam seus rituais, seus mitos e seus cotidianos. O mundo indígena passa a ser contado através das vozes, como uma teia que vai entrelaçando a vida, o místico, o sobrenatural e costumes. Resumidamente, a música é para os indígenas a sua essência, está presente em todos os momentos de suas vidas como elemento vital, e não apenas como um mero lazer.

Segundo Almeida e Pucci (2017, p. 118 apud PINTO, 2001), para alguns povos indígenas não há o vocábulo “música” em determinadas línguas, no entanto existe o termo canto relacionado principalmente à dança. É o caso dos Tingui-Botó, sempre que questionado sobre música, Marcelo, filho do cacique Eliziano, abordava o tema como sendo o Toré, dança que é acompanhada por cantos e com o maracá, instrumento muito utilizado pelos membros

da aldeia. Destarte, Rafael de Menezes Bastos em seu livro *'A musicológica Kamayurá (1999)* faz uma explanação acerca do conceito de música para o povo Kamayurá e a diferenciação existente entre a definição de fazer música e a concepção ao ato de cantar. Ou seja, de acordo com os estudos do autor, cantar, tocar e apreciar música não possui o mesmo sentido para os povos indígenas, o que entre nós não indígenas tudo isso faz parte do mesmo conjunto. Logo, para os povos indígenas a música deve ter uma aplicabilidade, isto é, é necessário um propósito para cantá-la ou tocá-la. Nós que não estamos inseridos em uma sociedade indígena ouvimos música muitas vezes apenas pela sensação de prazer que ela nos traz e como forma de entretenimento. No entanto, a música indígena é funcional, ou seja, ela é concebida para determinadas circunstâncias, por exemplo, comemorar uma boa colheita, rituais de passagem, cura de enfermidades, fazer mutirão e até mesmo situações do dia a dia da comunidade.

Figura: Fluxograma das Tipologia dos Cantos



Autora: Fernanda Andrade (2020)

Helza Camêu observa que a partir do século XX os indígenas conseguiram guardar as peculiaridades das suas músicas, uma música que leva a marca de um grupo, completando uns aos outros. “Não há autores, mas cantos de grupo que todos entoam sem distinção, irmanando-se os mais e os menos dotados” (1962, p. 30). Posto isto, a utilidade da música indígena está atrelada a coletividade, ou seja, não é considerada uma expressão estritamente individual, contudo podendo haver manifestações desse tipo. Destarte, a música dos povos

indígenas possui atributos que a define como etnomúsica, mas cada grupo apresenta também suas particularidades de forma que se torna algo específico de cada etnia ou comunidade. Por conseguinte, o que torna a música indígena própria e peculiar é a língua atribuída em seus cantos, isso faz com que o grupo mantenha a tradição viva e firme (Camêu, 1962, p. 34). À vista disso, é inadequado generalizar a música indígena tentando delimitá-la com padrões ocidentais, mesmo havendo nela característica que a igreja impôs. Portanto, é errado dizer que não há beleza e originalidade na música indígena, visto que há povos com uma tradição rica e inconfundível no campo dos cantos e composições sonoras.

Barros (2011) afirma que na música indígena não há o termo artista e público, mas sim uma produção coletiva com finalidade social que engloba suas festas, trabalho, rituais, bem como a perpetuação da tradição de cada comunidade. Por conseguinte, é comum às comunidades indígenas desenvolverem seus cantos ao ar livre, por isso contém diversos sons externos, o que o indivíduo que não está habituado pode chamar de ruído. Contudo, os sons da natureza e os sons produzidos pelos próprios membros da aldeia fazem parte da composição sonora produzida pelos indígenas, não existindo um espetáculo, todos da comunidade participam como produtores e seus próprios espectadores. Não há música indígena sem a sonoridade que a floresta possui. Então, para os povos indígenas, a música é uma forma de celebração, seja para comemorar a vida, ou no ritual, sempre conectada a dança que envolve todos os gêneros e idades. D'Assunção Barros (2011) ressalta que também pode haver o canto individual indígena e que esse canto pode ter função social, seja no processo de cura de enfermidades, até na transmissão dos conhecimentos da comunidade por meio de seus mitos.

Dessa forma, segundo Bastos (2007, p. 295), a música para os povos indígenas tem uma utilidade delineada, ou seja, está vinculada e centralizada diretamente ao ritual. Através dos vídeos produzidos pelo Núcleo de Cinema Guerreiros Tingui-Botó, pude observar que a música está de fato presente na vida desse povo, pois o Toré, como é retratado no conteúdo do E-book, é uma manifestação importante no cotidiano dos indígenas, porque por meio dos cantos e danças expressam sua existência. Cada canto indígena possui uma tipologia e função, da mesma forma que existem particularidades específicas de cada povo, não podemos generalizar a música indígena como igual a todos os grupos brasileiros. À vista disso, os cantos Tingui-Botó então catalogados têm funções específicas que tratam de assuntos relativos ao dia a dia deles, como por exemplo, a vida, a natureza e sua religião.

Posto isso, não me foram disponibilizada músicas escritas na língua nativa do povo estudado, pois os cantos que tive acesso são todos somente em sua forma sonora. Uma das

dificuldades durante a pesquisa foi justamente a não permissão em mencionar determinados assuntos, um deles a questão do ritual e a língua materna, cuja explicação é que a comunidade está em processo de revitalização dessa língua e possuem poucos materiais sobre o tema. Optei então por permitir que a pesquisa fosse algo espontâneo, para que Marcelo e as pessoas da aldeia ficassem a vontade e disponíveis para falar o que desejassem.

Não compreendia como utilizar a música para ensinar elementos culturais, no sentido ritualístico. Percebi que a música vai além, do complexo culto, e além da ordem social do povo. As músicas utilizadas, tratam da descrição de cada etapa do ritual. A festa dura em torno de três dias. É a música que dá a dinâmica da festa (SILVA, 2016, p. 68).

No caso Tingui-Botó, suas músicas são praticamente em forma de cantos, cuja funcionalidade é abrangente e muitas vezes estão relacionadas aos seus ancestrais. Pucci (2016) enuncia que a voz¹⁰ tem a capacidade de transpor a imaginação do ouvinte, bem como demonstra características importantes de determinado povo ou sociedade, podendo ser também uma representação de espiritualidade, história e cultura. Assim, inicialmente ao ouvir um canto indígena, o sujeito tende a achá-lo diferente, inferior. No entanto, a autora sugere que “Essa voz exige uma ‘outra’ escuta” (PUCCI, 2016, p. 07), ou seja, é necessário estar aberto e desprendido de julgamentos para então apreciar a música das sociedades indígenas. Sabe-se que a música indígena é ainda hoje conhecida como algo folclórico e exótico. “O ritual indígena se mesclou aos elementos do cristianismo, mas alguns aspectos de sua espiritualidade se mantiveram, sendo o canto usado para acionar as entidades com o intuito de curar. (PUCCI, 2016, P. 17)”.

Posto isto, o estudo das músicas indígenas, precisamente dos povos da América do Sul, tem contribuído para incentivar e promover a luta por seus direitos e cidadania. Assim, esses indígenas estão produzindo e divulgando suas próprias criações através do audiovisual, da internet e da propagação de eventos, ou seja, a realização da arte e da cultura indígena com caráter também político (BASTOS, 2007, p. 295). Assim sendo, utilizar a música indígena como ferramenta de ensino permite ampliar o olhar sobre outras culturas, possibilitando a inserção do índio na vida do não indígena, além de oferecer a desconstrução de estereótipos e a inibição de preconceitos. Dessa forma, através da música, os indígenas também dançam e confraternizam com seus integrantes, constituindo um modo de ensino, pois a partir dos passos e sons os indígenas transmitem seus conhecimentos para as outras gerações e inclusive

¹⁰ Mais uma vez não é meu objetivo fazer uma análise técnica sobre a voz, mas sim mostrar como a voz indígena como um componente indispensável para o canto dos povos tradicionais.

para o não indígena. O conviver e as manifestações em grupo se tornam então uma prática educativa, uma vez que as relações sociais desenvolvem uma aprendizagem coletiva através da troca de experiências entre a aldeia e o mundo que os cercam. No momento em que os membros da aldeia realizam o Toré, fortalecem suas competências didáticas assim como o ensino, bem como ampliam a leitura de mundo, denominada por alguns estudiosos do Ensino de História, de Literacia Histórica, promovendo o respeito à diferença entre os povos.

3.3. AS TICS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em pleno século XXI as tecnologias fazem parte da vida da maioria das pessoas, traduzindo em reflexos cada vez mais impactantes em seus hábitos e comportamentos. As inovações tecnológicas têm influenciado não só a forma como as pessoas se comunicam, mas principalmente os métodos e parâmetros na elaboração do conhecimento (BITTENCOURT, 2009, p. 107).

As tecnologias estão presentes na vida do homem, desde a Pré-História, até os dias atuais controlando a natureza, desenvolvendo novas fontes de energia, bem como o domínio de outros povos e a obtenção de riquezas. Nesse sentido, a educação tem a difícil tarefa de se adequar as modernizações e mudanças que a sociedade tem passado. Esses novos métodos têm a capacidade de amparar a prática docente, bem como motivar a aprendizagem dos alunos, principalmente adolescentes, cuja vida já está atrelada à globalização.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente (KENSKI, 2012, p.375).

Moran (2000) enfatiza que o ato de ensinar na era da informação é um desafio constante, pois a tecnologia está cada vez mais presente na vida dos alunos, independentemente da sua idade. Dessa forma, fazem-se necessários educadores proativos junto aos novos mecanismos que beneficiem e transformem a educação. Kenski (2012) reforça o pensamento de Bittencourt (2009) onde afirma que essa mudança de paradigma surgiu a partir do uso da televisão cujo aparato trouxe um encantamento para os alunos através das imagens e sons ao mesmo tempo, provocando uma interferência no conhecimento escolar obtido pelos jovens aprendizes. Nesse cerne, o computador revela-se como um mecanismo mais fascinante que os livros e outros recursos aliados à educação, trazendo

consigo a informática como uma linguagem revolucionária e interativa. Em se tratando das linguagens faladas, escritas e digitais, a digital tem sido a que engloba os diversos sinais, tornando um método mais dinâmico e célere, se convertendo assim em um espaço de articulação entre conteúdos, pessoas e diferentes tempos (KENSKI, 2012, p. 381).

Sabemos que os livros didáticos sempre foram “o método sagrado” dos professores, porém em pleno século XXI não é mais o único detentor do saber, porque em uma sociedade globalizante e exigente como a nossa, o professor deve ser criativo e aberto a novas propostas que beneficiem a aprendizagem. Moran (2000) afirma que a linguagem audiovisual aprimora a imaginação e a afetividade, enquanto a linguagem escrita é mais rigorosa, aperfeiçoando a lógica, o método e a associação de palavras. Ainda de acordo com o autor, com a internet há infinitas possibilidades de ensinar e tornar a aula mais fascinante e significativa, além de um diálogo mais efetivo entre professor e aluno, vide programas que propiciam o compartilhamento de conteúdo, debatendo assuntos e participando de fóruns a fim de trocar ideias e conhecimentos. Por conseguinte, é necessário que o professor saiba adaptar os recursos audiovisuais a sua sala de aula e aos seus alunos, pois cada um demonstra uma realidade diferente de aprendizagem. Ademais, é notório salientar que somente as novas tecnologias em educação não são suficientes para sanar os problemas educacionais, é necessário muito mais, bem como reitera Moran (2000).

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MORAN, 2000, p. 144).

Assim sendo, se as ferramentas audiovisuais forem incluídas de forma correta e associadas aos temas e conteúdo de estudo propostos pelo docente em sala de aula, esses recursos serão um grande aliado ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2000, p. 63), é importante que o professor esteja sempre aberto a novas possibilidades, atualizado, entretanto sem deixar que a tecnologia o controle. Acima de tudo, utilizar as novas tecnologias em educação como artifício para uma motivação pedagógica, requer uma mudança de postura do próprio docente, pois o objetivo desses dispositivos é justamente desenvolver profissionais capazes de educar e fomentar uma sociedade autônoma e transformadora.

Dessa forma, para que essas novas tecnologias possam ser efetivas, é necessária uma mudança de paradigma, ou seja, é importante que se entenda os objetivos de se utilizar essas

inovações e suas adequações. Por conseguinte, é fundamental o emprego dessas novas linguagens com consciência, pois o que se espera é que as TICs sejam utilizadas paralelas à leitura e a escrita, a fim de obter um olhar crítico diante desses recursos (BITTENCOURT, 2009, p. 109). Posto isso, são visíveis as vantagens do uso das tecnologias para a educação, porém também há críticas ao seu uso inadequado no contexto educacional, pois se verifica falta de formação para professores, voltadas para o uso dessas tecnologias, bem como o despreparo dos próprios profissionais, que em diversos momentos se mostram irredutíveis em empregar esses aparatos à sua sala de aula e também em sua vida. Além do mais, outro problema observado é a não adequação da tecnologia ao conteúdo trabalhado pelo professor, porque utilizam as TICs como se fossem estratégias que resolveriam os transtornos dentro da educação, inclusive da falta de motivação dos alunos. No entanto, ela sozinha não resolve todas as adversidades existentes no cenário escolar, haja vista muitas instituições de ensino não possuírem sequer laboratório de informática, muito menos terem um currículo adaptado aos novos métodos tecnológicos.

Posto isso, são visíveis as vantagens do uso das tecnologias para a educação, porém também há críticas ao seu uso inadequado no contexto educacional, pois se verifica falta de formação para professores, voltadas para o uso dessas tecnologias, bem como o despreparo dos próprios profissionais, que em diversos momentos se mostram irredutíveis em empregar esses aparatos à sua sala de aula e também em sua vida. Além do mais, outro problema observado é a não adequação da tecnologia ao conteúdo trabalhado pelo professor, porque utilizam as TICs como se fossem estratégias capazes de resolver os transtornos dentro da educação, inclusive da falta de motivação dos alunos. No entanto, ela sozinha não resolve todas as adversidades existentes no cenário escolar, haja vista muitas instituições de ensino não possuírem sequer laboratório de informática, muito menos terem um currículo adaptado aos novos métodos tecnológicos.

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto, de todos, cada aluno e cada professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais alargado (KENSKI, 2012, p. 986).

Atualmente a escola precisa ser não apenas o local onde se aprende conteúdos de disciplinas diversas, mas sim um ambiente propício para a formação de cidadãos críticos e

conscientes, capazes de utilizar a informação a seu favor e transformá-la em conhecimento. Logo, a informática deve ser trabalhada dentro das instituições de ensino a fim de proporcionar aos aprendizes o espírito de trabalho em equipe, e também promover a justiça através do esclarecimento do seu papel em sociedade. Para isso, é interessante que a escola crie caminhos para uma aprendizagem significativa, onde seus alunos se tornem autônomos e, não apenas equipá-la com aparelhos tecnológicos, sem a devida conscientização do propósito dessas máquinas e o seu impacto diante da sociedade.

3.4. AS MULTIMÍDIAS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM

Com o advento da tecnologia e sua utilização para fins educacionais, buscou-se ampliar sua aplicação aliada às diversas linguagens e meios de comunicação. A partir daí surgem as multimídias, expressão comumente usada nos dias de hoje, mas que muita gente desconhece o significado, e até mesmo sua função. Sendo assim *Multimídia* de acordo com o dicionário Priberam¹¹, quer dizer suporte de difusão de informação que utiliza ou combina som e imagem. Ou seja, são recursos que agregam as diferentes linguagens, normalmente em um único objeto, possibilita que o aluno aprimore seus sentidos e crie uma aprendizagem mais concreta.

Sendo assim, as TICs estão assentadas em bases legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja segunda competência específica de ciências humanas para o ensino fundamental assinala o uso das linguagens digitais para a compreensão das humanidades e sua conexão à vida real dos discentes.

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 (BNCC, 2017, p. 355).

Logo, espera-se que na escola o aluno conviva com os métodos que agreguem os meios tecnológicos às disciplinas escolares, fazendo um paralelo com a sua vida prática, haja vista esses educandos já estarem inseridos em uma sociedade informatizada. Na educação contemporânea o professor não é mais o dono do saber, mas sim um mediador do

¹¹ Cf. <https://dicionario.priberam.org/multim%C3%ADdia>, acessado em: 19/05/2019.

conhecimento, junto às experiências prévias dos alunos e os recursos tecnológicos disponíveis no presente. Por esse motivo, a sala de aula deixa de ser o único lugar da aprendizagem, cuja era da informação pode ser proporcionada em diferentes ambientes, ampliadas pelas diversas possibilidades que as multimídias oportunizam.

É notável a presença dos aparelhos digitais na vida dos jovens na atualidade, principalmente aqueles cujas funções vinculam as múltiplas linguagens, como som e imagens ao mesmo tempo. Isso permite que o aprendiz exerça uma correlação dos conteúdos estudados na escola e a vida real, ou seja, estimula sua motivação, sensibilidade, comunicação e aprendizagem.

Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som interrompe a relação autor/ leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídias pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 244-245).

Diante disto, os recursos impressos têm atraído pouco as atenções dos discentes, sendo um material estático, que não aguça a compreensão da mensagem contida nele, pois não aperfeiçoa a capacidade cognitiva dos jovens, bem como a construção de pontos de vista concretos sobre o mundo em que os cercam, diferentemente das mídias audiovisuais. Assim sendo, Moran (1995) reitera que o vídeo em se tratando de multimídia é a que mais se aproxima dos sentidos humanos, pois favorece a aprendizagem, juntamente com os livros e os outros recursos pedagógicos. O autor defende o uso das mídias audiovisuais, mas com cautela, pois os objetos de aprendizagem não devem dominar o professor, nem ele o aparelho, os dois devem andar lado a lado a fim de criar caminhos cujo conhecimento seja seu objetivo.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele-nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 1995, p. 01).

Logo, a utilização e o aproveitamento do vídeo como recurso motivacional em sala de aula, tem seu lado ruim, pois ultrapassa seu objetivo real. Dessa forma, muitos estudiosos estabelecem diversas críticas ao seu uso inadequado, visto que, o vídeo sem uma reflexão e relação com o conteúdo proposto, não instrui ninguém. Moran (1995, p. 27) declara que há

inúmeras possibilidades de trabalhar o vídeo com os alunos, pois além de entretê-los cria uma interatividade, ou seja, permite que as linguagens se cruzem de maneira sensorial e cognitiva. Diante disso, somente computadores nas escolas não são suficientes para a incorporação de uma prática pedagógica diferenciada e evoluída, é fundamental a formação e a capacitação de professores capazes de manusear essas ferramentas para inovar o ensino e aprendizagem.

3.5. E-BOOKS: DOS LIVROS DIGITALIZADOS ÀS MULTIMÍDIAS FACILITADORAS

Em um mundo informatizado e tecnológico como o nosso, os livros se tornaram algo cada vez mais ignorado pelos jovens que por sua vez buscam estar cotidianamente conectados em seus aparelhos eletrônicos. Sendo assim, os livros eletrônicos, ou ebooks, se transformaram em um recurso muito explorado na atualidade devido a sua acessibilidade e interatividade com as diferentes linguagens como imagem e som. Obviamente que a intenção aqui não é comparar o livro impresso e o livro digital, até porque os livros impressos continuam sendo os grandes manuais do conhecimento, os mais conhecidos e difundidos, além de terem uma longa história. No entanto, os ebooks são uma realidade que vem ganhando adeptos por ser uma ferramenta que proporciona aos alunos conhecimento e aprendizagem, aliando a tecnologia que é a coisa que eles apreciam. Logo, um material didático-pedagógico no formato de ebook traz o fortalecimento da motivação dos alunos diante de um objeto que o próprio discente possa interagir com a sua vivência dentro e fora da escola.

De acordo com Azevedo (2012, p. 26), não há uma definição única quanto ao conceito de *ebook*, pois muitas vezes os *ebooks* equivocadamente são comparados ao livro digitalizado, o que não é de fato. Primeiramente um *ebook* é um recurso digital, e, portanto, há todo um método para criá-lo, diagramação, letra, cores, bem como a parte multimídia (vídeos, imagens, sons, gráficos etc.) e, em alguns casos a função interativa conectada a internet. Assim, se não houver todos esses parâmetros descritos anteriormente, não poderá ser considerado um *ebook*, será apenas um livro que foi digitalizado e compartilhado na *Web*.

Os ebooks permitem a inclusão de conteúdos e funcionalidades, tais como vídeos e animações, que ajudam a tornar o processo de aprendizagem mais interessante e intuitivo. A linguagem contida nesta ferramenta deverá ser uma linguagem simples e intuitiva de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos temas abordados (AZEVEDO, 2012, p. 28).

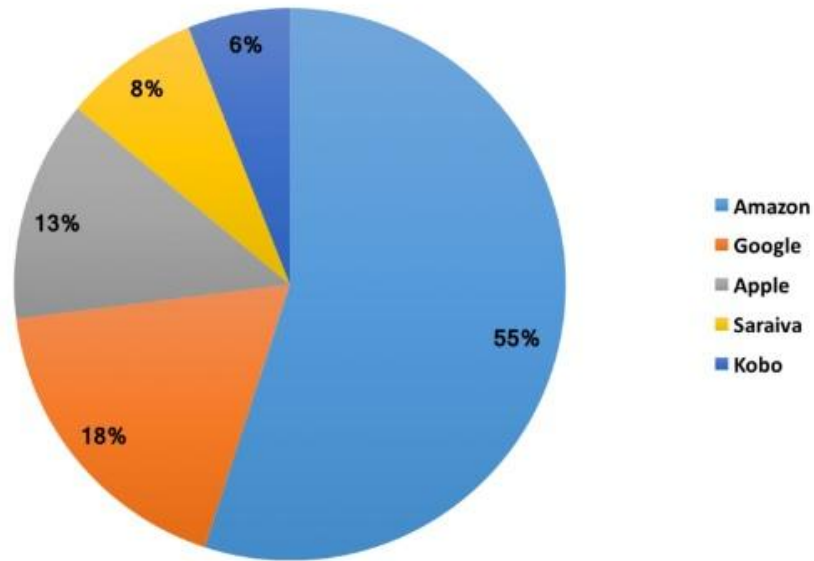
Uma das vantagens do *E-book* digital é a autonomia que esse recurso permite ao leitor por ser uma hipermídia, cuja funcionalidade propicia que o usuário insira notas, modifique o tamanho da letra, bem como as cores ou o próprio layout. Kenski (2012) afirma que hipermídia é um texto linear o qual há uma conexão de diversas mídias, como vídeos, fotos e músicas. Sendo assim, com essa ferramenta os indivíduos não precisam carregar dezenas de livros, pois o aparelho leitor possui um grande armazenamento de exemplares com títulos diversos, oportunizando o acesso a leitura de forma rápida e democrática.

No entanto o uso do *E-book* não traz somente flores, existem ainda algumas desvantagens principalmente no que tange a preferência da maioria da população brasileira, que ainda opta pelo livro físico. Porém, o maior obstáculo quanto ao uso do livro eletrônico é o fato dele necessitar de um aparelho que permita a sua leitura, e/ou um aparelho com *software* específico para lê-los, como os conhecidos *e-readers*. Consequentemente todas essas adversidades acabam desembocando na questão financeira, pois é imprescindível que o usuário avalie a relação custo-benefício para obter um aparelho desses. Isso faz com que os *ebooks* tornem-se ainda pouco populares, e às vezes inviáveis para a maioria da população do país.

Para acessar uma obra digital, o leitor precisa de um software ou aplicativo especial chamado reader. Geralmente distribuído gratuitamente na Internet, no caso da Apple Store alguns são pagos. Com o software de leitura pode-se ler um livro digital em um micro de mesa, laptop ou notebook [usando, por exemplo, o Adobe Reader da empresa Adobe Systems]; em computadores pessoais de bolso [como os pioneiros HandHelds e PalmTops]; ou mesmo outros devices portáteis, usando o MS Reader ou o MobiPocket Reader [que são softwares da primeira geração de readers] e o Stanza, da segunda geração de softwares[...] (PROCÓPIO, 2010, p. 27-28).

Logo, Procópio (2010) certifica que em plena sociedade da informação em que vivemos, o conhecimento está cada vez mais veloz e dinâmico, e que os *ebooks* podem sim trazer vantagens tanto para os leitores, como para editores e escritores. Por sua vez, os livros digitais também criam um panorama de consumo em um mercado que vem crescendo a cada dia.

Figura 2: Mercado de Compartilhamento de *Ebooks* no varejo no Brasil



Fonte: CARRENHO, 2017

Mesmo que os *E-books* ainda não sejam tão consumidos no país¹², sua origem e uso são coisas que vem de longa data, e que devido à informatização da sociedade, mostra-se como um recurso que contribui para aprendizagem e inovação educacional. Assim, com o uso dessa ferramenta e de aplicativos em sala de aula, o professor tem a incumbência de ser um mediador, de instigar e despertar o aprendizado dos seus discentes.

Diante de tudo que foi exposto, a utilização dos *Smartphones*, *Tablets* e dos leitores digitais, devem ser usados nas escolas com cautela e com a observação dos professores, haja vista que os aparelhos devem ser utilizados como intermediários no processo do conhecimento durante as aulas. Deste modo, através de um único instrumento multifuncional e portátil, que comporta todas as mídias existentes e esteja disponível a todos os cidadãos, é possível que conteúdos educacionais sejam acessados a qualquer tempo e em qualquer lugar e que estejam inseridos no cotidiano das pessoas, tornando o acesso e consumo dos *E-books* cada vez mais viável.

3.6. ORIGEM DOS *E-BOOKS*

A princípio o *E-book* se configura como algo novo, mas é um mero equívoco, pois ele surgiu no século passado, embora tenha se difundido no mercado apenas na atualidade. Inicialmente sua idealização surgiu em 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, por Vannevar

¹² Para Carrenho (2017), no Brasil, “de acordo com os dados, 6,89% das unidades comercializadas pelas editoras de interesse geral em 2016 eram e-books, o que representou 3,16% do faturamento delas”.

Bush (1890-1974) que à época era Diretor do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento Científico dos EUA (PROCÓPIO, 2010, p. 23).

No mesmo ano Bush publicou na revista *Atlantic Monthly* um artigo intitulado *As we may think* (Como podemos pensar), com o intuito de incentivar cientistas a desenvolverem formas de tornar o armazenamento de conhecimento humano disponível e acessível. Em seu trabalho, Bush elaborou uma incrível máquina de leitura, cuja sua funcionalidade se assemelha ao *e-reader* moderno, com capacidade de memorizar centenas de exemplares de livros e documentos em geral, chamada de Mémex (Memory Extension). Procópio (2010) salienta que Bush considerava que sua máquina proporcionaria o surgimento de uma biblioteca universal, pois poderia guardar todo conhecimento produzido até então para ser utilizado no futuro. O cientista era um homem a frente de seu tempo, uma vez que ele vislumbrou criar algo que hoje em dia é tão comum em nossas vidas, isto é, a famosa “*World Wide Web*”.

Em 1971, Michael Hart, considerado o criador do livro eletrônico, o “eText #1” foi incorporado ao Projeto Gutenberg, iniciativa que tinha por objetivo criar uma biblioteca digital onde qualquer pessoa pudesse acessar os diversos livros digitalizados gratuitamente (AZEVEDO, 2012, p. 27). O Projeto Gutenberg¹³ é a biblioteca digital mais antiga do mundo, onde se encontram livros digitalizados e de domínio público. Atualmente oferece mais de 59.000 *E-books* gratuitos, disponíveis em diversos idiomas, em vários formatos e, o usuário não precisa necessariamente baixá-los, podendo lê-los *online*, haja vista esses livros não requisitarem softwares específicos. Ademais, é interessante ressaltar que nesta biblioteca o leitor não é obrigado a fazer um cadastro para ter acesso a esses livros, pois o Projeto não tem fins lucrativos, sendo mantido por doações dos visitantes. Estes por sua vez, fazem também de forma voluntária a digitalização e revisão dos livros que serão depositados na biblioteca com o intuito basicamente educativo (PROJETO GUTENBERG, 2019).

Após o Projeto Gutenberg surgiram outras iniciativas com objetivos semelhantes, alguns foram comercializados, outros não saíram do papel, mas tiveram uma grande importância principalmente na difusão dos *E-books* no século XXI. Embora o livro digital ainda não seja tão consumido no Brasil, Procópio (2010) enfatiza que diversas universidades criaram nos anos 1990 bibliotecas a fim de digitalizar, guardar e compartilhar exemplares para toda a comunidade acadêmica e a população em geral, como é o caso da Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro da USP, criada em 1996 e a *ebooksbrasil.org*, em 1999

¹³ Disponível em: <https://www.gutenberg.org/>, acessado em 27/05 de 2019.

(PROCÓPIO, 2010, p. 17). De acordo com o autor, nos anos 2000 despontam-se as lojas virtuais de *E-books* no Brasil, acumulando cerca de 900 mil títulos em versão digital. Assim, o que o escritor quer expressar é que os *E-books* são uma realidade há bastante tempo, mesmo que os autores e editoras se neguem a produzi-los. O mundo atual é tecnológico e seus usuários-leitores estão ávidos por modernidades sejam em aplicativos que facilitem o dia a dia, bem como aqueles que tornem a aprendizagem mais dinâmica e eficiente.

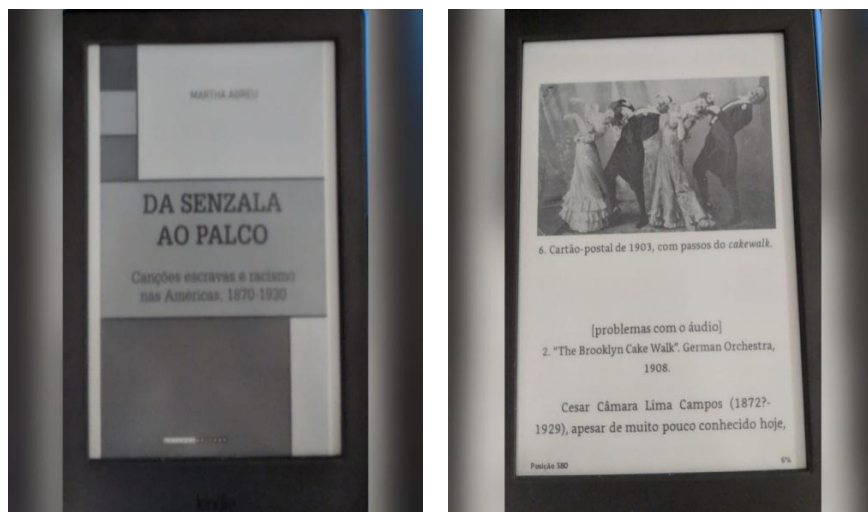
A origem dos *E-books* lembra o desenvolvimento dos aparelhos e *softwares* para leitura, conhecido como *reader*. Azevedo (2012, p. 29) comprova que os *E-books* dividem-se em duas partes, o *reader*/leitor (*software*) e o dispositivo de leitura (*hardware*). Os *softwares*, em sua maioria gratuitos, permitem que as leituras dos livros sejam feitas em computadores de mesa, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*, destacando-se os *readers* mais conhecidos, como o Adobe Acrobat Reader e o MS Reader. Sendo assim, os formatos dos *E-books* são diferentes, não obedecem a uma ordem predeterminada, por isso existem os *softwares* abertos, possibilita a leitura em qualquer dispositivo; e os *softwares* proprietários, cuja leitura só é liberada em aparelhos específicos. Assim, um exemplar de um mesmo livro será lido de maneira diferente a depender do seu formato, pois cada um possui uma diagramação distinta. Logo, ler uma mesma obra em um computador ou no Kindle pode parecer igual, porém sua configuração e características são bem diferenciadas justamente por possuírem *softwares* divergentes. Dessa forma, Procópio (2010) ressalta:

Em formatos divergentes — PDF [Adobe], LIT [MS Reader] ou ePub [Sony Reader e outros equipamentos] — o mesmo livro terá sempre uma diagramação ou uma aparência diferente. Muitas vezes o leitor pode não perceber essas diferenças, pois ele estará entretido com seu livro preferido. Mas cada livro terá uma aparência diferente, isso ocorre porque cada e-reader possui um ganho de tela diferente (PROCÓPIO, 2010, p. 149).

Portanto, através desses *softwares*, o leitor consegue ler seus livros preferidos e adquirir outras obras em qualquer lugar, sem precisar estar conectado a um computador de mesa. Por conseguinte, o acesso à informação está cada vez mais rápido, automático e dinâmico. Os *E-books* podem trazer benefícios escritores, professores, e, principalmente, para os jovens leitores. Por se tratar de documentos que despendem de papel e de mais questões relacionadas à sua produção, os *E-books* podem ser considerados de baixo custo, a depender das editoras e autores. A sociedade da informação exige que os professores também sejam pessoas capacitadas para lidar com esses aparatos tecnológicos, usufruindo desses novos formatos de exemplares, como por exemplo, livros didáticos digitais.

Os materiais didático-pedagógicos vêm se aperfeiçoando a cada era, público e inovação. Nos anos 2000 era muito comum vir junto ao livro impresso uma mídia em CD ou DVD com músicas e vídeos para trabalhar o conteúdo em sala de aula. Hoje em dia esse tipo de material já é considerado ultrapassado, haja vista a evolução e introdução das multimídias como o computador, *smatphones* e *tablets* no mundo educacional. Por isso é tão necessário à incorporação de recursos pedagógicos digitais que estejam relacionados ao mundo real dos alunos. Os livros eletrônicos podem ser também uma ferramenta colaboradora para a inclusão e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, pois há neles a introdução de elementos audiovisuais em seus conteúdos. Sendo assim, seria leviano dizer que a tecnologia contribuiria para o fim do livro impresso, isso não é possível. O que se observa é uma mudança de comportamento dos leitores da Era Digital, pois a tecnologia e a internet democratizaram o acesso e a difusão do conhecimento através das diversas obras literárias, bem como de pesquisas científicas a partir das bibliotecas virtuais.

Figura 3: Livro da historiadora Martha Abreu lançado em *E-book* para Kindle (2017).



Fonte: Amazon.com.br

Neste sentido, é necessário que os professores estejam conscientes do uso efetivo dos *E-books*, os quais são ferramentas úteis, quer para os seus alunos, quer em sua prática em sala de aula. Para que haja uma mudança de paradigma, é necessário desmistificar as vantagens da utilização dos *E-books* entre docentes, principalmente nos quesitos facilidade, rapidez e acessibilidade da informação, em qualquer local, sendo apenas necessário os aparelhos tecnológicos como computador, tablets, smartphones e *e-readers*. Dessa forma, pode-se dizer que os usuários brasileiros precisam passar pelo processo de transformação da cultura

educacional muito apegada ao livro impresso e adequar suas condutas para a utilização dos exemplares digitais. O ensino é um campo bastante complexo e é motivado por diversos elementos, como por exemplo, os desenvolvimentos significativos no âmbito tecnológico. É necessário que o ensino acompanhe estas mudanças e as transformações da sociedade, produzindo práticas pedagógicas aliadas as linguagens digitais para, desta forma, promover motivação nos alunos e uma diminuição da evasão escolar.

SEÇÃO IV

4 .INDÍGENAS DE ALAGOAS: HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIA TINGUI-BOTÓ

4.1. ÍNDIOS DE ALAGOAS: QUEM SÃO?

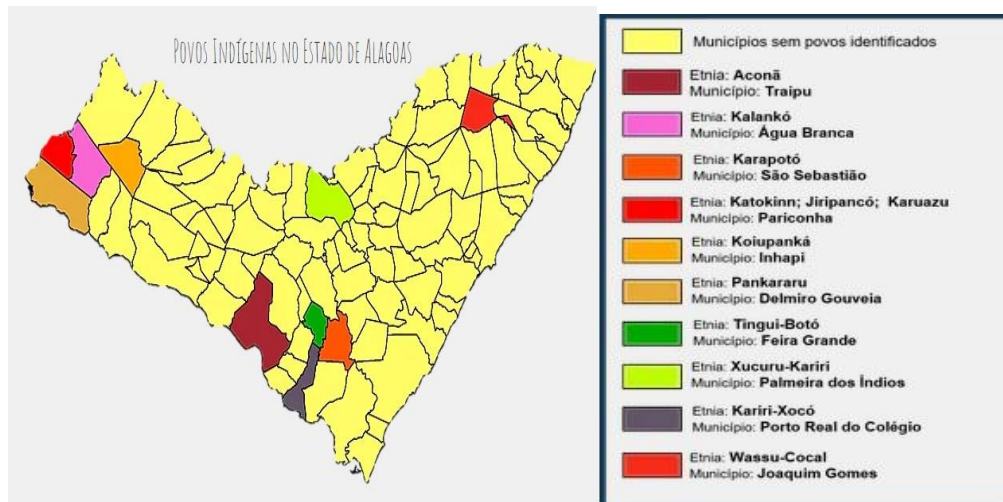
É evidente que a historiografia brasileira suprimiu por anos a participação indígena nas narrações que constitui a formação do país. Isso gerou deficiências nas produções históricas e no ensino de história quanto à temática indígena. E quando se trata dos povos indígenas de Alagoas pouco se sabe acerca do Ensino de História vinculado aos 12 povos¹⁴ que compõem o Estado, pois a maioria não possui muitos registros escritos, como é o caso dos Tingui-Botó. Por séculos os indígenas ficaram estigmatizados como povos que não possuíam história por serem, muitos deles, ágrafos.

No entanto sua história já foi e está sendo contada oralmente, principalmente através dos mais velhos cuja importância é justamente a manutenção da memória e tradições de seu povo. Clovis Antunes (1984) na década de 80 desenvolve um estudo com diversas comunidades indígenas em Alagoas, analisando sua história, cultura e, principalmente suas lutas pela demarcação de suas terras e a sobrevivência de suas culturas. De acordo com o censo do IBGE de 2010, atualmente Alagoas possui 14.509 indígenas autodeclarados, sendo que 4.486 vivem nas terras indígenas e os 10.023 fora delas. No entanto, somando-se todas as pessoas indígenas do Estado, incluindo os que não se autodeclaram, mas se consideram indígenas, esse número sobe para 16.291, destes 6.268 são habitantes de terras indígenas¹⁵.

¹⁴Xukuru-Kariri, Kariri-Xokó, Karapotó, Tingui-Botó, Aconã, Wassu-Cocal, Jiripancó, Kalancó, Koiupanká, Katokinn, Karuazu e Pankararu. SEPLAG, 2017.

¹⁵ Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas/Alagoas. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2017.

Figura 4 – Mapa das regiões e etnias indígenas em Alagoas.



Fonte: Grupo de

Pesquisa em História Indígena de Alagoas – UNEAL.

Dessa forma, a história do povo indígena Tingui-Botó atualmente está sendo revelada aos poucos, pois escrita ela já foi desde que seus ancestrais chegaram ao território alagoano. Através dos membros mais jovens sua cultura, crença e, essencialmente suas lutas estão sendo transmitidas aos seus descendentes, por meio de suas manifestações e empenho. Essa história está sendo divulgada de preferência aos não indígenas, para que tenham a compreensão de que os povos tradicionais existem e resistem na contemporaneidade. A falta de informação e desconhecimento por parte de não indígenas acerca das sociedades originárias gera preconceitos, discriminação e até mesmo atos violentos contra indígenas, pois muitas pessoas ainda acreditam na ideia de que atualmente não existem povos tradicionais por muitos destes não viverem como nos séculos passados. É por este motivo que Souza (2012) enfatiza a importância das narrativas para os povos indígenas, pois é por meio delas que se fortalecem seus lugares de fala e as conexões com suas realidades. Dessa forma, a autora exprime:

Lugares persistem, assim, sendo narrados. Estas narrativas são duplamente situadas: pelo “quem”, mas também pelo “onde” da narração. Histórias de eventos passados (encontros e confrontos com potenciais inimigos, tipicamente) podem ser contadas por pessoas mais velhas a seus filhos e netos em casa; nessas circunstâncias, lugares são especificados, mais o fio da narrativa é dado pela sequência de atos dos personagens (SOUZA, 2012, p. 203).

Até os anos 80 os povos indígenas alagoanos não possuíam nenhum registro escrito por eles mesmos, sendo suas histórias produzidas a partir de relatos orais difundidos pelos mais velhos aos mais novos, o que acontece até hoje entre os membros da comunidade

estudada. Contudo, suas trajetórias estão sendo registradas por integrantes da aldeia que possuem nível superior e visam apresentar a herança de seu povo para o mundo afora. Quanto a essa questão, percebe-se um orgulho em manter suas tradições vivas e principalmente no ser índio, pois segundo Amaro Hélio (2019, p. 144) “(...) entendemos por índio aquele que se reconhece e é reconhecido como tal”. Sendo assim, sabe-se que o vocábulo “índio” foi um termo introduzido pelos europeus no momento da chegada ao continente americano, investindo significados pejorativos e rotulando os povos nativos como “atrasados”, e, sobretudo de “selvagens”. Por isso é mais apropriado pronunciar “indígena”, que designa “aquele que pertence ao lugar” ou “originário do lugar”.¹⁶ Nesse sentido, Souza (2012) reitera que compreender a história de um povo vai muito além de palavras escritas, mas sim de perceber suas práticas, seus modos de viver e a importância que a aldeia tem para eles.

Conhecer um lugar é assim conhecer sua história e seu potencial – o que e quem fez dele um ponto de referência significativo para ações e experiências futuras – e para isso é preciso ou lembrar as histórias, ou ser capaz de ver o invisível e ouvir o inaudível (SOUSA, 2012, p. 201).

Grande parte das narrativas coletadas foi através das conversas com Marcelo de Campos, filho do cacique Eliziano de Campos, bem como dos escritos no blog de Jairã Silva, que leva o mesmo nome da aldeia e que fazem um trabalho árduo em levar a História e o reconhecimento do seu povo a todos que estejam dispostos a entender a temática indígena. Bibliograficamente falando, o trabalho tem igualmente a contribuição das pesquisas de Ana Laura Loureiro (2010 e 2016) e Adriano Cabral (2017), cujas análises acerca do povo Tingui-Botó são de grande valor para a composição desta produção. As produções e atividades aqui elencadas são de suma importância como evidência para a comunidade Tingui-Botó, pois destacam a vivência indígena pela ótica do próprio indivíduo, abandonando a visão colonizadora cuja alegação é de que no Nordeste, mais precisamente em Alagoas, que os indígenas eram vulgarmente conhecidos como mestiços, ou misturados. Por esse motivo, Silva¹⁷ (2019, P. 50) certifica que o processo de identidade étnica dos povos indígenas do Nordeste, bem como de Alagoas, é assinalado essencialmente por suas manifestações culturais, como o Toré, o Praiá e o Ouricuri. Isso os diferencia de muitas nações indígenas do

¹⁶ Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena. Magda Pucci, Berenice de Almeida – São Paulo: Petrópolis, 2017.

¹⁷ Índios de Alagoas: trabalho, religião e política. Luiz Sávio de Almeida; Amaro Hélio Leite da Silva. Arapiraca/ EDUNEAL, 2019.

território brasileiro e os conservam como também povos originários por possuírem rituais, línguas e identidades únicas.

Antunes (1984) informa que os povos Tingui-Botó, habitantes do povoado Olho d'Água do Meio, no município de Feira Grande, são descendentes dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio e sua existência remonta a bem antes do século XIX. À época, os Tingui-Botó estavam a negociar as terras que hoje são de sua propriedade e que pertenciam à jurisdição de Porto Real do Colégio. Ainda conforme o autor, à época da demarcação de suas terras, os Tingui-Botó possuíam uma população de 800 habitantes (ANTUNES, 1984, p.8). Através de importantes documentos, principalmente os relatórios etnológicos de Manoel Lourenço da Silveira, Clóvis Antunes conseguiu apontar que oito aldeamentos indígenas haviam sido extintos no território alagoano em meados do século XIX e isso trouxe grandes mudanças para os indígenas que neles habitavam. Assim, de acordo com o pesquisador, a história dos povos indígenas de Alagoas desponta a partir da formação dos aldeamentos que foram originados a datar das chamadas “Missões” estabelecidas por meio da Carta Régia de 07 de março de 1681.

Segundo Silva Júnior (2015, p. 22), os aldeamentos possibilitavam aos índios, mesmo em condição de súditos do rei, certa autossuficiência e alianças internas. Dessa forma, o historiador apresenta que praticamente metade da população indígena de Alagoas usufruía de segurança em meados do século XIX. Isso quer dizer que uma boa parte da população indígena também habitava livremente com seus costumes fora desses aldeamentos. De acordo com os dados da Diretoria Geral dos Índios, em 1849 havia um total de 6.603 habitantes em 20 freguesias, destes 1.212 índios habitavam na Freguesia de Porto Calvo e Palmeira dos Índios, o que indica um número dos oito aldeamentos posteriormente extintos, os quais 644 são índios aldeados de Porto Calvo e Palmeira (SILVA JÚNIOR, 2015, E-books p. 23). À vista disso, os aldeamentos inicialmente foram difundidos como um espaço direcionado aos indígenas para que eles pudessem desenvolver suas práticas, ambiente este dirigido, inicialmente, pelos Jesuítas para a produção. Assim assinala Silva Júnior:

Contudo, os indígenas foram se adequando e intensificaram as suas reivindicações buscando adequá-lo as suas necessidades. Portanto, a compreensão da estrutura dos aldeamentos existentes na Província de Alagoas, no Século XIX, deve passar pelo processo de construção e atualização desses espaços. Este processo convida a percorrer os caminhos que levaram a fundação dos aldeamentos, identificando os grupos étnicos envolvidos, bem como os interesses do Governo Colonial (SILVA JÚNIOR, 2015, p 27).

Assim sendo, os indígenas costumavam abandonar esses aldeamentos por diversos motivos, como por exemplo, as inúmeras rivalidades por causa das terras, bem como pelo alistamento forçado ao exército, o trabalho não remunerado em obras públicas, além da repressão e violência cometida pelos proprietários das terras vizinhas. A partir da extinção dos aldeamentos, intensifica-se a concepção de que seria feito um levantamento acerca dessas terras, para então distribuí-las igualmente entre os índios. Entretanto, segundo Silva Júnior (2015), essas terras jamais foram divididas, tornando-se de domínio público. O fim dos aldeamentos só trouxe prejuízo para os indígenas, pois seus espaços foram invadidos e os mesmos, em sua maioria, foram forçados a lutar pela posse de suas terras. Posto isto, o autor reitera que a dissolução dos aldeamentos influenciou a justificativa criada pelo governo em afirmar que havia índios misturados e nacionais, ou seja, tentando suprimir o direito que estes tinham a sua terra. Logo, em 1872 a extinção dos aldeamentos e da Diretoria Geral dos Índios em Alagoas implicará no processo de transformação dos indígenas em trabalhadores rurais, destoando assim de sua identidade étnica, caracterizando o silenciamento dos povos indígenas nos registros oficiais do Estado, voltando a ser temática debatida na historiografia alagoana somente a partir da década de 20 do século XX.

A segunda metade do Século XIX representou, para os grupos indígenas na Região Nordeste, a oficialização da perda do reconhecimento étnico e territorial pelo Estado. Em Alagoas, dos oito aldeamentos existentes – Palmeira, Colégio, Limoeiro, Cocal, Atalaia, Santo Amaro e Urucu – apenas três ressurgiram no contexto republicano: os Xukuru-Kariri (município de Palmeira dos Índios), os Kariri-Xocó (município de Porto Real do Colégio) e os Wassu (Cocal) (município de Joaquim Gomes), cujos territórios praticamente se sobrepõem aos dos aldeamentos extintos (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 160).

O indígena na História de Alagoas ainda não possuía importância política, pois sua participação foi apagada através de algumas práticas dos colonizadores, como a catequização voltada com o objetivo de “civilizar” o indígena, bem como o aparecimento do vocábulo caboclo em detrimento da palavra índio para remover o direito que estes tinham a terra. De acordo com Almeida (2019), por muitos anos a figura indígena se tornou ausente na historiografia alagoana, isso contribuiu com a falta de conhecimento acerca de suas culturas, bem como impossibilitou os próprios indígenas de exigir sua condição de identidade étnica. Desse modo, dos oito aldeamentos que foram exterminados, apenas dois continuaram mantendo suas atividades, foram os de Porto Real do Colégio e Palmeira dos Índios, abrigando-se o restante da população dos outros aldeamentos em cidades próximas.

No entanto, mesmo havendo a desarticulação territorial dos indígenas no Estado de Alagoas, revela-se uma relação estreita destes com povos de outros Estados, como por exemplo, Pernambuco, Sergipe e Bahia. Assim, tudo isso possibilitou o intercâmbio e a elaboração de iniciativas que buscassem os seus reconhecimentos étnicos perante o governo à época. Em vista disso, Silva (2019, p. 138) certifica que a recusa às arbitrariedades do Estado representava a luta contra a extinção étnica dos povos indígenas de Alagoas, seja por meio de guerras ou até mesmo através de acordos e fugas.

Logo, Oliveira (1998)¹⁸ elucida que a partir de 1937 foi introduzido na região Nordeste, através do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), os Postos Indígenas com o objetivo de assistir as comunidades indígenas que haviam perdido seus territórios. Primeiramente, no mesmo ano, ocorreu com os Pankararu de Brejo dos Padres, em Pernambuco; sendo nas décadas de 40 e 50 implantados em Alagoas, com os Kariri-Xocó e os Xukuru-Kariri respectivamente. Isso trouxe grandes benefícios a esses indígenas, pois, de acordo com o autor, além da delimitação das terras, houve também um princípio do reconhecimento étnico desses povos.

A territorialidade é entendida como o movimento compreendido pela conduta, ou seja, pelas ações planejadas e praticadas por um determinado grupo humano para criar e definir o seu território. Conduta que gera vínculos de pertencimento não só afetivo, mas também social, envolvendo questões históricas, políticas, econômicas, culturais e cosmológicas (RODRIGUES¹⁹, 2012, p. 69).

Assim, a década de 50 do século XX é um período muito importante para os índios do Nordeste e especialmente os de Alagoas, pois é nesse momento que várias comunidades indígenas fortalecem seus movimentos de reconhecimento étnico, bem como impulsionam ações a favor de visibilidade e direitos que até então haviam sido suprimidos. Todos esses feitos foram realizados juntamente com o amparo que o SPI oferecia aos indígenas, como a volta para suas terras após sofrerem com a repressão dos fazendeiros da região. Ainda segundo João Pacheco de Oliveira (1998), esse processo ficou conhecido como *territorialização* e foi responsável por divulgar o decurso das mobilizações de povos que até então não haviam sido reconhecidos²⁰, como por exemplo, os Tingui-Botó.

¹⁸ Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. João Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro, Mana – Vol. 04, n. 01, 1998.

²⁰ João Pacheco de Oliveira esclarece que nas décadas de 70/80 alguns povos como os Tingui-Botó, Karapotó, Kantaruré, Jeripancó, Tapeba, Wassu, dentre outros, passaram a ser chamados de "novas etnias" ou de "índios emergentes".

Por conseguinte, a extinção dos aldeamentos acabou por trazer alguns benefícios para os indígenas de Alagoas, pois tiveram que se reinventar a partir das condições em que possuíam, bem como o intercâmbio cultural e político com outras etnias também do Nordeste. De acordo com a circunstância, os próprios indígenas desenvolveram uma nova forma de vida, como por exemplo, o aumento do trabalho rural. À vista disso, o reconhecimento étnico perante as autoridades garantiu a devolução de suas terras, porém em áreas diferentes aos antigos aldeamentos em que viviam, desencadeando assim uma relação de trabalho entre indígenas e latifundiários. O realdeamento expandiu o trabalho rural entre os povos originários, pois ao passo em que não permaneceram em suas antigas terras, estes terminaram vivendo em pequenos sítios, em áreas pouco produtivas ou se tornaram agricultores. Logo, conforme Silva Júnior (2015) a partir desse processo os índios de Alagoas tornam-se camponeses, aprimorando uma agricultura familiar e coletiva, ressignificando assim suas identidades étnicas.

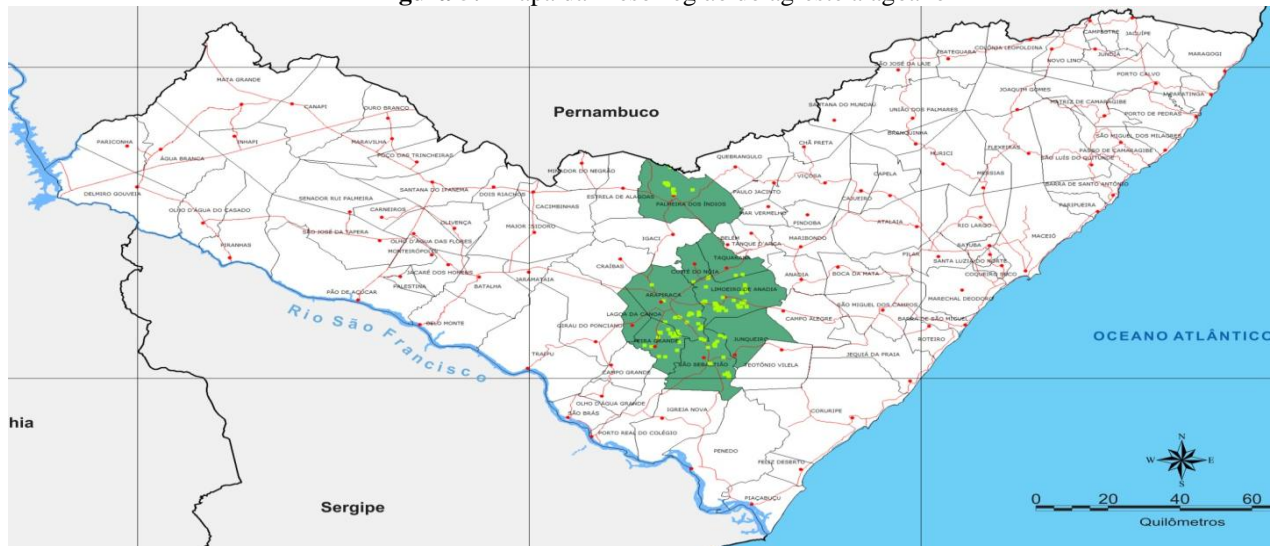
SEÇÃO V

5. OS TINGUI-BOTÓ DE OLHO D'ÁGUA DO MEIO: TRADIÇÃO E ETNICIDADE

“No caso, o “eu” narrador é indissociável de um “nós” da tradição e da memória do grupo ao qual ele quer dar voz. Portanto, o que ouvimos é um “eu” coletivo tornado autoetnógrafo, movido pelo desejo ao mesmo tempo intelectual, estético e político de revelar o saber cosmológico e a história trágica dos seus aos brancos dispostos a escutá-lo” (Davi Kopenawa).

A história do povo Tingui-Botó tem origem a partir de remanescentes dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, os quais migraram para a região de Feira Grande fundando a aldeia no povoado Olho d’água do Meio. De acordo com Ferreira (2010), o povoamento da região teria acontecido quando José Botó Ferreira, juntamente com sua esposa Maria Tranquilina deslocaram-se para o agreste de Alagoas em busca de terras e melhores condições de vida, todavia sem perder o vínculo com os Kariri-Xocó, cuja convivência direta manteve-se até meados do Século XVIII. A razão do nome da etnia teria derivado da planta “tingui” (*magonia pubescens*), planta muito utilizada na pesca, pois possui a capacidade de deixar os peixes adormecidos (FERREIRA, 2010, p. 16).

Figura 5: Mapa da Mesorregião do agreste alagoano



Fonte: Governo de Alagoas²¹ (2019).

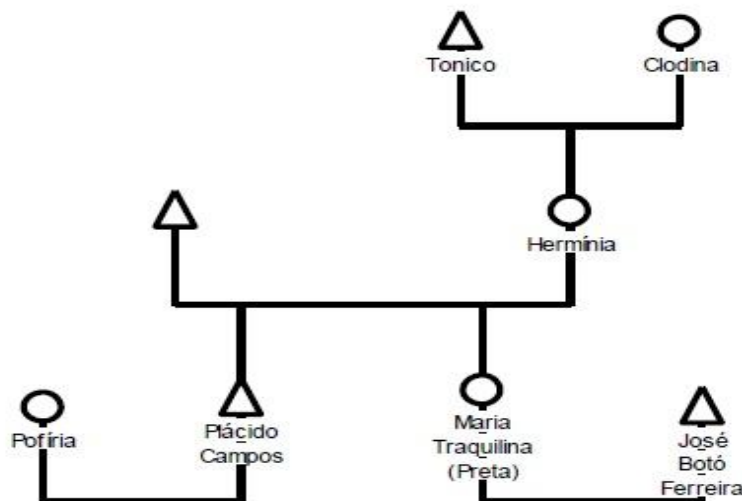
O povoado Olho d’água do Meio pertence ao município de Feira Grande, onde até 1943 se denominava Mocambo ou Mocambo da Negra, devido à presença quilombola que ali

²¹ APL Horticultura no Agreste. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/el/dataset/mapas-de-arranjos-produtivos-locais-apls/resource/dd1ebafe-bb42-4b76-8845-28fd9f4b8617>, acessado em 29 de dezembro de 2019.

existia. À vista disto, a região teria sido formada a partir da migração de índios e negros que se dispersaram de fazendas de gado do Estado. Assim, o atual município surgiu da presença de agricultores indígenas, portugueses e quilombolas que ali fizeram morada:

Olho d'Água do Meio é um povoado do atual município de Feira Grande (AL). Porém, até 1943 Feira Grande era conhecido como Mocambo, ou Mocambo da Negra, devido à identificação dessa área como foco quilombola durante o período escravagista. Mocambo, ou Feira Grande, faz limite ao sul com Porto Real do Colégio (FERREIRA, 2016, p. 98).

Fluxograma: Árvore genealógica dos Fundadores da Aldeia Tingui-Botó.



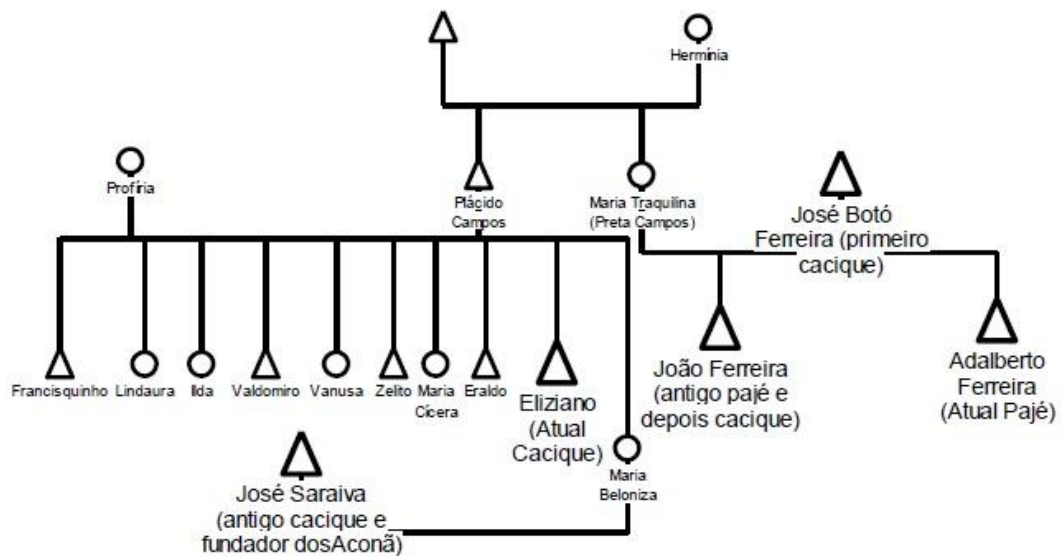
Fonte: Ferreira (2016).

José Ferreira se torna uma figura de suma importância para o povo Tingui-Botó, se tornando pajé à época. Foi a partir dele e de seus cunhados Plácidos Campos e Emílio Roberto que edificaram o Santo Ouricuri (SILVA, 2017). Nesse caso, da junção entre parentes e casamentos que aconteceram através dos membros de Olho d'água do Meio e de Colégio, originam-se os sobrenomes Campos, Ferreira, Roberto e Tônico das famílias indígenas que vivem na aldeia, bem como dos não indígenas que no povoado residem (FERREIRA, 2016, p. 104-105).

Conforme Ferreira (2016), com o falecimento do pajé João Ferreira, seu irmão Adalberto Ferreira se encarregou do cargo de pajé e José Saraiva, que era esposo de uma das filhas de Plácido Campos, tornou-se o cacique dos Tingui-Botó. Posto isto, a função de liderança para

os povos tradicionais é algo levado a sério e com muito respeito, com reverência e honras aos mais velhos. Assim, atualmente a comunidade Tingui-Botó é liderada pelo cacique Eliziano Campos, filho de Plácido Campos, cuja atividade é exercida desde a saída do antigo cacique José Saraiva no final dos anos 2000.

Fluxograma: Lideranças Indígenas



Fonte: Ferreira (2016).

O cacique Eliziano e sua família havia se mudado para Brasília alguns anos em busca de melhores condições de vida. Lá ele possuía emprego formal, com salário mínimo, porém a preocupação com a violência da cidade grande os amedrontava, suscitando o desejo de retornar definitivamente para sua terra natal. Além disso, havia também outro ponto importante, o fato de precisarem se deslocar anualmente para a prática do Ouricuri, algo dispendioso e cansativo. À vista disto, decidiu-se então pela volta em definitivo para Olho d'água do Meio, e assim iniciar uma nova fase para com a comunidade Tingui-Botó. Eliziano Campos torna-se cacique no momento da cisão política ao qual o grupo vivia, dedicando-se totalmente a agricultura e ao Ouricuri. Ferreira (2016) afirma que a partir desse período, sob a liderança do cacique Eliziano, as famílias passam a investir na produção agrícola dentro da comunidade e, conseqüentemente abandonam a condição de migrantes e rancheiros como foram conhecidos por muitos anos.

Em 2006, já sob a liderança do novo cacique, os Tingui-Botó conseguiram a ampliação de seu território, com a aquisição pela FUNAI da fazenda Ypioca

I (210,65ha) e, 2007, Fazenda Ypioca II, formando 530 ha, possibilitando melhores condições produtivas e conseqüentemente elevando a qualidade de vida das famílias (FERREIRA, 2016, P. 124).

Assim, as constantes viagens que faziam para trabalhar no corte da cana e também a vida difícil nas cidades do centro-sul do Brasil, fizeram com que os Tingui-Botó ficassem marcados por terem uma história itinerante devido à falta, inicialmente, de suas próprias terras. No entanto, a luta pela terra garantiu-lhes ensinamento e independência, tornando-se um povo autossuficiente.

4.3. A ALDEIA

A região que hoje compreende a Terra Indígena Tingui-Botó se tornou território regularizado a partir da década de 1970 e teve sua expansão com a conquista de áreas em meados dos anos 80 e 2007. Possui uma área aproximada de 530 hectares, a localidade se encontra numa região muito importante, pois faz parte do agreste alagoano e situa-se em um espaço de transição entre os biomas Mata Atlântica e Caatinga. A trajetória da conquista das terras que hoje pertencem aos Tingui-Botó está vinculada aos aldeamentos jesuítas, depois substituídos por outras ordens, formados na região do Baixo São Francisco, como o de Porto Real do Colégio, ainda no século XVIII. De acordo com Silva Júnior (2011), a desapropriação das terras está ligada à transformação dos povos indígenas em trabalhadores, iniciando principalmente com a extinção oficial dos aldeamentos no estado de Alagoas.

A extinção dos aldeamentos via presidência da província suprime etapas deste processo, não reconhecendo sequer o direito indígena à terra. Quando da efetivação desta lei, as terras indígenas, principalmente as localizadas na região atualmente definida como Nordeste, foram consideradas terras devolutas, sendo loteadas e transferidas através de título de compra a terceiros (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 03).

Dessa forma, no final do século XIX, os Tingui-Botó se encontravam sem terras para a sua sobrevivência, pois não tinham como desenvolver a agricultura. No entanto, conseguiram apenas 60 tarefas de mata cuja finalidade era a prática do ritual do Ouricuri. Porém, esse terreno se encontrava próximo às terras dos senhores locais, para os quais os Tingui-Botó trabalhavam na roça, arrendavam a terra ou eram meeiros (FERREIRA, 2016, p. 102). Como

ressaltado anteriormente, a destituição das terras fez com que esse povo migrasse para outras regiões em busca de sustento, ocasionando a dispersão de muitos povos indígenas alagoanos. Contudo, a década de 70 é um período muito importante para o povo Tingui-Botó, pois foi a partir desse momento que se engajam na luta pelo seu território. Juntamente com o povo Kariri-Xocó, eles buscam legitimidade de sua identidade, fortalecendo assim a importância da união e o valor que a terra tem para os povos indígenas. Tassinari (1995, p. 441) certifica que a propriedade de uma terra para sociedades originárias tem a ver com a sua utilização e seu usufruto deve ser de forma coletiva, cujos recursos existentes nela devem ser compartilhados como um todo.

Figura 6: Mapa das Terras Indígenas do Agreste de Alagoas.



Fonte: CCGAM, FUNAI (2019).

Em sua tese de doutorado, Ferreira (2016) relata que as terras dos aldeamentos então expropriadas dos índios foram vendidas a outros não indígenas. Possivelmente este foi o motivo pelo qual a família Campos tenha migrado para a região de Feira Grande, juntando-se assim aos índios que já viviam em Olho d'Água do Meio, fundando ali uma aldeia composta por um arruado de casas e sem terra (p. 104). Conforme a autora, em 1984 os Tingui-Botó adquirem duas propriedades muito importantes: a Boacica, com 30 ha e a Olho d'água do Meio, com 31,5 ha. Após três anos, em 1988, conseguem juntamente com a FUNAI mais

outro território, parte da fazenda Ypioca. Essa anexação faz com que a extensão das suas terras ampliasse, chegando a 59,6 hectares, reforçando o sonho de reconhecimento como povo indígena, agora com território próprio. Assim, no dia 05 de maio de 1983 é concedida a portaria de nº 817, estabelecendo então o Posto Indígena Tingui-Botó, conferindo mais autonomia ao povo de Olho d'água do Meio. A conquista dessa terra foi algo importante para os Tingui-Botó, pois de acordo com Cabral (2017), antes viviam em uma situação precária trabalhando para fazendeiros da região, ou da confecção e venda do seu artesanato.

Figura 7: Fotografia da Mata nativa que compreende a aldeia Tingui-Botó.



Fonte: Núcleo de cinema Guerreiros Tingui-Botó (2017).

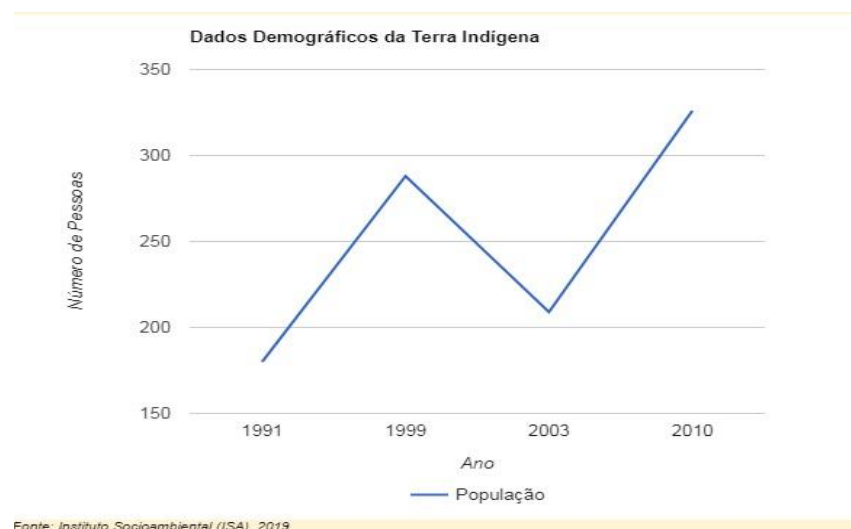
Segundo Silva (2017, p. 67) a aldeia Tingui-Botó é um local harmônico, de convivência e serenidade, onde as pessoas conversam, cantam, dançam e se socializam. Os indígenas passam boa parte do tempo fora de suas casas, desempenhando alguma atividade coletiva, ou dialogando a sombra de alguma árvore (normalmente embaixo da cajarana), inclusive até mesmo durante a noite sem muita preocupação com violência ou qualquer delito. De acordo com dados da FUNASA de 2010²², a população da aldeia é de 326 habitantes, demonstrando que ao longo dos anos e do acesso a terra, o número de habitantes aumentou consideravelmente. Isso é consequência de melhores condições de vida em virtude do trabalho

²² <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3876>. Acessado em: 02/12/2019 às 14h37min.

na roça e a sedentarização. Iniciei minhas idas a aldeia em fevereiro de 2019, normalmente as segundas-feiras pela manhã, com o passar do tempo passei a ir também em outros dias e horário da tarde.

As primeiras conversas aconteceram na escola da aldeia, onde conheci o diretor e a coordenadora que na ocasião era a Nilma, hoje é Marcelo. Em outros encontros passamos a conversar embaixo da cajazeira, na área coletiva da aldeia, em frente à casa do cacique Eliziano. Meu traslado até a aldeia aconteceu ora de carro com meu pai e irmão, ora de ônibus, juntamente com meu pai. Quando a ida era de ônibus, a viagem demorava em média 40 minutos até o centro da cidade de Feira Grande e depois de mototáxi conseguia chegar à aldeia. Em uma das ocasiões, em outubro de 2019, o trajeto para a aldeia se encontrava em obras, por isso tivemos que adentrar algumas propriedades rurais, em meio à poeira e outros obstáculos.

Figura 8: Gráfico com dados demográficos das terras indígenas 1991-2010



Fonte: Instituto Socioambiental (2019).

Sendo assim, a aldeia é considerada uma organização tradicional, pois é nela que os indígenas desenvolvem suas funções e papéis sociais. Um dos aspectos importantes da aldeia são a ordenação social de suas tarefas e responsabilidades, de acordo com a organização política e espiritual dos indivíduos, sem haver um poder imperativo e opressor. Logo, dentro da aldeia, os povos indígenas cumprem suas atribuições com confiança, compreendendo o verdadeiro sentido da partilha, bem como o da luta, de forma coletiva e pacífica. Vale salientar que cada povo indígena tem sua organização tradicional, baseada em seus costumes

e princípios. Assim, o povo Tingui-Botó possui um cacique, que deve ser do sexo masculino, função que geralmente é herdada de pai para filho entre os próprios do grupo, ou das gerações superiores, assim como o pajé, responsável pelos assuntos espirituais e ritualísticos da comunidade (LUCIANO, 2006).

Dentro da aldeia também existem organizações indígenas formais, como por exemplo, as associações. Há na aldeia Tingui-Botó a Associação de Mulheres Indígenas Tingui-Botó, que atua na defesa dos direitos humanos, defesa do meio ambiente etc. Existe também a Associação dos Jovens produtores²³ Rurais e o Núcleo de Cinema Guerreiros Tingui-Botó, grupos que se reúnem em prol da defesa dos direitos territoriais e de políticas públicas para sua comunidade, bem como a divulgação da sua cultura para não indígenas. O Núcleo de cinema Guerreiros Tingui-Botó faz um excelente trabalho com os ‘*curumins*’, termo dados às crianças indígenas da aldeia, cujo objetivo é preservar e avivar a memória e tradição através da produção de vídeos associadas às práticas pedagógicas da escola indígena e com a comunidade.

Segundo Ferreira (2016, p. 125-126), a aldeia indígena Tingui-Botó está dividida em quatro áreas, são elas: área de uso familiar, áreas de uso comunitário, área do sustento da família e áreas de trabalho comunitário para fins produtivos. A área de uso da família já nos diz o que apresenta, é nela que se encontram as casas das famílias, geralmente de alvenaria e os quintais que também são usados como local de criação de animais e no cultivo de algumas plantas medicinais. “A área residencial da aldeia estava praticamente restrita à “primeira aldeia”, apenas as casas que já existiam na fazenda Ypioca situavam-se fora dessa área. No ano de 2014 foram iniciadas construções de novas casas que ampliaram a área residencial da aldeia” (FERREIRA, 2016).

Nas áreas de uso comunitário se localizam a região central da aldeia onde possui a cajarana anteriormente citada, muito utilizada para descanso, lazer e conversas. É nesse espaço também que estão instalados o Posto de Saúde, a Oca, a Escola Indígena da comunidade e o plantio de ervas medicinais utilizadas pelo grupo. Em se tratando de área comum, deve-se também mencionar o Ouricuri, espaço importante de convivência em épocas especiais entre os indígenas que moram dentro e fora da aldeia, assunto retratado com cuidado e respeito mais adiante.

Foi nessa área da aldeia que tive conversas com Marcelo de Campos e Marcos Sabaru, embaixo da cajarana. A partir das minhas observações, notei que as pessoas da comunidade

²³ Associação dos jovens produtores Indígenas Tingui-Botó. Disponível em: <https://jairantinguiboto.wordpress.com/>, acessado em 15 de dezembro de 2019.

gostam de ficar nessa parte fumando seus cachimbos (pawi), conversando e, inclusive em uma das minhas visitas alguns indígenas estavam reformando uma casa em forma de mutirão. Em outra oportunidade Marcelo não se encontrava na aldeia, estava na reserva (área do Ouricuri), então fiquei conversando sobre a luta dos povos indígenas com seu irmão Sabaru, pois ele é representante da Apoinme (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo). Em minhas visitas privilegiei a conversa, sem entrevistas fechadas e pré-determinadas e a observação, pois assim consegui ganhar mais confiança de ser sempre bem acolhida a cada vez que chegava à aldeia. Por este motivo, no dia em que conversava com Sabaru, fui convidada para conhecer seus cachorros e seu quintal, que também se encontra na área comunitária.

Figura 9: Barragem da aldeia



Fonte: Fernanda Andrade (2019)

A área de sustento da família é constituída pelas lavouras, onde as famílias desempenham o trabalho na roça, podendo ser praticado também de forma coletiva, com a ajuda de parentes e amigos. Por último, as áreas de trabalho comunitário para fins produtivos onde se localizam a barragem e a casa de farinha, nas quais os indígenas desenvolvem atividades de criação de peixes e o fabrico de farinha através do trabalho coletivo, principalmente pelas mulheres da comunidade. Infelizmente, em minhas visitas, não tive a oportunidade de ver ninguém trabalhando no fabrico da farinha, pois as casas de farinha ficam no entorno do povoado e nos horários em que frequentava a aldeia, não havia atividade lá. Em

minhas observações pude verificar pouco gado, mas um número considerável de bodes, alguns inclusive na área comunitária da aldeia.

4.4 ECONOMIA

A lagoa que fica na entrada na aldeia, no período do verão, se encontra como na foto acima, mas nos meses de inverno fica mais cheio e a vegetação mais esverdeada. Em julho fui à aldeia com bastante dificuldade, pois como a estrada não é asfaltada, havia muita lama e buracos, o que ocasionou de termos o carro atolado em uma das visitas. Obstáculos a parte, a conversa foi bem proveitosa, além de ser para mim um momento de tranquilidade em meio a natureza.

A área de sustento da família é constituída pelas lavouras, onde as famílias desempenham o trabalho na roça, podendo ser praticado também de forma coletiva, com a ajuda de parentes e amigos. Por último, nas áreas de trabalho comunitário para fins produtivos se localizam a barragem e a casa de farinha, nas quais os indígenas desenvolvem atividades de criação de peixes e o fabrico de farinha através do trabalho coletivo, principalmente pelas mulheres da comunidade. Infelizmente, em minhas visitas, não tive a oportunidade de ver ninguém trabalhando no fabrico da farinha, pois as casas de farinha ficam no entorno do povoado e nos horários em que frequentava a aldeia, não havia atividade lá. Em minhas observações pude verificar pouco gado, mas um número considerável de bodes, alguns inclusive na área comunitária da aldeia. Deste modo, em julho fui à aldeia com bastante dificuldade, pois como a estrada não é asfaltada havia muita lama e buracos, o que ocasionou de termos o carro atolado em uma das visitas. Obstáculos a parte, a conversa foi bem proveitosa, além de ser para mim um momento de tranquilidade em meio a natureza.

A base da economia da comunidade Tingui-Botó é fundamentalmente agrícola, organizada no cultivo de subsistência, com destaque a plantação de mandioca e batata doce. De acordo com (FERREIRA, 2016, p.18), o trabalho está muito presente entre o povo Tingui-Botó, pois eles se consideram indivíduos trabalhadores no sentido da dedicação a terra e de produzir seu próprio alimento, revelando uma identidade verdadeiramente camponesa. Para eles, trabalho na roça é pautado e ordenado como uma atividade familiar, pois nesse serviço normalmente existe a forma de mutirão entre os familiares nos períodos de colheitas, por exemplo. Assim, a agricultura é uma ocupação que faz parte da sua tradição da comunidade não apenas porque produz seu alimento, mas também por promover o convívio interno entre os membros da aldeia. Inicialmente o povo Tingui-Botó cultivava o algodão como produção

comercial, porém essa cultura não permaneceu constante e ativa devido à falta de matéria-prima e equipamentos adequados para seu cultivo, dedicando-se de preferência à batata doce.

A princípio, a comunidade não produzia além das suas necessidades, pois o cultivo do feijão, do milho e mandioca, por exemplo, bastava apenas para o próprio consumo. Sendo assim, ao longo do tempo os indígenas começaram a dedicar-se ao cultivo da batata doce com propósitos comerciais, cultivando-a em larga escala, com trabalho diferenciado e maior dedicação das famílias. Ferreira (2016) reforça que a batata doce é plantada pelos Tingui-Botó logo quando iniciam as chuvas, devendo ser colhida três meses depois do seu cultivo. Dessa forma, acontece que o princípio da economia do povo Tingui-Botó é a agricultura familiar, no entanto sua produção não tem o objetivo de enriquecimento da família, mas sim a partilha da riqueza no interior de toda a comunidade.

Com aproximadamente 500 sacas por família/ano, a batata-doce é comercializada em grandes centros, como Maceió, e nos municípios próximos à terra indígena, acessando mercados como o CEASA e os Programas Nacionais de Alimentação Escolar e de Aquisição de Alimentos Escolar e de Aquisição de Alimentos, o PNAE e o PAA (CGGAM, FUNAI, 2019, p. 03).

A comercialização dos produtos cultivados se dá através da venda nas feiras livres de Feira Grande e principalmente em Arapiraca, maior polo consumidor da região. A produção também é consumida e negociada dentro da própria aldeia, quando a produção de algumas famílias ultrapassa as suas pretensões. Os principais produtos comercializados pelo povo Tingui-Botó são: o milho, a farinha de mandioca e a batata doce. Depois da batata doce, a farinha de mandioca é o produto mais vendido pelos Tingui-Botó, pois é um item de qualidade e rentável para os indígenas devido a sua produção ser tradicionalmente nas casas de farinha existentes em Olho d'água do Meio. A farinha é produzida de forma artesanal, através do trabalho coletivo chamado de *farinhadas ou mandiocadas* (FERREIRA, 2016, p. 130), onde as mulheres se reúnem para descascar a mandioca, dialogando e entoando cantos.

Figura10: Fotografia de Mandioca sendo preparada para o fabrico da farinha



Fonte: Núcleo de cinema Guerreiros Tingui-Botó (2017)**Figura 11:** fotografia de Homens trabalhando no fabrico da farinha



Fonte: Núcleo de cinema Guerreiros Tingui-Botó (2017)

Em vista disso, o plantio e a colheita de cada cultura na aldeia Tingui-Botó, acontece em épocas diferentes e para isso também há a divisão social do trabalho. A colheita do feijão, milho e da batata doce acontece normalmente no mês de janeiro, cujo clima é mais seco e quente, período propício para o momento de “*arranque*”. Já no mês de fevereiro é o momento adequado ao cuidado com a terra, pois é o momento para limpar o solo para que receba um novo cultivo. Os meses de setembro, outubro e novembro são dedicados à colheita da mandioca, pois nos últimos meses do ano a mandioca adquire uma consistência desfavorável para o consumo, entretanto ainda é aproveitada no fabrico da farinha. Quanto à divisão social do trabalho, entre os Tingui-Botó os homens são os que cultivam a terra

normalmente, mas as mulheres também partilham do trabalho na terra, porém com algumas restrições. Ferreira (2016) afirma que além das atividades domésticas, o trabalho na lavoura é a atividade mais significativa da mulher na aldeia, sendo de maior ou menor relevância dependendo da sua necessidade. As crianças também participam das atividades da roça, no entanto acompanham os pais, principalmente os meninos, pois se sentem úteis e satisfeitos por estarem contribuindo com sua tradição, sem deixar os estudos de lado.

Quando vão ficando maiores, quando as obrigações de trabalho na roça devem se intensificar, dividem o tempo entre roça e estudo. O fato é que as crianças da aldeia estudam. Possuem seu horário de estudo, de forma geral, reservado e não são mais convocadas ao cotidiano de trabalho desde muito cedo, como antes ocorria, conforme relatam os mais velhos (FERREIRA, 2016, P. 133).

Na aldeia há também, em pequena proporção, a criação de caprinos e bovinos. Porém, essa atividade é somente para suprir as necessidades de cada família que possui os animais, não comercializando a carne e seus derivados. Além disso, os indígenas utilizam animais como o cavalo para deslocarem-se no povoado e/ou até a cidade, bem como o boi para transportar produtos como a mandioca e a farinha, por exemplo, através de carros de boi. Outrora, o artesanato era uma alternativa econômica, sendo os artigos vendidos em Arapiraca e região. A partir da palha do ouricurizeiro fazem a trança que se transforma em cestos, chapéus e era uma atividade que se destacava, pois a comunidade é especialista nessa arte. Atualmente o artesanato continua, no entanto não é a atividade econômica principal, uma vez que a matéria-prima se encontra cada vez mais escassa, produzindo poucas peças artesanais, focando então na agricultura como meio de subsistência da aldeia.

Logo, Silva Júnior (2009, p. 37) certifica que para os povos indígenas, a terra é símbolo de sua etnia, ora como sinônimo de trabalho, ora como espaço social. Nessa perspectiva, o autor afirma que terra e indígena são coisas indissociáveis, pois a terra é o ponto central para a existência e permanência dos povos indígenas, especificamente o povo Tingui-Botó. Sua dimensão surge através da agricultura, resultado do esforço de homens e mulheres, os quais a transformam em seu imprescindível meio de subsistência. Assim, para os povos tradicionais a terra tem o sentido de pertencimento, pois nela os indígenas promovem uma conexão entre trabalho, história, tradição e religião, reforçando de geração em geração a percepção de que a luta pelo seu lugar é a condição primordial de sua identidade indígena.

4.5. A ARTE INDÍGENA

A arte indígena possui uma peculiaridade interessante, a característica de ser uma arte onde o autor não se intitula, pois é elaborada por uma coletividade e assim, esse grupo imprime sua particularidade a partir de seus cantos, danças, pinturas e rituais (SILVA, 1995, P. 362). Segundo Silva (1995), os artefatos indígenas não são preparados com o caráter apenas estético, precisa também ter um significado específico para determinado povo, bem como necessita ser bonito e agradável, isto é, útil. Dessa forma, ainda de acordo com a autora, o artesanato de cada povo indígena deve seguir seu formato próprio, uma vez que a arte Tingui-Botó não é igual a arte Xukuru-Kariri, por exemplo, cada um acompanha os moldes de seus antepassados. Contemplando assim a arte indígena, a autora então sintetiza em uma única sentença que o conhecimento artístico para os povos tradicionais é “Arte é a pintura corporal que deixa o corpo bonito; é uma rede bem feita e enfeitada com os desenhos que só eles, os Kaxináwa, fazem; arte é o canto do rezador; é uma comida gostosa” (SILVA, 1995, p. 364).

4.6. ARTESANATO

De acordo com Ricardo de Campos²⁴, filho do cacique Eliziano, na fazenda Ypioca é o local onde ainda existem os poucos “pés” de ouricurizeiros, matéria-prima principal do artesanato do povo Tingui-Botó. A região, que anteriormente era denominada Carrasquinho, era o local onde os mais velhos iam apanhar a palha do ouricurizeiro para fazer as tranças do artesanato. Atualmente essa é uma atividade muito difícil de ser desenvolvida pelos indígenas, pois a árvore que extraem a matéria prima está escassa, eles encontravam nas fazendas próximas, porém os fazendeiros cortaram as árvores para que eles não adentrassem as terras. Segundo dona Lindaura, uma das índias mais velhas da aldeia, para fazer a trança primeiramente retira a palha, coloca para secar ao sol, quando seca ela é ripada, ou seja, é separada com a ajuda de uma faca e então se faz a trança. A partir da trança confeccionam chapéus e com a ajuda de uma forma feita de pau do mulungu são produzidas bolsas e vassouras.

Dessa forma, o artesanato e o cultivo do ouricurizeiro é a maneira que os indígenas têm de manter viva a tradição do povo Tingui-Botó, pois essas atividades manuais desenvolvidas dentro da aldeia fortalece o orgulho de sua identidade. A partir do ouricurizeiro é possível também extrair a fruta e fazer peças, como brincos, anéis e colares, bem como os

²⁴ Depoimento extraído do documentário produzido por eles que retrata a atividade artesanal das peças feitas com a planta.

famosos rosários comestíveis, bastante comercializados nas feiras da região. Com a escassez do ouricurizeiro, é despertada a preocupação com a preservação dessa planta e assim passaram a produzir mudas nas terras da aldeia a fim de que no futuro a comunidade seja capaz de autossustentar o artesanato local.

Assim, o ouricurizeiro é considerado a base da essência do ser índio para o povo Tingui-Botó, e conservando a planta, a tradição será também salvaguardada. As fotos que fazem parte do E-book foram tiradas em uma das visitas que fiz em novembro de 2019, fui à casa de José Ailton que é o artesão e também professor de arte e cultura na aldeia. Lá conversamos sobre arte indígena. Ele me contou sobre os materiais que confecciona cada peça, falou que os membros da aldeia estão buscando ensinar a língua para os pequenos, mas que não tinha nada escrito para me disponibilizar no momento.

Com a palha do ouricurizeiro também se prepara a vestimenta e cocares utilizados nas celebrações ritualísticas, bem como em eventos os quais são convidados (CABRAL, 2017, p. 54). A arte plumária não é muito desenvolvida na aldeia, mas são feitos alguns adereços importantes com penas de aves, como por exemplo, os cocares e enfeites. Ademais, com outros materiais da natureza também são confeccionadas mais peças artesanais, como a lança e o cachimbo, comumente chamado pelos indígenas de pawí, que são feitos de madeira e o maracá, produzido com a cabaça do coité.

Deste modo, segundo Silva (1995, p. 384), a arte plumária não é apenas um enfeite, ela tem diversos significados para os povos indígenas além da beleza, como por exemplo, identifica questões como idade, gênero, posição social, entre outros. São símbolos muito importantes, pois os cocares são utilizados em cerimônias e rituais cuja solenidade expressa a grandeza que cada um na sociedade indígena representa. Pude constatar que mesmo sem muita produção do ouricurizeiro, os artesãos da aldeia conseguem criar enfeites e adornos com materiais diversos da natureza, inclusive com ossos de animais.

4.7 A PINTURA CORPORAL

A pintura corporal é a manifestação indígena mais popular, contendo inúmeros formatos de grafismos, desde desenhos geométricos, até pontilhados e espirais. As tinturas são diversas, produzidas geralmente com jenipapo e urucum misturados com óleos vegetais e ingredientes. Assim como a arte plumária, a pintura também segue a um padrão rígido e determinam as fases da vida e a ordem social de cada indivíduo na sociedade indígena.

Portanto, cada sociedade indígena possui seu próprio estilo de pintura corporal e seu grafismo, estabelecendo sua marca cultural e identitária. Aracy Lopes da Silva (1995, p. 363) afirma que para os povos originários, uma pintura é considerada bonita, agradável, quando esta retrata de fato as características do grupo. Isso permite que o indígena consiga se identificar nesta pintura, e assim se inserir nesta sociedade. Assim sendo, a pintura corporal é algo significativo para os Tingui-Botó, embora o conceito de seus grafismos ainda seja oculto para nós não indígenas. No entanto Cabral (2017) revela que os indígenas de Olho d'água do Meio confeccionam as tinturas a partir de elementos da natureza, como minerais e plantas.

Posto isto, as cores predominantes na pintura corporal Tingui-Botó são a branca, extraída do 'Toá', a vermelha feita a partir do urucum e a tinta preta, retirada do carvão. Cada pigmento tem seu sentido e relevância, por isso o branco simboliza paz e honestidade, o vermelho expressa o valor da guerra, da luta por seus direitos, e o preto é a coloração básica que define um estilo próprio de pintura corporal dessa comunidade. Contudo Ferreira (2010, P. 18), aponta que anteriormente a liderança do cacique Eliziano, a cor que predominava era a branca, porém a partir da nova organização da aldeia, a tonalidade padrão se tornou a cor preta, verificando-se símbolos diversos que geralmente lembram formas geométricas, como por exemplo, triângulos, retas e círculos. Dessa maneira, Lux Vidal (1985) reconhece que cada pintura se adapta a realidade de cada povo, conectando grafismos, cores e significados, aliados a uma lógica de grupo e ao mesmo tempo sobrenatural. A partir dessa arte visual, principalmente através das suas três colorações, o povo Tingui-Botó estampa e integra sua história, existência e resistência, demonstrando que suas manifestações artísticas continuam firmes nos dias atuais.

Assim, o artesanato para os Tingui-Botó não é a fonte original de sua renda, mas sim um complemento. O que faz o artesanato ser algo tão importante para eles é o fato de estar relacionado à tradição e costumes dos seus antepassados, ou seja, é o fruto do conhecimento transmitido pelos mais velhos da comunidade. Logo, através da arte indígena é possível reconhecer sua história, suas práticas e tradições, pois cada povo tem suas próprias características fundamentadas na natureza. Dessa forma, o artesanato se tornou um significativo meio de conservação do meio ambiente e sustentabilidade, pois como visto, os indígenas estão fazendo o cultivo de mudas do ouricurizeiro para preservar essa árvore tão importante, e transformando elementos da natureza em objetos do dia a dia. Portanto, por meio da arte os Tingui-Botó conseguem expressar suas visões de mundo e compartilhar a cultura do seu povo através da fabricação das peças de forma coletiva, bem como valorizar o meio ambiente e suas manifestações tradicionais.

4.8 TRADIÇÃO E IDENTIDADE TINGUI-BOTÓ: TORÉ E O RITUAL OURICURI

Cada povo indígena tem características, tradições e costumes próprios, bem como sua forma de viver e ver o mundo. Nesse sentido, é através das manifestações culturais, como a língua, as artes e seus rituais que os povos originários mantêm os laços de parentesco e proximidade uns com os outros. Os povos indígenas não dissociam seus costumes, arte e rituais de suas práticas do dia a dia, pois para eles essas tradições são a essência do ser índio, ou seja, o sentido do mundo indígena. Desse modo, os saberes tradicionais são vistos como os valores mais respeitados entre os Tingui-Botó, mesmo possuindo o ensino escolar dentro da aldeia, a difusão dos conhecimentos indígenas, sua história e costumes é essencialmente propagado pelos antigos, passados de pai para filho.

Conhecer a história de seu povo, a “medicina indígena”, os elementos presentes nos rituais, é não apenas colocar-se enquanto índio, ou seja, posicionar-se jurídica e politicamente. Trata-se também de “situar-se no mundo”. De conhecer os elementos da natureza, interpretar os acontecimentos sociais, relacionar-se com o mundo a partir de uma perspectiva diferenciada (FERREIRA, 2010, p. 135).

É sabido que os povos originários, principalmente os do Nordeste, passaram por um profundo processo de aculturação por séculos, no entanto as sociedades indígenas procuram formas de reafirmar e revitalizar suas tradições e identidade, essencialmente através de seus rituais. Tassinari (1995, p. 434) afirma que cultura é a soma de elementos e símbolos que são partilhados entre pessoas de uma mesma comunidade, relacionando significação desses fundamentos ao seu cotidiano como grupo social. Outro ponto importante levantado pela autora é que a cultura é dinâmica, ou seja, ela se transmuta ao longo do tempo. Por isso, atualmente ainda persiste o engano ao dizer que a cultura das sociedades indígenas não existe, ou que perdeu suas características originais em consequência do contato com outras culturas.

Assim, a cultura não se determina somente pelo conjunto de práticas sociais estáveis, mas sim a partir da interpretação da tradição que cada grupo produz e manifesta coletivamente. Por conseguinte, entende-se cultura como uma composição de tradições que se recriam ao longo do tempo e da vivência com os integrantes de uma mesma comunidade. Tudo isso são expressões que se manifestam nas danças, nos cantos, nas artes visuais e, principalmente em seus rituais.

O Toré é um ritual característico dos povos indígenas do Nordeste, descrito como uma dança e acompanhado por cantos sagrados. De acordo com Reesink (2000), os indígenas que conseguiram conservar sua língua após a criação do SPI e da extinção dos aldeamentos, organizavam-se a cada três meses em um ritual que ficou conhecido como Ouricuri. Dessa forma, o ritual Ouricuri se tornou um parâmetro de indianidade e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste, apresentando pelos Tingui-Botó o reconhecimento de sua importância a partir dos anos 80.

No seu todo funciona como um sinal diacrítico de indianidade e legitimador externo de ser índio, sujeito ao regime de índio e com direito ao reconhecimento oficial pelo Estado. Como já transparece no que foi dito, os índios geralmente estão bastante conscientes do papel do rito. Nesse sentido, as exceções mencionadas necessitam mais de uma explicação do que a presença de um desses rituais entre os povos nordestinos (REESINK, 2000, p. 361).

Arruti (2006, p. 06) corrobora com o estudo de Reesink acerca do Toré indígena, e afirma que este é um elemento unificador dos grupos indígenas do Nordeste, mesmo que haja algumas variações em cada povo. Assim, segundo o autor, o Toré é conhecido pelos índios como uma dança coletiva que pode ter um número indefinido de integrantes, onde estes se pintam com a cor branca e grafismos simples. À vista disso, para os Tingui-Botó, o Toré é considerado um fator relevante no processo educativo e social dos membros da aldeia, principalmente para as crianças, pois uma de suas funções está relacionada à aprendizagem e transmissão dos conhecimentos tradicionais. Destarte, o povo Tingui-Botó costuma também praticar o Toré na aldeia, tanto como divertimento entre seus pares, como em forma de exposições para não indígenas pra quem vai visitar. Entretanto, de acordo com Ferreira (2010, . 146-147), para eles o Toré é considerado sagrado mesmo em momentos de descontração, ou seja, é expresso sempre como um momento valoroso e solene.

O Ouricuri é um ritual considerado venerável pelos Tingui-Botó, e conseqüentemente secreto, sendo proibida a participação de não indígenas durante as cerimônias. Segundo Reesink (2000), para manter o ritual esses povos indígenas necessitam do uso de uma língua materna que os conecte com seus ancestrais, dando continuidade a tradição. Assim sendo, quanto ao ritual do povo então estudado, não me foi muito relatado, devido justamente o segredo para não índios acerca da sua cerimônia e dessa forma não me aprofundi para não ultrapassar o privado e particular da comunidade, respeitando a tradição deles. Nesse caso, para participar do ritual Ouricuri Tingui-Botó é critério obrigatório a consanguinidade, bem

como a prática de atividades ligadas diretamente a comunidade. Por conseguinte, Reesink (2000, p. 378) expressa que o sentido de pertencimento está atrelado à comunidade, pois na fala do autor, comunidade vem de ‘comum-identidade’. Em outras palavras, o Toré e o ritual Ouricuri representam a união entre o povo Tingui-Botó e seus descendentes Kariri-Xokó, enaltecendo sua história, seus princípios e a memória indígena.

No caso do Ouricuri, a associação se configura imediatamente pelo fato que o ritual sempre acontece em lugar afastado das casas e em uma matinha ou caatinga. No caso do Toré, os terreiros geralmente se localizam fora das casas, mas ainda, muitas vezes, contíguos a alguma casa. Aqui, a relação costuma se firmar pelo Particular, um evento mais íntimo, que parece necessariamente se realizar “no mato”. Nesse sentido, o Particular complementa o Toré e não é meramente sua extensão, em uma escala mais reduzida, além de dedicada a cumprir uma obrigação, a buscar uma proteção e à resolução de problemas (REESINK, 2000, p. 379).

Quanto à língua como princípio aglutinador do ritual, é também algo que delimita os grupos que são igualmente praticantes do Ouricuri e assim, com o intuito de alcançarem força a partir dos poderes sobrenaturais. Sendo assim, os Tingui-Botó declaram que estão empenhados em revitalizar a sua língua materna que é conhecida como Dzubukuá, do tronco linguístico Macro-Jê e família Kariri, servindo-se de alguns termos durante o ritual. Posto isto, a preservação e continuidade da língua é uma preocupação para a comunidade, em especial para os mais antigos, pois a persistência da linguagem consiste também na perpetuação da tradição, sendo oportunizado o ensino da língua também pela escola indígena da aldeia. Consoante a isto, percebe-se que o Toré possui um valor diretamente ligado à religião, visto que é um processo que reconecta o indígena a sua base espiritual e sua ancestralidade através dos cantos e do ritual. Assim, Reesink (2000, p. 391) afirma que o sigilo do ritual é “ter um segredo para segregar e unir, de forma que o conteúdo poderia, em última instância, ser um vazio”. Isto é, o fato de ser secreto o torna sagrado, pois esse é o caráter que assegura e afirma o grupo como uma comunidade originária.

A exposição pode profanar, redefinir o ritual como dança qualquer, perdendo sua validade sagrada. Por isso que, mesmo quando em apuros para serem reconhecidos pela FUNAI (sucessor do SPI), em uma época em que este órgão era dominado por coronéis autoritários com seus “critérios de indianidade” espúrios, os Tingui-Botó se sentiram extremamente incomodados pela exigência oficial de mostrar seu Ouricuri (com as palavras e danças secretas). Eles cederam em uma parte, mas não consentiram em abrir seu ritual e mostrar seu vocabulário. No fundo, entenderam que a integridade religiosa depende do respeito ao seu segredo, desvendá-lo

significaria redefini-lo como profano e relegá-lo para um contexto cotidiano que nega sua pretensão essencial extra-ordinária (REESINK, 2000, p. 392).

Por conseguinte, Arruti (2006, P. 07) conclui que o Toré possui naturezas diversas e ao mesmo tempo semelhantes para os indígenas, pois se associa à religiosidade, bem como a sua identidade étnica. Por isso, o Ouricuri é o momento destinado à socialização apenas de indígenas, cuja presença de não índios e do governo é proibida, mesmo servindo como base para muitos rituais dos povos indígenas do Nordeste. De fato, não é permitida a presença do Estado intervindo ou controlando essa prática, porém anos atrás o governo delimitava a realização do ritual como critério globalizante para determinar o fator de indianidade. Nesse caso, o Toré deixa de ser algo proibido, pois os fazendeiros e moradores próximos à aldeia não aceitavam a realização do ritual, e passa a ser enxergado pela administração pública como pressuposto de legitimação de uma identidade, e para os indígenas como um estímulo para lutar contra o preconceito e autoridade dominante (ARRUTI, 2006, P.08).

Acerca disso, a realização do Ouricuri requer uma área específica de mata, a qual eles chamam de “mata sagrada” e que seja distante da extensão não indígena do povoado. Sendo assim, o ritual acontece normalmente a cada quinze dias e aos finais de semana, não sendo obrigatória a realização na mesma data por todos os povos indígenas do Nordeste, no entanto os Kariri-Xocó respeitam esse critério. Por esse motivo é essencial à elaboração de um calendário dedicado aos rituais, propiciando uma melhor logística para a participação da cerimônia Kariri-Xocó. Portanto, de acordo com Ferreira (2016, p. 79-80), para o povo Tingui-Botó o não indígena é chamado pelo termo ‘cabeça seca’ e o vocábulo não se refere apenas pela sua cor da pele, mas sim pela sua origem. Isto é, em outras palavras ‘cabeça seca’ designa aquele que não faz parte do ritual Ouricuri e, conseqüentemente não detém os conhecimentos tradicionais ligados ao sagrado.

Nas sociedades indígenas, as relações entre as famílias são estabelecidas a partir de outros critérios, dando grande importância às relações de parentesco. Cada grupo define os critérios para parentes ou não-parentes, e é através dos mecanismos do parentesco que são estabelecidas regras, tendências ou obrigações para o cuidado com as crianças, para a distribuição de alimento, para o casamento, para a formação de grupos políticos” (TASSINARI, 1995, p. 448).

Dessa forma, o Ouricuri significa muito além de suas práticas religiosas, é também um ambiente tranquilo e harmonioso cujo sossego traz bem-estar e equilíbrio aos mesmos. Por isso a comunidade costuma ir ao Ouricuri inclusive para descansar e relaxar, pois lá se sentem em paz. Anualmente os membros da aldeia realizam o ritual no mês de janeiro, coincidindo

sua saída no dia 20, dia de São Sebastião, segundo a religião católica (SILVA, 2017, p. 20). Ferreira (2010, p. 21) revela que no local do Ouricuri se encontram casas de taipa, feitas de palha e barro, potes de barro. Também não há energia elétrica, sendo apenas um espaço destinado à prática das danças e cantos. Na área também são desenvolvidas atividades que conectam os indígenas à vida dos seus antepassados, como a caça, a pesca e a vida simples em meio à natureza. Sendo assim, para participar do Ouricuri é necessário o protocolo habitual de “limpeza”, ou seja, uma espécie de purificação antes de irem ao local do ritual. O procedimento consiste em, no mínimo três dias de antecedência, não ingerir bebida alcoólica e nem praticar relações sexuais, devendo os homens e mulheres dormir em locais separados.

A “penitência” é exigida daqueles que se reúnem no terreiro do Ouricuri para compartilhar a vida em grupo no período em que ocorre o ritual, sem energia elétrica, as mulheres cozinhando em fogão de lenha, homens e mulheres dormindo em locais separados, a vida sem conforto que pretende lembrar aos índios as dificuldades da luta (FERREIRA, 2016, p. 121-122).

Assim, o Toré está intimamente vinculado à musicalidade, que por sua vez tem um significado de transmissão de conhecimento e agradecimento a deus e aos seus antepassados. O Toré Tingui-Botó tem funções específicas e diferenciadas quanto a sua utilização e circunstância, não é um mero canto de finalidade comum. Por isso, o Toré geralmente apresenta-se com seus participantes em círculo, cujo movimento da dança se faz trazendo para o centro ou girando ao redor do círculo. No entanto, uma marca do Toré são os passos fortes sinalizados pelas batidas dos pés ao chão, acompanhados do som dos maracás e as vozes potentes entoadas nos cantos.

O maracá é um instrumento musical muito importante para a composição do Toré, visto que para os povos indígenas esse utensílio é considerado mágico, pois permite o contato direto com seus ancestrais através do seu som durante o ritual, o que as palavras de Silva (1995, p. 370) traduzem: “*Seu som sacraliza o momento e o lugar onde esta experiência é vivida*”. As vestimentas, como as saias feitas da palha do ouricurizeiro, por exemplo, nem sempre são utilizadas nas apresentações públicas, porém a arte plumária (os cocares, colares e pulseiras) e a pintura corporal são obrigatoriamente empregadas, uma vez que é a forma de se identificar e manifestar a sua representação indígena durante a exibição do Toré, principalmente para não índios.

Os rituais indígenas constituem momentos importantes que marcam a socialização de um indivíduo ou a passagem de um grupo de uma situação

para outra. Eles marcam momentos constitutivos da identidade dos indivíduos nas diferentes fases de sua vida, incluindo a passagem para o mundo dos mortos. Manifestam as relações entre o mundo social e o mundo cósmico, entre o universo natural e sobrenatural. A maioria destes rituais são planejados e preparados com antecedência, envolvendo grande quantidade de alimentos, confecção de artefatos e convites para parentes e aliados (SILVA, 1995, p. 327).

No tocante a identidade étnica a qual o Ouricuri representa para o povo Tingui-Botó, é também um meio significativa das relações políticas desenvolvidas pelo grupo. Assim, Ferreira (2016) afirma que a prática do ritual conjuntamente aos Kariri-Xocó desempenha uma união cuja funcionalidade está na representação de luta e o reconhecimento de sua indianidade. Por isso, a autora reitera que para o povo de Olho d'água do Meio, ser parente vai muito além das questões consanguíneas, tem muito a ver com a cooperação e atuação na luta pela terra, e principalmente a participação no ritual. Quanto à transmissão e a continuação da cultura e dos seus conhecimentos tradicionais, há uma preocupação por parte da comunidade, pois até os anos de 2006/2007 os critérios de pertencimento eram muito estreitos e seletivos, como por exemplo, o casamento acontecia preferencialmente entre indígenas, não permitindo o acesso dos filhos de relacionamento entre índios e não índios ao segredo do Ouricuri.

O fato é que a prática ritual do Ouricuri, na qual o primeiro pajé do grupo, José Botó, insistia em estabelecer em Olho d'Água, solicitando ajuda dos Kariri-Xocó e de “brancos” que tornaram-se “índios de entrada” ou que posteriormente abandonaram a “luta”, foi responsável por manter o grupo num contexto interativo de práticas rituais e políticas indígenas. Uma rede étnica onde a “cultura indígena” garantiu o “reconhecimento” da indianidade do grupo, mas também, num nível interno, a união das famílias em relação a um objetivo comum, que era a vida comunitária na terra (FERREIRA, 2016, p. 121).

Posto isto, Silva (2017, p. 47) certifica que em 2017 que a determinação anteriormente citada foi então cancelada, a partir desta data todos os filhos de indígenas com não indígenas passaram a frequentar e participar do Ouricuri. A decisão possibilita uma maior inserção dos jovens nas atividades da aldeia, bem como na conscientização e conservação da cultura indígena para as gerações futuras. Assim, o objetivo do povo Tingui-Botó, especialmente os mais antigos, é que o jovem indígena tenha prazer e admiração pela sua cultura, tenha a convicção e respeito pela luta que o seu povo empreendeu para conquistar a história que possui hoje. Deste modo, de acordo com Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 14), quando uma sociedade indígena passa seu conhecimento às pessoas e, principalmente a seus

membros, estabelece uma relação de união e pertencimento. No entanto, segundo a antropóloga é importante além da conservação desses conhecimentos tradicionais, o compromisso dos jovens em manter forte a cultura do seu povo. Por fim salienta Rodrigues (2012): “A tradição compõe a história e está ligada à memória viva, vivida, lembrada, contada, recontada e registrada. Está no tempo presente e no passado” (2012, p. 124).

SEÇÃO VI

6. OS SONS TINGUI BOTÓ: E-BOOK MULTIMÍDIA, CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA EM ALAGOAS

O produto resultante desta pesquisa é constituído por um Ebook, formato multimídia, com atividades integradas ao seu conteúdo, bem como de um site para acondicionar o material e disponibilizá-lo aos professores através de seu download. Tem como finalidade cumprir o que determina a Lei 11.645/08, mas também agregar inovação e as diferentes linguagens no ensino de história, propiciando aos docentes uma prática diferenciada e aos alunos uma aprendizagem histórica a partir da temática indígena incorporada à sua realidade. Busca trazer, de forma didática, as análises teóricas e etnográficas desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Ensino de História e transmiti-las para outros professores das diversas unidades escolares do Estado de Alagoas.

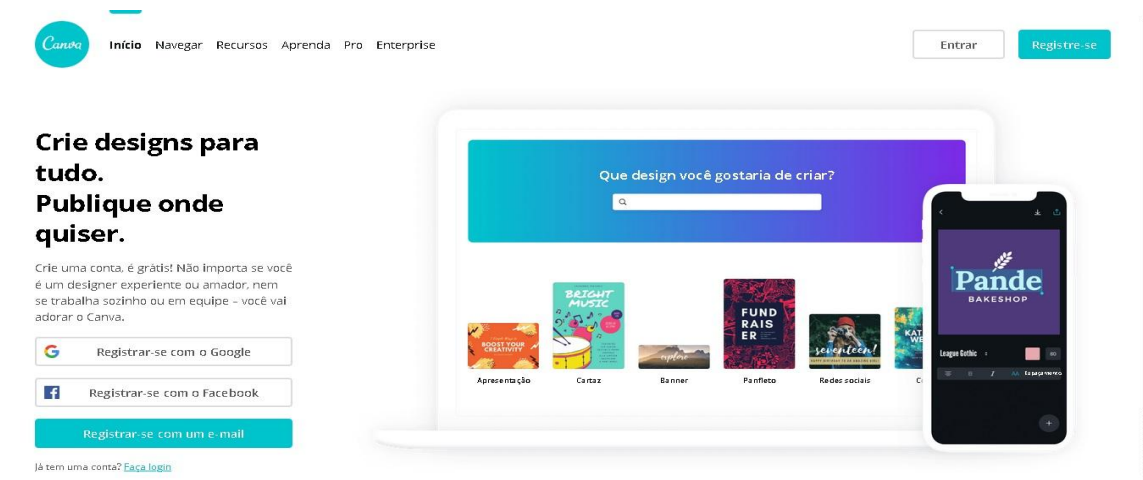
O Ebook funcionará como um suporte pedagógico para os professores que desejam trabalhar a temática indígena, incorporando-o de acordo com a sua realidade, a partir da necessidade de materiais didáticos sobre o conteúdo proposto em nosso Estado. É certo que uma única ferramenta não abrange as diversas histórias e culturas indígenas existentes em Alagoas. Por esse motivo, apenas uma comunidade foi elencada na presente pesquisa, pensando especificamente na realidade das populações indígenas e não indígenas compreendidas no agreste alagoano. Parte do princípio de invisibilidade ao qual essa comunidade foi relegada durante décadas e da falta de inclusão de temas regionais aos currículos das escolas públicas dos municípios agrestinos, o que fortalece o olhar estereotipado diante dos povos indígenas.

A partir desse produto os professores poderão adaptar as suas aulas para lidar não apenas com a questão indígena, mas também, por meio dos cantos dos povos Tingui-Botó, ampliarem as discussões sobre assuntos relacionados a respeito, tolerância, identidade, preconceito, entre outros. O Ebook contém informações sobre a temática indígena, a história da comunidade Tingui-Botó, cantos catalogados em áudios, alguns vídeos produzidos pelos próprios índios, fotografias e sugestões de atividades a serem aplicadas em sala de aula. Por ser uma ferramenta digital que integra as diferentes mídias, acreditamos ser de fácil manuseio tanto para docentes, como para os alunos, além de ser interativo e não dispendioso por não haver o gasto com papel e nem outros custos. Sua finalidade visa contribuir para uma

educação inovadora, a construção de valores éticos, mobilizando reflexões acerca do respeito e tolerância ao outro.

Sendo assim, pensando em sua confecção, inicialmente não sabia por onde começar, porém pesquisando sobre o assunto, encontrei uma variedade de formatos e possibilidades de criar o Ebook. Entretanto, não foi tarefa simples, principalmente por não ser da área do Design, nem muito menos da Ciência da Informação. A princípio busquei então elaborar um esboço do que seria a capa do Ebook, pensando sempre em algo que respeitasse o povo indígena Tingui-Botó e fosse representativo para essa comunidade. Assim, através da plataforma “Canva” desenvolvi o design da capa, aplicando elementos disponíveis no site, harmonizando com as características dos indígenas.

Figura 12 – print da página inicial do site Canva



Fonte: canva.com (2020)

Destarte, privilegiei por incluir como subsídio as cores utilizadas pelos Tingui-Botó em sua pintura corporal, bem como seu grafismo. Como os grafismos desse povo são variados e não possuo todos esses elementos catalogados, decidi inserir itens parecidos e que se destinassem aos mesmos objetivos. Uma dúvida que eu tinha era quanto ao nome, pois no começo pensei em “Manual para Ensino de História Indígena em Alagoas”, mas julguei o termo “Manual” muito técnico, o que não é o intuito do meu produto, que é um auxílio pedagógico para o professor. Após a criação da capa, dirigi-me até a aldeia para mostrar aos indígenas a composição da arte. Ao mostrar a capa primeiramente ao Marcos Sabaru, filho mais velho do cacique, ele elogiou bastante e reconheceu aspectos do seu povo no desenho criado. Marcelo, outro filho do cacique e quem me assistiu todo o tempo na pesquisa, gostou também dos detalhes e das cores, sem entrar em muitos detalhes. Sabaru então falou que os

elementos contidos na capa fazem parte do universo indígena, pois as setas em diferentes direções expressam as fases da vida. Já os círculos demonstram o tempo histórico para os indígenas, ou seja, circular.

Figura 13 – imagens usadas no designer da capa do E-book



Fonte: Fernanda Andrade (2020)

Assim, a escolha da fonte da capa também foi levando em conta a perspectiva indígena, isto é, procurei um estilo que manifestasse movimento, dinamicidade. Dessa forma, posteriormente a validação da capa e do conteúdo do Ebook pelos indígenas, o resultado ficou desse jeito.

Figura 14: imagem da capa do livro (E-book)

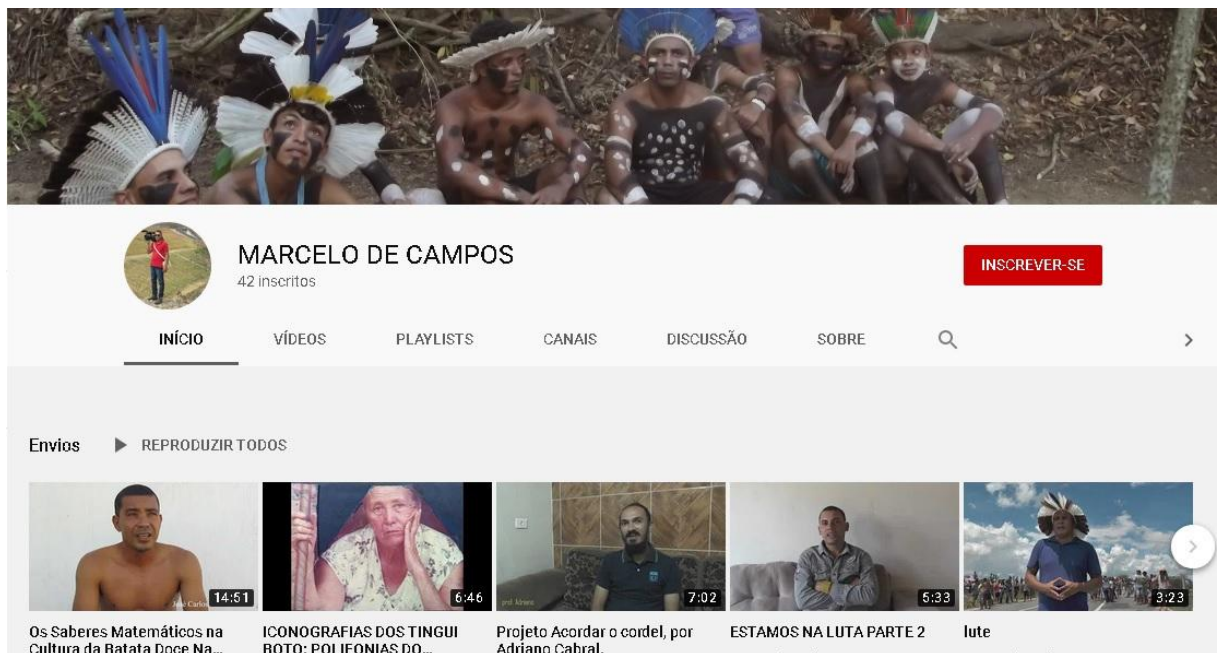


Fonte: Fernanda Andrade (2020)

Quanto ao conteúdo do Ebook também foi avaliado pelos indígenas, para que pudessem fazer alguma sugestão. Logo após a qualificação levei o texto impresso para Marcelo ler. Na ocasião ele me sugeriu que o capítulo referente a eles fosse modificado para “cultura e identidade” e assim o fiz. Já Sabaru pediu para que eu atentasse aos mapas e sugeriu também que eu incluísse mapas da localidade, bem como das Terras Indígenas de Alagoas não apenas nas atividades. Posto isto, Marcelo disponibilizou 16 vídeos para fazer parte do material, utilizando 14 deles e também seis áudios que foram todos empregados no Ebook. Como os vídeos são de propriedade dos Tingui-Botó, fez-se necessário criar uma

estratégia diferente quanto à sua divulgação e publicação. Resolvi criar links dentro do E-book que os remetem ao canal do Youtube dos próprios indígenas, assim seria mais uma forma de promover o trabalho e a cultura deles, tudo com o devido consentimento da comunidade.

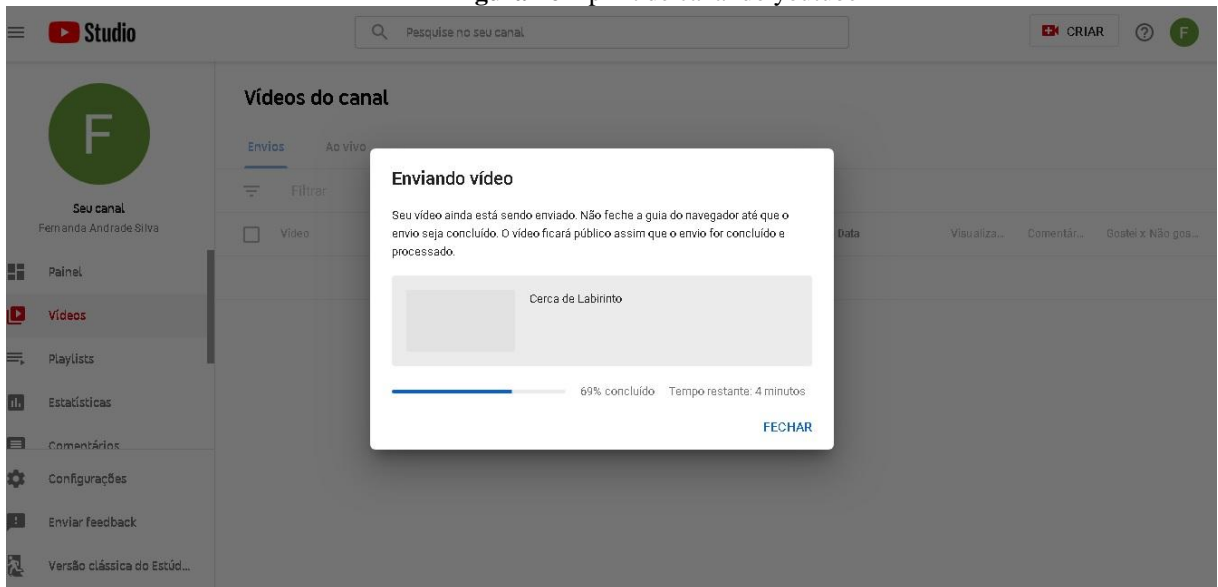
Figura 15: print do Canal de Marcelo de Campos



Em se tratando dos áudios, foi feito um recorte, pois quando Marcelo me enviou eram seis cantos no mesmo arquivo. Desmembrei cada um para que fossem acrescentados de acordo com o conteúdo do Ebook. Os áudios são os Torés do povo Tingui-Botó e cada um refere-se a um assunto específico, por esse motivo foram separados e para serem ouvidos foi utilizado a plataforma SoundCloud que permite não apenas ouvir música, mas também promover e compartilhá-las. Entretanto, como salientado nos capítulos anteriores, os cantos disponibilizados são somente em áudio, não tive acesso a nenhuma letra, mesmo assim consegui fazer uma associação ao conteúdo e às atividades sugeridas. Sendo assim, usei o programa Audacity para editar os cantos e separá-los sem nenhuma perda sonora, da melhor forma para quem for utilizá-los. Assim sendo, alguns vídeos concedidos não se encontram no canal de Marcelo, por esse motivo tive que fazer o upload na minha própria página para que

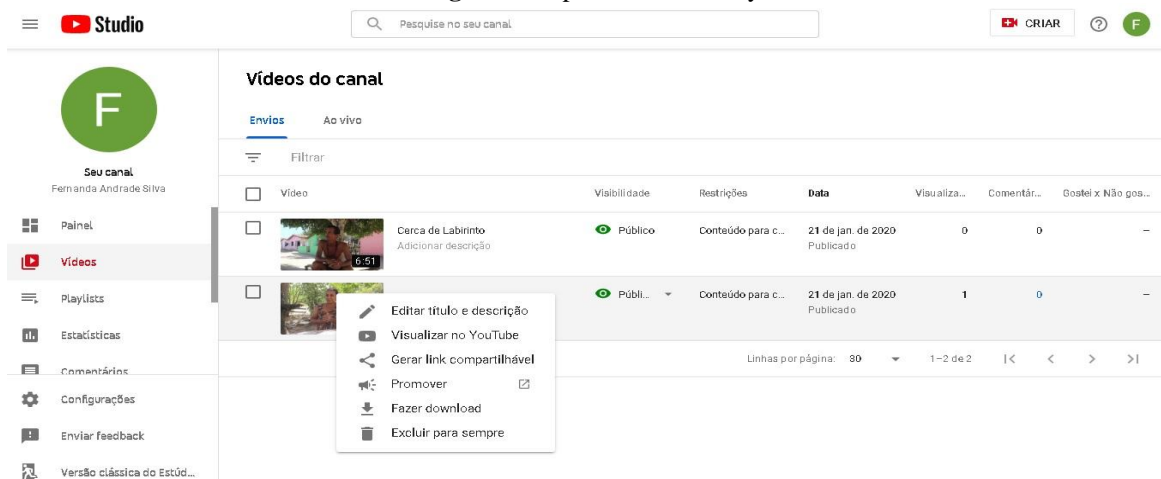
fosse gerado um link e transferido ao Ebook. Através da plataforma Google há a possibilidade de o usuário criar seu próprio canal e compartilhar seus vídeos, foi assim que eu fiz.

Figura 16 – print de canal do youtube



Fonte: Fernanda Andrade (2020).

Figura 17 – print de canal do youtube

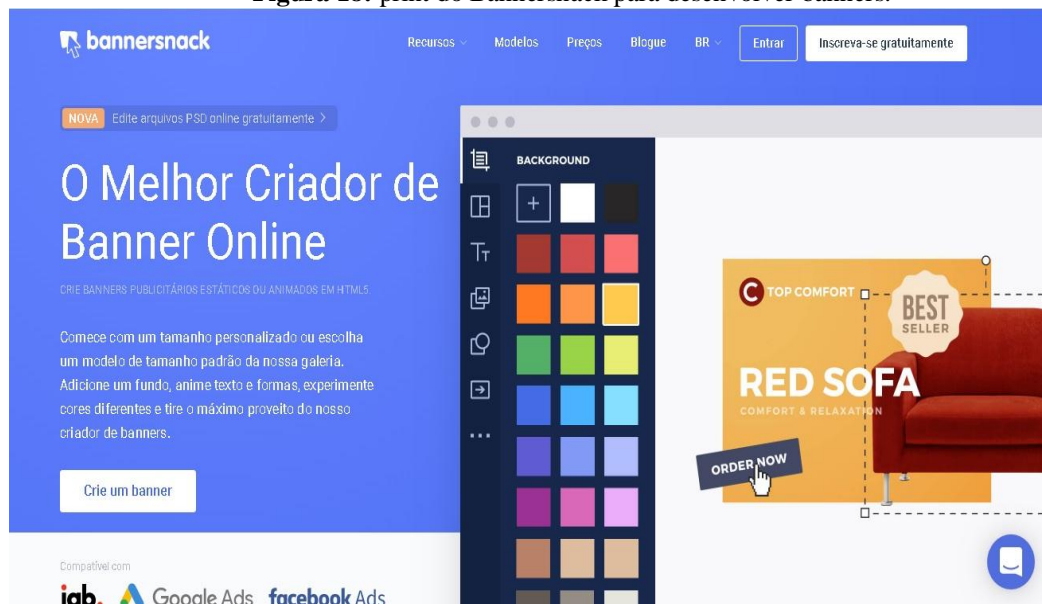


Fonte: Fernanda Andrade (2020).

Com relação a sua divulgação, primeiramente pensei em criar um site, contudo devido a inúmeros contratemplos, optei por criar um blog através do próprio Google, assim servirá também como um veículo para difundir pesquisas posteriores acerca do Ensino de História Indígena. Por ser uma ferramenta mais prática e gratuita, o blog tem sido muito utilizado por

professores e estudantes ligados às pesquisas concernentes a educação. Por esse motivo, antes da publicação, o Ebook será mostrado no blog e posteriormente à defesa será lançado em alguma plataforma, como por exemplo, a Amazon. Posto isto, o layout do banner central do blog foi pensado com as mesmas ideias da capa do livro e elaborado por meio do site “Bannersnack”, onde se pode criar, editar e customizar da maneira desejada gratuitamente.

Figura 18: print do Bannersnack para desenvolver banners.



Fonte: Fernanda Andrade (2020).

Então, a partir desses conceitos, o blog teve uma composição de cores semelhantes as do Ebook, bem como seus elementos gráficos que remetem a formas geométricas. No momento não há mais textos, somente o de apresentação, porque como dito, servirá como uma forma de divulgar o Ebook para outros professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

Figura 19: print do blog E-book Os sons Tingui-Botó: Cultura e identidade Indígena em Alagoas



Fonte: Fernanda Andrade (2020).

Quanto à publicação, considero que através da ferramenta da Amazon, o Amazon KDP (Kindle direct publishing), seja a forma mais acessível principalmente por ser um trabalho que engloba diferentes mídias, possibilita que o autor seja também quem o publica gratuitamente. Logo, após ser redigido e aplicado em PDF, penso que o Ebook será disponibilizado no formato AZW, formato da Amazon para publicações digitais, podendo ser lido em diferentes aparelhos eletrônicos. No mais, o processo de construção do produto demandou de mim bastante investigação, estudo e criatividade. Todavia, todos os conhecimentos adquiridos nesse decurso foram de suma importância para a elaboração e execução de um material que de fato agregue diferentes saberes.

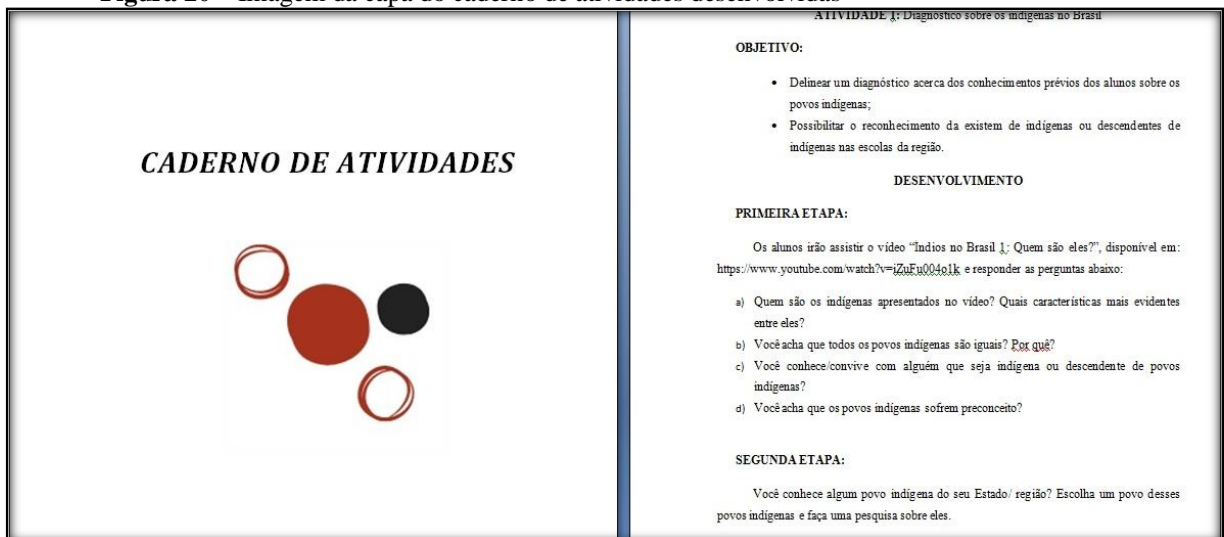
Analisando alguns Ebooks disponibilizados no Kindle Amazon, pude observar que nem todos possuem programa específico para reprodução de áudio e vídeo, muitas vezes somente para aparelhos da Apple, por isso preferi deixá-lo em PDF. A priori, pretendia publicar o E-book no formato Epub, porém para isso exigia-se conhecimento em programação, com uma linguagem de software específica. No mais, o processo de construção do produto demandou de mim bastante investigação, estudo, e também criatividade. Todavia, todos os conhecimentos adquiridos nesse decurso foram de suma importância para a elaboração e execução de um material que de fato agregue diferentes saberes.

Em função disso, um dos caminhos que optei foi mantê-lo em PDF e aproveitar o Blog como alternativa de tornar o acesso aos dinâmicos cantos e vídeos mais dinâmicos, da

seguinte forma: clicando nos links dentro do E-book, a pessoa será diretamente lançada para os vídeos e áudios que estarão no interior do Blog. Outra via é, assim que for avaliado, publicar no Amazon KDP e verificar a viabilidade de reprodução do conteúdo importante do material, os cantos e os vídeos Tingui-Botó.

A composição do Caderno de Atividades traz algumas questões relacionadas à temática indígena, inclusive a utilização do Ebook a critério do professor. As atividades foram idealizadas para serem contextualizadas juntamente com outros conteúdos, fazendo uma reflexão acerca de assuntos correlatos, e não apenas como a única fonte de conhecimento. Os exercícios podem ser empregados em diferentes séries e disciplinas do ensino fundamental, onde o docente escolhe o momento adequado em que deseja recorrer ao material sem haver necessariamente uma sequência para trabalhá-la.

Figura 20 – Imagem da capa do caderno de atividades desenvolvidas



Fonte: Fernanda Andrade (2020).

O produto, concomitante com as atividades tem a finalidade de gerar reflexões baseadas também nos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Através das aulas expositivas e das linguagens aos quais os jovens estão habituados em seu dia a dia como música, vídeo, fotografia e as tecnologias, fazem com que os conteúdos históricos se agreguem a vida prática desse discente, é o que Rüsen (2006) chamou de Consciência História. De acordo com Rüsen, a consciência histórica é algo que vai além do pensamento histórico por si só, de forma que para haver consciência histórica é imprescindível a necessária compreensão da realidade passada para compreender a realidade presente, de forma que sejam observadas mudanças e experiências no tempo, a fim de perspectivar o futuro. Assim, a narrativa histórica tem um papel fundamental para o desenvolvimento da

consciência histórica, pois ela dá suporte à interpretação da experiência histórica, definindo os preceitos da aprendizagem histórica. [...] “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006, p.14).

Assim como a consciência histórica, para a aprendizagem histórica ser eficiente é essencial compreender os níveis de conceitos de primeira ordem ou substantivos, e conceitos de segunda ordem, conhecidos também como meta-históricos. Embora os conteúdos substantivos sejam importantes para a história, apenas eles não permitem que o aluno pense historicamente, pois é através dos conceitos de segunda ordem que o ser humano consegue se localizar no tempo a partir do entendimento das causas e consequências dos fatos históricos estudados relacionados à sua vida prática. Portanto, significa dizer que é a capacidade que o aluno tem de entender a disciplina de história e aplicar essa sua compreensão histórica de forma prática, ou seja, é ler o mundo e se conhecer como sujeito histórico a partir da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus estudar os povos indígenas, mais especificamente Ensino de História Indígena em Alagoas, me senti instigada a conhecer a temática, bem como as comunidades as quais fazem parte do Estado. Fui tocada então pela preocupação em como essa temática é retratada no panorama educacional do meu Estado, principalmente pela carência de análises e materiais didáticos acerca do assunto. Procurei identificar durante a pesquisa, com uma metodologia colaborativa, pois Marcelo de Campos é um personagem de suma importância, participando e colaborando com a narrativa de seu povo, os indígenas como sujeitos históricos. Sendo assim, o trabalho que inicialmente teria uma abordagem apenas na área do Ensino de História vinculada aos cantos indígenas, trouxe perspectivas muito além, pois foram englobados aspectos históricos, culturais, sociais e políticos da comunidade então estudada.

Dessa forma, adotei como prerrogativas legais a Lei 11.645/10, a Lei 9.394/96 e a BNCC embasando a justificativa do Ensino da história e cultura indígena na educação básica, bem como analisar a sua efetiva aplicabilidade, observando as possibilidades de edificar um diálogo intercultural dentro da sala de aula. Sendo assim, a proposta do E-book surgiu da minha reflexão de professora da educação básica e a necessidade de mais conhecimento acerca da história indígena do meu Estado, porém com um olhar diferenciado, uma visão do indígena pelo próprio indígena. À vista disso, o produto do Mestrado Profissional em Ensino de História vem fornecer aos professores de Alagoas a oportunidade de conhecer e apreciar a cultura Tingui-Botó a partir das suas produções audiovisuais, e principalmente valorizar os indígenas como constituidores do território alagoano.

No que concerne ao assunto terra, trabalho camponês e etnicidade indígena, são tópicos que estão atrelados, pois os Tingui-Botó conseguiram manter-se como um povo trabalhador e que conserva suas tradições a partir da união desses elementos. É notório que atualmente a condição de vida da comunidade Tingui-Botó é bem mais estável que em seu momento da regularização do território, porém os povos de Olho d'água do Meio ainda enfrentam algumas dificuldades, como a seca, e principalmente o desinteresse do governo em relação aos assuntos pertinentes à questão indígena. Fato é que ao longo do tempo houve um progresso no tocante as melhores condições de vida desses indígenas, haja vista a diminuição progressiva do deslocamento da população, especialmente masculina, para outras regiões em

busca de trabalho, em razão do aperfeiçoamento e investimento da agricultura familiar na própria aldeia.

Ademais, a problemática da terra ainda é algo recorrente entre eles, pois mesmo com a conquista de algumas áreas, a luta por mais demarcações continua permanente tendo em vista o crescimento das famílias na comunidade com o passar dos anos, e conseqüentemente a busca por meio para suprir suas necessidades básicas. Segundo Silva (2017), a preocupação do povo Tingui-Botó com relação à terra é justamente por ainda haver áreas de matas vizinhas ao Ouricuri as quais pertencem a não indígenas, isso gera um desconforto por causa do ritual sagrado que é praticado nessa região e, portanto, deve ser sigiloso. Todavia, o grupo tem conseguido viabilizar uma melhor qualidade de vida, apesar das limitações impostas pelas PEC's e outras Emendas Constitucionais que barram direitos e garantias dos povos indígenas.

Constata-se que a comunidade Tingui-Botó tem acesso à escolarização, onde possui uma escola administrada pelo Estado de Alagoas, mas que sua infraestrutura se encontra em situação precária há muitos anos. Atualmente os alunos estudam no antigo posto de saúde da aldeia²⁵, onde foram improvisadas salas de aulas para que as crianças não fiquem sem estudar até que o prédio da escola passe por uma reforma. Dessa forma, as famílias possuem assistência à saúde no posto da SESAI na própria aldeia, onde são atendidos por médicos, enfermeiros, dentistas, entre outros profissionais, mas também mantendo e utilizando a medicina tradicional como o principal meio de tratamento e cura de enfermidades. Entretanto, os indígenas a partir desse ano iniciaram uma nova luta com mobilizações contra a municipalização da saúde indígena, cujo propósito seria a extinção da SESAI e a deliberação da saúde indígena para os municípios. Contudo, em março deste ano no 15º Acampamento Terra Livre²⁶ em Brasília, após manifestações de indígenas de diversas etnias, o governo federal recuou na decisão e determinou que a saúde indígena continuasse de competência da Secretaria Especial de Saúde Indígena.

Finalmente, a história dos Tingui-Botó se assemelha a de tantos outros povos indígenas do Nordeste, respaldada na luta pelos seus direitos, na força da terra, no trabalho coletivo e no respeito ao Ouricuri. De certo que por anos permaneceram na condição de indígenas sem terra, o que levou grande parte da população a buscar empregos informais em

²⁵ Matéria do Jornal 7 Segundos publicada em 28 de novembro de 2019: Crianças Tingui-Botó estudam em salas de antigo posto de saúde na aldeia em Feira Grande. Disponível em <https://arapiraca.7segundos.com.br/noticias/2019/11/28/155175/criancas-tingui-boto-estudam-em-salas-de-antigo-posto-de-saude-na-aldeia-em-feira-grande.html>. Acessado em 28 de dezembro de 2019.

²⁶ Contra a Constituição, Governo Bolsonaro quer acabar silenciosamente com a saúde indígena. Disponível em: <https://mobilizacaoindigena.wordpress.com/2019/04/26/contra-a-constituicao-governo-bolsonaro-quer-acabar-silenciosamente-com-a-saude-indigena/>. Acessado em 28 de dezembro de 2019.

outras regiões do país. Ainda assim, a trajetória de empenho e superação desse grupo produziu condições favoráveis e experiências que lhes garantiram, por exemplo, destaque no cultivo de batata doce e na produção da farinha de mandioca, bem como de sua personalidade pertinente à luta, ficando conhecidos como guerreiros. Claramente, observa-se uma mudança nos padrões de vida da comunidade, mesmo que ainda existam algumas dificuldades enfrentadas pelos indígenas, porém o objetivo não é este no momento, embora sejam problemas significativos e presentes. Sendo assim, os jovens participam das atividades do grupo, dentro e fora da aldeia, seja o trabalho no campo, assim como na manutenção das tradições, por exemplo, a prática do ritual.

Na aldeia há moradores graduados e cursando o Ensino Superior, tendo como exemplo, Marcelo de Campos, graduado em Ciências Biológicas, Jairã em Agronomia, Ricardo de Campos que é bacharel em Direito e graduando do curso de História, além de outros indígenas nas áreas de Educação. Posto isto, é interessante ressaltar que grande parte dos cursos e profissões escolhidas por esses jovens indígenas estão conectadas não só ao mundo indígena, mas também a contextos exteriores a aldeia, garantindo-lhes outras oportunidades. Sendo assim, a tomada de posse das terras foi um determinante não apenas para o aperfeiçoamento da economia da comunidade, mas sim a razão pela qual os indígenas Tingui-Botó alcançaram sua cidadania e, especialmente conquistaram autonomia e seu reconhecimento étnico.

Sabem que, na atualidade, a reafirmação ao pertencimento étnico, não só lhes é favorável, mas é o argumento mais importante de que dispõem e que lhes assegura o direito à condição de cidadãos étnica e culturalmente diferentes, embora ainda enfrentem, na vida cotidiana, situações de expropriação, discriminação, preconceito e exclusão (RODRIGUES, 2012, p. 107).

Com relação ao Ensino de História, espera-se que o E-book seja um diferencial na vida dos colegas professores, mas principalmente para a sociedade não indígena. Sim, a não indígena, pois como já ressaltado em todo o trabalho, os próprios Tingui-Botó produzem sua história cotidianamente dentro da sua comunidade, através das produções audiovisuais, e especialmente na vivência entre eles, seja na escola, no ritual ou até mesmo nas farinhadas e nas conversas à sombra da cajarana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. **Da senzala ao palco: Canções escravas e racismo nas Américas (1870-1930)**. Campinas/SP: EDUNICAMP, 2018. [Ebook/Kindle]

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas/Alagoas**. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Maceió: SEPLAG, 2017. 27p.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Índios de Alagoas: trabalho, religião e política** / Luiz Sávio de Almeida; Amaro Hélio Leite da Silva. – Arapiraca/EDUNEAL, 2019.

ANDRÉ, Cláudio Fernando (Org.) **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 170 p.

ANTUNES, Clovis. **Índios de Alagoas: documentário**. Maceió: UFAL, 1983.

ARRUTI, J. M. P. A. **A produção da alteridade: o toré e as conversões missionárias e indígenas**. In: Paula Motero. (Org.). Deus na aldeia - missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006, v. 1, p. 381-426.

AZEVEDO, Luis Manuel Durão. **Ebook vs. Livro tradicional como ferramenta educativa**. Unidade Científico-Pedagógica de Tecnologias Gráficas. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **Música indígena brasileira: filtragens e Apropriações do colonizador e do músico ocidental**. Porto Alegre, 2011.

BASTOS, Rafael de Menezes. **Música nas sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul: Estado da Arte**. – Mana, 2007.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: práticas escolares nas aldeias e cosmologias Guarani e Kaingang**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008.

_____. **Povos e Ensino de História: A Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. Ensino de história: desafios contemporâneos/ org. Vera Lucia Maciel Barroso... [et al.]. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**/ Circe Maria Fernandes Bittencourt. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm., acesso em 22/02/2019.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

_____.BNCC. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf., acesso em 22/02/2019.

_____. Ministério da Saúde. **Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI.** Relatório de Gestão do Exercício de 2015. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/marco/30/RG-SESAI-2015-V-Finalizada.pdf>., acesso em 22 fev de 2019.

CAMÊU, Helsa. **Música indígena.** In: Revista Brasileira de Folclore. Ano II / Nº 4. Ministério da Educação e Cultura. – Brasília, 1962.

CARENHO, Carlo. Brazil. In: WINSCHENBART, Rüdiger et alii (Orgs.) **Global eBook 2017: a report on market trends and developments.** Viena: Rüdiger Wischenbart/ BookType, 2017, pp.100-104.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania /** Manuela Carneiro da Cunha. — 1^aed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de história: uma proposta. **Revista Conteúdos e Didática da História.** Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional. São Paulo: UNESP/ Franca, 2014.

DESLANDES, Suely. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade /**Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/multim%C3%ADdia>, acesso em: 19/05/2019.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **“Para outra geração”:** Um estudo de Antropologia visual sobre crianças entre os Tingui-Botó (AL). Dissertação. UFPE, 2010.

_____. **Luta, suor e terra:** camponato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingüi-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). Tese de doutorado. UFPE, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizagem histórica. 13^o edição ev e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de história** (Recurso eletrônico). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/ ÍNDIOS NO BRASIL. **Terras Indígenas.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>, acesso em: 22/02/2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. Ed., 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

IBGE (Brasil). **Censo Demográfico 2010**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>, acesso em: 15/06/2019.

JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **Aldeando-se no posto indígena: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios**. In: Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder / Luiz Sávio de Almeida, Amaro Hélio Leite da Silva (org.) – Maceio: EDUFAL, 2009.

_____. **Terra e trabalho: indígenas na Província das Alagoas**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, 2011.

_____. **A província dos trabalhadores tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872)**. Tese de doutorado. Salvador, UFBA, 2015.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2012.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial, Curitiba, p. 131-150, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCINI, Marizete. A memória como patrimônio ou a História como prática social? Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra. In: **História Hoje**. Revista de História e Ensino, v. 3, nº 6, p. 19-41, 2014. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/136/105>, acesso em: 08/07/2019.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, CLG; CASTRO, PA. **Etnografia e educação: Conceitos e usos** (online) / Carmem Lúcia Guimarães de Mattos, Paula Almeida de Castro. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino de história do Brasil. **Povos indígenas & Educação**/ Maria Aparecida Bergamaschi, 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem**: inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIB (Equipe de edição da Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil). **“Xukuru-Kariri”, Verbete, Povos Indígenas do Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru-kariri/>, acesso em: 20/06/2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. João Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro, Mana – Vol. 04, n. 01, 1998.

PROCÓPIO, Ednei. **O livro na era digital**. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

PROJETO GUTENBERG. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/>, acessado em 27/05 de 2019.

PUCCI, Magda. **Influência da voz indígena na música brasileira**. Campinas, 2016.

_____. **Cantos da floresta**: iniciação ao universo musical indígena / Magda Pucci, Berenice de Almeida; ilustrado por Joana Resek. – São Paulo: Peirópolis, 2017.

REESINK, E. **O segredo do sagrado**: o toré entre os índios do Nordeste. In: Almeida, L. S.; Galindo, M.; Elias, J.L. (Orgs.). *Índios no Nordeste: temas e problemas*. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2000.

ROCHA, Helenice. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado/ Orgs. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A temática Indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Londrina, 2003.

_____. **Memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal** – Cândido de Abreu – PR. PUC, São Paulo – SP, 2012. Tese de doutorado.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica – teoria da história**: fundamentos da ciência história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da histórica**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Ponta Grossa, PR: Práxis Educativa, 2006.

_____. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Renata Maria dos; MACHADO, Glaucio José Couri. A didática online: propostas e desafios. In: MACHADO, Glaucio José Couri (Org.) **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios**. Aracaju: Virtus, 2010, pp.33-53.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. 2005. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedex**. Campinas, 25 (67): pp. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2009.

SERAFIM, Lúcia Maria., SOUSA, Robson Pequeno. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. [online]. Campina Grande: EDUPB, 2011.

SILVA, Adriano Cabral. **Fazendo uma Etnografia Visual entre os Tingui Botó– (AL)**. Monografia. UFAL, 2017.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Proletarização indígena no alto sertão de Alagoas**. In Luiz Sávio de Almeida. Índios de Alagoas: trabalho, religião e política – Arapiraca/EDUNEAL, 2019.

SILVA, Aracy Lopes. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni** — Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Jeane Colares. **A prática da educação pela música do povo Magüta**. – Dissertação, Rio de Janeiro: UFRRJ, 2016.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. **Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta**. In: Políticas culturais e povos indígenas / org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesario. – 1.ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural**. in A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus/ org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. 1995.

VIDAL, Lux. **Ornamentação corporal entre os indígenas**. In: Arte e corpo: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros. – Rio de Janeiro: FUNARTE, INAP, 1985.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

APÊNDICE: E-book Multimídia “*Os sons Tingui-Botó: cultura e identidade indígena em Alagoas*”.

