

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA BORBA FERNANDES TAVARES

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTRUÇÃO DE CAIXA PEDAGÓGICA A PARTIR DO PROTAGONISMO
GUARANI NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA**

Porto Alegre

2020

LUCIANA BORBA FERNANDES TAVARES

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTRUÇÃO DE CAIXA PEDAGÓGICA A PARTIR DO PROTAGONISMO
GUARANI NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação ProfHistória da UFRGS como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues

Coorientadora: Professora Dra. Caroline Pacievitch

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Tavares, Luciana Borba Fernandes

ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo guarani na apropriação da escrita alfabética / Luciana Borba Fernandes Tavares. -- 2020.

137 f.

Orientador: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Coorientador: Caroline Pacievitch.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino de História. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. História da escrita guarani. 4. Caixa pedagógica. I. Rodrigues, Mara Cristina de Matos, orient. II. Pacievitch, Caroline, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCIANA BORBA FERNANDES TAVARES

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação ProfHistória da UFRGS como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues

Coorientadora: Professora Dra. Caroline Pacievitch

Aprovada em: 13/04/2020

Aprovada por:

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues (Orientadora) - UFRGS

Profa. Dra. Caroline Pacievitch (Coorientadora) - UFRGS

Profa. Dra. Patrícia Camini - UFRGS

Prof. Dr. Fernando Felizardo Nicolazzi - UFRGS

Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade - UFPE

Ma. Marina Gris da Silva - FUNAI

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram na caminhada até a conclusão da presente dissertação, mas algumas necessito citar especificamente.

Às professoras Doutoras Caroline Silveira Bauer e Natalia Pietra Mendez, pelo carinho e dedicação, enquanto entalhava o Projeto de Pesquisa.

Em especial às orientadoras, professoras Doutoras Caroline Pacievitch e Mara Cristina de Matos Rodrigues, pela paciência e atenção no aprimoramento constante dessa pesquisa.

Aos professores do ProfHistória, com os quais tive o privilégio de trocar ideias e ampliar meus conhecimentos.

Aos componentes da banca de qualificação, professora Doutora Patrícia Camini pela disponibilidade em auxiliar com referências e sugestões relativas à área da Pedagogia. À Mestra Marina Gris da Silva por propiciar o acesso aos seus arquivos pessoais de documentação, entre outras contribuições que permitiram continuar meu trabalho. Ao professor Doutor Fernando Felizardo Nicolazzi, pelos comentários e sugestões que permitiram aprimorar esta pesquisa.

À professora Doutora Juliana Alves de Andrade, pelas contribuições na banca de defesa.

À secretária Vivian Ayres, sempre com um sorriso amigo e disposição em auxiliar, no que estivesse ao seu alcance.

Ao meu filho querido, Pedro Fernandes Tavares, pelo suporte com as ferramentas de informática e o carinho, que ilumina os meus dias.

Ao meu amor, Antônio Heraldo Tavares, por ser meu porto seguro e incentivo sempre que, cansada, desanimava ou desacreditava de mim mesma.

Às tias Cleonice e Marina, tio Edson e ao meu primo Lafaiett Borba, por todas as vezes que me deram o abraço de que necessitava.

À minha Amiga-Irmã, Tatiana Moreti de Oliveira, pelo apoio nos momentos que esmoreci, na rotina de pesquisas, acompanhada das 40 horas de docência semanais.

A todas as amigas e amigos queridos, que colaboraram e me deram alento durante o processo desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho, alunos e alunas, que cruzaram meu caminho, aprendendo e ensinando, me inspirando a continuar exercendo minha profissão.

Aos colegas do ProfHistória pelo incentivo e apoio e à colega de docência Luciana Guarch de Lima que me permitiu fazer referência ao seu trabalho.

À minha avó Tereza de Almeida Borba, meu avô Adão da Rosa Borba, meu pai Osvaldo Mesquita Fernandes e minha mãe Marisa Borba Fernandes, que não convivem mais comigo fisicamente, mas que são responsáveis, em grande parte, pela pessoa que sou.

Coragem, coragem, se o que você quer é
aquilo que pensa e faz
Coragem, coragem, eu sei que você pode
mais
(Raul Seixas)

RESUMO

Esta pesquisa tem como problema a produção de caixa pedagógica sobre a história da apropriação da escrita alfabética pelos Guarani, nas reduções jesuíticas dos Sete Povos das Missões, no século XVIII. Tal produto será voltado para estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Busca-se por intermédio desse material: a) que os alunos, no ambiente dos Anos Iniciais, reconheçam a potencialidade da escrita para instrumentalizar suas demandas; b) promover uma educação antirracista de acordo com os preceitos da pluralidade e diversidade expressos no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A produção desta pesquisa e da caixa pedagógica baseia-se no recorte teórico metodológico da tese Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII), de Eduardo Santos Neumann (2005). Tal escrita abrangia desde registros históricos até a comunicação guarani durante o período das Guerras Guaraníticas e o autogerenciamento. A relação de protagonismo histórico dos Guarani, cujos usos da prática letrada ultrapassaram as atribuições estipuladas pelos colonizadores e passaram a ser definidos pelos próprios indígenas, serviu de mote a este trabalho. A proposição da caixa pedagógica baseia-se, portanto, em uma dinâmica de mediação em ensino de História, focada na ampliação dos usos da escrita e do protagonismo guarani. Vinculada ao emprego da escrita pelos Guarani na contemporaneidade, em uma proposta de ensino de História que possa promover a concepção das temporalidades históricas de passado, presente e porvir por parte dos alunos, persegue o entendimento de que a escrita é uma ferramenta para o alcance de objetivos individuais, e principalmente comuns, por esses mesmos educandos.

Palavras-chave: Ensino de História. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. História da escrita guarani. Caixa pedagógica.

ABSTRACT

The research problem of this work is the production of a pedagogical toolbox about the appropriation of alphabetical writing by the Guarani people in the Jesuit reductions of the Seven Peoples of the Missions in the 18th century. This product will be aimed at students of the third year of elementary school. Through this material it is expected: a) that students, in the environment of elementary school, recognize the potenciality of writing to solve their demands; b) to promote an antiracism education according to the precepts of plurality and diversity expressed in the article 26-A of the Law of Directives and Bases of National Education - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). The production of this research and the pedagogy toolbox is based on the methodological theoretical cut of the thesis *Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*, by Eduardo Santos Neumann (2005). This thesis comprehended from historical registers to guarani communication during the period of the Guaranitic Wars (*Guerras Guaraníticas*) and self-management. The relation of the Guarani's historic protagonism, whose uses of the literacy practices surpassed the attributions stipulated by the colonizers and started to be established by the indians themselves, served as the subject matter for this work. The proposition of a pedagogy toolbox is based on, therefore, a mediation dynamic in History teaching, focused on the magnification of the uses of guarani writing and protagonism. Connected to the use of writing by the Guarani in current days and in a proposal of teaching History that can promote the conception of historical temporalities of past, present and future of the students, it is pursued the understanding that writing is a tool to reach not only personal individual goals, but collective ones too, by these students.

Keywords: History teaching. Elementary school. History of the guarani writing. Pedagogical toolbox.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Manuscrito em Guarani de cerca de 1752	52
FIGURA 2 – Livro “A Pena e a Lança” (capa)	80
FIGURA 3 – Livro “A Pena e a Lança” (p. 1)	81
FIGURA 4 – Livro “A Pena e a Lança” (p. 2)	82
FIGURA 5 – Livro “A Pena e a Lança” (p. 3)	83
FIGURA 6 – Livro “A Pena e a Lança” (p. 4)	84
FIGURA 7 – Livro “A Pena e a Lança” (p. 5)	85
FIGURA 8 – Mapa do Brasil com sobreposição em transparência dos Tratados de Tordesilhas e Madrid	86
FIGURA 9 – Caixa Pedagógica	99
FIGURAS 10-21 – Manual do Professor (versão para a caixa)	100
FIGURA 22 – Baú	112
FIGURA 23 – Manuscrito em Guarani de cerca de 1752 para o Baú (versão para a caixa)	113
FIGURA 24 – Adaptação do Diário para o Baú (versão para a caixa)	115
FIGURA 25 – Adaptação da carta coletiva dos mayordomos a Raphael Paracatu de 1754 para o Baú (versão para a caixa)	117
FIGURA 26 – Adaptação da Carta de Valentin Ybariguá a Sepé Tiarayu para o Baú (versão para a caixa)	119
FIGURA 27 – Ficha de Investigação – Etapa Número 1: Explorando o Manuscrito (versão para a caixa)	121
FIGURA 28 – Ficha de orientação aos alunos (versão para a caixa)	122
FIGURA 29 – Trecho do Manuscrito traduzido para a Língua Portuguesa (versão para a caixa)	123
FIGURA 30 – Ficha de investigação a partir do manuscrito e trecho traduzido (versão para a caixa)	124
FIGURA 31 – Ficha de investigação a partir de trecho do manuscrito - Etapa 2: O Mistério da Intenção da Carta (versão para a caixa)	125
FIGURA 32 – Atividades - Etapa Número 3: O Diário (versão para a caixa)	126
FIGURA 33 – Ficha de investigação: O Diário (versão para a caixa)	127
FIGURA 34 – Atividade a partir da carta de 1754 – Etapa 4: A Lista (versão para a caixa)	129

FIGURA 35 – Ficha de investigação – Etapa Número 5: A carta de Ybariguá para Tiarayu (versão para a caixa)	130
FIGURAS 36 e 37 – Atividades de Fechamento (versão para a caixa)	132
FIGURA 38 Tradução na Língua Portuguesa do manuscrito guarani (versão para a caixa)	134
FIGURA 39 – Detalhamentos do Mapa dos Tratados de Tordesilhas e Madrid.....	136

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	18
1 – POTENCIAIS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
1.1 – O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	23
1.2 – POR QUE TRABALHAR A HISTÓRIA GUARANI NOS ANOS INICIAIS?	30
1.3 – PROTAGONISMO- ESCRITA DOS ALUNOS	34
1.4 – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	38
1.5 – ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL	41
PARTE II: A CAIXA PEDAGÓGICA	45
2 – A CAIXA PEDAGÓGICA	46
2.1 – OBJETIVOS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO MATERIAL E ATIVIDADES DISPONIBILIZADAS.....	50
2.2 - CORPUS DOCUMENTAL.....	51
2.2.1 – O Manuscrito em Guarani	51
2.2.2 – O Diário	57
2.2.3 – A Lista	58
2.2.4 – A Carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu	59
2.3 – ITENS DA CAIXA PEDAGÓGICA.....	59
2.3.1 – Conteúdo dos Itens da Caixa Pedagógica	61
CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca elaborar uma caixa pedagógica sobre a temática protagonismo histórico dos alunos e história da escrita guarani¹ direcionada ao terceiro ano do ensino fundamental. A elaboração deste material didático baseou-se em estudos acadêmicos sobre tal temática e fundamenta-se nos conceitos de mediação e nos debates sobre a Educação das relações étnico-raciais no campo do ensino de História nos Anos Iniciais.

Do meu percurso de formação híbrida em magistério e habilitação em História, bem como atuação nos Anos Iniciais na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, surge a preocupação de encontrar materiais que possam estimular as potencialidades de construções de hipóteses históricas, que os alunos estabelecem. Como docente há 24 anos na Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana² nos Anos Iniciais do Fundamental, percebo a demanda do estudo de diferentes culturas e pontos de vista, de formação de hipóteses e desenvolvimento de argumentação e narrativas, para a ampliação da vivência dos valores de pluralidade e diversidade nas aprendizagens em História. De tal demanda surgiu o interesse de trabalhar a história da escrita, um conteúdo clássico para crianças que se encontram em período de apropriação da competência da escrita, de uma forma que beneficia os valores de pluralidade e diversidade.

A leitura da tese de Eduardo Santos Neumann (2005), acerca do impacto da alfabetização na sociedade guaraníca das reduções e as apropriações e usos da escrita por tais indígenas, nos séculos XVII e XVIII, me inspirou a explorar dentro da história da escrita o protagonismo dos Guarani. A escrita foi empregada por estes sujeitos nas tratativas com as autoridades políticas espanholas à época e culminou

¹ No corpo da dissertação emprego inicial maiúscula ao me referir ao etnônimo Guarani. A inicial minúscula se aplica ao termo quando este é empregado como adjetivo. Tais aplicações estão em consonância com verbetes da antropóloga do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Maria Inês Ladeira no site Povos Indígenas no Brasil, parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA).

Quanto ao povo Mbyá Guarani, emprego o termo conforme Stumpf; Bergamaschi (2016), sem hifenização.

Na versão das atividades à disposição nos anexos, utilizo o etnônimo Guarani, também com flexão de número, visto que o material é direcionado à faixa etária dos oito anos de idade que se encontra em processo de construção da morfossintaxe. Tal particularidade presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não isenta do cuidado de salientar o caráter de etnia dos Guarani, requisito observado no planejamento e estruturação da referida versão.

² A escola atende aos bairros Umbu, Salomé, Onze de Abril, Campos verdes e Tijuca, no município de Alvorada, Região Metropolitana de Porto Alegre.

com o trânsito de cartas e outros registros escritos entre os Guarani e suas próprias lideranças durante o período das Guerras Guaraníticas no suporte logístico guarani durante os conflitos. Tal recorte teórico metodológico, acrescido das lutas políticas dos Guarani na contemporaneidade, apresentam potencial para que os educandos possam perceber, através das mediações propostas, que a participação destes sujeitos bem como de outras culturas indígenas não se restringe ao passado, mas a uma luta constante pela conquista e manutenção dos direitos das mesmas no presente e no horizonte de futuro.

Imersa no ambiente dos Anos Iniciais, tenho como objetivo confeccionar e estruturar uma caixa pedagógica, direcionada ao terceiro ano do Ensino Fundamental, baseada na formulação e desenvolvimento de hipóteses e argumentos pela criança. Tal objetivo se relaciona à demanda da inserção de outros sujeitos na história da escrita, tema comum no início da alfabetização, em que não se contemple apenas a matriz eurocentrada. Numa perspectiva de aprendizagem que possa proporcionar a construção e reconstrução dos saberes históricos pelo aluno na mediação/interação com material didático-colegas-professor. Busco através desta pesquisa produzir materiais didáticos que atendam aos requisitos necessários à mediação de aprendizagens históricas por parte de crianças no início do Ensino Fundamental, de modo que elas percebam a intencionalidade e a historicidade do próprio ato de escrever, num processo que promova a percepção de diferentes culturas com suas peculiaridades em concordância com o Artigo 26-A da LDB 9394/96³.

Esta pesquisa promove uma reflexão acerca da demanda do reconhecimento de outros sujeitos na história e no ensino de História. Sujeitos estes relegados por muito tempo na historiografia a um plano secundário, por não corresponderem ao estereótipo masculino, heterossexual, branco e cristão. Como pesquisadora e professora da rede pública, torna-se pertinente desenvolver um trabalho que possa contribuir para a desconstrução deste modelo homogeneizador. Tal padronização não corresponde à realidade povoada por diferenças e, portanto, à pluralidade. Pode-se dizer que o consenso, a homogeneidade antes apregoada numa história repleta de “vultos históricos” não fazia jus ao protagonismo de grupos sociais que, ao invés de acatar à lógica do silenciamento histórico, perseveraram na ação pela conservação dos seus direitos e memória.

³ As leis 10639/03, depois 11645/08 respectivamente se tornaram o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O presente trabalho está dividido em duas partes, a primeira se refere à aprendizagem e ensino de História nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e à Educação para as Relações Étnico-raciais. Nesta parte, o primeiro capítulo aborda os pressupostos de aprendizagem em História, nos três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental. Propõe uma reflexão acerca dos processos cognitivos, dos potenciais para formulação de hipóteses e percepções temporais por tais crianças. Expõe vivências da minha docência e a necessidade de mediação pelo professor, através de materiais didáticos que promovam a interação entre docentes e docentes-professor. Discorre também sobre a preocupação recorrente em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas, inclusive História. Explicita implicações na disciplina de História, principalmente no que tange a continuidades no ensino nos três primeiros anos nesta área em relação às linhas temporais pessoais, efemérides e vultos históricos.

Tal capítulo abrange, ainda, a demanda para um trabalho em história nos Anos Iniciais pelo aluno, como sujeito histórico, em sintonia com a diversidade e pluralidade, dotado de potencialidades de expressão, aprendizagens e ação. Vincula, também, a aprendizagem em História das apropriações da escrita alfabética pelos Guarani, à possibilidade de percepção dos educandos, de seu próprio protagonismo na escrita. Na medida em que o aprendizado com a história de tais sujeitos possa contribuir para um ensino de história mais livre de preconceitos e estereótipos, visto que os Guarani aprenderam a duras penas a manter sua cultura em meio a um processo integracionista que desconsiderava suas peculiaridades e mesmo direitos básicos de direito à terra e à autonomia.

O capítulo evidencia a pertinência do trabalho com a história da escrita, para crianças que estão vivenciando o processo de aquisição de tal competência e estabelece desnaturalizações referentes à escrita alfabética, sem diminuir-lhe o valor como ferramenta de acesso a informação, direitos sociais e civis no passado, presente e futuro. É necessária, como em qualquer outra aprendizagem que se pretenda como reconstrução pelos sujeitos que dela se apropriam, uma relação de interação entre alunos e alunos-professor. A dialética no âmbito da aprendizagem passa pelo conceito da mediação. Da necessidade de que o professor de História e demais disciplinas, promovam junto aos alunos um ambiente no qual estes possam interagir com seus pares e professores. Tal ambiente de mediação não prescinde do planejamento, da abertura e da flexibilidade do profissional em Educação no cotidiano escolar. De

maneira que os discentes possam perceber as relações entre ação das coletividades, protagonismo histórico e potencial da ferramenta da escrita. Nesse processo a interação com a história de outras culturas se faz necessária.

O capítulo aborda o artigo 26-A da LDB, da Educação para as Relações étnico-raciais, dados estatísticos (IBGE, 2010) e temáticos (IBGE,2012) pertinentes à população indígena. Propõe uma reflexão acerca da inserção do Outro, antes não contemplado na teoria e no ensino da história. Compreendido que tal inserção se deu como resultado de lutas da sociedade civil e deste mesmo Outro. Este capítulo traça, ainda, um percurso da História e do Ensino de História no Brasil, visto que estão intrinsecamente ligados. O cerne do capítulo se desenvolve pela necessidade de propostas teórico metodológicas para o ensino de História em sintonia com valores de pluralidade e diversidade, na busca da superação de preconceitos e estereótipos.

Na segunda parte, o segundo capítulo estabelece como foi organizada a caixa pedagógica, seus objetivos e fundamentos teórico metodológicos. Além disso apresenta a justificativa da escolha por este formato de material didático, itens, atividades, dificuldades, princípios norteadores na seleção dos manuscritos, corpus documental e as necessidades de adaptação às especificidades da faixa etária pretendida. Também são apresentados os recursos paradidáticos que se fizeram necessários à organização do material e retoma princípios norteadores estabelecidos como responsabilidades docentes na mediação e flexibilização no planejamento. Busco desta maneira estabelecer um diálogo que possa promover uma ampliação acerca das possibilidades de aprendizagens históricas por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, rumo a experiências culturais mais ricas e diversas, embasadas no respeito ao Outro como parte de um todo. No que diz respeito às culturas indígenas é possível afirmar que:

Concordando com o crescente e visível movimento de afirmação étnica, e contrariando as previsões pessimistas predominantes no século passado, que anunciavam um fim para as sociedades indígenas, iniciamos o século XXI com números que mostram um crescimento populacional e uma forte presença, protagonizando movimentos e lutas pelos direitos que as colocam em evidência. Se aparecem nos cenários políticos nacionais e internacionais, se lutam por direitos constitucionais em relação à terra, à saúde e à educação, não deixam também de colocar nas pautas de suas preocupações o cuidado necessário que as escolas não indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos, e que sua história e sua cultura sejam efetivadas, mudando as

concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até então. [...] (MEINERZ et al, p.94, 2015)

Se um diálogo intercultural é proposto nas escolas indígenas (Meinerz et al, p.93, 2015), as autoras nos propõem refletir sobre a demanda de uma escola não-indígena que busque conhecer esses povos, suas histórias e culturas, e principalmente afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica. Neste movimento, nós professores de História, somos chamados à responsabilidade de zelar pelo reconhecimento do protagonismo histórico dos indígenas. Principalmente no contexto que temos vivenciado, no qual a exclusão de todo o indivíduo e coletivo que se afasta dos padrões étnicos, culturais e religiosos da ocidentalidade cristã, é veiculada por parte do poder público na sua mais alta instância do poder executivo no Brasil.

Considero que trabalhar com a historicidade de diferentes culturas, além de representar respeito e empatia para com as demandas de outras comunidades, potencialmente contribui para o empoderamento de nossos alunos, muitos deles oriundos das periferias. A estes educandos é oferecida uma possibilidade de reconhecer-se enquanto parte de uma coletividade protagonista da história e da sociedade. Onde cada um e todos os sujeitos têm responsabilidade sobre os efeitos da difusão de seus ideais, discursos e ações. Este compromisso se estabelece na ética, no conhecimento, no respeito e valorização de si próprio, da comunidade em que vive, e também nos mesmos parâmetros com e para com os diversos sujeitos que conosco coabitam, na busca da ampliação das relações interculturais.

**PARTE I: APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA NOS TRÊS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

1 – POTENCIAIS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No âmbito do ensino de História para os Anos Iniciais do nível fundamental, torna-se significativo repensar a extensão e os limites dos potenciais de aprendizagem pelos educandos na área. Neste sentido os estudos especializados de Oliveira (2006) sobre o conhecimento histórico nos três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental estabelecem algumas conclusões acerca das habilidades e do processo cognitivo dos alunos. Nesta esfera os educandos são capazes de elaborar um conceito de passado a partir de seus conhecimentos do presente, no entanto, na visão infantil, o passado é concebido como um tempo em bloco único, anterior ao atual. Dessa forma, explicam a história e o tempo, através de raciocínio lógico pautado na causalidade e não na cronologia. Não percebem, assim, como um adulto poderia conceber, acerca da percepção infantil, que um fato histórico aconteceu antes de outro, pela referência do ano de ocorrência, e sim pela maneira como os fatos se relacionam.

É importante, entretanto, salientar uma contradição em relação a tal percepção e às práticas de ensino geralmente implementadas nos Anos Iniciais:

A concepção de tempo histórico que pode ser interpretada nas falas das professoras é atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento e está diretamente relacionada com a concepção de que a criança, nas séries iniciais do ensino fundamental, só aprende a partir do concreto. Glezer (1999) afirma que nas pesquisas desenvolvidas em história, a “concepção de tempo linear, contínuo e homogêneo, com calendários, cronologias e causalidades primárias” já foi abandonada. Nesta pesquisa os dados demonstram que o mesmo não se pode afirmar quanto à História ensinada nas escolas nas séries iniciais.[...] (Oliveira, 2006, p.91)

Ainda em referência às capacidades cognitivas identificadas por Oliveira, é estabelecido que as crianças elaboram noções espontâneas e articulam os novos conhecimentos acerca da história da humanidade a estes, quando e se considerarem os conhecimentos anteriores pertinentes historicamente.

A mesma constata, também, que as crianças nos primeiros anos escolares trabalham as noções de sucessão e duração, mas têm dificuldades em fazê-lo simultaneamente. Talvez estas especificidades, das crianças nos primeiros anos escolares, demandem um maior cuidado dos professores em relação às navegações

temporais que os mesmos estabelecem com os alunos, na necessidade de demarcar melhor passado, presente e futuro. Entretanto, tal percepção não isenta o ensino de História nos Anos Iniciais de se pautar em uma realidade que possa ser ampliada, para além da experiência individual e cotidiana, rompendo os limites bairro, cidade, estado, país, num horizonte espaço-temporal, que ampliado, permita análise da história como um processo mais vasto, que diz respeito à humanidade.

Tomo a liberdade de citar aqui um projeto⁴ que foi implementado por uma colega, em História, na escola em que leciono. Os alunos dos sextos anos organizaram coletivamente, a partir de suas aprendizagens e sob a coordenação da professora, uma exposição acerca do Período Paleolítico e Neolítico no espaço físico do que atualmente é o Rio Grande do Sul.

Apesar da carência de material escolar, como suportes de papel, tintas e demais, a exposição era rica em detalhes, gravuras, maquetes e demais recursos. Inclusive, com a opção de utilizar bexigas de diferentes cores e volumes, para que se pudesse identificar, de forma mais visual, a evolução do cérebro humano dentro da linha evolutiva, segundo Darwin.

Os Anos Iniciais foram convidados para a visita, bem como houve comunicação anterior, pela professora organizadora, da pauta da exposição. Embora tenha havido pequena incidência na visita, em relação ao volume de turmas dos Anos Iniciais, a atividade e a expectativa dos meus alunos em relação à própria visita, rendeu boas aulas acerca do Período Paleolítico e Neolítico. Onde antes, muitos alunos nem cogitavam que existiram “homens das cavernas”, como eles se referiam, no espaço físico do estado do Rio Grande do Sul. Grande parte dos alunos, acreditava, ainda, que os dinossauros conviveram com os primeiros seres humanos. O que, enquanto hipótese, é bem justificável do ponto de vista infantil, dado que algumas mídias direcionadas à faixa etária, se referem ao período através de enredos que apresentam tal anacronismo.

Nas aulas, demonstraram interesse e solicitaram explicações das causas pelas quais, a convivência entre os dois não ocorreu. A partir de tal constatação, com a

⁴ A professora Luciana Guarch de Lima, coordenou projeto participante da Terceira Mostra Pedagógica CPERS – 2018. O referido Projeto foi intitulado Niède Guidon, em homenagem à pesquisadora e arqueóloga brasileira.

O material foi produzido pelos alunos, como resultado de suas aprendizagens, com subsídios no Projeto 12.000 anos de História: Arqueologia e Pré-história no Rio Grande do Sul, com colaboração de material do Núcleo de Pesquisa Arqueológica da UFRGS.

satisfação de suas curiosidades, responderam bem ao trabalho, procurando se engajar às aulas. Perceberam um processo na evolução dos hominídeos, que embora não pudessem mensurar temporalmente com precisão, reconheceram como muito extenso, abarcando muitas gerações.

Esta experiência brevemente relatada permite pensar sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais e as proposições que se pode fazer em sala de aula. É preciso um melhor aproveitamento do potencial cognitivo e da curiosidade histórica dos nossos alunos, em benefício das aprendizagens nesta área. As demarcações e relações entre as temporalidades podem contribuir, não somente para a ampliação, em anos vindouros, do refinamento na percepção do passado pela criança, mas também nas relações com o presente, e na construção de horizonte de futuro.

No que concerne às possíveis diferenças entre as condições de aprendizagem entre a escola pública e a privada, Oliveira constata que apesar de os educandos da rede privada terem um acesso maior aos saberes históricos fora do espaço escolar, os alunos da escola pública também constroem narrativas e formulam hipóteses. Mas estes últimos tendem a valorizar mais as aprendizagens escolares, descartando as anteriores, como se somente os saberes formalizados pela escola tivessem pertinência.

Percebe-se então, que:

[...] Há uma legitimação do saber escolar sobre os outros saberes, principalmente quanto aos saberes familiares oriundos das classes populares. Se, em uma realidade, os alunos expressaram seus saberes sem se preocuparem com a legitimação de ter se originado ou não na escola, na outra, qualquer tipo de saber foi silenciado frente ao “saber verdadeiro” transmitido em sala de aula. (Oliveira, 2005a, p.4)

No que diz respeito a esta reprodução de uma hierarquia dos saberes, por parte da criança, Oliveira (2005a), considera que colocar o aluno em condição de “não saber”, como se somente os conhecimentos escolares tivessem valor, pode tolher a formulação de hipóteses e estruturação temporal pelos educandos, mesmo que sob um viés próprio da infância. Pode perder-se, assim, na escola pública, um grande potencial para a construção de novas aprendizagens a partir do conhecimento prévio, que toda criança possui, apesar das diferenças socioeconômicas no acesso às informações. O diálogo faz parte do processo ensino-aprendizagem e deveria tornar-se, assim, uma constante na relação com os alunos, a fim de esclarecer as hipóteses

estabelecidas pelos mesmos em relação aos conhecimentos históricos. Oliveira (2005b), afirma que as crianças possuem um saber a respeito da história, coerente com seu nível de pensamento e através desse, explicam o passado de forma como o compreendem. Segundo a mesma, se muito cedo elas começarem a perceber que existe um saber histórico escolar, o aprendem.

Este posicionamento afasta-se, portanto, da “massificação interpretativa” (OLIVEIRA, 2006), a respeito dos estágios da inteligência infantil na Teoria Piagetiana. Em razão de que as concepções acerca das construções da criança a respeito de si mesma, do mundo e, por conseguinte, dos conhecimentos históricos, não deveriam ser reinterpretados através de uma visão “maniqueísta entre abstrato e concreto”, não apregoada por Piaget. Ao contrário, Oliveira, privilegia a percepção de que a construção do conhecimento se dá pelo processo de interação.

Desta forma, as aprendizagens em História não devem prescindir da relação com seus pares em sala de aula, com docentes, e também de metodologias, atividades e recursos, que promovam a construção desses saberes. Nesta direção, Oliveira reflete acerca de que:

Piaget anuncia a educação do senso histórico e a necessidade de analisar as idéias espontâneas que as crianças formulam sobre o passado não vivido. Não há referências a dificuldades, a impossibilidades, a limites espaciais ou temporais. Há um respeito sobre o que é possível ser pensado e, principalmente, está presente a noção de que a História, assim como qualquer outro conhecimento a ser construído, depende das relações que se estabelecem com o presente e só pode ser entendida como processo. (OLIVEIRA, 2006, p.191)

Há que se ter um certo cuidado durante tal processo, portanto, de que os materiais didáticos remetam a um recorte específico a ser trabalhado. No caso em questão, na presente pesquisa, a intencionalidade da escrita pelos Guarani, de modo que possa permitir ao educando uma percepção de que as escritas têm intenção, portanto a sua possivelmente, também possui intencionalidade.

Em estudos posteriores, no que tange aos deslocamentos temporais, por crianças nos Anos Iniciais, Cainelli, Tuma e Oliveira (2009), convergem no princípio de que as crianças podem e trafegam entre diferentes pontos de vista, rumo a novas aprendizagens, quando solicitadas, baseando-se em suas experiências prévias. Tal capacidade e abertura por parte dessas crianças, pode possibilitar uma aprendizagem histórica mais voltada à diversidade e à quebra de alguns paradigmas e modelos pré-

estabelecidos na medida em que se privilegie uma relação no processo ensino - aprendizagem pautada pela mediação pedagógica e pela flexibilidade ao longo do ato de planejar e implementar tal processo.

1.1 – O Ensino de História nos Anos Iniciais

Em relação ao intento de aprimorar as relações ensino-aprendizagem em História se faz premente uma perspectiva que possa proporcionar a construção e reconstrução dos saberes pelo próprio aluno na mediação/interação com material didático-colegas-professor. Em Vigotsky (1991, p.41), há referência à transformação de processo interpessoal para intrapessoal, ou seja, todo o desenvolvimento surge primeiro no nível social para depois ser internalizado. O que se aplica de forma igual à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. Desta forma, segundo o autor, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos.

A mediação, enquanto processo orientado num ambiente escolar e condições pedagógicas propícias, permite, segundo Siman e Coelho (2015), a partir da abordagem de Vigotsky, que o processo de desenvolvimento de aprendizagem possa ser impulsionado, não apenas em relação às possibilidades reais, mas também aos potenciais do aluno. Assim, uma infinidade de processos de desenvolvimento somente seriam postos em atividade na relação, não apenas com os materiais didáticos, mas com o professor e colegas. O que facilitaria a articulação entre os conhecimentos vividos e históricos, bem como suas ressignificações. Nesta medida o fato de que:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKY, 1991, p.60)

Ainda que o desenvolvimento seja mais complexo e longo que o de aprendizado, os dois aspectos estão interligados. O que referenda o papel da mediação não somente nos movimentos de aprendizagem, mas no desenvolvimento da criança. Em relação à mediação, entende-se que:

Ao promover a mediação dialógica, o professor é levado, diante da fala do outro, a se redirecionar, muitas vezes a alterar a sequência que vinha construindo a partir de sua lógica, a alterar o ritmo da aula, a promover a troca de sentidos e significados como garantia do seu compartilhamento, enfim, da aprendizagem. (SIMAN; COELHO, 2015, P.607)

A mediação exige, portanto, dos professores e pesquisadores, uma abertura no sentido de que as aprendizagens não são estanques e inflexíveis. Ao contrário, são produtos das relações socioculturais que se estabelecem no ambiente educacional. Tal processo, partindo e respeitando os pressupostos de flexibilidade e de respeito às capacidades e potenciais cognitivos nos primeiros anos escolares, pode contribuir em muito para a percepção da complexidade do tempo histórico, como no caso da presente pesquisa. Onde a partir das continuidades e discontinuidades históricas, seja propiciado ao aluno em fase de alfabetização perceber a importância da apropriação e usos da escrita alfabética pelos Guarani, e principalmente atribuir importância ao seu próprio processo de escrita enquanto expressão e demanda de autonomia individual e coletiva.

Na direção oposta percebe-se uma preocupação recorrente com alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento de outras disciplinas, inclusive História. Tal reincidência se deve, em parte, a uma série de políticas públicas, inclusive de formação, que não têm dedicado a outras áreas do conhecimento a equidade que deveriam receber num contexto escolar.

Em relação ao ensino de História nos Anos Iniciais, de acordo com Oliveira (2003), quando da análise das entrevistas realizadas com professores dos primeiros anos escolares, a mesma coloca que a indefinição nas respostas sobre o objetivo do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, aparente nos discursos elaborados pelos professores, contrapõe à definição dos objetivos expressa pelos mesmos professores para o ensino de Português. Segundo Oliveira, os docentes explicam a questão da aprendizagem da leitura e da escrita explicitando que o objetivo

da disciplina Língua Portuguesa na escola é ensinar a ler, interpretar e escrever. Por outro lado, quando apontam que o objetivo do ensino de história é levar a criança a perceber que ela tem uma história e que é importante na sociedade, vem a escola se defrontando com o questionamento se pode ou tem o poder de tal empreitada.

Sanches (2015), em sua tese de doutorado, na qual buscou traçar os percursos da didática da história para os Anos Iniciais no Brasil, retoma algumas conclusões de sua pesquisa de mestrado que evidenciam:

Ao contrapor a prática de sala de aula às ideias históricas dos professores, descritas em questionários aplicados, constatou-se que os professores pesquisados apresentavam pouco ou nenhum conhecimento sobre o estatuto teórico-metodológico do campo específico da história. O trabalho dos professores era iniciado com os alunos, promovendo o levantamento das ideias prévias. O conhecimento dos alunos sobre o tema a ser trabalhado era mobilizado, porém a relação prática entre o tema proposto e as informações dispostas pelos alunos não se efetivavam, servindo apenas como uma introdução motivacional. (SANCHES, 2015, p.13)

Percebe-se, a partir do trecho anterior, que alguns professores podem conjecturar que, nos Anos Iniciais, os alunos estabelecem conexões entre o que se pretende trabalhar em História e os conhecimentos históricos de maneira espontânea ou “natural” (OLIVEIRA, 2006).

Um paralelo interessante é traçado por Oliveira (2006) entre sua pesquisa e a de Rocha (2002), apesar da primeira dizer respeito à Londrina e a segunda ao Rio de Janeiro, a pesquisadora chama a atenção para um problema em comum. Se, por um lado, os professores referendam uma priorização da leitura, da escrita e da matemática, nos dois primeiros anos escolares, mantendo num plano secundário a História e demais disciplinas, por outro lado, pesquisas (Rocha, 2002) apontam uma carência nos domínios da leitura e da escrita, primordiais para a aprendizagem histórica, quando a criança chega ao sexto ano escolar.

Um indicativo que aponta para essa priorização, mesmo nas políticas públicas, é a definição do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização (doravante PNAIC), adota-se a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (PNAIC Cad.5, 2015, p.7)

Houve um processo de resistência quanto às Ciências Humanas no Programa por parte das Instituições envolvidas, no caso em questão, cito a UFPEL, na medida em que Nörnberg, em relação à necessidade de não deixar as crianças entregues aos seus próprios recursos no processo de aprendizagem, afirma que:

Assumir essa perspectiva e posição significa reconhecer a escola como instituição que faz do futuro o seu princípio, que vê na criança a força do seu presente e entende que é sua missão transmitir o passado, pois não há presente-futuro sem historicidade. [...] (NÖRNBERG, 2018, p.118)

Desta forma, segundo Nörnberg (2018, p.120), para produzir uma pedagogia diferenciada, é necessário fazer resistência à tendência universalizante e totalizante que muitas vezes orienta as práticas em sala de aula arriscando uma ação inventiva e singular.

Também em Carlos (2018, p. 249), se evidencia a preocupação para com o ensino na área das Ciências Humanas, visto que salienta ter explicitado às quatrocentas docentes com quem manteve contato durante o PNAIC, os direitos básicos quanto à aprendizagem em tal âmbito, que são:

- I - situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos;
- II - relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos;
- III - identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário na própria localidade, região e país, bem como outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços;
- IV - conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala, etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços;
- V - apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das ciências humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros;
- VI - elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. (Brasil, 2012, p.87)⁵

Podemos constatar que as Ciências Humanas ocuparam no período do PNAIC (2013-2018), um espaço bem mais reduzido nas impressões dos livros e cadernos

⁵ O texto original exhibe em alguns casos, dois verbos para um mesmo direito de aprendizagem e/ou um único direito desmembrado. Como a pesquisadora, Carlos (2018), utilizei a referência sem redundâncias.

pelo MEC, em proporção ao destinado à alfabetização em Língua portuguesa e Matemática. Entretanto, percebemos que houve um panorama de resistência a essa priorização:

Com relação ao eixo Formação continuada de professores alfabetizadores, a ideia inicial foi apresentar um curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrado pelos orientadores de estudo (OE), educadores que fariam um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizado pelas universidades públicas nacionais, com foco no primeiro ano (2013) em linguagem e no segundo ano (2014) em alfabetização matemática. No entanto, graças à pressão dos coordenadores institucionais das universidades participantes do programa junto ao Ministério da Educação (MEC), o PNAIC teve suas formações estendidas, porém diminuindo drasticamente os períodos de formação presencial e repasse de verbas. Em seu terceiro ciclo, o PNAIC tinha previsão para acontecer no início do ano de 2015, mas foi apenas iniciado em agosto desse ano, tendo sido concluído em março de 2016. Essa edição teve foco na interdisciplinaridade, com a integração de áreas como linguagem, alfabetização matemática, artes, ciências humanas e ciências da natureza, e contemplou uma carga horária de 100 horas. As duas últimas edições do programa (2016-2017 e 2017-2018) seguiram essa mesma lógica e carga horária, iniciando nos últimos meses do ano e tendo continuidade e conclusão no início do ano seguinte, ambas repetindo a carga horária de formação reduzida, de 100 horas. (ALVES et al, 2019, p.24)

A ação das universidades envolvidas reduziu o dano de uma ação de política pública, que reforça a ideia de que, em se “dominando” as competências e/ou habilidades em relação à escrita e à leitura, os discentes alcançariam de forma espontânea os conhecimentos em outras áreas.

Num contexto em que grande parte dos professores para os Anos Iniciais são generalistas, não possuindo formação específica em história, é comum que tais profissionais busquem subsídios para o trabalho em História, na Pedagogia.

Enquanto professora de História, atuante no âmbito dos primeiros anos escolares, busco uma aproximação entre os eixos Pedagogia e história, visto que não há como atuar nesse período escolar, na referida disciplina, sem aproximação, troca e colaboração com os profissionais envolvidos.

Daí surge a intenção inicial de construir materiais pedagógicos dentro de uma metodologia que permita constituir meios para trabalharmos História com os Anos Iniciais, numa perspectiva acessível à faixa etária, que vá além do cotidiano permeado, muitas vezes, apenas por aspectos como identidade, família, comunidade, linhas de tempo pessoais e datas comemorativas, algumas delas comerciais. Desta

forma é preciso avançar em direção a um trabalho mais reflexivo, de acordo com a proposta de Sandra Oliveira:

As atividades classificadas na categoria “vivência” explicitam uma contradição bastante presente nas séries iniciais quanto à aprendizagem do conceito de tempo e do que seria a compreensão do tempo histórico. O conceito de tempo é assimilado pela criança no processo de seu crescimento e não é objeto de aprendizagem, poder-se-ia dizer, reflexiva. (OLIVEIRA, 2006, p.87)

Certa recorrência, também, no trabalho em História através de efemérides, pode ser identificada na constatação de Oliveira e Zamboni (2015), em referência ao Projeto “Hisped – Histórias de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e aprendizagem na escola”⁶, de que:

Por fim, o último resultado dessa parte da pesquisa mostra a resistência que o trabalho com datas comemorativas gera na escola de Anos Iniciais e sua forte ligação com a disciplina de História. Dos relatos, constam narrativas sobre o Dia do Soldado, Dia das Mães, Semana do Folclore, Dia do Índio, dentre outras datas. No entanto, o que os alunos narram se centra em ações realizadas nas escolas (festas, exposições, passeios), mas sem oferecer subsídios que possibilitem entender o que o aluno aprende quando se ensina tais conteúdos na escola. (OLIVEIRA; ZAMBONI, 2015, p.390)

Estas considerações remetem, segundo as autoras, ao conceito de tradição inventada de Hobsbawm, corroborando um ensino que cumpre meras formalidades de inserção social do sujeito. O que não contribui, assim, para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem em direção a um maior protagonismo do discente, no aprendizado histórico. Segundo Silva (2016), seria mais proveitoso, nos Anos Iniciais, fazer com que os alunos refletissem sobre a construção humana, na qual a História os ajudaria no processo de crescimento, como seres humanos observadores do mundo e suas infinitas diferenças e possibilidades, olhando para o passado aprendido e para o presente, no seu cotidiano.

Um passo significativo, em relação ao Ensino de História para o terceiro ano do Ensino Fundamental, foi dado em relação ao Referencial Curricular Gaúcho, que se estruturou em consonância às habilidades estabelecidas pela BNCC. Não foi contemplada neste âmbito, no Referencial, a habilidade de identificar efemérides, o que pode vir a contribuir para a superação da prática de ensinar história através de, e

⁶ O referido Projeto, é citado no artigo “O Sucesso na Visão Escolar dos Alunos: Os diferentes saberes que compõem o processo de aprendizagem”.

muitas vezes, nas datas comemorativas. Prática esta, ainda frequente, no trabalho com a história Indígena, sem muito aprofundamento e ainda centrada no dia 19 de abril, como explicitado no trecho seguinte:

Em relação aos povos e respectivas culturas indígenas, observamos que costumamos descrevê-los apenas pelo que foram, há séculos atrás e que muito pouco ou nada sabemos como eles são na atualidade. Quase sempre, a complexa história e o elevado significado das culturas indígenas para a sociedade brasileira são reduzidos ao estereótipo do índio seminú, de cocar, arco e flecha, distante dos seus contextos socioculturais, congelados no passado histórico, cujas comemorações cívicas são exclusivamente no dia 19 de abril para, posteriormente, cair no esquecimento ou na invisibilidade simbólica. Os povos indígenas brasileiros são muito diferentes entre si, embora existam semelhanças entre eles. Por isso, quando nos referimos à cultura indígena, não cabe tratá-la de modo genérico como se todos fossem iguais. (BITTENCOURT JÚNIOR, 2016, p.94)

De outro lado, ainda há que se ter certo cuidado ao selecionar prioridades para construção de material pedagógico, visto que a habilidade EF03HI06RS-1 (Referencial Curricular Gaúcho, p.128) cita em relação aos marcos de memória, a habilidade de identificar os fatos históricos e/ou práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade, bem como os seus vultos históricos presentes no Rio Grande do Sul.

Ao profissional que pretende trabalhar com História de modo a evidenciar o protagonismo histórico dos sujeitos, enquanto integrantes da sociedade, seria contraditório transferir tal protagonismo a alguns poucos indivíduos, sob a pena de relegar a maior parte dos envolvidos num certo processo histórico a um “restante”. Para além disso, seria importante repensar o que seria uma “presença vultuosa” na história. Seria um estereótipo masculino, heterossexual, branco, o qual grande parte dos historiadores tem buscado desconstruir através de árduas décadas de pesquisas e trabalho? Essa preocupação também está presente na ampliação dos debates acerca da demanda de evidenciar o protagonismo dos diferentes setores da sociedade. O que estabeleceu avanços em relação às políticas de educação para as relações étnico-raciais em nosso país:

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças

significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática.

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático. (BITTENCOURT, 2018, p.142)

Se assim for, considero ainda este, um indício de que haveremos, enquanto professores de história, muito que investir na construção do campo de Ensino de História para os Anos Iniciais e na implementação de práticas e materiais pedagógicos, que possam estimular as potencialidades de construções de hipóteses históricas que os alunos estabelecem. Desta forma esperamos ultrapassar, de fato, no Ensino de História para os Anos Iniciais, a abordagem restrita às efemérides e vultos históricos.

1.2 – Por que Trabalhar a História Guarani nos Anos Iniciais?

O trabalho acerca das origens da escrita é uma prática comum durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O roteiro mais frequente passa dos registros rupestres, onde geralmente os alunos produzem coletivamente murais, à escrita suméria, onde produzem tabuinhas de argila e registram com palitos uma escrita que busca se aproximar daquela, com códigos próprios e, em alguns casos mesmo, com o uso do alfabeto ocidental. Possivelmente, não fazendo jus historicamente à escrita cuneiforme original, nem ao uso do alfabeto. Usualmente traça-se um percurso até o alfabeto grego, enquanto sistema de escrita alfabético, no qual cada letra corresponde a um fonema distinto.

A principal desvantagem desse tipo de abordagem é criar junto ao ideário infantil, a percepção errônea de que existiam apenas registros rupestres antes da inserção da escrita alfabética, inegavelmente originária da matriz europeia. Pode se estabelecer, a partir dessa percepção, um fosso entre a escrita alfabética de um lado, e, de outro, a oralidade e mesmo registros anteriores ao sistema alfabético – tomados como menos racionais e tidos como exemplares do pensamento supostamente ingênuo de outras culturas, reafirmando uma falsa ideia que ainda encontra difusão entre nossa sociedade.

Segundo Orué (2002), o “salto” da oralidade à escrita foi sempre entendido como pertencente a processos “naturais” de evolução, e por consequência, assumidos como tal. Orué (2002) ressalta que a raiz de uma linguagem escrita remonta no oriente a aproximadamente 3.000 AC, enquanto o alfabeto grego, do qual deriva a escrita latina, remonta acerca de 850 AC. Por sua vez, destaca que a origem do tronco Tupi, do qual deriva a “nação” guaranítica, se dá em torno de 5.000 anos atrás, na região do Alto Madeira, noroeste brasileiro. Por certo, a inserção da escrita alfabética se dá por meados do século XVI, com a ocupação da América Central e do Sul por colonizadores portugueses e espanhóis. No entanto, entro em acordo com o autor, em que não podemos afirmar que a escrita contribui efetivamente para aumentar a racionalidade e a lógica do pensamento em determinadas sociedades.

Existem outras racionalidades e outras oralidades que orientam e organizam pensamentos diferenciados, como pode-se constatar no trecho seguinte:

Pero es importante destacar que esto no implica que exista uma forma única de estructurar el pensamiento asociado a um modo específico de comunicación. La manera em que los Guaraní construyen la realidad, la forma em que los mismos estructuran su universo simbólico, nada más es una de las formas asociadas a la oralidad; como ella, existen varias otras. (ORUÉ, 2002, p.57)

De forma similar, em uma cultura de tradição oral, não podemos estipular limites ou prever usos da escrita, quando com ela toma contato e se apropria, como foi o caso dos Guarani, no contexto das Reduções Jesuíticas, no século XVIII. A oralidade e a maneira dos Guarani perceberem o mundo, mesmo hoje, não podem ser comparadas qualitativamente à oralidade e concepção de mundo ocidental de matriz europeia, pois são diametralmente diferentes. Segundo, ainda, Orué, a tendência de atribuir à cultura guarani um misticismo de natureza religiosa, seria indevida, pois se observássemos com mais cuidado, perceberíamos que o caráter religioso está muito mais impregnado em nossa maneira de pensar, do que em como os Guarani estruturam a realidade.

O contato dos Guarani, com a escrita alfabética, no espaço do Noroeste do atual estado do Rio Grande do Sul se dá pela ocupação pela Companhia de Jesus, que estabelece as reduções dos Guarani em Missões. As primeiras relações com a escrita se dão pela demanda dos jesuítas, que ao implementar a escrita e a leitura, cumprem os requisitos para a catequização, estendendo-se com o tempo e o

aprimoramento, à transcrição dos cânones religiosos e tradução para o idioma guarani. É interessante aqui frisar, sem nenhum romantismo idílico, que não houve interação sem algum nível de coerção, no contato entre o colonizador e a cultura europeia com o povo guarani.

No entanto, é possível estabelecer que:

[...] Si los religiosos intentam convertir a los Guaraní a la religion Cristiana, necesitaban también conocer la cultura material y espiritual de aquellos a los cuales deseaban convertir. Se lanzan a investigar el idioma, sus costumbres, comportamentos, relaciones sociales que se establecen intra e inter poblaciones asimismo diferentes aspectos que hacen al día-a-día de estas culturas. Se produce entonces una inmensa cantidad de materiales impresos, crónicas, cartas, etc., elaborados por religiosos, investigadores, viajeros, etc., sobre diferentes aspectos de la vida colonial y de sus habitantes, a lo largo y ancho de América, y del Paraguay. [...] Por outro lado, no solamente el europeo se preocupa por entender y conocer al 'outro' – También los Guaraní – acompañando a Goffman – debieron preocupar-se por entender a estos individuos que repentinamente invadían sus territorios, profesaban una espiritualidade diferente, adoraban a dioses diferentes, se relacionaban de manera diferente, hablaban de una forma distinta, y también fijaban sus pensamientos em um elemento extraño y de una forma diferente al de la memoria al cual estaban acostumbrados. [...] (ORUÉ, 2002, p.100)

É possível verificar que Orué estabelece, via observação, que nesse processo de interação, os Guarani se “ocidentalizavam”, mas também os espanhóis se “guaranizavam”. Considerado, é claro, que após o Tratado de Madrid, nas Guerras Guaraníticas e pós expulsão da Companhia de Jesus, as intervenções tenham se dado de forma mais violenta, via poderio militar.

Poderá tornar-se muito mais significativo para crianças, em torno dos oito anos de idade, compreender como os Guarani se apropriaram e utilizaram o sistema alfabético, para fins que eles mesmos passaram a designar. Considero esta proposta mais proveitosa do que abordar a história da escrita em um formato no qual elas não percebem nenhum protagonismo do sujeito em relação à própria escrita.

No que se refere especificamente ao terceiro ano do Ensino Fundamental, para o qual o Referencial Curricular Gaúcho estabelece a prioridade de se trabalhar com a história do Rio Grande do Sul, é importante implementar o trabalho com a questão Indígena. Para além de uma exigência do artigo 26-A da LDB 9394/96, que determina o Ensino dessa temática, tal trabalho pode contribuir, de fato, para uma educação mais diversa e plural.

Da intenção de buscar materiais pedagógicos em uma perspectiva menos eurocentrada, em relação à história da escrita para o ensino nos Anos Iniciais, no qual as crianças estão adquirindo tal competência, surge o interesse pelos estudos de Neumann (2005). O recorte teórico metodológico adotado por Neumann privilegia aspectos da apropriação e usos da escrita alfabética pelos Guarani, durante o contato com os espanhóis, nas reduções jesuíticas no século XVIII. Da mesma forma interessa ao autor como o domínio da escrita ampliou-se a ponto de ter utilidade para estes indígenas, em contextos não estipulados pelos colonizadores.

Percebe-se, então, os meandros na maneira pela qual, uma atribuição de escrita aos Guarani pelos jesuítas, que visava suprir aos objetivos de catequização e utilização da mão de obra especializada, para fins de transcrição de escritos religiosos, contábeis e administrativos, ultrapassou tais limites e chegou à comunicação epistolar intra-guaranis, durante o período das Guerras Guaraníticas. Sendo que mesmo após este período, tal ferramenta continuou a ser utilizada para promover o conhecimento pelos Guarani acerca das intenções e hábitos dos lusitanos, como também nas relações políticas e administrativas com esse novo formato de intervenção colonizadora.

Compreendido, entretanto, que:

A partir do impacto da alfabetização na organização social das reduções, nem mais a oralidade, tampouco a “razão gráfica” – a expressão da domesticação do pensamento selvagem -, podem ser entendidas sem contemplar as suas interações e influências mútuas. As implicações presentes na passagem de uma forma de comunicação calcada exclusivamente no uso da voz, como era a sociedade guarani pré-contato, às práticas da escrita no Paraguai colonial já foram contempladas em estudo recente. Por certo a escrita pode alterar os modos de pensamento e cognição, e por isso é considerada um instrumento da transformação cultural, uma tecnologia profundamente interiorizada. Contudo, atribuir toda explicação a uma única causa é uma visão equivocada. A introdução da escrita não altera por si só, obrigatoriamente, os padrões sociais de uma cultura. (Neumann, 2007, p.49)

Neumann (2007), no processo de examinar as maneiras pelas quais os Guarani apropriaram-se da escrita introduzida pelos missionários, opta por evidenciar a destreza manifesta por aquelas pessoas diante da aquisição do alfabeto e as finalidades atribuídas ao ato de escrever, como expressa no seguinte trecho:

Pode-se afirmar que as mudanças verificadas nas maneiras de conduzir as negociações fora o resultado do convívio prolongado dos indígenas com as práticas letradas, sobretudo a partir do século XVIII. A familiaridade manifesta por alguns guaranis com as diferentes formas textuais foi um fator que estimulou novos usos para a competência gráfica indígena, ampliando as possibilidades de uma relação pessoal e mais direta com o mundo dos textos e permitindo eliminar a atuação dos intermediadores. (Neumann, 2007, p.53)

Considero, assim, os estudos de Eduardo Neumann, marcadores que apontam processos de resistência, continuidades e descontinuidades dessa cultura. No que tange às apropriações do suporte tecnológico da escrita alfabética pelos Guarani, como instrumento que propiciou o alcance de maior autonomia por parte dessas pessoas, tanto no âmbito administrativo no contexto das reduções jesuíticas, quanto na implementação da comunicação epistolar intra-guaranis, nas Guerras Guaraníticas no século XVIII.

Portanto, torna-se interessante pautar o ensino em História para os Anos Iniciais, como proposta teórico metodológica que busque evidenciar o protagonismo dos Guarani na apropriação da escrita alfabética no Século XVIII, mas que também explicita o protagonismo da referida etnia na contemporaneidade, no processo de luta por demandas e manutenção de direitos.

1.3 – Protagonismo- Escrita dos Alunos

“Nós, os Mbyá-Guarani, sabemos que primeiro os brancos mataram os indígenas com arma de fogo e também com a distribuição de roupas com doença. Agora, sabemos que é com a ponta da caneta que estão matando os índios, pela lei. Muitas vezes, o povo indígena tem o direito, mas não é aplicado. Na prática não são cumpridos os direitos indígenas. Nós temos direito aos espaços em que vivemos, os nossos territórios. É muito importante que a lei que proteja os índios seja bem aplicada. Então, é nesse sentido que a gente fala da lei, da caneta, porque é a ponta da caneta que faz a lei, e que mata a gente mesmo. Isso é muito difícil para o povo indígena, mas não somente para os indígenas, para muitos que sofrem na sociedade dos não indígenas também. Então, não é somente para os índios, nós defendemos o ser humano.”⁷

Identifico, através das palavras do cacique José Cirilo Morinico, a consciência de como a escrita instrumentaliza na sociedade brasileira, não apenas a legislação,

⁷ Trecho da entrevista do Cacique José Cirilo Pires Morinico, da comunidade Mbyá Guarani Tekoá Anhetengua, em março de 2009, à SAPIDE/SMDH. Acesso: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smdh/default.php?p_secao=105

mas principalmente as lutas por demandas políticas e sociais. É possível, ainda, perceber que mesmo em meio a movimentos de resistência, como foram e são os indígenas, tais pessoas sensibilizam-se acerca das mazelas de outras, inclusive das classes menos favorecidas da sociedade não-indígena.

A partir da leitura da tese de Neumann (2005) acerca do impacto da alfabetização na sociedade guaraníca das reduções e as apropriações e usos da escrita pelos indígenas, no século XVIII, surge o interesse de trabalhar a história da escrita. Um conteúdo clássico para crianças que se encontram em período de apropriação da competência da escrita, em uma abordagem que privilegie o protagonismo dos Guarani. Torna-se importante, para essas crianças, perceber como a escrita alfabética se naturalizou como algo a ser aprendido na escola sem reduzir, entretanto, a importância do domínio da habilidade de leitura e escrita para a leitura de mundo e formação de saberes nos dias de hoje. Para tanto, é primordial um recorte espaço-temporal, numa perspectiva de protagonismo dos sujeitos que favoreça o entendimento dos desdobramentos e transformações dos registros escritos, sem desconsiderar ainda o valor da oralidade. Tal construção não pode desconsiderar a contribuição de culturas não-escritas alfabeticamente, no intuito de que os alunos percebam desde tenra idade, que as formas de narrativas são escolhas e apropriações permeadas por poder e contradições, e que possam buscar a desnaturalização relativa ao processo de escrita alfabética formal. De forma que, mesmo nos dias de hoje, a escrita não exclui o valor das transmissões através da oralidade e vice-versa.

Torna-se significativo, também, perceber que os conhecimentos prévios do aluno, a sua história pessoal, se inserem em um espaço e num contexto mais amplo. Portanto, não devem originar uma percepção distorcida, como foi tratado no subcapítulo 1.1, que possa promover o entendimento de que a aprendizagem de história se dá de maneira “natural”. Igualmente, se pretende desconstruir a ideia de que a partir da alfabetização os alunos seriam capazes de se apropriar, sem mediação ou interação social, dos saberes históricos. Conforme estabelecido também no subcapítulo 1.1, em relação ao processo de mediação por Vigotsky (1991) e Siman e Coelho (2015). A concepção de aprendizagem como processo que não demande relações interpessoais desfavorece o protagonismo histórico, que só tem significado na perspectiva da vida coletiva. Tal demanda e significado são expressos da seguinte forma:

[...]o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.(VIGOTSKY, 1991, p.24)

Podemos acrescentar, que em relação ao trabalho em história e ao desenvolvimento das noções de tempo histórico pela criança:

[...] cada sociedade elabora seu conceito de passado, presente e futuro a partir das relações sociais, portanto, o conceito de tempo é plural e compreender esta pluralidade é compreender o conceito de tempo histórico. Seguindo esta linha de raciocínio, aprender sobre o tempo histórico só pode ser por meio de outras pessoas, em qualquer ambiente no qual a criança esteja em contato com outros seres humanos. (OLIVEIRA, 2006, p.89)

Na busca destas desnaturalizações, e também na desmistificação do processo pelo qual se deu a inserção da escrita alfabética no Brasil, busco uma metodologia que possa gerar na criança a percepção de que as culturas não se sobrepõem qualitativamente a outras, conforme o argumento abaixo:

[...] O pensamento liminar, como veremos, busca compensar a diferença colonial que a tradução colonial (sempre unidirecional, como a globalização em nossos dias) tentava naturalizar como parte da ordem universal. [...] “Os povos sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Os povos “com história” sabiam escrever a dos povos que não a tinham. (MIGNOLO, 2003, p.23)

A escrita, dessa forma, deve ser encarada como uma ferramenta de grande importância, não em relação à estrutura, mas aos usos que podem ser a ela atribuídos pelos sujeitos. O estímulo ao estabelecimento de hipóteses, construção de argumentos, narrativas e ressignificações pelos alunos pode propiciar, além do conhecimento histórico, a atribuição de significados para a escrita. Esta, pode transcender a utilidade prática no cotidiano, como bilhetes, listas de compras ou cartas, e oportunizar aos educandos a percepção da intencionalidade que permeia seu próprio ato de escrever.

Perceber a relação existente entre cidadania e protagonismo histórico, deve ser um processo incentivado desde os primeiros anos escolares, e para isso é necessário não somente o discurso teórico, mas uma prática educativa em que o aluno se sinta agente de suas aprendizagens. Tal necessidade se faz premente, na medida em que

se concorda com Almeida e Gil (2012, p.14), quando consideram que ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente. Para tanto, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, historicamente situadas e construídas.

Stumpf e Bergamaschi (2016) estabelecem, que comunidades indígenas, na afirmação de suas tradições e identidades, através da instituição de escolas próprias, com a valorização de aspectos históricos, linguísticos e culturais próprios, procuram também o acesso à escrita e à leitura na língua portuguesa, no entendimento de que tais ferramentas são pertinentes para a manutenção e aquisição de direitos sociais.

Ainda no século XIX, sob a égide das Humanidades Científicas (BITTENCOURT, 2018, p.128), um ensino de história baseado sobre a natureza das coisas, “que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude”. Tal possibilidade se amplia com as mudanças curriculares de meados do século XX, principalmente no Brasil, e com difusão no âmbito internacional, a partir da publicação de “Educação como Prática de Liberdade” (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), “A importância do ato ao ler” (1981) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), partes da obra de Paulo Freire.

Destaco que na conjuntura presente:

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas. A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias.[...] (BITTENCOURT, 2018, p.143)

Diante deste contexto atual, em que tem sido colocado em xeque o direito de indivíduos e culturas à diversidade e ao protagonismo histórico e social, o ideário de pluralidade pode se inserir no ensino escolar como fator que contribua no estabelecimento de um panorama de futuro mais justo e igualitário. Ensinar a história da escrita, portanto, numa abordagem que oportunize a investigação, reflexão e ação dos discentes, em uma análise que não polarize as interações entre colonizadores e

colonizados, pode incentivar a valorização do outro e o uso da ferramenta, que é a escrita, na busca de interesses individuais e coletivos.

1.4 – Educação para as Relações Étnico-raciais

O artigo 26A da LDB 9394/96 inclui a obrigatoriedade do trabalho com as culturas indígenas nos espaços escolares. Representa um avanço, na medida em que estabelece no parágrafo segundo, que “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”. Entretanto o trabalho com a diversidade étnica e cultural nas escolas, no Brasil, vai muito além do cumprimento de uma formalidade legal. Principalmente no estado do Rio Grande do Sul, onde o percentual de autodeclarados indígenas, diz respeito à 0,3% em relação à população total do estado (IBGE, 2012).

Entretanto, a proporção da população indígena em relação ao contingente total da população não deveria ser associada à ideia de que a população indígena tem diminuído no Brasil, e principalmente no Rio Grande do Sul. Ao contrário, a população autodeclarada indígena ampliou-se muito do ano de 1991 a 2000, e manteve um pequeno acríve em 2010. O Rio Grande do Sul responde por quatro por cento da população autodeclarada indígena no território brasileiro (IBGE, 2010). O número de habitantes indígenas do Brasil é de 896,9 mil pessoas, de acordo com os dados divulgados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, abrangendo um total de 305 etnias, com 274 línguas diferentes.

No que se refere ao Rio Grande do Sul, em consonância com os comentários de Bittencourt Júnior, não podemos desconsiderar que:

No estado do Rio Grande do Sul, cuja região é citada frequentemente como sendo caracterizada por uma população majoritariamente branca e de ascendência europeia, a questão da pluralidade étnica e a diversidade cultural ganha relevância em relação aos demais Estados da federação, sobretudo, quando consideramos que, na composição demográfica e étnico-cultural do Estado, é preciso reconhecer a contribuição das populações indígenas, afro-brasileiras, europeias e asiáticas, além das populações nativas e das expressões regionais de cultura. (BITTENCOURT JÚNIOR, 2016, P.95)

Conforme os estudos do IBGE (2012), o crescimento em relação ao percentual de autodeclarados indígenas, bem como a distribuição espacial de tais populações,

são fruto não somente do processo histórico de ocupação socioeconômica do país, mas também da crescente afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo. Saliento aqui, a necessidade de refletir sobre o papel das políticas públicas, no estímulo aos valores de pluralidade e diversidade, no processo de consciência de pertencimento.

O IBGE (2012, p.19) considera que, em relação ao pertencimento étnico, devido ao fato de grande número de descendentes indígenas estarem vivendo em áreas urbanas, afastados de suas raízes há gerações, esta pode ser uma causa de impedimento para classificação de um montante maior na categoria indígena.

Amparada na afirmação de que:

[...]Torna-se importante discutir, pesquisar, debater e, ao mesmo tempo, criar novos procedimentos didático-pedagógicos, por meio dos quais possamos relacionar cultura, escola e diversidade étnica e cultural, principalmente tomando esta perspectiva metodológica a fim de incluir a temática afro-brasileira e, também a indígena no sentido de ser um direito social. Para tanto, é necessário que os sistemas de ensino contribuam com a criação de materiais didáticos, com novas metodologias e práticas pedagógicas voltadas para os diferentes ambientes escolares, porém vinculando-os aos ambientes, às imagens afirmativas, aos valores, às culturas e às identidades provenientes de ambientes não escolares diferenciados, a fim de desconstruir as imagens negativas/depreciativas elaboradas a partir de uma visão preconceituosa e falsa acerca dos grupos étnico-raciais. (BITTENCOURT JÚNIOR, 2016, p.97)

Considero que uma educação mais voltada à valorização da diversidade étnica e cultural, só se efetiva através de projetos voltados ao desenvolvimento de identidades étnico-raciais positivas. Onde se promova nas comunidades, uma imagem própria acerca das mesmas, que diga respeito às suas origens, num movimento que contribua para seu protagonismo, enquanto sujeitos históricos, também responsáveis por seu tempo. Nesta medida, retomo as palavras de Maria Celestino Almeida, no que tange à história indígena:

Entender cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permite repensar a trajetória de inúmeros povos que por muito tempo foram considerados misturados e extintos. Mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em

situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores. (ALMEIDA, M. 2012, p.23)

É primordial, aqui, frisar que, para que se privilegie tal enfoque, de cultura e etnicidade como produtos históricos, as instâncias e redes de ensino devem estar imbricadas de um extremo a outro do sistema educacional. Esse sistema deve agregar desde o Ministério da Educação, as redes e mantenedoras, a escola em todos seus setores, e os professores. É fato que esse tipo de abordagem depende do compromisso de cada uma das instâncias envolvidas, bem como do nível de comprometimento e ideias de cada profissional. Muitos professores privilegiavam ou privilegiam um ambiente de ensino e aprendizado pautado pela diversidade e pluralidade, mesmo antes que houvesse exigência legal, acerca desse cumprimento, e continuariam a fazê-lo independente desta normativa. Meinerz explicita:

[...] o que chamo de afeto à causa é o que diferencia e condiciona a recepção do artigo 26 A, no estudo de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, nas aulas de História ou de outros campos disciplinares na escola. Simultaneamente os processos de recepção das Leis são marcados por imperativos morais e de ressentimentos que podem impor pautas de construção de outras narrativas da História, com menos diálogo com a historiografia, criando novas estereotipias e menos pluralidades. (MEINERZ, 2017, p.67).

Entretanto o afeto à causa pode gerar novas distorções, na medida em que não percebamos que a dor de um aliado do processo histórico e social é a dor de todos. E que o trabalho docente só é provido de valor efetivo se caracterizado pela coletividade, pelo imbricamento das partes que compõem o sistema educacional em todas as suas instâncias.

De acordo com as pesquisas do IBGE, em 2012, com base nos dados do Censo 2010:

[...] o peso relativo da população indígena nas Regiões Norte e Centro-Oeste reafirma sua importância nas formas de uso dos biomas Amazônia e Cerrado, nos quais a dimensão das Terras Indígenas constitui elemento central nas formas de sobrevivência física e cultural das diversas etnias e grupos indígenas que aí habitam. (IBGE, 2012, p.10)

Um sistema educacional pautado nas políticas públicas para promoção das relações étnico-raciais, pode contribuir para uma maior difusão dos princípios de que existem valores e modos de conceber o mundo, que apesar de diferenciados,

devem estabelecer paridade. Na expectativa de que não seja retomado algo semelhante às políticas assimilacionistas. Políticas, estas, há muito descartadas, nas quais o melhor para os indígenas, sem distinção às várias culturas, seria engajar-se num sistema de propriedade, produção e modo de vida, que não têm beneficiado nem mesmo a maior parte da população não-indígena. Tal posição equivocada e potencialmente prejudicial à sociedade, como um todo, pode ser atribuída em parte ao fato de que:

A diferença incomoda-nos, descentra-nos, porque afeta nossas certezas, nossa segurança. E ao mesmo tempo, nos informa da existência de diferentes grupos sociais e suas respectivas culturas complexas; da existência de outros segmentos étnico-culturais que possuem outros costumes e tradições, outros valores sociais e culturais, outros sistemas de crenças e devoções religiosas, outras formas de lidar com a natureza e o ambiente, outras formas de amar, de se divertir, de produzir símbolos, entre outros aspectos. Entretanto, ao sentirmos algum incômodo, nós tentamos resolvê-lo, atribuindo ao Outro, localizando no Outro, responsabilizando o Outro pela desordem, pelo desequilíbrio que ele traz a nossa visão de mundo, aos nossos valores, aos nossos conceitos. (ALMEIDA, D. 2012, p.91)

Poderia ser mais promissor, num fluxo contrário, reforçarmos com nossos alunos, nos parâmetros da diversidade e da pluralidade, os valores da ética, do respeito à natureza, à vida, e ao direito do outro. Respeito, este, imprescindível a toda a sociedade, e que tem sido contestado com frequência, apesar do amparo constitucional, na conjuntura atual que temos vivenciado em nosso país.

1.5 – Ensino de História Indígena no Brasil

O processo de extinção das antigas aldeias coloniais envolveu, em várias regiões, o apagamento das identidades indígenas por diferentes autoridades e moradores. Esse apagamento era contrariado pela ação política dos próprios índios que, com requerimentos e petições, desafiavam esses discursos afirmando a identidade indígena e seus antigos direitos obtidos pelos acordos com a Coroa Portuguesa. As disputas e controvérsias sobre classificações étnicas, já presentes na documentação desde o século XVIII, tornaram-se muito mais acentuadas no decorrer do XIX, na medida em que eram cada vez mais acionadas pelos grupos em disputa para fazer valer seus interesses. As aldeias acabariam extintas, porém, após processos longos, repletos de avanços e recuos. Nesses processos, os índios tiveram participação importante, contribuindo, me parece, para retardá-los. (ALMEIDA, M. 2012, p.35)

É primordial aqui, salientar, a exemplo da ação indígena, explícita no parágrafo anterior, que a inserção do ensino acerca da história indígena, de acordo com o descrito no artigo 26A da LDB é uma demanda da sociedade. Mas também se faz uma conquista histórica, pelo protagonismo das comunidades indígenas em prol de seus direitos e reconhecimento. Tal posicionamento não está descolado do processo de resistência, na manutenção dessas culturas, como pode-se constatar, na afirmação de que;

As abordagens atuais procedem, sem dúvida, das novas perspectivas teórico-metodológicas da História e da Antropologia, mas decorrem também dos movimentos sociais e políticos protagonizados pelos próprios povos indígenas.[...] (ALMEIDA, M. 2012, p.23)

De acordo com Bittencourt (2018), desde o período dos colégios jesuítas portugueses na colônia americana, houve difusão da história por meio de textos clássicos. Durante os séculos XVIII e XIX, com a gradual laicização do Estado e do ensino, se estabelece uma transição de uma educação voltada às oligarquias, de caráter puramente eurocêntrico, para as Humanidades Científicas. De acordo com este currículo de humanidades, o ensino de História se estabeleceria em uma cultura:

[...] fundada sobre a natureza ou sobre as “coisas do universo” que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude. (BITTENCOURT, 2018, p.128)

É evidente, essa perspectiva não eliminava a continuidade de processos educacionais voltados para jovens abastados da elite oligarca, preparados para as atividades políticas e de mando, com as Humanidades Clássicas. Pode-se ainda afirmar, que mesmo nos currículos alicerçados nas Humanidades Científicas, o acesso aos ambientes educacionais não se estendia às camadas mais pobres da sociedade.

A legitimação do Estado Nacional serviu-se em muito deste modelo de ensino de caráter laico. Primava por uma organização cronológica (BITTENCOURT, 2018) na qual, apesar de uma análise voltada para os contextos históricos, era profundamente direcionada a datas cívicas e vultos históricos, e não contemplava o indígena num papel de protagonismo. Nos dias atuais ainda é possível perceber resquícios de uma política nacionalista e integracionista, que procurava inserir o

indígena na sociedade, como se o mais benéfico para tais comunidades fosse “adequar-se” ao progresso do país, nos moldes do capitalismo e propriedade privada.

Desta maneira, não é incomum, independentemente de uma política de ampliação do acesso da população à escolaridade, de meados do século XX, e do movimento por direitos sociais, amplamente difundido a partir da década de 80, perceber que:

Hoje ainda, por lhes desconhecemos a história, por ouvirmos falar, sem entender-lhe o sentido ou o alcance, em sociedades “frias”, sem história, porque há um tropo propriamente antropológico que é o chamado “presente etnográfico”, e porque nos agrada a ilusão de sociedades virgens, somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino, e que, como dizia Varnhagen por razões diferentes, sua história se reduz estritamente à sua etnografia. (CUNHA, p.11, 2012)

Os indígenas, no processo de construção de pedagogias próprias às suas especificidades e culturas, estabelecem posições de respeito e reconhecimento do Outro, a sociedade não-indígena. Podemos e devemos, num movimento semelhante de abraço a tudo que o Outro representa, primar por uma educação em História, nas nossas escolas, que situe as comunidades indígenas em seu devido lugar de protagonismo histórico.

De acordo com Bittencourt:

Uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital.(BITTENCOURT, 2018, p. 127)

Como Stumpf e Bergamaschi (2016) identificam, o processo de organização curricular e pedagógico das escolas guarani, passam pela complexidade do encontro de duas culturas que envolvem cosmologias diferentes. Observa-se que a escola guarani evolui, mesmo em meio a recursos ainda mais parcos do que os destinados à escola Juruá - como os Mbyá Guarani denominam os não-indígenas - no caminho, não de tolerância, mas de aceitação do Outro⁸ em suas peculiaridades, e de

⁸ Há que se considerar que os Guarani possam ter outra visão em relação ao Outro, diferente da lógica ocidental, pois para os Guarani, os seres estão integrados numa totalidade, ou seja, a diferença pode estar contemplada no todo.

sensibilização para as necessidades, sofrimentos e direitos desse mesmo Outro. Enquanto isso, a sociedade brasileira não-indígena, ainda persiste ou tem retomado em suas redes de educação, uma visão mais próxima da política integracionista do indígena.

Stumpf e Bergamaschi (2016) percebem a espiritualidade e o sentimento como núcleo, eixo integrador de todas as dimensões da vida dos Guarani, inclusive na educação, conectada também com a ecologia, o simbolismo, a arte e o aspecto sagrado da palavra. Seres humanos, em pé de igualdade com qualquer outro ser da natureza, que primam pelo respeito ao outro, e uma forma de vida sustentável, antes que nós, “Juruá”, “criássemos” este conceito.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p.127)

É neste contexto, que busco, através desta pesquisa em ensino de História para o terceiro ano do Ensino Fundamental, a construção da caixa pedagógica como material didático composto por atividades e material de apoio, que estejam mais próximos dos valores da diversidade e pluralidade. De tal forma que a própria pesquisa e a busca de subsídios para produção do material têm propiciado a mim, como professora e pesquisadora, aprender um pouco mais através da cosmologia Mbyá Guarani para elaborar aulas com maior abertura. No sentido de não apenas ensinar sobre Guarani, mas aprender, mais especificamente, com os Mbyá Guarani.

PARTE II: A CAIXA PEDAGÓGICA

2 – A CAIXA PEDAGÓGICA

Imersa no ambiente de ensino-aprendizagens nos Anos Iniciais, confeccionei e estruturei uma caixa pedagógica, direcionada ao terceiro ano do Ensino Fundamental, que busca uma alternativa à perspectiva eurocentrada. Ao mesmo tempo busco promover o cerne da investigação histórica pela criança, num princípio que permita a formulação de hipóteses e argumentos. Em relação a esse intento se faz premente, uma perspectiva de aprendizagem que possa proporcionar a construção e reconstrução dos saberes pelo próprio aluno na mediação/interação com material didático-colegas-professor, como já estabelecido no subcapítulo 1.1.

A caixa pedagógica, enquanto material didático, pode auxiliar tal processo de mediação⁹ no processo de construção de saberes históricos dos alunos e de suas hipóteses-construções das narrativas / escritas históricas. Visto o estabelecido por Oliveira (2005a), de que na construção do conhecimento histórico, tais crianças já formulam suas hipóteses, carecem, então, da mediação planejada pelo educador, para a ampliação gradual da aprendizagem. De forma que seja proporcionada não somente pela atuação do profissional, mas também pela oportunização do trabalho coletivo. Nesta referência ao âmbito do trabalho coletivo retomo os valores aprendidos por Stumpf e Bergamaschi (2016), na convivência com a escola Mbyá Guarani. Valores estes de aceitação da diversidade e sensibilização à dor do outro como parte de um todo, ao qual pertencemos e pelo qual também temos responsabilidade.

A confecção dessa caixa pedagógica apresentou duas dificuldades iniciais. Em primeiro lugar, alcançar um recorte espaço-temporal que favoreça o entendimento dos desdobramentos/transformações dos registros escritos, sem desconsiderar ainda o valor da oralidade, tal dificuldade foi superada a partir dos escritos de Neumann (2005 e 2007), já abordados nos subcapítulos 1.2 e 1.3. Em segundo lugar, estabelecer critérios para seleção de imagens e/ou objetos que se tornem eficientes dentro da perspectiva de trabalho, e ainda, sejam atrativos para alunos na faixa etária de 8 anos, que estão em processo de construção das competências de escrita e leitura. Tais fatores fomentaram a demanda de subsídios acerca do conceito de mediação de aprendizagens, segundo Siman e Coelho (2015) e Vigotsky (1991), já abordados no subcapítulo 1.1. Amparada na afirmação que segue:

⁹ Ver Subcapítulo 1.1.

Por entendermos a importância dos processos imaginativos no desenvolvimento da cognição, sua relação com as emoções e, por conseguinte, com o desenvolvimento humano, defendemos que não se pode deixar de fora do currículo educacional a discussão e o fomento dos processos imaginativos. Ademais, a imaginação não deve ser ignorada pelas práticas docentes e deve ser valorizada e nutrida pelos professores que, por sua vez, devem atuar como mediadores e subsidiadores de recursos simbólicos à imaginação. (PAIXÃO; BORGES, 2018, p.2)

A caixa pedagógica foi direcionada ao terceiro ano do nível Fundamental, de forma que não pode ser desconsiderado o potencial de exploração de recursos imaginativos com as crianças. Ainda em Borges e Paixão (2018, p.9), é possível perceber que as pesquisadoras concebem a imaginação no que se refere à educação escolar como *um lugar de expansão da experiência humana, como espaço de desenvolvimento e como “não-lugar” de irrealidades*. Desta forma utilizo recursos para auxiliar o aluno na compreensão de um período histórico ao qual ele não pertenceu, no caso do contexto do século XVIII. Na geração de um melhor resultado nas aprendizagens. Visto que, no primeiro capítulo, se configuram especificidades demarcadas por Oliveira (2006) nos primeiros anos escolares, que podem demandar um maior cuidado dos professores em relação às navegações temporais que estabelecem com os alunos, na necessidade de demarcar melhor passado, presente e futuro.

Alguns destes recursos são a criação de enredos que sirvam de gancho para as atividades de investigação de documentos históricos. A própria caixa é inserida com uma narrativa que busca o interesse do aluno em acessar documentos, como um manuscrito em idioma guarani¹⁰. Há especificidades, como o caso do trecho em diário. Na indisponibilidade do original, há que se promover uma disposição física que evidencie que tal manuscrito original foi registrado em livro e não em folhas de papel soltas.

O recorte espacial selecionado é a região missioneira das reduções jesuíticas, no contexto temporal do século XVIII, na região noroeste do atual espaço físico do Estado do Rio Grande do Sul¹¹. Surge daí a necessidade de trabalhar com mapas,

¹⁰ No caso de utilização da caixa pedagógica é necessário que o professor explique aos discentes ao final do trabalho, que na realidade os manuscritos originais estão em posse de arquivos públicos, na Espanha. As referências acerca dos documentos estão disponíveis nas notas de rodapé dos mesmos.

¹¹ Tal recorte, denominado Sete Povos das Missões, é parte de um Patrimônio histórico e cultural mais amplo que corresponde a uma totalidade de trinta reduções, vinte e três delas fora do território brasileiro.

visto que a cartografia se modifica ao longo do processo histórico, não somente do século XVIII até os dias atuais, mas principalmente a partir do advento de um contexto histórico específico daquele século, a assinatura do Tratado de Madrid. Optei por estruturar um mapa do Brasil atual com o contorno dos limites nacionais, com sobreposição em transparência dos Tratados de Tordesilhas e Madrid, bem como a localização dos Sete Povos das Missões. Oportuniza-se assim às crianças o manuseio do material e a comparação do que eram os contextos territoriais do período missionário e da atualidade. Bem como as transformações dos acordos territoriais com o traçado dos Acordos de Tordesilhas e Madrid¹².

Todos os itens da Caixa obedecem aos critérios: compromisso ético em relação à História e ao ensino de história; adequação, atratividade visual e foco de interesse de crianças de oito anos; princípios de diversidade e pluralidade.

É importante, aqui, inserir a informação de que uma caixa pedagógica pode abarcar valores materiais e imateriais, conforme segue:

É nesse sentido que é possível falar numa memória que impregna e restitui “a alma nas coisas”, referida a uma paisagem (inter)subjetiva onde o objeto (re)situa o sujeito no mundo vivido mediante o trabalho da memória, ou ainda, é da força e dinâmica da memória coletiva que o objeto, enquanto expressão da materialidade da cultura de um grupo social, remete à elasticidade da memória como forma de fortalecer os vínculos com o lugar, considerando as tensões próprias do esquecimento. (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005, P.39)

Ao mesmo passo, a própria caixa torna-se espaço de desenvolvimento de valores imateriais, na medida em que oferece oportunidades aos sujeitos que com ela interagem, de formular hipóteses, caminhando na construção de seus próprios saberes. Tal material didático deverá conter fichas de orientação para melhor utilização dos subsídios e atividades, por docentes na mediação de aprendizagens com seus alunos.

Serão inseridos na caixa, transcrição de trechos de registros e cartas guaranis (NEUMANN, 2005) do século XVIII, que reflitam os usos da escrita alfabética pelos mesmos, não serão disponibilizados todos os manuscritos originais¹³ em Guarani, visto que a seleção destes por Neumann (2005), teve como foco principal os usos e apropriações da escrita alfabética pelos mesmos, numa posição de protagonismo. A

¹² Os Acordos de Tordesilhas e Madrid foram estabelecidos respectivamente nos anos de 1494 e 1750.

¹³ A cópia de um original manuscrito está disponibilizada no Item 1, do subcapítulo 2.2.

seleção de textos a partir de uma gama bem mais ampla, oferecida por Neumann, teve como parâmetro além deste protagonismo, a adequação à faixa etária dos alunos, e principalmente ao recorte da pesquisa. A relação destes, das atividades e materiais propostos, que se possa estabelecer com a autonomia e protagonismo do aluno no seu próprio ato de escrever. Para tanto os textos serão reduzidos aos trechos mais promissores para o alcance dos objetivos de pesquisa, traduzidos para a Língua Portuguesa e impressos em letra de forma na versão para sala de aula, a fim de permitir a leitura pelos alunos. As cartas e registros guaranis buscarão, de maneira lúdica e acessível à faixa etária, evidenciar um panorama da apropriação da escrita alfabética pelos Guarani, no qual os sujeitos envolvidos, bem como os processos de escrita e narrativas, não se sobrepõem ao valor cultural e de uso real da arte e da oralidade, que evidenciam continuidades e resistências dessa cultura no Brasil.

A seleção dos textos teve com critérios gerais, primeiramente a contemplação de diferentes contextos temporais, a fim de que os alunos possam perceber a ampliação dos usos da escrita pelos Guarani, além dos parâmetros estipulados pelos colonizadores. Também há a preocupação de que os registros reflitam a diversidade de funções e a intencionalidade dos escritos, para tal, a seleção conta com dois gêneros textuais. Um trecho de diário datado de 1704, e carta de cerca de 1752¹⁴. Ano este que precedeu o início das Guerras Guaraníticas¹⁵. Além destes houve a inserção de trechos da carta de Valentin Ybariguá, endereçada a Sepé Tiarayu logo antes da morte deste último; bem como trecho de carta coletiva dos mayordomos¹⁶ endereçada a Raphael Paracatu, cacique na redução de Yapeyu, no ano de 1754. Tais documentos contribuem para que se evidenciem diferentes modos de relação através do escrito, intra-guaranis, com os jesuítas e autoridades hispânicas. As informações adicionais que dizem respeito a cada texto ou manuscrito em específico estão disponibilizadas no Corpus Documental, de modo a permitir um acesso mais fluído e agradável.

Através de fichas de investigação, livro paradidático infantil e mapas são propostos meios de exploração pelos alunos, dos trechos de escrita guarani que

¹⁴ A cópia de tal manuscrito, bem como suas transcrições em Castelhana, foram uma cortesia da Mestra Marina Gris da Silva, que em grande parte, permitiu o presente trabalho.

¹⁵ Período de 1753- 1756.

¹⁶ Mayordomos era a nomenclatura utilizada à época para referir-se aos administradores nas reduções jesuíticas.

evidenciam a difusão e os usos da escrita alfabética. No respeito ao princípio de que a escrita e os meios se transformam ao longo do tempo, e que podemos nos apropriar e exercer diferentes usos dos mesmos, dentro da sociedade. O interesse por criar um livro infantil para inserção na Caixa Pedagógica surgiu da demanda de edições que dissessem respeito ao recorte específico da apropriação da escrita pelos Guarani, abarcando de maneira concisa do período Missioneiro no Rio Grande do Sul até a atuação dos Guarani na luta por suas demandas no contexto presente. Havia ainda a necessidade de estruturar um texto que facilitasse a leitura, visto que ainda no terceiro ano do Ensino Fundamental, há crianças que não dominam completamente a leitura. Como as atividades são direcionadas à interação entre os alunos, e alunos-professor não haveria muito sentido em utilizar textos extensos.

A proposta de atividade escrita de fechamento pelos alunos é facultada na forma de construção individual ou coletiva. De modo que permita a escrita de textos direcionados aos destinatários que os alunos considerarem pertinentes de acordo com seus interesses e demandas. E permite o registro pelo(s) aluno(s) no formato de texto que reflita sua(s) preferência(s), como exercício de autonomia no próprio processo de escrita. Ancorada no princípio de que a possibilidade de vinculação do protagonismo histórico presente na escrita guarani ao protagonismo dos discentes na utilização de tal ferramenta, se dá a partir da amplitude e do exercício do ato consciente de escrever.

2.1 – Objetivos de Construção de Aprendizagens pelos Alunos Através do Material e Atividades Disponibilizadas

Através do material e atividades propostas na Caixa Pedagógica, busco oferecer aos professores em história ou generalistas, formatos de trabalho que possam promover maior autonomia e protagonismo do aluno em seu próprio ato de escrever, vinculados à intencionalidade da escrita pelos escrivães na História trabalhada. É considerada, ainda, na mediação com crianças dos Anos Iniciais, a perspectiva da multiculturalidade. Na percepção da existência de diferentes povos e saberes, é oportunizado ao aluno entender o processo histórico como pertencente a diferentes sujeitos.

Os itens da Caixa buscam propiciar aos alunos, que por ventura com eles possam tomar contato, o alcance dos seguintes objetivos específicos:

- localizar-se no tempo e no espaço através de balizas temporais e mapas;
- compreender as informações contidas nos registros;
- perceber que sem os presentes documentos, não teríamos conhecimento do que ocorreu em determinadas datas e locais;
- observar se os textos podem se fazer de interesse a outros, que com eles tomarem contato;
- identificar carta e diário como diferentes gêneros textuais importantes no registro e conservação da memória;
- perceber a escrita enquanto meio de preservação de registro e conseqüentemente memória;
- reconhecer a pertinência da escrita enquanto meio de alcance de objetivos individuais e principalmente coletivos;
- reconhecer o protagonismo guarani, em diferentes tempos e espaços, principalmente a partir da apropriação da cultura escrita.

2.2 - Corpus Documental

Na apresentação do Corpus Documental, optei por respeitar a ordem da relação de itens da Caixa Pedagógica, de maneira a otimizar a vinculação dos documentos pelo leitor, às atividades propostas a partir da mesma.

2.2.1 – O Manuscrito em Guarani

O contato com a cópia do Manuscrito em Guarani propicia aos educandos um primeiro contato com a escrita guarani no contexto das missões jesuíticas do século XVIII. Evidencia também a apropriação da escrita europeia pelos Guarani, numa releitura na qual utilizavam a escrita alfabética, porém expressando-se na sua língua materna.

O estranhamento com uma língua não conhecida pelos alunos, com caligrafia distinta das vigentes, diferentes parâmetros para margens e aproveitamento de papel, pode despertar a curiosidade dos educandos, o que potencializa a possibilidade de exploração do documento, a partir do interesse do aluno. Ademais, torna-se relevante que os discentes possam tomar contato com ao menos com um documento histórico no seu formato original, o qual é disponibilizado abaixo.

E 7426 f. 160 *M. Pay Comentario rembiguarana Co Quaria*
 Orobendi yepe raco ndeporanda m^{tu} Cheruba Pay Cava m^{tu} orohendurabe
 Nande Rey m^{tu} remimbora bina, ndoroqerobia catui Rey m^{tu} remimbaramo
 heco. Portugues nico ytabi yehococetei baè, ayjo rene ndoro nembotabi yeca
 pia cej, yapurabai quapa rete naraga, egui Portugues yypibavamo supà
 recarui, onee cobae ybi oreramoi poriahu upe aracaè, aipobaè cuera co, yya
 ye oreramoi ay pobaè cuera co ynembotaharamo Coybi oico Cobae rive catuvaco
 supà Nandeyara ombou oboya m^{tu} ybaga hegui, San Miguel m^{tu}, tecarui
 ymorandubo, supà remimbora m^{tu} rene, hajeheca penderequa m^{tu} rama, oyabo,
 Chupe, Cobae rene catu, peyeco hu apirey ne, ohechauca aberaco Pay abare San
 Ygnacio la Comp^a de Jesus, rechacaba yruramo, Cobae nunga peheca oyabo
 ohtupe Curuzia amo abe oyaticauca, chupe hecoher poriahu pe, cobae rene peye
 cohune oyabo, Ay porire, hapeho Quarahi reique coite hapeca Cheremintombe
 ucue oyabo Chupe. Ayjo oyabo ocañi yeca pia Chugui San Miguel m^{tu} hae co
 rite ombayetaco oyo quai rague, Mba hapi Casiques raco o nomongeto yogue
 rahabo coite, oboya amo abe gupibe herabo, Cobae rene nduparaco, oreramoi poria
 hu. oheca nemo quirey ngatu yoguerereco aracaè. Ohobo Buenor ayrei co
 ti yoguerahabo, aracaè, ocanco guasu yayaò reyramo raco, Pay abare amo
 oyohu yoguerereco aracaè, ay pobaè raco, oguera guecohu poriahu pe, oboya rene
 upe hechaucabo, ngori catu mboipibo aracaè Cobae Pay m^{tu}, Yyipi baè, Conan
 ga supà recobia rama Coybi pe hecohaba omombeu ychupe aracaè, peyaravamo oico
 Nande Rey m^{tu} upe, Ay pobaè raco Nande Rey Felipe Quinto m^{tu} embo
 yoapi o Quariam^{tu} pipe orebe. Año 1716 roy pipe os mombesca oquaria m^{tu}
 pipe, peyerobia noie Cherche oyabo fonemborairame Portugues amo pende
 he oyabo orebe, pendehè omunda tei rama oyabi etene. Abae rene ayagua
 iete *Rey de España* General, pendehè ymondobo oyabo. Pendehè
 rati agui Yajura reta hegui abe, pepihiro haramo demondo oyabo mabite renan
 ga Peanga poriahu, fuya upe hero poyai harama, amondo peeme Pay Abares
 La Comp^a de Jesus, peeme ymboyeoibo, ndeyice orebe fuya Gracia m^{tu}
 mee haramo oico orebe supà reco m^{tu} rene oremboebo ore yareta poria
 hu mongarai bo yepi supà reco m^{tu} rene oremboe Caneonde catu rerecobo,
 Naporitiques rugui Cani hague ruguai ore, oreaga poriahu, ore rete poriahu
 Jesu Christo, recarui catuvaco gugu m^{tu} omombuca oreche, ay pobaè catuvaco
 co, oico oremaharamo, Cobae Porionos ymomo coindaba catu gugu m^{tu} pipe ore
 pi ciro, Ayjo bae rene oremahape catu miri yepe Portugues oremahape
 ba, norohendurabe, Na heco rebe haguà ruguai re nico, Coybi ore recoha poria
 hu Santissimo Sacramento renda, Espiritu Santo recoha oquarini catu eteno
 te hecene ndoro parehaiche ybi peguacamo ne. ore piro haramone, Simaenclia
 Simaenclia catu que Gubera Coloniape, ore ymorandubo hague rene, hembire
 aere oneguàhe oho bo yma, Iremil bae poriahu Rey m^{tu} raihu rai agui Pay
 Abare rai hupape, oreyugui mombuca haguà yepe ndoroipoi hui, suparahupape, Cona
 nga ore piro hui S. Mig^l m^{tu}, supà Nandeyara, o quaitague ombayre ore rene
 Pay abare amo oiramo, Portugues paime ygarape, heremondo ymorandubo, Che
 ruba Pay Comentario m^{tu} fo yepea Cobae portugues hegui, Ani fecomara amo
 oicoramo ndicatu ypaime heco haguàma, (ndoroipotaiete Portugues amo Coy

A transcrição¹⁷ do manuscrito guarani de cerca de 1752, evidencia que os Guarani a partir do conhecimento do Tratado de Madrid de 1750, passaram a se articular, utilizando-se também da escrita, para evitar a destituição de suas terras. Tal fator não os impedia, entretanto, de antever a probabilidade de luta armada na manutenção de seus direitos e cultura. Abaixo segue a transcrição:

Transcrição em português da carta do corregedor, cabildo e caciques da redução de São João ao seu pároco, para que este a encaminhe ao Padre Comissário Luis Altamirano (Cerca de 1752).

[p. 1] Carta que o corregedor, Cabildo e Caciques do povo de São João escreveram a seu Padre Cura, e este a envia ao Padre Comissário Luis Altamirano, porque assim o pedem os índios. Vai traduzida em Castelhana com o mesmo estilo, e modalidade que usam os índios em seu original. Entre parênteses o tradutor põe as alusões que os índios não explicam em sua carta, ou papel, que começa assim. Carta, ou papel, que deve saber o padre Comissário. Embora tenhamos ouvido o aviso, que nos foi dado (falam com seu Pároco) e tenhamos ouvido a vontade de Nosso Santo Rei, contudo não acreditamos, que esta seja a vontade de Nosso Santo Rei, ou não há temos por tal. Certamente esta é coisa dos Portugueses, que são muito maus, e sabem mentir muito. Primeiramente o mesmo Deus que deu estas terras aos nossos pobres Antepassados: depois disto o mesmo Deus enviou do Céu a seu Vassalo São Miguel (como o povo de São João é Colônia, ou divisão do Povo de São Miguel tem uns, e outros a mesma tradição de que lhes apareceu o Santo Arcanjo) fazendo-lhes saber a nossos antepassados a vontade de Deus: Buscar (lhes disse São Miguel) quem cuide Santamente de vocês, e assim os terão eternamente Apresento-lhes São Miguel que veio em sua companhia, que [p.2] era um Padre Sacerdote, que se parece com santo Inácio da Companhia de Jesus, e lhes disse São Miguel: um como este haveis de buscar, e mando São Miguel pôr uma Cruz nestas terras de nossos pobres Antepassados, dizendo-lhes, por esta os libertareis. Depois disto lhes disse: Andem até onde o Sol se põe (até o Poente) e busquem ao que os disse, e dizendo isto desapareceu São Miguel. Nossos Antepassados cumpriram o que o Santo lhes havia dito; seus Caciques se falaram, e levando em sua companhia alguns vassalos seus, padecendo muitos trabalhos se foram juntos a Buenos Aires com grandes desejos de

¹⁷ A transcrição em Língua Portuguesa foi viabilizada pelo acesso à transcrição do original em Castelhana pela Mestra Marina Gris da Silva, disponibilizada no Anexo 1. Foi respeitada a escrita original dos termos, pontuação e emprego de letras maiúsculas, conforme a referida transcrição.

encontrar um Padre Sacerdote, e o trouxeram a estas suas terras nossos Antepassados, apresentando com grande prazer a todos seus Vassallos. Este Santo Padre Sacerdote disse de início a nossos Antepassados, que ele estava nesta terra no lugar de Deus (ele que está no lugar de Deus chamam estes Índios Sacerdote) e que seu Senhor verdadeiro, e do Padre era nosso Santo Rei (assim chamam sempre a Nosso Monarca Católico), Isto mesmo nos confirmou Nosso Santo Rei Filipe V no ano de 1716 em seu santo papel por estas palavras: confiem somente em mim, que não zombem de vocês alguns Portugueses, que roubando erraram, ou pecaram muitíssimo. Por isto, por vós, e o grande amor que os tenho, mando a meu Capitão General (fazem alusão à vinda de Dom Bruno Maurício de Zabala que veio como Governador de Buenos Aires no ano de 1717, e sua Excelência mandou publicar em todos os Povos destas Missões o documento de sua Majestade em que agradecia a toda esta Nação Guarani, por ter expulsado os Portugueses da Colônia, e lhes prometia seu Patrocínio Real: [p. 3] e como documento se publicou com toda solenidade de clarins, tambores, e outros instrumentos, há muitos Índios em cada Povo dos 30, que acordam do grande amor que lhes teve Nosso Monarca Católico Filipe V de piedosa memória, e mostraram este amor, no grande sentimento que tiveram com a notícia de sua morte, pois enquanto se faziam as exéquias nos povos, muitos Índios se açoitaram sem lhes haver mandado) mando a meu capitão General (prossigue) que venha a ser vosso Defensor, e os livre dos falsos testemunhos, ou mentiras. Assim mesmo envio-lhes Padres Sacerdotes da Companhia de Jesus, que levarão vossas almas a Deus. Por isto estes Padres são os que nos dão a Santa Graça de Deus, nos ensinam toda boa doutrina, ou bons costumes com grandíssimo trabalho, e batizam nossos filhos, e os ensinam tudo de bom ser. Nós, nossas pobres almas, e corpos não são algo porque os Portugueses tenham derramado seu sangue. O mesmo Jesus Cristo é quem derramou seu sangue sagrado por nós; e isto é o que nós vemos. Esta segunda Pessoa sim que é a que com seu sangue sagrado nos libertou, e vendo isto de nenhum modo queremos ouvir que nos molestem os Portugueses. Esta nossa terra não é coisa de que eles necessitem: esta nossa pobre terra é assento do Santíssimo Sacramento, e este o Espírito Santo, e lhes fará cruel guerra. Em nosso socorro não chamaremos, ou não convidaremos alguém da terra, (isto é, não pediremos socorro humano). Acordem-se, acordem-se bem os Portugueses, como a seus pais nós fizemos [p. 4] cinza na Colônia, escapando somente uns poucos, três mil que fomos pelo grande amor que temos ao Nosso Santo

Rei, e aos Padres. Não temos o menor receio de derramar nosso sangue por amor de Deus. Vê aqui por haver cumprido o que Deus mandou a São Miguel, o Santo nos favorece. Senhor Padre Comissário, se algum Padre vier nas embarcações entre os Portugueses, envie logo aviso que se afastem dos Portugueses porque não é bom que havendo guerra esteja entre eles. Português algum, nem mesmo Espanhol, nem pelos limites de nossas terras nos deixe ver, porque nos irritaremos muitíssimo com eles. Saibam o que nós faremos com eles; porque nós quando lutamos, não sabemos cansar: não é nossa guerra, como a dos Espanhóis, ajudando-nos Deus e por seu amor não nos afastaremos, e não voltaremos pé atrás pelos pobres portugueses. O mesmo Deus nos deu esta terra: nosso Santo Rei que nos ama muito pelo amor que lhe temos, e porque somos filhos da Santa Madre Igreja esta posto por nosso Defensor, e nós estamos a seu cargo, para que de nós cuide: não é bom que ouçamos de valde aos que matam, ou maltratam as coisas ou costumes de Nossa Santa Madre Igreja. (dizem isto pela grande ojeriza que têm contra os Portugueses, e pelas atrocidades que os ditos Portugueses fizeram com esta Nação Guarani nos princípios de sua conversão, os têm por inimigos da Igreja, por mais que os Missionários os desenganem, dizendo-lhes que são Cristãos, como os Espanhóis, e que Nossa Rainha – que Deus guarde – é Portuguesa) Santo padre Comissário, tu viestes cumprindo a vontade de Nosso Santo Rei, ou estás pelo amor da vontade de Nosso Santo [p. 5] Rei, por isto te representamos raiva, que de nenhum modo, nos afastaremos destas nossas pobres terras, que o mesmo Deus nos deu. Não têm necessidade destas terras os Portugueses por estarmos a cargo de Deus, e dos que estão em seu lugar, e de Nosso Santo Rei, cumprindo suas Santas palavras, e sua Santa Vontade fomos contra o Paraguai a submeter aos Paraguaiois, e foram apontados e se fez a vontade do Rei, que lhes deu a paz. (Aludem ao que foram estes índios por ordem do Rei Nosso Senhor a submeter os Paraguaiois, que mataram o seu Governador e se rebelaram contra o Rei no tempo do Governador Antequera.) Também por reverência, que temos ao Nosso Santo Rei, e sabendo que haveria coisas dos Padres, fomos a Montevideú para fazer o Forte. Não é somente isto que temos feito em reverência de Nosso Santo Rei, temos feito também em nossa pobre terra a Casa de Deus (assim chamam a Igreja) muito grande, e bela; o campanário muito alto, e muito belo, e de muito boa vista. Isto temos feito por reverência a Nosso Santo Rei, que está no lugar mesmo de Deus, e o Espírito Santo o ilumina muito: assim mesmo temos feito a Casa dos Padres muito boa, e melhor do que tinham

antes, tudo por reverência a Deus, e a Nosso Santo Rei. Também temos feito nossas pobres casas muito boas, e com muito lindas colunas de pedra; dando a entender com estas coisas, que como vassallos de Nosso Santo Rei, cuja Santa Vontade sempre estamos cumprindo, sem perdê-la. O Santo Rei tivesse estado em Buenos Ayres, quando fazíamos o Forte! Como nos teríamos jogado por terra diante de seus pés, para beijá-los, mostran [p. 6] do a grande reverência que o temos, e porque sabemos que nos ama muito, Santo Rei. Não queremos deixar esta terra. A palavra Portugueses não a podemos ouvir os destes Sete Povos. O que nós depois de grande trabalho gozamos, não é certo que o gozem os Portugueses: esta nossa pobre terra não é coisa de que necessitem os Portugueses. Quiçá eles buscam o caminho do inferno; esse sim é o lugar que há de ser para eles. Nós por sermos teus pobres Vassallos sempre tem usado de misericórdia pródiga sempre para conosco. Este papel os envio (fala com seu padre Cura) eu o Corregedor Miguel Guaycho com todos do Cabildo, e Caciques deste povo, e te pedimos que o envie ao Padre Superior e que este em ouvindo dizer, que tenha chegado a São Tomé o Padre Comissário Geral a envie, e depois ao Senhor Governador de Buenos Aires.

2.2.2 – O Diário

Além do contato das crianças com gênero de escrita alternativo às cartas e bilhetes, alguns fatores destacados por Neumann (2005, p.130) levaram à escolha do texto que segue: “El Año de 1704. A 1 de septiembre, la gente de Corpus¹⁸ salió de su propio pueblo yendo a la guerra¹⁹. El 12 de septiembre se juntaron con todos los de los otros pueblos en el Aguapié Miri em frente de San Carlos.”²⁰

O fato do relato lançar mão da temporalidade ocidental, com a inclusão pelo escrivão das informações do dia, mês e ano da saída da redução de Corpus, sinaliza que o diário procurou captar a dinâmica dos acontecimentos enquanto transcorriam. Características que demonstram, de acordo com o autor, a preocupação dos Guarani

¹⁸ Este texto provavelmente foi escrito segundo Neumann (2005, p.130), por um Guarani integrante do Cabildo da Redução de Corpus.

¹⁹ Tal guerra se refere à segunda expulsão dos portugueses de Sacramento pela Coroa Espanhola, com a participação dos Guarani.

²⁰ Trecho de diário (NEUMANN, 2005, p.130)

em registrar as causas do conflito²¹, visto o desgaste em guardar as fronteiras do acesso português. Por sua vez, a disposição original na forma de um livro remete a uma intencionalidade de preservação do texto.

2.2.3 – A Lista

Outro documento selecionado é a carta coletiva dos mayordomos a Raphael Paracatu, em 1754, no contexto das guerras Guaraníticas. Para a Caixa Pedagógica foi transcrita parte da lista de material constante no texto da carta abaixo:

Dn Raphael Paracatu. Dios te guarde te decimos, nosotros los Mayordomos. Há llegado a nosotros el papel, tenemos confianza em Dios como tu, y te quedamos agradecidos. Dios nos preserbe de todo mal, y quiera que vivamos em el camino de los Santos Sacramentos, y que andeis solo em el amor de Dios. Jesús Christo nos manda por su amor, y nosotros por el nuestro, y esto has de tener siempre ante los otros, y has de pedir a la Virgen Santissima nos de toda felicidad y pidamos tambien a las Santas Almas que estan delante de Dios, que pidan para nossotros fortaleza y que nos ayude. Esto te escrivimos para que em nombre de Dios lo leas. Joseph Aviare te llevo dos aspas de Polbora, y 44: balas, 7: pliegos de papel blanco, en un canuto de taquara, cinco tercios, y uma volsa de tavaco, y como no savemos en que paro esto, no te escrivimos mas que por que lo sepas, y quien fué el portador te avisamos. Dios te guarde te decimos. 6 de Agosto de 54: anos, unos pobres como tu, que te aman: Todos los Mayordomos te escrivimos. (NEUMANN, 2005, p.137)

No contexto das Guerras Guaraníticas, no qual através das cartas, os Guarani acompanhavam a logística de envio e recebimento de, entre outros itens, material bélico, que de acordo com o contexto da carta acima haviam sido extraviados. Pode-se explorar a carta como indício de que os Guarani trocavam comunicações escritas com frequência, visto que, conforme observa Neumann (2005), comunicavam através desse documento o envio de “pliegos de papel blanco”. Esta demanda segundo o pesquisador demonstra a intenção de dar continuidade à troca de informações por escrito.

Neumann (2005) observa, ainda, que mesmo no contexto “convulsionado” da redução de Yapeyu, pela passagem do exército hispânico, o cacique Paracatu e o cabildo procuravam obstruir tal marcha, e recorriam à escrita para agilizar a

²¹ Contexto histórico muito anterior ao Tratado de Madrid, no qual as fronteiras entre as possessões portuguesa e espanhola eram determinadas pelo Tratado de Tordesilhas, muitas vezes descumprido.

comunicação e organizar ações conjuntas, visto a extensão da estância dessa redução.

2.2.4 – A Carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu

O trecho da carta de Valentin Ybariguá a Sepé Tiarayu em 1756, amplia as possibilidades de oposição à ideia de história conduzida por “vultos históricos”. Visto que o protagonismo histórico de Sepé no contexto das Guerras Guaraníticas se dava na relação com outros sujeitos igualmente protagonistas. O trecho escolhido descreve a preocupação destes sujeitos com a troca de informações durante os conflitos: “Se os ditos vos mandarem alguma carta, despachai-a imediatamente ao Padre Cura [...]” e agregava ao final que em caso de necessidade “[...] escriban inmediatamente, y que todos los dias escriban lo que hubiere de novo sin falta”²².

Em relação à eficiência da comunicação epistolar entre os Guaraní no período das Guerras Guaraníticas, acerca do trecho acima, pode se afirmar que:

O certo é que a carta de Ybariguá conseguiu chegar a seu destinatário, pois ela foi encontrada na algibeira do corregedor de São Miguel, Sepé Tiarayu, morto no dia 7 de fevereiro, no confronto com uma milícia hispânica. Inclusive foi essa carta que permitiu ao governador de Montevideú, José Joaquim Viana, certificar-se quanto à identidade de Sepé. (NEUMANN, 2007, p.68)

O trecho da carta será explorado na Caixa Pedagógica, de maneira que aos alunos seja propiciado constatar a eficiência das comunicações epistolares, visto que a carta chegou a seu destinatário, mesmo em meio aos conflitos bélicos.

2.3 – Itens da Caixa Pedagógica

Abaixo seguem relacionados os itens que compõem a Caixa Pedagógica. Todos os itens²³ estão disponibilizados na íntegra, ao longo desse Subcapítulo em sequência à relação, visto que são parte primordial do trabalho.

Item A– Manual do Professor;

²² Trecho de carta selecionado de Neumann (2007, p.68)

²³ A versão dos itens documentais, fichas de atividades para utilização pelos alunos, manual do professor e imagens do produto foram disponibilizadas nos anexos.

Item B - Baú que comporta uma cópia de manuscrito em Guarani, trecho de diário e cartas em Castelhana;

Etapa 1: Explorando o Manuscrito

Item C - Primeira ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito em Guarani;

Item D - Ficha de orientação aos alunos;

Item E – Trecho da tradução do manuscrito guarani adaptada para os alunos;

Item F- Ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito²⁴ e do item anterior;

Etapa 2: O Mistério da Intenção da Carta

Item G - Ficha de investigação a partir do trecho da tradução do manuscrito adaptada para os alunos;

Etapa Número 3: O Diário

Item H - Atividade de leitura e representação imaginativa através de desenho;

Item I - Ficha de investigação;

Etapa Número 4: A Lista

Item J - Atividade baseada na lista de itens relacionados em carta²⁵ de 1754, enviada ao cacique Rafael Paracatu;

Etapa Número 5: A Carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu

Item K – Ficha de investigação;

Atividades de Fechamento

Item L– Atividade de representação imaginativa a partir de leitura de texto paradidático;

Item M – Atividade de construção textual de demandas individuais e/ou coletivas pelos alunos.

Material de Apoio:

Item A - Tradução na Língua Portuguesa do manuscrito guarani adaptada para os alunos;

Item B - Livro paradidático infantil “A Pena e a Lança”;

Item C - Mapa do Brasil com sobreposição em transparência dos Tratados de Tordesilhas e Madrid.

²⁴ Item 1 do Subcapítulo 2.2.

²⁵ Item 3 do Subcapítulo 2.2

2.3.1 – Conteúdo dos Itens da Caixa Pedagógica

Item A – Manual do Professor

Manual para Utilização da Caixa Pedagógica

Caro(a) Professor(a), você está tomando contato com material didático e atividades direcionadas ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal material é produto da Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA/UFRGS. Uma das minhas preocupações como pesquisadora em Ensino de História e professora dos Anos Iniciais é trabalhar a História da Escrita, um conteúdo comum para crianças que se encontram em processo de alfabetização. Para tal me valho de uma matriz que além de promover a aplicação do Capítulo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-culturais, busca evidenciar o protagonismo histórico dos Guarani. Tal protagonismo desta cultura na apropriação da escrita alfabética no século XVIII na região dos Sete Povos das Missões permitiu aos Guarani organizarem-se enquanto coletivo para lutar por seu direito às terras com melhorias estabelecidas pelos mesmos, durante as Guerras Guaraníticas.

O esclarecimento de que a população indígena do Brasil se compõe de 305 etnias, com 274 línguas diferentes, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2010. Bem como o fato de que a etnia Guarani é povoada de diversidade, da qual os Mbyá Guarani são parte, pode favorecer o conhecimento desta realidade que, muitas vezes, não é do conhecimento dos educandos.

Os Guarani resistiram contra a retirada de direitos e a opressão colonial e continuam a resistir nos dias atuais através da organização coletiva e do diálogo, presença constante e marca da oralidade na cultura. Percebemos a presença dos Guarani, e de outras culturas indígenas, em meios que exigem maestria tanto na oralidade quanto na utilização da escrita, como o ambiente acadêmico.

A primeira língua que uma criança guarani aprende é a materna, para que dê continuidade à Cultura. A segunda é a não-indígena, pois os Guarani percebem a importância da escrita na luta por suas demandas.

O trabalho mediado por você, através do material didático, pode propiciar aos alunos, além da aprendizagem sobre as apropriações da escrita pelos Guarani, a percepção do potencial desta ferramenta que é a escrita, no alcance de suas próprias demandas individuais e principalmente coletivas.

Devemos levar em conta, no entanto, que a escrita é apenas uma das formas de comunicação e transmissão de conhecimentos. A oralidade e a abertura, características da estética guarani, podem nos ensinar um pouco melhor a perceber as diferenças culturais e étnicas como parte enriquecedora do todo, do qual também fazemos parte.

Desejo um bom trabalho com teus alunos,
Profª Luciana Borba Fernandes Tavares

Objetivos e Relação dos Itens²⁶ da Caixa Pedagógica

Descrição e Uso dos Textos e Atividades da Caixa Pedagógica

O Baú

O baú pode ser confeccionado em papelão ou MDF. É interessante dar um efeito envelhecido a fim de que o aluno sinta interesse e curiosidade em descobrir o que está guardado no interior.

O baú conta com:

- uma cópia de manuscrito guarani na língua materna;
- dois trechos de cartas escritas por Guarani em idioma castelhano. Sobre as quais é importante ressaltar, que originalmente são escritas em Guarani.
- trecho de diário escrito por Guarani, no formato de pequeno livreto que foi elaborado na falta do original, que é um livro de poucas páginas.

Do contato com o baú e da interação com o material, a partir do auxílio do(a) professor(a), provavelmente os alunos tecerão comentários acerca do conteúdo do

²⁶ Os objetivos da Caixa Pedagógica estão listados no Subcapítulo 2.1. A composição consta no Subcapítulo 2.3.

Na versão disponível no Anexo 3, do Manual do Professor, podem ser visualizados tanto objetivos quanto composição da Caixa Pedagógica.

mesmo. Durante o manuseio do material pelos alunos pode se explorar as hipóteses estabelecidas pelos educandos. É possível também estimular a investigação de questões linguísticas e textuais como caligrafia da época; utilização de margens com melhor aproveitamento do papel, visto que este era dispendioso à época; materialidade dos objetos, a partir de questionamentos como: “Estes escritos devem ser o que?”, “A que época devem pertencer?”, “A escrita é igual e dos dias atuais?”, etc.

O objetivo deste primeiro contato com as fontes históricas é que os alunos estabeleçam hipóteses, que ao longo da análise do manuscrito e da intermediação poderão ser substituídas.

Etapa número 1: Explorando o Manuscrito

Nesta etapa, os alunos ganharão uma ficha para exploração do manuscrito. A cópia do original do manuscrito é distribuída para os alunos em grupos, mas cada um receberá uma ficha para fazer os registros.

A partir das respostas dos alunos, o(a) professor(a) poderá propor a exploração de vocábulos e datas que o aluno possa identificar.

O objetivo desta etapa é causar um estranhamento com o idioma do manuscrito, para a partir da leitura da ficha de orientação os alunos identificarem-no como Guarani.

Ficha de Orientação

A ficha de orientação aos alunos retoma o que foi constatado pelo aluno até aqui e fornece informações pertinentes para a contextualização histórica pela turma. Além de preparar o aluno para as próximas atividades, instiga a curiosidade e a imaginação das crianças, facilitando a realização das tarefas seguintes.

Após a leitura da Ficha de Orientação, é sugerido organizar uma atividade de leitura e exploração do livro infantil “ A Pena e a Lança”²⁷. A exploração do texto e

²⁷ O título faz alusão ao artigo de Eduardo Neumann, A lança e as cartas: escrita indígena e conflito nas reduções do Paraguai – século XVIII. In: História Unisinos, v.11, n.2, p. 160-172, maio/agosto, 2007. Remete à ideia de que os Guarani se utilizavam da escrita no contato com as autoridades competentes para resolver suas demandas, mas também lançavam mão desta ferramenta para comunicação intra-guaranis durante as Guerras Guaraníticas.

gravuras do livro pode se estabelecer a partir de questões como: “Qual o contexto de cada ilustração”, “O que elas evidenciam?”, “Como os Guarani lutavam?”, “Utilizavam que tipo de armas, somente lanças?”, “A circulação de cartas funcionava?”, “Como constataram isto?”, “Os Guarani continuam escrevendo e lutando? Como?”, “De que forma isto aparece nas ilustrações?”, “Os Guarani tem acesso a recursos tecnológicos como celular e computador, hoje?”

O livro infantil auxiliará na contextualização para aprendizagem, e poderá servir de gancho para as discussões posteriores. Se em algum momento os alunos manifestarem interesse em familiarizar-se com alguns vocábulos guarani, a partir das descobertas coletivas ou das leituras, uma sugestão é o aplicativo Avañe’ẽ²⁸, embora não disponha de áudio.

Após a leitura e exploração de tais recursos, pode ser um momento adequado para manuseio e estudo do mapa com a transparência, a fim de que os alunos compreendam melhor as implicações do Tratado de Madrid para os Guarani, no contexto da época. Os mapas foram confeccionados com transparência em banners para pequenos grupos mas podem ser feitos em impressão em qualquer suporte e lâminas para retroprojeter. Os alunos também terão oportunidade de perceber as permanências e mudanças em relação ao atual território brasileiro, e os limites dos Traçados de Tordesilhas e Madrid.

Leitura e ficha investigativa a partir da cópia do manuscrito e trecho da tradução adaptada para os alunos

Esta atividade oportuniza aos alunos o contato com o a forma de escrita original do documento em Guarani e trecho traduzido para a Língua Portuguesa. A exploração das informações acerca da utilização do espaço na escrita, caligrafia da época, contexto temporal, identificação do redator da carta, entre outras, é facilitada através do contato com os dois formatos do texto.

Etapa número 2: O Mistério da Intenção da Carta

²⁸ O termo significa Guarani.

Aqui se aprofunda a investigação, utilizando-se apenas o trecho traduzido, a partir do qual será proporcionado aos alunos perceber a perícia demonstrada pelos Guarani na negociação, com uso da escrita, para resolução das suas demandas em relação aos problemas causados com a vigência do Tratado de Madrid. Ao mesmo tempo é possível verificar que eles anteviam a não resolução do problema através desta estratégia e a possibilidade de ocorrência de grandes conflitos armados. Destaca-se no documento, o papel da coletividade guarani na negociação das demandas.

No trecho em que os Guarani citam o maltrato das coisas pelos portugueses, pode se relatar brevemente o uso de força pelos bandeirantes, que é a provável referência que tais sujeitos fazem, de acordo com a primeira transcrição jesuítica do documento. Também pode se esclarecer que houve certo nível de coerção pelos jesuítas, visto que os castigos corporais eram um método que fazia parte da rotina, nos ensinamentos jesuíticos aos indígenas.

Etapa Número 3: O Diário

A etapa três é iniciada a partir da narrativa fictícia criada para estimular a imaginação das crianças. Nesta medida, a primeira atividade estabelece o exercício imaginativo de representar o contexto descrito no texto apresentado, através de desenho pelo aluno. Tornar-se-ia interessante frisar a questão da temporalidade, através de questionamentos como: “Esta carta foi escrita antes ou depois da que lemos anteriormente?”

Comparar a carta manuscrita das etapas anteriores e uma réplica do diário, pode ser um facilitador para que possam reconhecer as diferenças entre os dois gêneros textuais. A partir do reconhecimento do texto como diário, pode se explorar os potenciais de manutenção da memória através desse tipo de registro. Há condições para que através da ficha de investigação e das intervenções docentes, os alunos reflitam sobre a intencionalidade do redator em manter este registro, bem como descrever fatos que dizem respeito à coletividade e, portanto, à história.

É necessário acrescentar informações complementares aos alunos, explicando que esta marcha a que se refere o diário era bem anterior às Guerras Guaraníticas, quando os Guarani lutaram com os portugueses a fim de expulsá-los da Colônia de Sacramento, no atual território do Uruguai, a pedido da Coroa Espanhola.

Etapa Número 4: A Lista

Nesta atividade, a partir da lista de itens relacionados na carta enviada ao cacique Rafael Paracatu, em 1754, será proposto aos alunos, separar o material de escrita do material bélico, de maneira a permitir que os mesmos percebam a intenção dos Guarani em fazer uso da ferramenta da escrita em meio aos conflitos armados, inclusive na logística militar.

Etapa Número 5: A carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu

As atividades são propostas através do contato com a leitura da carta de Valentin Ybariguá a Sepé Tiarayu e informações complementares. Objetivam que os alunos possam evidenciar que no contexto das Guerras Guaraníticas, estes indígenas faziam uso da comunicação escrita entre si. Destaca-se nessa etapa, a reflexão acerca da eficiência da correspondência entre os Guarani, também quanto ao aspecto da eficiência logística no envio e recebimento das cartas.

No contexto das informações complementares, Sepé Tiarayu é descrito como um dos líderes nas Guerras Guaraníticas não reduzindo, assim, o protagonismo histórico de outros Guarani envolvidos nos conflitos.

Atividades de Fechamento

As atividades de fechamento têm por objetivo, propiciar que os alunos percebam que os Guarani continuam atuando na resistência pela manutenção de seus direitos. Além disso, buscam oportunizar aos alunos que, inspirados no protagonismo guarani, um determinante para a resistência deste povo, possam expressar também suas próprias demandas individual ou coletivamente. Para tal, pode tornar-se interessante que os alunos optem pelo gênero textual que mais lhes agrade.

Item B – Baú que comporta cópia de manuscrito guarani, trechos de diário e cartas em castelhano²⁹;

²⁹ As imagens do baú e seu conteúdo estão disponíveis nos anexos.

Etapa Número 1 - Explorando o Manuscrito

Item C - Ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito³⁰

- 1) Pinte na carta as palavras que você identifica.
- 2) Você percebeu que esta carta está escrita em outro idioma?
() sim () não
- 3) Discuta com teus colegas e o(a) professor(a). Você conseguiu identificar esse idioma?

Item D – Ficha de Orientação aos Alunos

Querido(a) aluno(a), foi descoberto, dentro de uma árvore oca, esse baú com documentos muito antigos, que chega hoje, até suas mãos.

Pesquisando as datas, pessoas e locais, descobri que se tratam de cartas escritas por pessoas da etnia Guarani, num período que denominamos Guerras Guaraníticas e que tudo isso ocorreu aqui, no Rio Grande do Sul, há muito tempo atrás.

Existiam locais chamados de Reduções, organizados por jesuítas espanhóis. Os padres jesuítas ensinavam a leitura e a escrita, para a catequização indígena e para utilização dos serviços guaranis, em algumas atividades que exigiam o domínio dessas habilidades.

Lá, parte dos Guarani construía seus lares, plantavam, criavam gado, e alguns, com o passar do tempo, administravam.

Até que em 1750, um tratado, chamado Tratado de Madrid, foi assinado por portugueses e espanhóis, e os Guarani teriam que abandonar suas terras, casas, plantações e gado, deixando tudo para os portugueses.

³⁰ Item 1 do Subcapítulo 2.2.

Para conhecermos melhor essa história, você precisará me auxiliar na leitura dessas cartas. Para facilitar a leitura, as cartas foram traduzidas para a língua portuguesa, pois a maioria estava em Guarani. Algumas delas, foram escritas antes e outras depois das Guerras guaraníticas.

Em etapas, e com o auxílio de algumas pistas, poderemos descobrir como os Guarani conseguiram utilizar a escrita em suas comunicações, num período de guerra contra os espanhóis e portugueses, e qual foi o resultado dessa guerra.

Conto com o teu auxílio nessa missão!

Item E - Trecho da tradução do manuscrito adaptado para os alunos³¹

Leitura

Trecho da carta escrita pelo Corregedor Miguel Guaycho, Cabildo e Caciques da Redução de São João ao pároco, para ser encaminhada ao Padre Comissário Luis Altamirano e ao Governador de Buenos Aires (cerca de 1752).

Senhor Padre Comissário, se algum padre vier nas embarcações entre os portugueses, avise que se afaste. Não é bom que, havendo guerra, esteja entre eles.

Não queremos portugueses nem espanhóis em nossas terras e nos limites. Quando lutamos, não cansamos! Não partiremos. Não voltaremos atrás pelos pobres portugueses. Estamos sob o cargo e cuidado do rei da Espanha e da Igreja. Não é bom que ouçamos à toa aos que matam, ou maltratam as coisas.

Não queremos deixar esta terra. Os Sete Povos não podem ouvir falar em portugueses. O que nós desfrutamos depois de muito trabalho, não é certo deixar para eles.

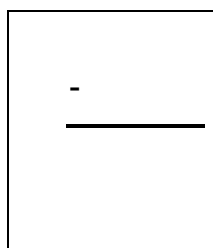
Item F - Ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito e do trecho da tradução adaptada para os alunos

³¹ A versão do item disponibilizada nos anexos consta com vocabulário.

Querido(a) aluno(a), você já sabe que a carta foi escrita em língua guarani. Explore o manuscrito com mais atenção e veja como é esta língua.

1) Em torno de que o ano esta carta foi escrita? _____

2) Há quanto tempo esta carta foi escrita?



Ano em que estamos.

Ano provável em que a carta foi escrita.

3) O tipo de letra é o mesmo que utilizamos hoje? ()sim ()não

Etapa 2: O Mistério da Intenção da Carta

Item G - Ficha de Investigação a partir Trecho da tradução do manuscrito guarani adaptada para os alunos

Você já descobriu que:

- A carta foi escrita em língua guarani;
- Ela foi escrita em torno do ano de 1752.

Agora, leia o seguinte trecho da carta que estudamos:

Carta do Corregedor Miguel Guaycho, Cabildo e Caciques da Redução de São João ao pároco, para ser encaminhada ao Padre Comissário Luis Altamirano e ao Governador de Buenos Aires (cerca de 1752).

Senhor Padre Comissário, se algum padre vier nas embarcações entre os portugueses, avise que se afaste. Não é bom que, havendo guerra, esteja entre eles.

Não queremos portugueses nem espanhóis em nossas terras e nos limites. Quando lutamos, não cansamos. Não partiremos! Não voltaremos atrás pelos pobres portugueses. Estamos sob o cargo e cuidado do rei da Espanha e da Igreja. Não é bom que ouçamos à toa aos que matam, ou maltratam as coisas.

Não queremos deixar esta terra. Os Sete Povos não podem ouvir falar em portugueses. O que nós desfrutamos depois de muito trabalho, não é certo deixar para eles.

1) Esta carta foi pensada:

() por uma pessoa () por um grupo de pessoas

Circule na tradução a frase que justifica a resposta escolhida.

2) Pinte e copie o nome do redator guarani da carta:

3) Os Guarani fazem um alerta aos padres, nas três primeiras linhas. Pinte este alerta em vermelho.

4) Por que eles fazem este alerta? _____

5) Circule o trecho que indica que os Guarani não queriam deixar suas terras e o motivo.

6) Os Guarani negociavam com as autoridades, mas previam que seu pedido não fosse atendido e uma guerra fosse inevitável. Copie uma frase que indica que eles acreditavam que ocorreria uma guerra.

Etapa Número 3

Item H – Atividade de Leitura e Representação Imaginativa através de Desenho

Uma pessoa preocupa-se, deitada, próxima da fogueira, com o movimento de pessoas carregadas de víveres e armas.

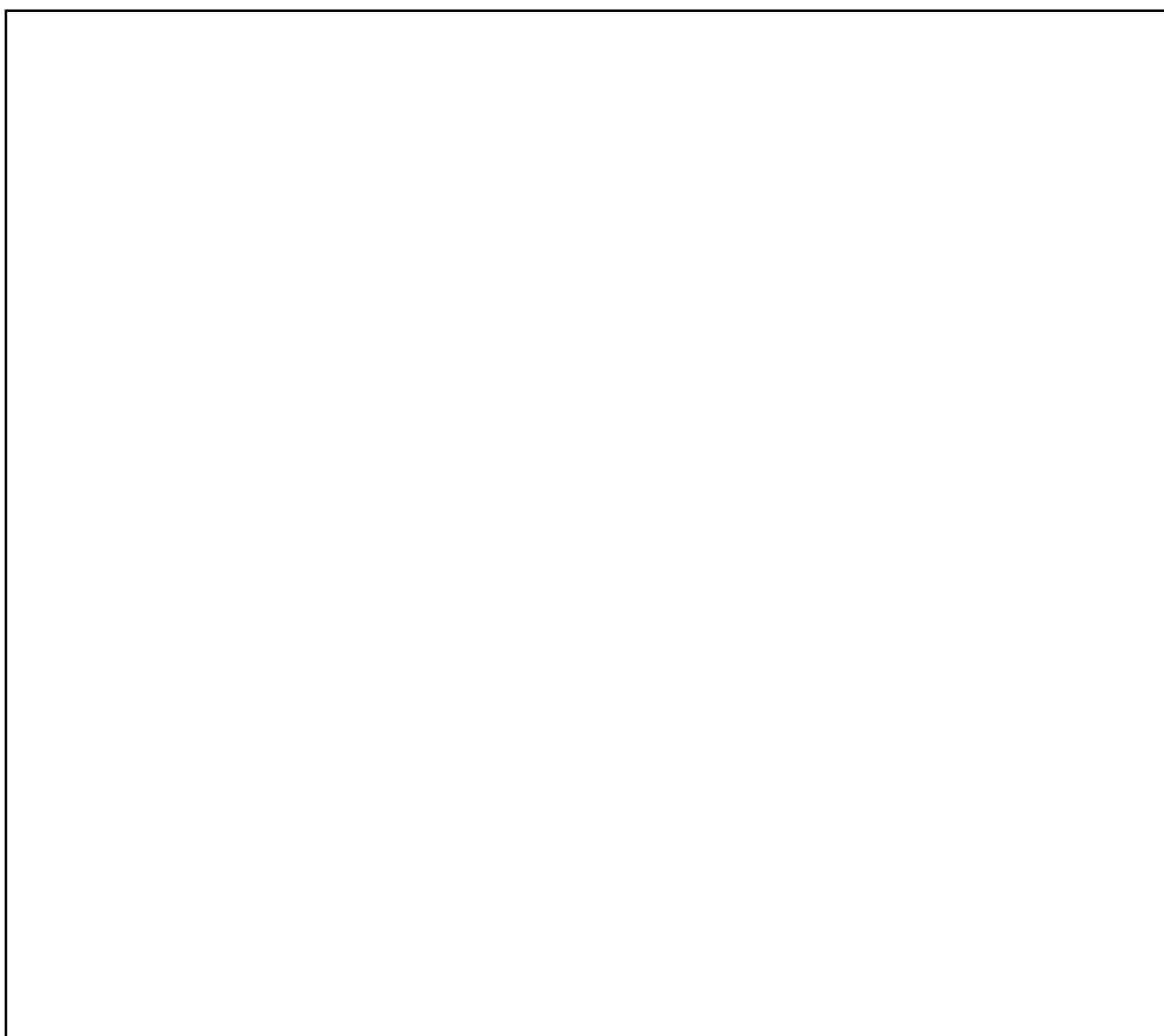
Elas também se acomodam para descansar. É mais um dia de longa caminhada, que chega ao fim.

O homem aproveita a claridade das chamas. O sono não virá tão cedo. Levanta do pedaço de couro em que buscava o sono. Revira a algibeira. Pega o tinteiro, a pena, e põe-se a registrar os acontecimentos dos últimos dias num livro.

Esse homem é da etnia Guarani.

O que ele escrevia com tanto entusiasmo? Quais seriam suas preocupações?

Imagine essa cena, representando-a com um desenho:



Item I - Ficha Investigativa

Descobrimos que os Guarani escreveram uma carta em 1752. Também vimos que eles a escreveram para resolver os problemas do seu povo. Mas eles aprenderam a escrever antes disso. Veja:

Ano de 1704. A 1º de setembro, a gente da Redução saiu para a guerra. A 12 de setembro se juntarão com todos os outros povos em Aguapé Mirim em frente de São Carlos.

Querido(a) aluno(a), você está recebendo um questionário referente ao documento acima. Leia o documento e responda as questões com calma.

1 – Circule as datas que aparecem no documento.

2 – Calcule a idade do documento:

3 – O documento relata:

- () uma caminhada para passeio.
() uma caminhada em período de guerra.

4 – Calcule quantos dias duraria a caminhada:

5 – O documento cita o nome do autor? () sim () não

6 – Existe destinatário? () sim () não

7 – Você sabe o que é um diário? () sim () não

8 – O documento que lemos pode ser um diário? () sim () não

9- Os fatos relatados pertencem somente a quem escreveu ou envolvem outras pessoas?

10 – Na tua opinião, por que esta pessoa registrou os fatos ocorridos?

11 – Seria possível conhecer esses fatos, a partir do ponto de vista guarani, se um deles não tivesse feito esse registro? () sim () não

Etapa Número 4: A Lista

Item J – Atividade baseada na lista de itens relacionados em carta³² de 1754, enviada ao cacique Rafael Paracatu

Até aqui você descobriu que os Guarani:

- escreviam na sua língua para as autoridades a fim de resolver seus problemas;
- registravam os fatos importantes ocorridos com seu povo;
- durante as Guerras eles também escreviam entre si.

A lista abaixo constava de uma carta de 1754, escrita pelos administradores guaranis ao cacique Rafael Paracatu.

José levou:

- pólvora;
- 44 balas;
- 7 folhas de papel branco;

³² Item 3 do Subcapítulo 2.2

- cinco terços;
- uma bolsa de tabaco.

Na lista acima, circule o que é material de guerra e sublinhe o que serve para a escrita.

1) Responda:

a) Qual seria a utilidade do papel branco?

b) E das balas e da pólvora?

Etapa Número 5: A carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu.

Item K - Ficha de investigação

Leitura

Se os ditos vos mandarem alguma carta, despachai-a imediatamente ao padre. Escrevam imediatamente, e que todos os dias escrevam o que souberem de novo, sem falta.

5 de fevereiro de 1756.

Informações sobre a carta acima:

- foi traduzida para nosso idioma com a finalidade de permitir a leitura. O original foi escrito em Guarani;
- foi escrita pelo administrador guarani Valentin Ybariguá à Sepé Tiarayu e encontrada na algibeira, junto ao corpo do destinatário;
- Valentin Ybariguá era administrador na redução de São Miguel;

- Sepé Tiarayu era um dos líderes dos Guarani, durante as Guerras Guaraníticas.

Ficha de Investigação

1) Consultando a carta e as informações sobre ela, marque a resposta correta:

A) O contexto em que foi escrita a carta era:

- () uma viagem de negócios.
- () uma guerra entre guaranis X portugueses e espanhóis.
- () uma guerra entre guaranis X franceses.

2) Responda:

a) Qual o nome do remetente da carta? _____

b) E o nome do destinatário? _____

c) O que aconteceu ao destinatário? _____

d) A carta chegou ao seu destino? ()sim ()não

Como você descobriu isto? _____

e) O recebimento desta carta pelo destinatário demonstra que:

- () os guaranis se comunicavam por escrito durante as guerras guaraníticas.
- () as cartas dos guaranis nunca chegavam ao destino.

f) Você imagina que era fácil enviar cartas em meio às Guerras?

- ()sim ()não

Por que? _____

Atividades de Fechamento

Item L – Atividade de Representação Imaginativa a partir de Leitura de Texto Paradidático

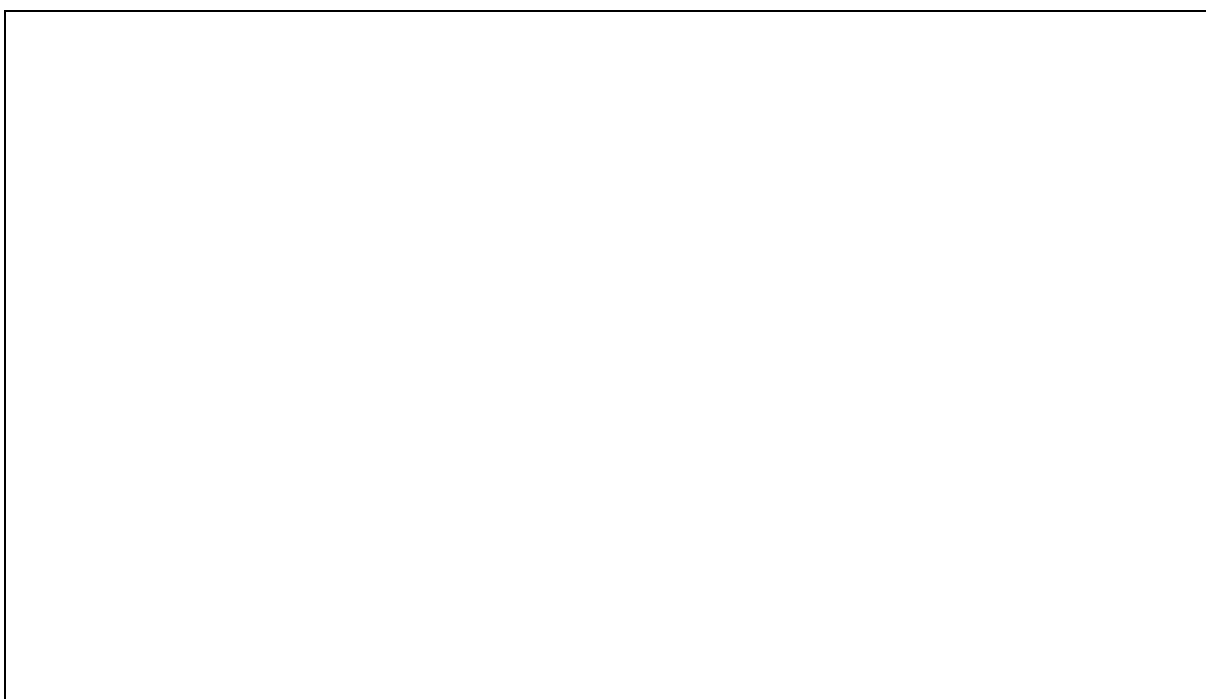
Leia com atenção.

Os Guarani não conseguiram a vitória nos conflitos das Guerras Guaraníticas. Mais tarde puderam voltar ao seu território. Continuavam a utilizar-se da escrita para a comunicação entre eles e para interagir com autoridades. Mas os Sete Povos das Missões já não ofereciam segurança e condições de manutenção.

Eles continuam lutando nos nossos dias. Existem aldeias mesmo em Porto Alegre, onde encontramos muitos Mbyá Guarani. E estas comunidades buscam manter seus direitos, liberdade e segurança através de manifestações coletivas, no contato com as autoridades competentes.

Jovens guaranis estão nas cidades e nas universidades buscando meios para resguardar os direitos e a cultura do seu povo. E eles não estão sozinhos, pois muitos não-indígenas reconhecem seus direitos.

Represente através de gravura, como você imagina que os Mbyá Guarani defendem seus direitos.



Item M – Atividade de Expressão Escrita a partir de Demandas Individuais e/ou
Coletivas dos Alunos

Fazendo história!

Os Guarani dos Sete Povos das Missões enfrentavam um desafio: manter as terras, casas, plantações e gado, que eram resultado do seu trabalho. Na tentativa de resolver seus problemas escreviam às autoridades. Escreviam também para se organizar e resistir durante as guerras. Podemos aprender muito com os Guarani. Ainda hoje eles utilizam o diálogo, para a manutenção dos seus direitos, inclusive através da escrita. Estão nas aldeias, nas cidades e nas universidades. Os Guarani resistem. Fizeram e continuam fazendo sua história.

E você? Existe algum problema que você gostaria de registrar ou escrever à autoridade competente?

Então experimenta! Escreve este texto.

Material de Apoio

Item A - Tradução na Língua Portuguesa do manuscrito guarani adaptada para os alunos³³

(cerca de 1752)

Carta, ou papel, que deve saber o Padre Comissário.

Embora tenhamos ouvido o aviso, não acreditamos que esta seja a vontade do Nosso Santo Rei. Certamente isto é coisa dos portugueses que são muito maus e mentem.

Deus deu estas terras aos nossos antepassados. Depois enviou do céu São Miguel, dizendo que viria um padre e que deveríamos achá-lo.

Este padre disse de início que ele estava nesta terra no lugar de Deus e que seu senhor verdadeiro era o rei da Espanha. O rei confirmou isto, prometendo proteção.

Os padres ensinam a doutrina e bons costumes e batizam nossos filhos. Não queremos aqui os portugueses, pois eles não precisam das nossas terras.

Não temos medo de derramar nosso sangue. Se algum padre vier nas embarcações entre os portugueses, avise que se afaste. Não é bom que, havendo guerra, esteja entre eles.

Não queremos portugueses nem espanhóis em nossas terras e nos limites. Quando lutamos, não cansamos! Não partiremos. Não voltaremos atrás pelos pobres portugueses. Estamos sob o cargo e cuidado do rei da Espanha e da Igreja. Não é bom que ouçamos à toa aos que matam, ou maltratam as coisas.

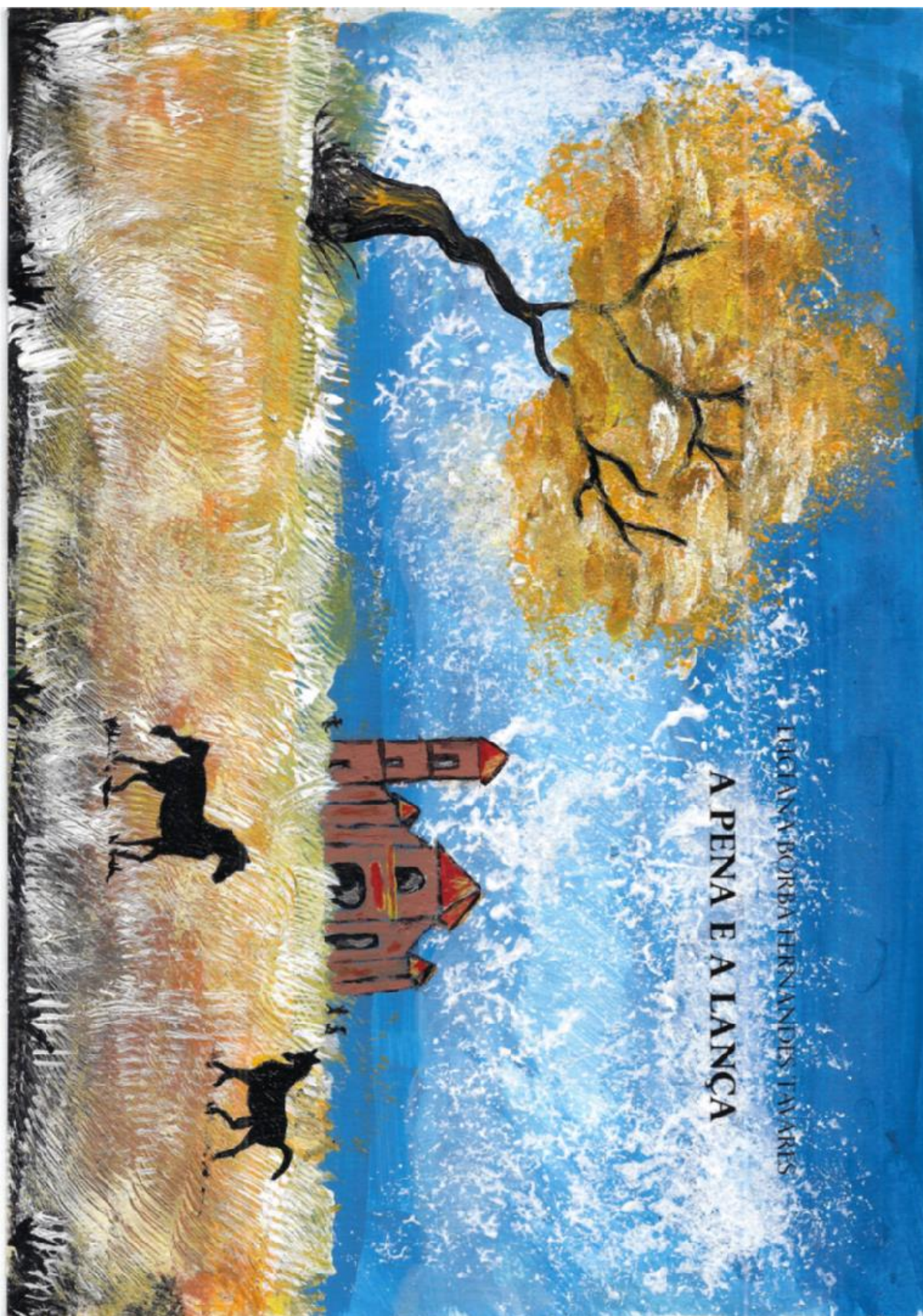
Fizemos muita coisa pelo rei da Espanha. Em outra terra lutamos e numa outra construímos um forte. Aqui construímos uma linda igreja e casas muito boas com colunas de pedras.

Não queremos deixar esta terra. Os Sete Povos não podem ouvir falar em portugueses. O que nós desfrutamos depois de muito trabalho, não é certo deixar para eles.

³³ A tradução do conteúdo do documento ficará disponível na Caixa Pedagógica, caso os alunos demonstrem interesse na leitura. O texto foi adaptado a fim de facilitar a leitura e a compreensão. A versão deste item para a caixa pedagógica encontra-se nos anexos.

Este papel envio eu, o Corregedor Miguel Guaycho, com todos do Cabildo e Caciques deste povo, e pedimos que o envie ao Padre Superior, para que chegue ao Padre Comissário Geral e ao Senhor Governador de Buenos Aires.

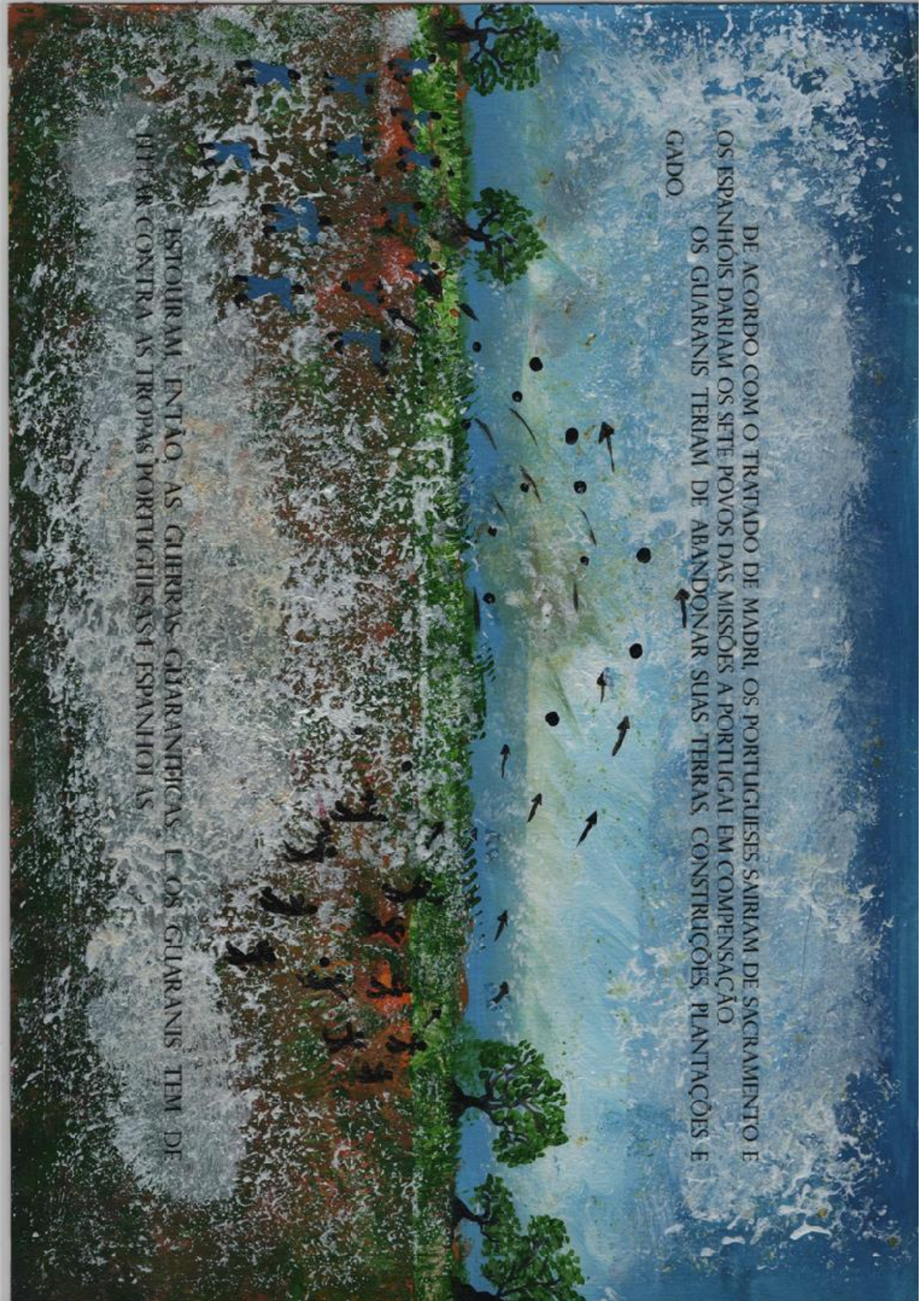
Item B - Livro paradidático infantil



NO RIO GRANDE DO SUL HÁ CERCA DE 300 ANOS ATRAS, JESUITAS
ESPANHÓIS CATEQUIZAVAM OS GUARANIS NAS MISSOES.

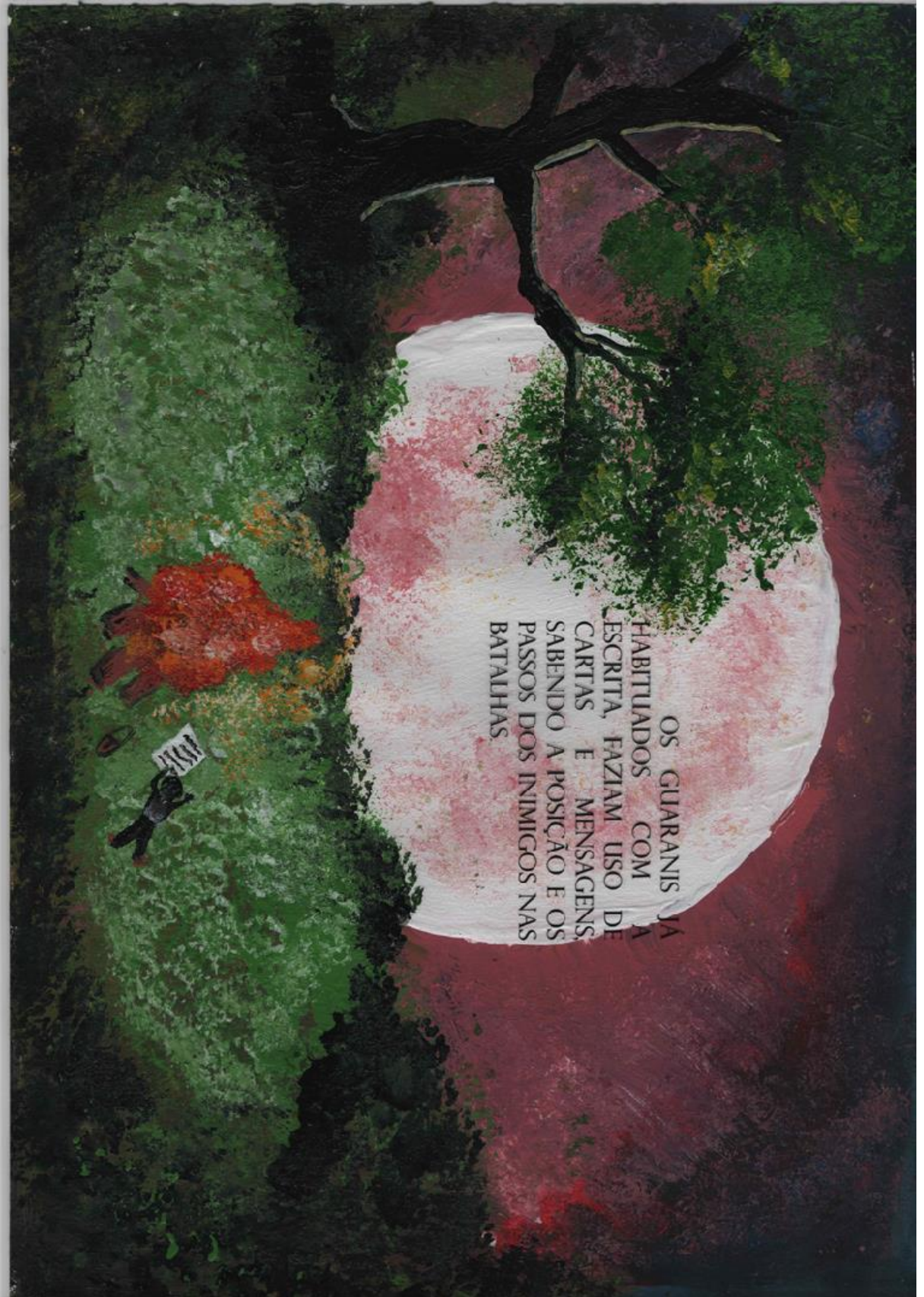
LA OS GUARANIS
APRENDIAM A LETTURA E A ESCRITA.
FAZIAM TAMBEM TRABALHOS
CONTÁBIS E ADMINISTRATIVOS

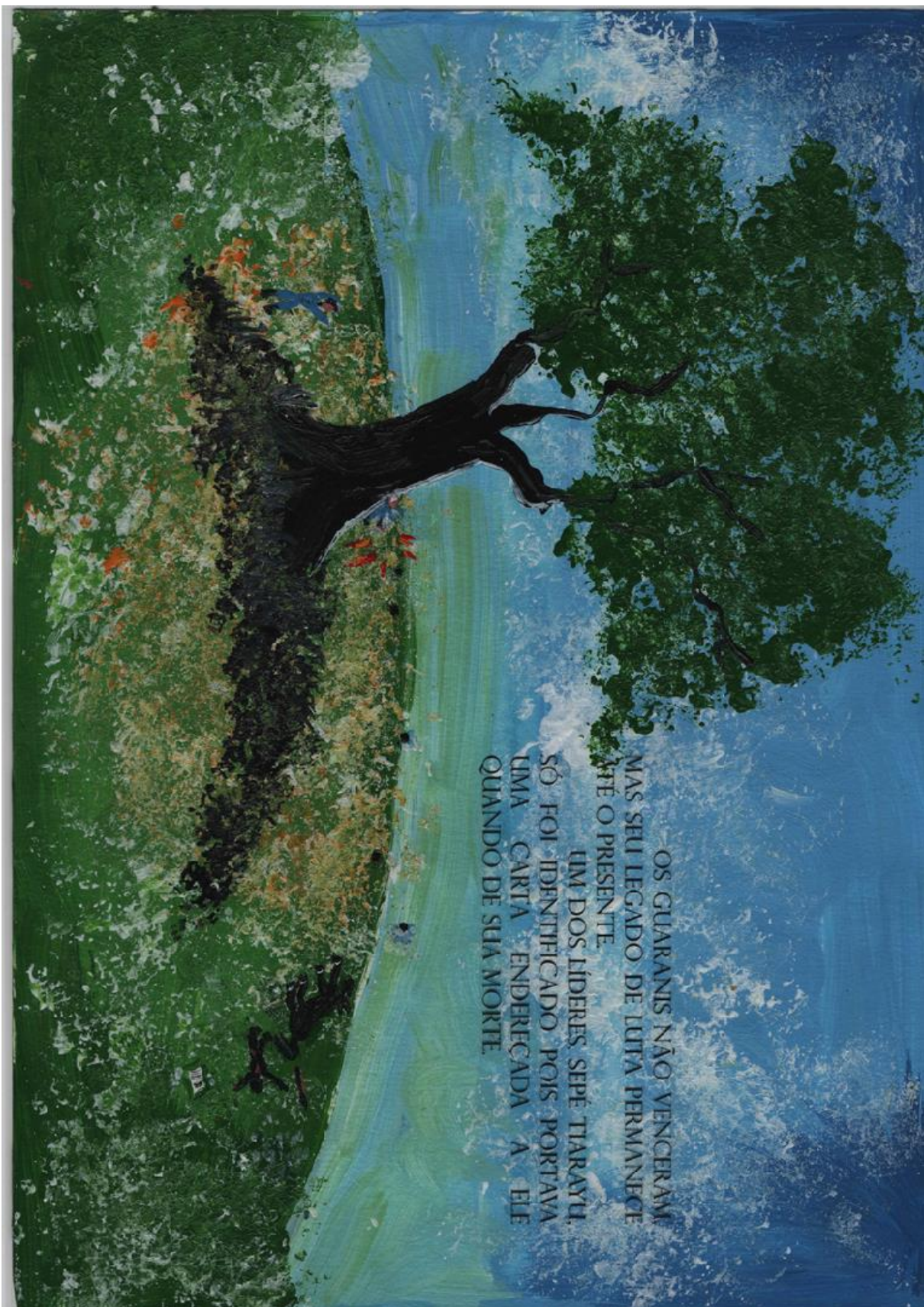




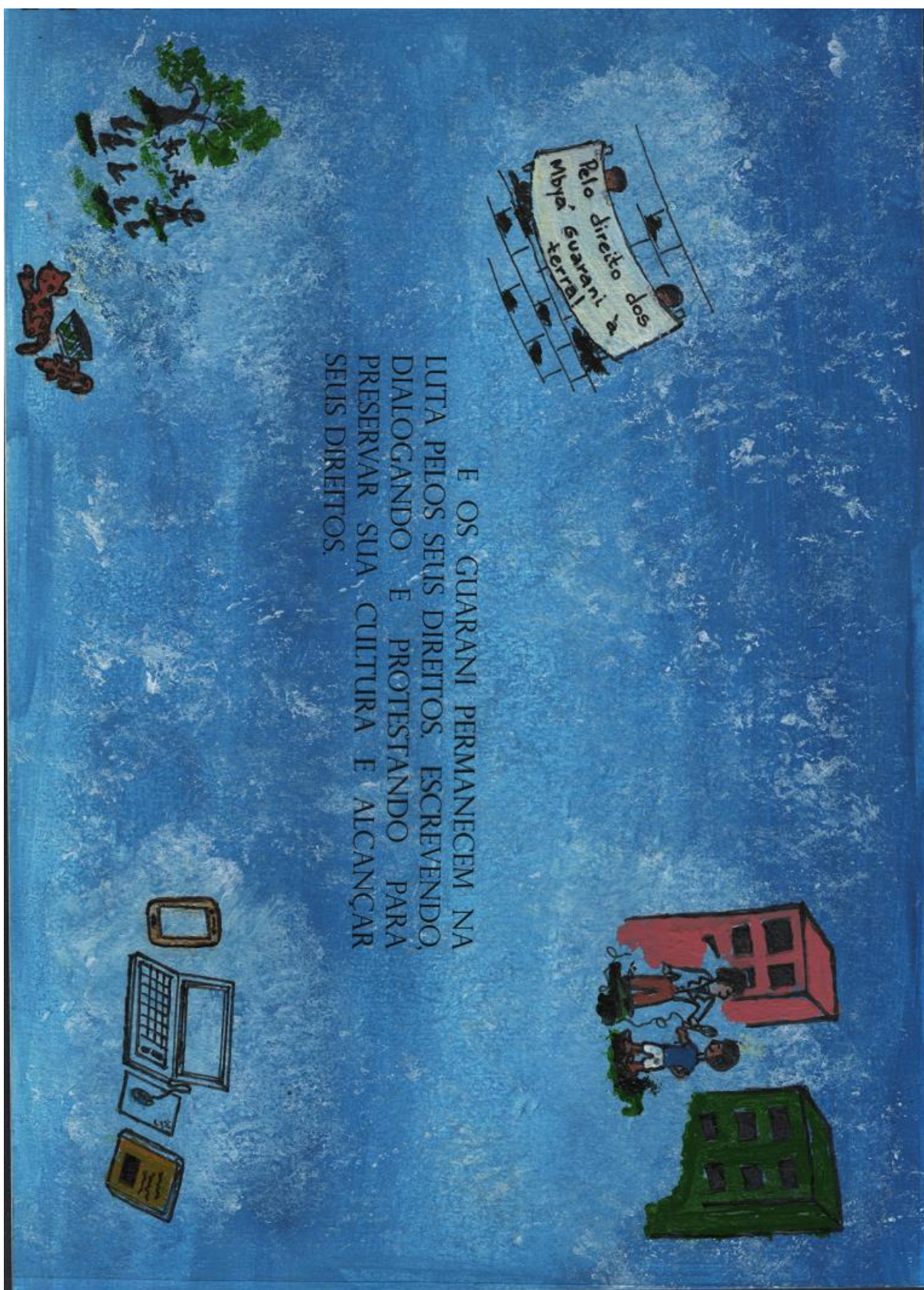
DE ACORDO COM O TRATADO DE MADRI, OS PORTUGUESES SAIRIAM DE SACRAMENTO E OS ESPANHOIS DARIAM OS SETE POVOS DAS MISSOES A PORTUGAL EM COMPENSAÇÃO OS GUARANIS TERIAM DE ABANDONAR SUAS TERRAS, CONSTRUÇÕES, PLANTACÕES E GADO.

A ESTOURAM, ENTÃO, AS GUERRAS GUARANTICAS E OS GUARANIS TEM DE FUGIR CONTRA AS TROPAS PORTUGUESAS E ESPANHOIS.





OS GUARANIS NÃO VENCERAM,
MAS SEU LEGADO DE LUTA PERMANECE
ATE O PRESENTE.
UM DOS LIDERES, SEPE TIARAYTI,
SÓ FOI IDENTIFICADO POIS PORTAVA
UMA CARTA ENDERECADA A ELE
QUANDO DE SUA MORTE.



Item C - Mapa do Brasil com sobreposição em transparência dos Tratados de Tordesilhas e Madrid.



CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar a presente dissertação retomo o problema de pesquisa, a construção de uma caixa pedagógica enquanto material didático que pudesse promover o ensino da história da escrita, para o terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal tema, comum no ensino de História para os Anos Iniciais, aliado à demanda de material didático que considere no Ensino de História, o protagonismo de outros sujeitos que digam respeito à diversidade e à pluralidade de nosso país, levaram-me a repensar uma maneira de trabalhar o tema de modo que entrasse em acordo com o artigo 26-A da LDB.

Baseando-me nos estudos acadêmicos sobre o tema da apropriação e história da escrita, encontrei na Tese de Neumann (2005), o recorte teórico metodológico que entrava em acordo com as duas primeiras exigências da minha pesquisa: trabalhar a história da escrita através do enfoque da apropriação da escrita alfabética e uma ética que respeite o protagonismo histórico dos vários sujeitos envolvidos no processo, preconizados no referido estudo especializado. Em relação aos escritos guaranis missioneiros do Século XVIII, o pesquisador constata que:

[...] Mesmo que a alfabetização tenha sido restrita à elite, essa competência promoveu sociabilidades inéditas entre toda a população, permitindo novos modos de relação com os outros e com os poderes. A conquista do alfabeto possibilitou uma interação dos Guarani letrados com a sociedade colonial em um patamar inusitado. O tratamento atribuído ao idioma guarani pelos jesuítas a partir da redução gramatical estava associado à prática da catequese. Contudo, os indígenas destinaram outras finalidades para a escrita. (Neumann, 2005, p.291)

As relações estabelecidas com as autoridades coloniais e entre os Guarani no século XVIII, principalmente no contexto imediatamente anterior às Guerras Guaraníticas e durante as mesmas, descortinadas através da Tese de Neumann (2005), promoveram o recorte teórico metodológico que potencializou a estruturação da caixa pedagógica, em um movimento que não evidencia a escrita guarani nos Sete Povos das Missões como frequentemente é abordada no ensino de História para os

primeiros anos do Ensino Fundamental. Os princípios norteadores na elaboração do referido material didático afastaram-se do enfoque do potencial indígena reduzido à catequização e as artes. Ao contrário, tornou-se pertinente que aos alunos seja permitida a percepção de que tal escrita pelos Guarani, foi além dos parâmetros estabelecidos pelas autoridades coloniais da época, vindo a ser uma ferramenta utilizada *como antídoto contra a amnésia social*³⁴.

As atividades e materiais de apoio integrantes da caixa pedagógica buscaram também evidenciar o protagonismo dos Guarani na contemporaneidade, visto a demanda de situar tais pessoas como atuantes na manutenção de seus direitos e cultura, principalmente no contexto de intolerância, preconceito e retirada de conquistas históricas que temos vivenciado.

Este estudo permitiu, também, produzir uma caixa pedagógica, baseada em atividades que, a partir da mediação e flexibilização pelo professor, potencializem a aprendizagem em uma relação dialógica. Na medida em que Vigotsky (1991), se refere à transformação do processo interpessoal para o intrapessoal, no qual o desenvolvimento é gerado no nível social para depois ser internalizado, é possível reiterar que a aprendizagem, por conseguinte, também se dá a partir das interações entre os sujeitos.

Ora, se enquanto professores de História levarmos em conta a primordialidade das interrelações sociais para o aprendizado e reconstrução dos saberes, inclusive os nossos, enquanto pesquisadores-professores, deveríamos propiciar também aos nossos alunos no cotidiano da sala de aula, o contato com a história e valores de outras culturas. Pois se é na interação com o outro que aprendemos, os educandos pelos quais somos responsáveis só podem desenvolver empatia e respeito em relação à heterogeneidade incontestável das sociedades, no contato com essa diversidade que enriquece o todo. Interagir com o conhecimento histórico é, também, interagir com o outro, e estar aberto à desnaturalização dos saberes e das relações de poder estabelecidas. Enxergar o outro, é dar-lhe voz ao mesmo tempo em que fazemos uso da nossa, na mesma medida em que faz parte do processo de ser escutado, o exercício da escuta.

O produto da presente pesquisa poderá privilegiar no ambiente da sala de aula, a interação entre discentes, e entre esses pares e professor, de acordo com o nível

³⁴ Termo empregado por Neumann (2005, p.292).

de comprometimento para com uma educação que se pretenda como construção e reconstrução dos saberes. Há possibilidade de estabelecer, a partir da caixa pedagógica proposta, uma perspectiva de protagonismo histórico de sujeitos muitas vezes não contemplados na historiografia e no ensino de História nos Anos Iniciais, como ocorre em relação aos Guarani. Poderá resultar do trabalho com o material pedagógico, a vinculação pelos alunos do protagonismo da escrita guarani ao seu próprio processo de escrita, através da expressão de suas demandas individuais e coletivas. Embora não se possa afirmar que tal incidência ocorra, sem a aplicação do material junto aos discentes, visto que esta não foi a proposta da presente pesquisa.

Para além disto, a pesquisa me proporcionou aprender com a cultura Mbyá Guarani. Buscar entender um pouco melhor, uma cosmologia na qual talvez o “outro” não exista como na concepção Juruá, como são denominados os não-indígenas. Na concepção Guarani, as partes já estão contempladas num todo povoado de diferenças. Sem essencialismos, podemos aprender a vivenciar melhor a pluralidade e a diversidade, com um povo que resistiu e continua a resistir contra a opressão e a retirada de direitos. Coletividade capaz de perceber suas demandas, sem menosprezar as causas e necessidades das camadas mais empobrecidas ou discriminadas da sociedade não-indígena brasileira.

O desenvolvimento deste trabalho me possibilitou refletir com mais profundidade sobre a demanda de ações em ensino de História que possam estabelecer uma relação mais próxima à pluralidade vivenciada pelos Mbyá Guarani. Num movimento de retorno e consonância, estabelecer com nossos alunos, desde a mais tenra idade possível, o contato com outras culturas e valores. Bem como o reconhecimento das demandas de parcelas da sociedade e culturas que sofrem contínuas e progressivas investidas contra seus direitos e liberdade.

Esta pesquisa estabelece uma reflexão sobre a demanda de que no ensino de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental, seja reconhecido o protagonismo dos vários sujeitos presentes na história. Sujeitos estes, que respondem a uma heterogeneidade não abarcada pelo estereótipo branco, masculino, heterossexual e cristão. Na circularidade dos diferentes saberes, pode se estabelecer no ensino de História, o reconhecimento e a interação. A valorização das demandas e o protagonismo de diferentes culturas, como é possível observar:

Para os profissionais não-indígenas, esta relação pode trazer profundas aprendizagens e transformações, através da abertura para outras formas de ver, pensar, agir, sentir e se relacionar. A sabedoria mbyá guarani constitui um conjunto de saberes, valores e práticas ecológicas, comunitárias, simbólicas, artísticas, junto a um modo peculiar de transmissão entre gerações, que podem contribuir para reflexões importantes em diversas áreas como educação, ecologia e saúde. A sociedade ocidental, na complexidade de suas relações e negociações, vive uma dinâmica de contínua transformação, absorvendo saberes de outras culturas, conforme interesses. As crises multidimensionais da atualidade mostram a necessidade de renovações para as quais pode haver importantes contribuições nos diálogos interculturais. (STUMPF et al, 2017, p.166)³⁵

A aprendizagem flui na amplitude de seu potencial, a partir da abertura ao novo e à surpresa, de maneira que reitero a premissa abordada no subcapítulo 1.4, de que poderá ser mais promissor, reforçarmos com os alunos, nos parâmetros da diversidade e da pluralidade, os valores da ética; do respeito à natureza, à vida, e ao direito do outro. De maneira similar ao que as autoras expressam no parágrafo anterior, dentre as mudanças ao longo deste trabalho, que propiciou meu aperfeiçoamento profissional enquanto professora e pesquisadora, o imensurável é o inesperado. Através do estudo acerca dos Guarani tive a grata surpresa de tomar consciência ao longo do processo, que eu não era a mesma do início. De diferentes formas e nas diferentes relações me percebo mais companheira, mais receptiva ao mistério e à escuta. Não havia previsão no início desta pesquisa, que ao buscar ensinar sobre a História dos Guarani estaria, principalmente, aprendendo com os Guarani.

³⁵ O trecho se refere às reflexões dos autores acerca de registros de percepções dos Mbyá Guarani sobre interculturalidade em ações ambientais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GIL, Carmem Zeli de Vargas. **A docência em História: reflexões e propostas para ações**. Erechim: Edelbra, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. In: **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2, p. 21-39. 2012.

ALVES, Antônio Maurício Medeiros; OLIVEIRA, Caroline Terra de; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves (orgs.). **Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2018)**: Vol. 6. Porto Alegre: Evangraf, 2019.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In: **Estudos Avançados**, V.32, N.93, p. 127-149. 2018.

BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília; LOPES, Véra Neusa (orgs.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “Se fosse para o futuro teria que ir e não voltar...”: deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do ensino fundamental. In: **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Fortaleza, 2009. Disponível

em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192_03f5d7ad4d4ed9afe4356462bd83c8a8.pdf Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

CARLOS, Lúcia Cardoso. **Ensino e Aprendizagem de Geografia e História nos Anos Iniciais**. In: NÖRNBERG, Marta et al. (orgs.) Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores. Vol.1. Porto Alegre: Evangraf, p. 249-263. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Acesso: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> Acesso em 02/03/2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. 2012.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v..42, n.1, p.59-77. 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Cláudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade e Educação das relações Étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul. In: **Periferia Educação, Cultura e Comunicação**. V. 7, N.1, p.90-106, jan.-jun. 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Saberes Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NEUMANN, Eduardo Santos. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. In: **Topoi**, v. 8, n. 15, p. 49-79. jul.- dez. 2007.

_____. Eduardo Santos. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)**. Tese de Doutorado em História Social - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História Social. Rio de Janeiro, 2005.

NÖRNBERG, Marta. **O ATO DE PLANEJAR: Dimensão Ética e Política da Docência**. In: NÖRNBERG, Marta et al. (orgs.) Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores. Vol.1. Porto Alegre: Evangraf, p.115-130. 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Diferentes contextos, saberes comuns: o processo cognitivo dos alunos e o conhecimento histórico. In: **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206573_c0e932486136e1879e794d5bf7e745e0.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2019.

_____. Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2006.

_____. Sandra Regina Ferreira de. **O Tempo, a Criança e o Ensino de História**. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi De e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Quanto Tempo o Tempo Tem! Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

_____. Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. **O Sucesso na Visão Escolar dos Alunos: Os diferentes saberes que compõem o processo de aprendizagem.** In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (orgs.). Memória, sensibilidades e saberes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

ORUÉ, Aníbal. **Oralidad y escritura en Paraguay.** Asunción – Paraguay: Arandurã Editorial, 2002.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

PAIXÃO, Gleice Miranda; BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, V.34, e34210, p.1-11, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, **Referencial Curricular Gaúcho: humanas.** Porto Alegre, V.1, p. 125-130, 2018.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da didática da história para os Anos Iniciais no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Paraná, 2015.

SILVA, Raquel Brayner da. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: As políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo.** Dissertação, Mestrado profissional em Ensino de História- ProfHistória. UFRJ, 2016.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: Entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 37-50, jan.-jun. 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, V. 40, N.2, p. 591-612, abr./ jun. 2015.

STUMPF, Beatriz Osorio; BERGAMASCHI, Maria Aparecida Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. **Educação e Pesquisa**. V. 42, N. 4, p.921-935, dez. 2016.

_____. Beatriz Osorio et al. Reflexões a partir de Registros de Percepções dos Mbyá Guarani sobre Interculturalidade em Ações Socioambientais. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, V.11, N.1, p.130-169, jan.- jun. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. COLE, Michael et al (orgs.). Tradução CIPOLLA NETO, José et al. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 4ª edição, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1 - Transcrição em Castelhana do Manuscrito

Carta do corregedor, cabildo e caciques da redução de São João ao seu pároco, para que este a encaminhe ao Padre Comissário Luis Altamirano [circa 1752] [Archivo General de Simancas (Valladolid, Espanha) – Sección Estado – Legajo (caixa) 7426 – Documento n. 62]

Transcrição por Marina Gris da Silva

[p. 1] Carta que el Corregidor, Cavildo y Caziques del Pueblo de San Juan há escrito a su Padre Cura, y este la embia al Padre Comissario Luis Altamirano, porque así lo piden los Indios. Va traducida en Castellano con el mismo estilo, y modalidade que usan los Indios en su original. Entre parentesis pone el traductor las alusiones que los Indios no explican em su carta, o papel, que comienza así. Carta, o papel, que ha de saber el Padre Comissario. Aunque hemos oydo el aviso, que nos ha dado (hablan con su Padre Cura) y hemos oydo la voluntad de Nuestro Santo Rey, con todo esto no creemos, que esta sea la voluntad de Nuestro Santo Rey, o no la tenemos por tal. Ciertamente esta es cosa de los Portugueses, que son muy malos, y saben mentir mucho. Primeramente el mismo Dios ha dado estas tierras a nuestros pobres Abuelos: despues de esto el mismo Dios embio del Cielo a su Vassallo San Miguel (como el pueblo de San Juan es Colonia, o division del Pueblo de San Miguel tienen unos, y otros la misma tradicion de que se les aparecio el Santo Archangel) haziendoles saber a nuestros Abuelos la voluntad de Dios: Buscad (les dixo San Miguel) quien cuyde Santamente de vosotros, y asi os lograreis eternamente Mostros San Miguel al que venia en su compañía, que [p.2] era un Padre Sacerdote, que se parece a San Ignacio de la Compañía de Jesus, y les dixo San Miguel: uno como este aveis de buscar, y mando San Miguel poner una Cruz en estas tierras de nuestros pobres Abuelos, diciendoles, por esta os librareis. Despues de esto les dixo: andad azia donde el Sol se pone (azia el Poniente) y buscad al que os he dicho, y diziendo esto desaparecio San Miguel. Nuestros Abuelos cumplieron lo que el Santo les avia dicho; sus Caziques se hablaron, y llevando en su compañía algunos vassallos suyos, padeciendo muchos trabajos se fueron juntos a Buenos Ayres con grandes deseos de encontrar un Padre Sacerdote, y lo traxeron a estas sus tierras nuestros Abuelos, mostrando se lo con grande gozo a todos sus Vasallos. Este Santo Padre Sacerdote primero lo que les dixo a Nuestros Abuelos fue, que el estaba en esta tierra en lugar de Dios (el que está en lugar de Dios llaman estos Indios Sacerdote) y que su Señor verdadero, y de el Padre era nuestro Santo Rey (asi llaman siempre a Nuestro Catholico Monarcha). Esto mismo nos lo confirmo Nuestro Santo Rey Phelippe V el año 1716 en su santo papel por estas palabras: confiad solo en mi, no sea que se burlen de vosotros algunos Portugueses, que hurtando erraran, o pecaran muchissimo. Por esto, por vosotros, y el amor grande que os tengo mando a mi Capitan General (hazen alusión a la venida de Don Bruno Maurício de Zabala que vino por Governador de Buenos Ayres el año 1717, y su Excelencia mando publicar en todos los Pueblos de estas Misiones la Cedula de su Magestade en que daba las gracias a toda

esta Nacion Guarani, por aver echado a los Portugueses de la Colonia, y les prometía su Real Patrocionio: [p. 3] y como la Cedula se publico con toda solemnidad de clarines, tambores, y otros instrumentos, ay muchos Indios en cada Pueblo de los 30, que se acuerdan del amor grande que les tuvo Nuestro Catholico Monarca Phelippe V de piadosa memoria, y mostraran este amor en el sentimiento grande que tuvieron con la noticia de su muerte, pues mientras se hazian las exéquias en los Pueblos, se azotaron muchos Indios sin aver se les mandado) mando a mi Capitan General (prosigue) que vaya a ser vuestro Defensor, y os libre de los falsos testimonios, o mentiras. Assimismo os embio Padres Sacerdotes de la Compañía de Jesus, que llevaran vuestras almas a Dios. Por esto estos Padres son los que nos dan la Santa Gracia de Dios, nos enseñan toda buena doctrina, o buenas costumbres con grandissimo trabajo, y bautizan nuestros hijos, y los enseñan todo buen ser. Nosotros, nuestras pobres almas, y cuerpos no son cosa porque los Portugueses ayan derramado su sangre. El mismo Jesus Christo es quien ha derramado su sagrada sangre por nosotros; y esto es lo que nosotros miramos. Esta segunda Persona si que es la que con su sagrada sangre nos ha librado, y mirando a esto de ningun modo queremos oyr que nos molesten los Portugueses. Esta nuestra tierra no es cosa que ellos necessiten: esta nuestra pobre tierra es assiento del Santissimo Sacramento, y esta el Espiritu Santo, y les hara cruel guerra. En nuestro socorro no llamaremos, o no convidaremos alguno de la tierra, (esto es, no pediremos socorro humano). Acuerdense, acuerdense bien los Portugueses, como a sus Padres los hizimos [p. 4] ceniza en la Colonia, huyendose solos unos pocos, tres mil que fuimos por el grande amor que tenemos a Nuestro Santo Rey, y a los Padres. No tenemos el menor rezelo de derramar nuestra sangre por amor de Dios. Ved aquí como por aver cumplido lo que Dios mando a San Miguel, el Santo nos favorece. Señor Padre Comissario, si algun Padre viene en las canoas entre los Portugueses, embia luego aviso que se aparte de los Portugueses porque no es bueno que aviendo guerra esté entre ellos. De ninguna manera queremos en estas nuestras tierras Poirtugues alguno, ni aun Español, ni por los linderos de estas nuestras tierras se nos dexen ver; porque nos enojaremos muchíssimo con ellos. Sepan lo que nosotros haremos con ellos; porque nosotros cuando peleamos, no sabemos cansarnos: no es nuestra guerra, como la de los Españoles, ayudandonos Dios y por su amor no nos apartaremos, o no volveremos pie atrás por los pobres Portugueses. El mismo Dios nos ha dado esta tierra: nuestro Santo Rey que nos ama mucho por el amor que le tenemos, y porque somos hijos de la Santa Madre Iglesia esta puesto por nuestro Defensor, y nosotros estamos a su cargo, para que cuyde de nosotros: no es bueno que nosotros oygamos de valde a los que matan, o maltratan las cosas o costumbres de Nuestra Santa Madre Iglesia. (dizen esto por la ojeriza grande que tienen contra los Portugueses, y por las atrocidades que dichos Portugueses hizieron con esta Nacion Guarani a los principios de su conversión, los tienen por enemigos de la Iglesia, por mas que los Missionarios los desengañen, diciendoles que son Christianos, como los Españoles, y que Nuestra Reyna – que Dios guarde – es Portuguesa) Santo Padre Comissario, tu has venido cumpliendo la voluntad de Nuestro Santo Rey, o estás por el amor de la voluntad de Nuestro Santo [p. 5] Rey, por esto te hazemos rabea, que de ningun modo nos apartaremos de estas nuestras pobres tierras, que el mismo

Dios nos ha dado. No tienen necesidad de estas tierras los Portugueses por estar nosotros a cargo de Dios, y de los que estan en su lugar, y de Nuestro Santo Rey, cumpliendo sus Santas palabras, y su Santa Voluntad hemos ido contra el Paraguay a humillar a los Paraguayos, y se sugetaron y se hizo la voluntad del Rey, quien les dio la paz. (Aluden a que fueron estos Indios por orden del Rey Nuestro Señor a sugetar a los Paraguayos, que mataron a su Governador y se rebelaron contra el Rey en tiempo del Governador Antequera.) Tambien por reverencia, que tenemos a Nuestro Santo Rey, y sabiendo que avia de aver cosa de los Padres, fuimos a Montevideo a hazer el Fuerte. No es esto solo lo que hemos hecho en reverencia de Nuestro Santo Rey, hemos hecho tambien en nuestra pobre tierra la Casa de Dios (asi llaman a la Iglesia) muy grande, y hermosa; el Campanario muy alto, y muy hermoso, y de muy buena vista. Esto lo hemos hecho por reverencia a Nuestro Santo Rey, que está en lugar del mismo Dios, y el Espiritu Santo lo alumbra mucho: assimismo hemos hecho la Casa de los Padres muy buena, y mejor de la que tenían antes, todo por reverencia a Dios, y a Nuestro Santo Rey. Tambien hemos hecho nuestras pobres casas muy buenas, y con muy lindas columnas de piedra; dando a entender con estas cosas, que somos vasallos de Nuestro Santo Rey, cuya Santa Voluntad siempre hemos estado cumpliendo, sin perderla. O Santo Rey si huviera estado en Buenos Ayres, quando haziamos el Fuerte! Como nos huvieramos arrojado por tierra delante de tus santos pies, para besartelos, mostran- [p. 6] do la reverencia grande que te tenemos, y porque sabemos que nos amas mucho, Santo Rey. No queremos dexar esta tierra. La palabra Portugueses no la podemos oyr los de estos Siete Pueblos. Lo que nosotros despues de grande trabajo gozamos, no es bien que lo gozen los Portugueses: esta nuestra pobre tierra no es cosa que la necessiten los Portugueses. Quiza ellos buscan el camino del Infierno; esse si es el lugar que ha de ser para ellos. Nosotros por ser tus pobres Vassallos siempre has usado de misericordia prodiga siempre para com nosotros. Este papel os embio (habla con su Padre Cura) yo el Corregidor Miguel Guaycho con todos los del Cavildo, y Casiques de este Pueblo, y te pedimos que lo embie al Padre Superior y que este en oyendo dezir, que ha llegado a Santo Thome el Padre Comissario General se lo embie, y despues al Señor Governador de Buenos Ayres.³⁶

³⁶ A transcrição foi realizada a partir do manuscrito de transcrição em castelhano original do manuscrito guarani disponibilizado no Item 1 do Corpus Documental.

Agradeço à Mestra Marina Gris da Silva o acesso à transcrição e à cópia dos manuscritos. A transcrição realizada pela Mestra Marina Gris da Silva, respeita a formatação original do Manuscrito de Transcrição em Castelhamo, ao passo que o anexo acima foi formatado como citação.

ANEXO 2 – Caixa Pedagógica



ANEXO 3 - Manual do Professor (versão para a caixa)

**História da Apropriação da Escrita pelos Guarani para o
Terceiro Ano do Ensino Fundamental**

Manual para Utilização da Caixa Pedagógica

Apresentação

Caro(a) Professor(a), você está tomando contato com material didático e atividades direcionadas ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal material é produto da Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA/UFRGS. Uma das minhas preocupações como pesquisadora em Ensino de História e professora dos anos iniciais é trabalhar a História da Escrita, um conteúdo comum para crianças que se encontram em processo de alfabetização. Para tal me valho de uma matriz que além de promover a aplicação do Capítulo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-culturais, busca evidenciar o protagonismo histórico dos Guarani. Tal protagonismo desta cultura na apropriação da escrita alfabética no século XVIII na região dos Sete Povos das Missões permitiu aos Guarani organizarem-se enquanto coletivo para lutar por seu direito às terras com melhorias estabelecidas pelos mesmos, durante as Guerras Guaraníticas.

O esclarecimento de que a população indígena do Brasil se compõe de 305 etnias, com 274 línguas diferentes, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2010. Bem como o fato de que a etnia Guarani é povoada de diversidade, da qual os Mbyá Guarani são parte, pode favorecer o conhecimento desta realidade que, muitas vezes, não é do conhecimento dos educandos.

Os Guarani resistiram contra a retirada de direitos e a opressão colonial e continuam a resistir nos dias atuais através da organização coletiva e do diálogo, presença constante e marca da oralidade na cultura. Percebemos a presença dos Guarani, e de outras culturas indígenas, em meios que exigem maestria tanto na oralidade quanto na utilização da escrita, como o ambiente acadêmico.

A primeira língua que uma criança guarani aprende é a materna, para que dê continuidade à Cultura. A segunda é a não-indígena, pois os Guarani percebem a importância da escrita na luta por suas demandas.

O trabalho mediado por você, através do material didático, pode propiciar aos alunos, além da aprendizagem sobre as apropriações da escrita pelos Guarani, a percepção do potencial desta ferramenta que é a escrita, no alcance de suas próprias demandas individuais e principalmente coletivas.

Devemos levar em conta, no entanto, que a escrita é apenas uma das formas de comunicação e transmissão de conhecimentos. A oralidade e a abertura, características da estética Guarani, podem nos ensinar um pouco melhor a perceber as diferenças culturais e étnicas como parte enriquecedora do todo, do qual também fazemos parte.

Desejo um bom trabalho com teus alunos,
Prof^a Luciana Borba Fernandes Tavares

SUMÁRIO

COMPOSIÇÃO DA CAIXA PEDAGÓGICA.....	5
OBJETIVOS	6
DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DOS TEXTOS E ATIVIDADES DA CAIXA PEDAGÓGICA.....	7
O BAÚ.....	7
ETAPA NÚMERO 1 - EXPLORANDO O MANUSCRITO.....	8
FICHA DE ORIENTAÇÃO	8
MATERIAL DE APOIO	9
LEITURA E FICHA INVESTIGATIVA A PARTIR DA CÓPIA DO MANUSCRITO E TRECHO DA TRADUÇÃO DO MANUSCRITO ADAPTADO PARA OS ALUNOS	9
ETAPA NÚMERO 2 - O MISTÉRIO DA INTENÇÃO DA CARTA	10
ETAPA NÚMERO 3 - O DIÁRIO	10
ETAPA NÚMERO 4 – A LISTA	11
ETAPA NÚMERO 5 - A CARTA DE VALENTIN YBARIGUÁ PARA SEPÉ TIARAYU	11
ATIVIDADES DE FECHAMENTO	12

Composição da Caixa Pedagógica

Item A – Manual do Professor;

Item B - Baú que comporta uma cópia de manuscrito em Guarani, trecho de diário e cartas em castelhano;

Etapa 1: Explorando o Manuscrito

Item C - Primeira ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito em Guarani;

Item D - Ficha de orientação aos alunos;

Item E - Trecho da tradução do manuscrito adaptada para os alunos;

Item F - Ficha de investigação a partir da cópia do manuscrito e do item anterior;

Etapa 2: O Mistério da Intenção da Carta

Item G- Ficha de investigação a partir do trecho da tradução do manuscrito adaptada para os alunos;

Etapa Número 3: O Diário

Item H - Atividade de leitura e representação imaginativa através de desenho;

Item I - Ficha de investigação;

Etapa Número 4: A Lista

Item J - Atividade baseada na lista de itens constante em carta de 1754, enviada ao Cacique Rafael Paracatu;

Etapa Número 5: A carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu

Item K – Ficha de investigação;

Atividades de Fechamento

Item L– Atividade de representação imaginativa a partir de leitura de texto paradidático;

Item M – Atividade de construção textual de demandas individuais e/ou coletivas pelos alunos.

Material de Apoio:

Item A – Tradução do manuscrito guarani para a Língua Portuguesa adaptado para os alunos;

Item B - Livro paradidático infantil “A Pena e a Lança”;

Item C - Mapa do Brasil com sobreposição em transparência dos Tratados de Tordesilhas e Madrid.

Objetivos

O trabalho a partir da Caixa Pedagógica pode propiciar aos alunos o alcance dos seguintes objetivos:

- localizar-se no tempo e no espaço através de balizas temporais e mapas;
- compreender as informações contidas nos registros;
- perceber que sem os presentes documentos, não teríamos conhecimento do que ocorreu em determinadas datas e locais;
- observar se os textos podem se fazer de interesse a outros que com ele tomarem contato;
- identificar carta e diário como diferentes gêneros textuais importantes no registro e conservação da memória;
- perceber a escrita enquanto meio de preservação de registro e conseqüentemente memória;
- reconhecer a pertinência da escrita enquanto meio de alcance de objetivos individuais e principalmente coletivos;
- reconhecer o protagonismo guarani, em diferentes tempos e espaços, principalmente a partir da apropriação da cultura escrita.

Descrição e Aplicação dos Textos e Atividades da Caixa Pedagógica

O Baú

O baú pode ser confeccionado em papelão ou MDF. É interessante dar um efeito envelhecido a fim de que o aluno sinta interesse e curiosidade em descobrir o que está guardado no interior.

O baú conta com:

- uma cópia de Manuscrito Guarani na língua materna;
- dois trechos de cartas escritas por Guarani em idioma castelhano. Sobre as quais é importante ressaltar, que originalmente são escritas em Guarani.
- trecho de diário escrito por Guarani, no formato de pequeno livreto que foi elaborado na falta do original, que é um livro de poucas páginas.

Do contato com o baú e da interação com o material, a partir do auxílio do(a) professor(a), provavelmente os alunos tecerão comentários acerca do conteúdo do mesmo. Durante o manuseio do material pelos alunos pode se explorar as hipóteses estabelecidas pelos educandos. É possível também estimular a investigação de questões linguísticas e textuais como caligrafia da época; utilização de margens com melhor aproveitamento do papel, visto que este era dispendioso à época; materialidade dos objetos, a partir de questionamentos como: “Estes escritos devem ser o que?“, “A que época devem pertencer?“, “A escrita é igual e dos dias atuais?“, etc.

O objetivo deste primeiro contato com as fontes históricas é que os alunos que estabeleçam hipóteses, que ao longo da análise do manuscrito e da intermediação poderão ser substituídas.

Etapa número 1 - Explorando o Manuscrito

Nesta etapa, os alunos ganharão uma ficha para exploração do manuscrito. A cópia do original do manuscrito é distribuída para os alunos em grupos, mas cada um receberá uma ficha para fazer os registros.

A partir das respostas dos alunos, o(a) professor(a) poderá propor a exploração de vocábulos e datas que o aluno possa identificar.

O objetivo desta etapa é causar um estranhamento com o idioma do manuscrito, para a partir da leitura da ficha de orientação os alunos identificarem-no como Guarani.

Ficha de Orientação

A ficha de orientação aos alunos retoma o que foi constatado pelo aluno até aqui e fornece informações pertinentes para a contextualização histórica pela turma. Além de preparar o aluno para as próximas atividades, instiga a curiosidade e a imaginação das crianças, facilitando a realização das tarefas seguintes.

Após a leitura da Ficha de Orientação, é sugerido organizar uma atividade de leitura e exploração do livro infantil “A Pena e a Lança”¹. A exploração do texto e gravuras do livro pode se estabelecer a partir de questões como: “Qual o contexto de cada ilustração?”, “O que elas evidenciam?”, “Como os Guarani lutavam?”, “Utilizavam que tipo de armas, somente lanças?”, “A circulação de cartas funcionava?”, “Como constataram isto?”, “Os Guarani continuam escrevendo e lutando? Como?”, “De que forma isto aparece nas ilustrações?”, “Os

¹ O título faz alusão ao artigo de Eduardo Neumann, A lança e as cartas: escrita indígena e conflito nas reduções do Paraguai – século XVIII. In: História Unisinos, v.11, n.2, p. 160-172, maio/agosto, 2007. Remete à ideia de que os Guarani se utilizavam da escrita no contato com as autoridades competentes para resolver suas demandas, e também lançavam mão desta ferramenta para comunicação intra-guaranis durante as Guerras Guaraníticas.

Guarani têm acesso a recursos tecnológicos como celular e computador, hoje?”, etc.

Material de Apoio

O livro infantil auxiliará na contextualização para aprendizagem, e poderá servir de gancho para as discussões posteriores. Se em algum momento os alunos manifestarem interesse em familiarizar-se com alguns vocábulos Guarani, a partir das descobertas coletivas ou das leituras, uma sugestão é o aplicativo Avañe’ẽ, embora não disponha de áudio.

Após a leitura e exploração de tais recursos, pode ser um momento adequado para manuseio e estudo do mapa com a transparência, a fim de que os alunos compreendam melhor as implicações do tratado de Madrid para os Guarani, no contexto da época. Os mapas foram confeccionados com transparência em banners para pequenos grupos, mas podem ser feitos em impressão em qualquer suporte e lâminas para retroprojeter. Os alunos também terão oportunidade de perceber as permanências e mudanças em relação ao atual território brasileiro, e os limites do Traçado de Tordesilhas e Madrid.

O item número um do material de apoio foi disponibilizado na Caixa Pedagógica, caso os alunos manifestem interesse em descobrir o teor do conteúdo do manuscrito.

Leitura e ficha investigativa a partir da cópia do manuscrito e Trecho da tradução do manuscrito adaptado para os alunos

Esta atividade oportuniza aos alunos o contato com o “manuscrito original” e trecho traduzido para a Língua Portuguesa. A exploração das informações acerca da utilização do espaço na escrita, caligrafia da época, contexto temporal,

identificação do redator da carta, entre outras, é facilitada através do contato com os dois formatos do texto.

Etapa número 2 - O Mistério da Intenção da Carta

Aqui se aprofunda a investigação, utilizando-se apenas o trecho traduzido, onde aos alunos será proporcionado perceber a perícia demonstrada pelos Guarani na negociação, com uso da escrita, para resolução das suas demandas em relação aos problemas causados com a vigência do tratado de Madrid. Ao mesmo tempo é possível verificar que eles anteviam a não resolução do problema através desta estratégia e a possibilidade de ocorrência de grandes conflitos armados. Destaca-se no documento, o papel da coletividade Guarani na negociação das demandas.

No trecho em que os Guarani citam o maltrato das coisas pelos portugueses, pode se relatar brevemente o uso de força pelos bandeirantes, que é a provável referência que tais sujeitos fazem, de acordo com a primeira transcrição jesuítica do documento. Também pode se esclarecer que houve certo nível de coerção pelos jesuítas, visto que os castigos corporais eram um método que fazia parte da rotina, nos ensinamentos jesuíticos aos indígenas.

Etapa Número 3 - O Diário

A etapa três é iniciada a partir da narrativa fictícia criada para estimular a imaginação das crianças. A primeira atividade estabelece o exercício imaginativo de representar o contexto descrito no texto apresentado, através de desenho pelo aluno. Tornar-se-ia interessante frisar a questão da temporalidade, através de questionamentos como: “Esta carta foi escrita antes ou depois da que lemos anteriormente?”

Comparar a carta manuscrita das etapas anteriores e uma réplica do diário, pode ser um facilitador para que possam reconhecer as diferenças entre os dois

gêneros textuais. A partir do reconhecimento do texto como diário, pode se explorar os potenciais de manutenção da memória através desse tipo de registro. Há condições para que através da ficha de investigação e das intervenções docentes, os alunos reflitam sobre a intencionalidade do redator em manter este registro, bem como descrever fatos que dizem respeito à coletividade e, portanto, à história.

É necessário acrescentar informações complementares aos alunos, explicando que esta marcha a que se refere o diário era bem anterior às Guerras Guaraníticas, quando os Guarani lutaram com os portugueses a fim de expulsá-los da Colônia de Sacramento, no atual território do Uruguai, a pedido da Coroa Espanhola.

Etapa Número 4 – A Lista

Nesta atividade, a partir da lista de itens relacionados na carta enviada ao cacique Rafael Paracatu, em 1754, será proposto aos alunos, separar o material de escrita do material bélico, de maneira a permitir que os mesmos percebam a intenção dos Guarani em fazer uso da ferramenta da escrita em meio aos conflitos armados, inclusive na logística militar.

Etapa Número 5 - A carta de Valentin Ybariguá para Sepé Tiarayu

As atividades são propostas através do contato com a leitura da carta de Valentin Ybariguá a Sepé Tiarayu e informações complementares. Objetivam, também, que os alunos possam evidenciar que no contexto das Guerras Guaraníticas, estes indígenas faziam uso da comunicação escrita entre si. Destaca-se nessa etapa, a reflexão acerca da eficiência da correspondência entre os Guarani, também quanto ao aspecto da eficiência logística no envio e recebimento das cartas.

No contexto das informações complementares, Sepé Tiarayu é descrito como um dos líderes nas Guerras Guaraníticas não reduzindo, assim, o protagonismo histórico de outros Guarani envolvidos nos conflitos.

Atividades de Fechamento

As atividades de fechamento têm por objetivos, propiciar que os alunos percebam que os guaranis continuam atuando na resistência pela manutenção de seus direitos. Além disso, buscam oportunizar aos alunos que, inspirados no protagonismo guarani, um determinante para a resistência deste povo, possam expressar também suas próprias demandas individual ou coletivamente. Para tal, pode tornar-se interessante que os alunos optem pelo gênero textual que mais lhes agrade.

ANEXO 4 – Baú, cópia de Manuscrito em Guarani, trecho de diário e cartas em castelhano

Baú



Adaptação do Diário para o Baú (versão para a caixa)

El Año de 1704 A 1 de
septiembre la gente de Corpus
salio de su propio pueblo
yendo a la guerra El 12
de septiembre se juntaron con
todos los de otros pueblos en
el Aguapie Miri en frente
de San Carlos.

Fonte: NEUMANN, Eduardo Santos. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)**. Tese de Doutorado em História Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História Social. Rio de Janeiro, p. 130, 2005.

Design por TAVARES, Luciana Borba Fernandes.

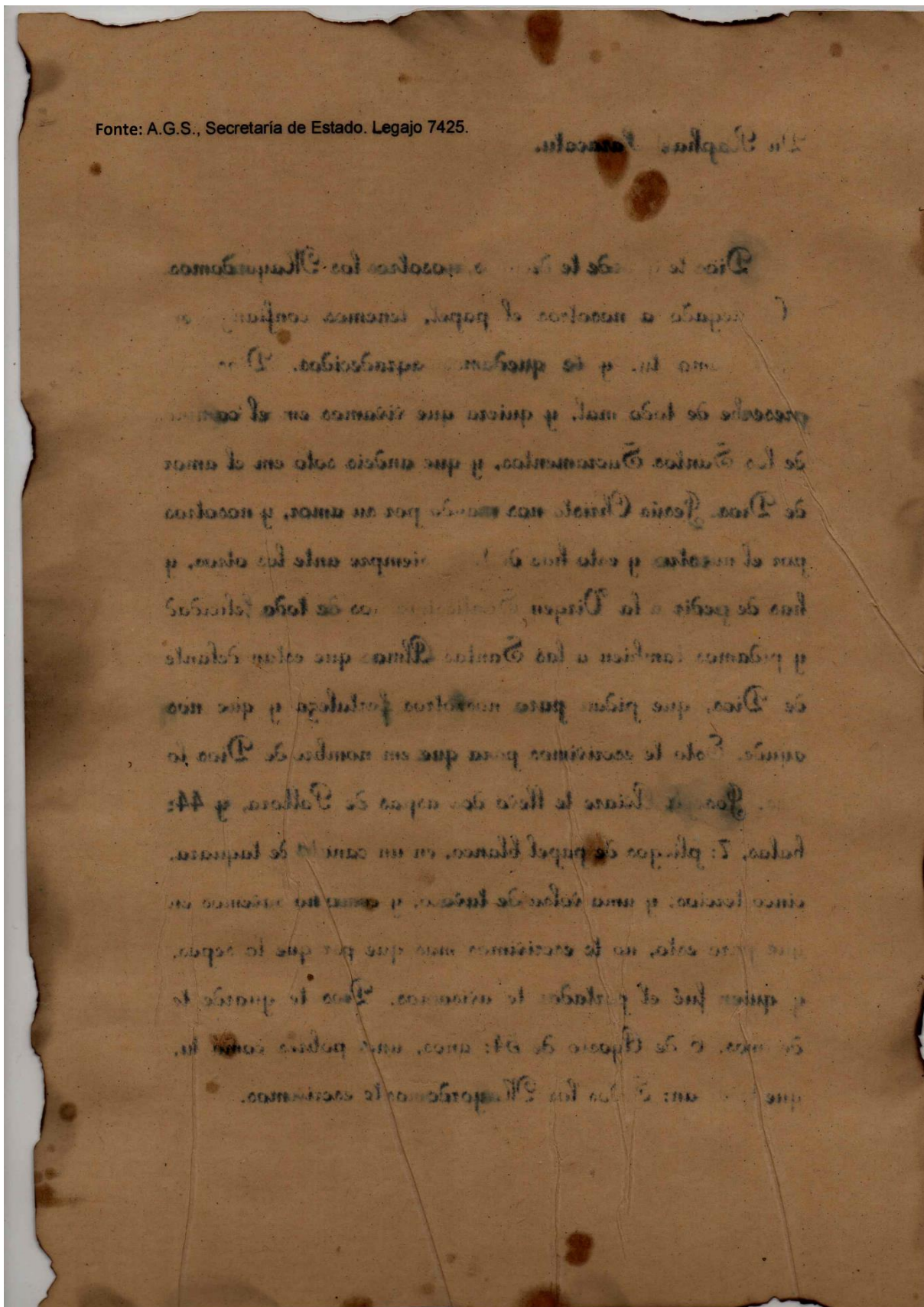
Fonte: Trecho de diário selecionado de Neumann (2005, p.130).

Adaptação da carta coletiva dos mayordomos a Raphael Paracatu de 1754 para o Baú
(versão para a caixa)

Dn Raphael Paracatu.

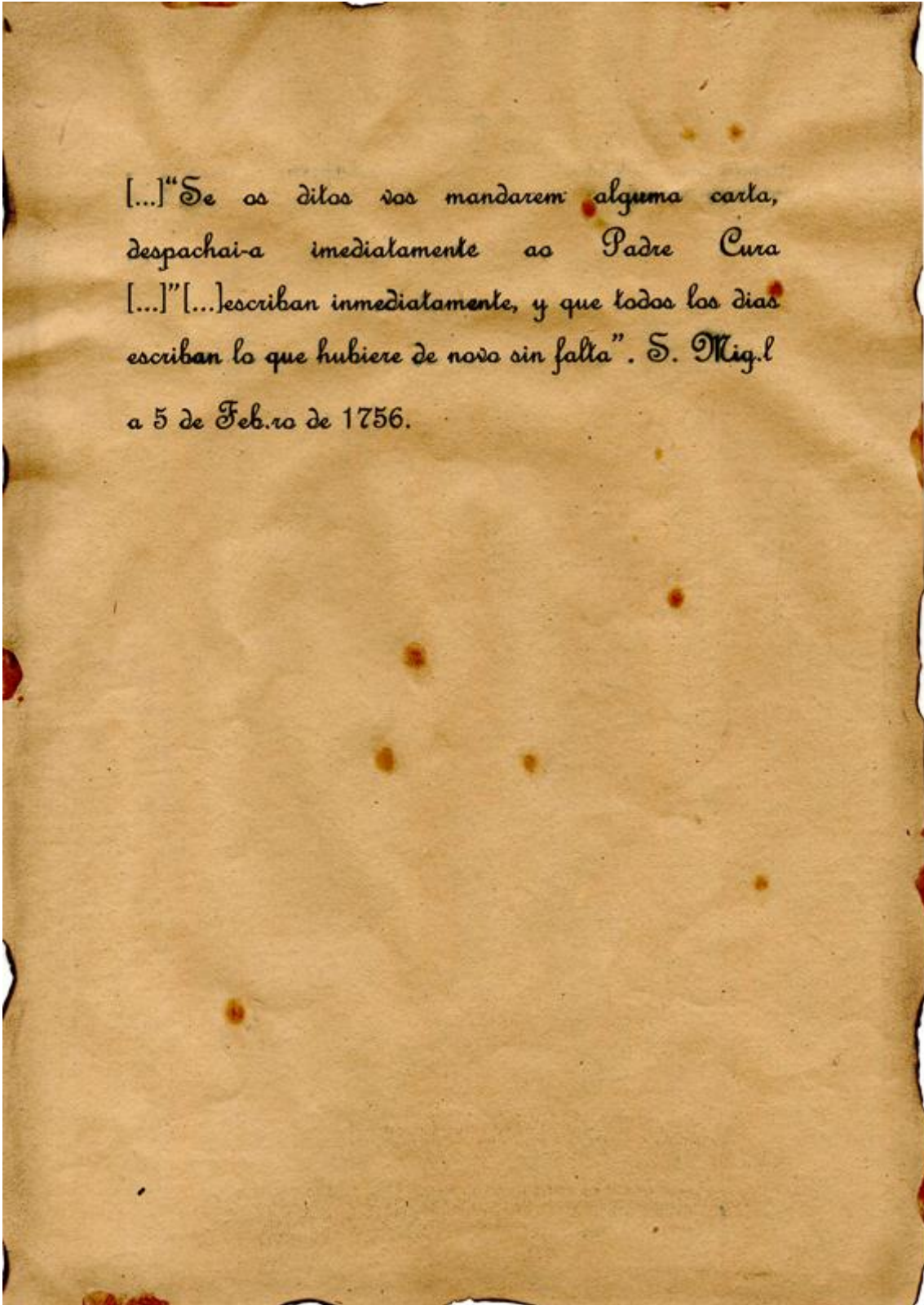
Dios te guarde te decimos, nosotros los Mayordomos. Há llegado a nosotros el papel, tenemos confianza en Dios como tu, y te quedamos agradecidos. Dios nos preserbe de todo mal, y quiera que vivamos em el camino de los Santos Sacramentos, y que andeis solo em el amor de Dios. Jesús Christo nos manda por su amor, y nosotros por el nuestro, y esto has de tener siempre ante los otros, y has de pedir a la Virgen Santissima nos de toda felicidad y pidamos tambien a las Santas Almas que estan delante de Dios, que pidan para nosotros fortaleza y que nos ayude. Esto te escribimos para que em nombre de Dios lo leas. Joseph Oriate te llevo dos espas de Polkora, y 44: balas, 7: pliegos de papel blanco, en un canuto de taquara, cinco tercios, y una bolsa de tapiaco, y como no sabemos en que paro esto, no te escribimos mas que por que lo sepas, y quien fué el portador te avisamos. Dios te guarde te decimos. 6 de Agosto de 54: anos, unos pobres como tu, que te aman: Todos los Mayordomo te escribimos.

Fonte: A.G.S., Secretaría de Estado. Legajo 7425.



Fonte: NEUMANN, 2005, p.137. (A.G.S., Secretaría de Estado. Legajo 7425).

Adaptação da Carta de Valentin Ybariguá a Sepé Tiarayu para o Baú (versão para a caixa)



[...]“Se os ditos vos mandarem alguma carta,
despachai-a imediatamente ao Padre Cura
[...]”[...]escriban inmediatamente, y que todos los dias
escriban lo que hubiere de novo sin falta”. S. Mig.l
a 5 de Feb.ro de 1756.

Fonte: NEUMANN, Eduardo. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. In: *Topoi*, v. 8, n. 15, p. 68. jul.-dez. 2007.

(Trechos da carta datada de 5 de fevereiro, de Valentin Ybariguá, endereçada a Sepé Tiarayu, encontrada na algibeira, junto ao corpo, no dia 07/fev./1756.)

Fonte: Trecho de carta selecionado de Neumann (2007, p.68).

ANEXO 5 - Ficha de Investigação - Etapa Número 1: Explorando o Manuscrito
(versão para a caixa)

ETAPA NÚMERO 1 - EXPLORANDO O MANUSCRITO

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____
DATA: __/__/__

1) PINTÉ NA CARTA AS PALAVRAS QUE VOCÊ IDENTIFICA.

2) VOCÊ PERCEBEU QUE ESTA CARTA ESTÁ ESCRITA EM OUTRO IDIOMA?

() SIM () NÃO

3) DISCUTA COM TEUS COLEGAS E O(A) PROFESSOR(A).

VOCÊ CONSEGUIU IDENTIFICAR ESSE IDIOMA?

VAMOS LER A FICHA DE ORIENTAÇÃO A SEGUIR. IREMOS DESCOBRIR A HISTÓRIA DESTA CARTA E EM QUE LÍNGUA FOI ESCRITA.

ANEXO 6 - Ficha de orientação aos alunos (versão para a caixa)

FICHA DE ORIENTAÇÃO

QUERIDO(A) ALUNO(A), FOI DESCOBERTO, DENTRO DE UMA ÁRVORE OCA, ESSE BAÚ COM DOCUMENTOS MUITO ANTIGOS, QUE CHEGA HOJE, ATÉ SUAS MÃOS.

PESQUISANDO AS DATAS, PESSOAS E LOCAIS, DESCOBRI QUE SE TRATAM DE CARTAS ESCRITAS POR PESSOAS DA ETNIA GUARANI, NUM PERÍODO QUE DENOMINAMOS GUERRAS GUARANÍTICAS E QUE TUDO ISSO OCORREU AQUI, NO RIO GRANDE DO SUL, HÁ MUITO TEMPO ATRÁS.

EXISTIAM LOCAIS CHAMADOS DE REDUÇÕES, ORGANIZADOS POR JESUÍTAS ESPANHÓIS. OS PADRES JESUÍTAS ENSINAVAM A LEITURA E A ESCRITA, PARA A CATEQUIZAÇÃO INDÍGENA E PARA UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS GUARANIS, EM ALGUMAS ATIVIDADES QUE EXIGIAM O DOMÍNIO DESSAS HABILIDADES.

LÁ, PARTE DOS GUARANIS CONSTRUIAM SEUS LARES, PLANTAVAM, CRIAVAM GADO, E ALGUNS, COM O PASSAR DO TEMPO, ADMINISTRAVAM.

ATÉ QUE EM 1750, UM TRATADO, CHAMADO TRATADO DE MADRI, FOI ASSINADO POR PORTUGUESES E ESPANHÓIS, E OS GUARANIS TERIAM QUE ABANDONAR SUAS TERRAS, CASAS, PLANTAÇÕES E GADO, DEIXANDO TUDO PARA OS PORTUGUESES.

PARA CONHECERMOS MELHOR ESSA HISTÓRIA, VOCÊ PRECISARÁ ME AUXILIAR NA LEITURA DESSAS CARTAS. PARA FACILITAR A LEITURA, AS CARTAS FORAM TRADUZIDAS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA, POIS A MAIORIA ESTAVA EM GUARANI. ALGUMAS DELAS, FORAM ESCRITAS ANTES E OUTRAS DEPOIS DAS GUERRAS GUARANÍTICAS.

EM ETAPAS, E COM O AUXÍLIO DE ALGUMAS PISTAS, PODEREMOS DESCOBRIR COMO OS GUARANIS CONSEGUIRAM UTILIZAR A ESCRITA EM SUAS COMUNICAÇÕES, NUM PERÍODO DE GUERRA CONTRA OS ESPANHÓIS E PORTUGUESES, E QUAL FOI O RESULTADO DESSA GUERRA.

CONTO COM O TEU AUXÍLIO NESSA MISSÃO!

ANEXO 7 – Trecho do Manuscrito traduzido para a Língua Portuguesa (versão para a caixa)

LEITURA

TRECHO DA CARTA ESCRITA PELO CORREGEDOR MIGUEL GUAYCHO, CABILDO E CACIQUES DA REDUÇÃO DE SÃO JOÃO AO PÁROCO, PARA SER ENCAMINHADA AO PADRE COMISSÁRIO LUIS ALTAMIRANO E AO GOVERNADOR DE BUENOS AIRES (CERCA DE 1752).

SENHOR PADRE COMISSÁRIO, SE ALGUM PADRE VIER NAS EMBARCAÇÕES ENTRE OS PORTUGUESES, AVISE QUE SE AFASTE. NÃO É BOM, QUE HAVENDO GUERRA, ESTEJA ENTRE ELES.

NÃO QUEREMOS PORTUGUESES NEM ESPANHÓIS EM NOSSAS TERRAS E NOS LIMITES. QUANDO LUTAMOS, NÃO CANSAMOS. NÃO PARTIREMOS! NÃO VOLTAREMOS ATRÁS PELOS POBRES PORTUGUESES.

ESTAMOS SOB O CARGO E CUIDADO DO REI DA ESPANHA E DA IGREJA. NÃO É BOM QUE OUÇAMOS À TOA AOS QUE MATAM, OU MALTRATAM AS COISAS.

NÃO QUEREMOS DEIXAR ESTA TERRA. OS SETE POVOS NÃO PODEM OUVIR FALAR EM PORTUGUESES. O QUE NÓS DESFRUTAMOS DEPOIS DE MUITO TRABALHO, NÃO É CERTO DEIXAR PARA ELES.

VOCABULÁRIO

CABILDO: ESPÉCIE DE PREFEITURA.

PÁROCO: PADRE QUE ATENDE A PARÓQUIA LOCAL.

ANEXO 8 - Ficha de investigação a partir do manuscrito e trecho traduzido (versão para a caixa)

EXPLORANDO O MANUSCRITO

NOME: _____ ANO:____ TURMA:____
DATA: __/__/__

QUERIDO(A) ALUNO(A), VOCÊ JÁ SABE QUE A CARTA FOI ESCRITA EM LÍNGUA GUARANI. EXPLORE O MANUSCRITO COM MAIS ATENÇÃO E VEJA COMO É ESTA LÍNGUA.

1) EM TORNO DE QUE ANO ESTA CARTA FOI ESCRITA?

2) HÁ QUANTO TEMPO ESTA CARTA FOI ESCRITA.

-

ANO EM QUE ESTAMOS.
ANO PROVÁVEL EM QUE A
CARTA FOI ESCRITA.

3) O TIPO DE LETRA É O MESMO QUE UTILIZAMOS HOJE?

() SIM () NÃO

ANEXO 9 - Ficha de investigação a partir de trecho do manuscrito - Etapa 2: O Mistério da Intenção da Carta (versão para a caixa)

ETAPA NÚMERO 2: O MISTÉRIO DA INTENÇÃO DA CARTA.

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____

DATA: __/__/__

VOCÊ JÁ DESCOBRIU QUE:

- A CARTA FOI ESCRITA EM LÍNGUA GUARANI;
- ELA FOI ESCRITA EM TORNO DO ANO DE 1752.

AGORA, LEIA O TRECHO DA CARTA QUE ESTUDAMOS E RESPONDA:

1) ESTA CARTA FOI PENSADA:

POR UMA PESSOA POR UM GRUPO DE PESSOAS

CIRCULE NA TRADUÇÃO A FRASE QUE JUSTIFICA A RESPOSTA ESCOLHIDA:

2) PINTE E COPIE O NOME DO REDATOR GUARANI DA CARTA:

3) OS GUARANIS FAZEM UM ALERTA AOS PADRES, NAS TRÊS PRIMEIRAS LINHAS. PINTE ESTE ALERTA EM VERMELHO.

4) POR QUE ELES FAZEM ESTE ALERTA? _____

5) CIRCULE O TRECHO QUE INDICA QUE OS GUARANIS NÃO QUERIAM DEIXAR SUAS TERRAS E O MOTIVO.

6) OS GUARANIS NEGOCIAVAM COM AS AUTORIDADES, MAS PREVIAM QUE SEU PEDIDO NÃO FOSSE ATENDIDO E UMA GUERRA FOSSE INEVITÁVEL. COPIE UMA FRASE QUE INDICA QUE ELES ACREDITAVAM QUE OCORRERIA UMA GUERRA.

ANEXO 10 - Atividades - Etapa Número 3: O Diário (versão para a caixa)

ETAPA NÚMERO 3

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____

UMA PESSOA PREOCUPA-SE, DEITADA, PRÓXIMA DA FOGUEIRA, COM O MOVIMENTO DE PESSOAS CARREGADAS DE VÍVERES E ARMAS.

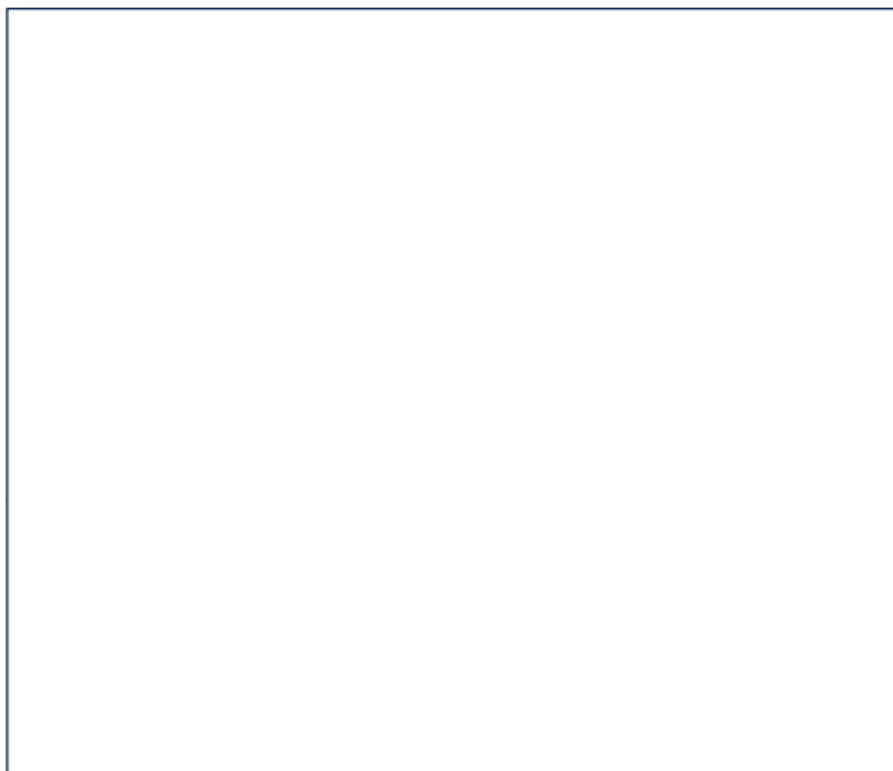
ELAS TAMBÉM SE ACOMODAM PARA DESCANSAR. É MAIS UM DIA DE LONGA CAMINHADA, QUE CHEGA AO FIM.

O HOMEM APROVEITA A CLARIDADE DAS CHAMAS. O SONO NÃO VIRÁ TÃO CEDO. LEVANTA DO PEDAÇO DE COURO EM QUE BUSCAVA O SONO. REVIRA A ALGIBEIRA. PEGA O TINTEIRO, A PENA, E PÕE-SE A REGISTRAR OS ACONTECIMENTOS DOS ÚLTIMOS DIAS NUM LIVRO.

ESSE HOMEM É DA ETNIA GUARANI.

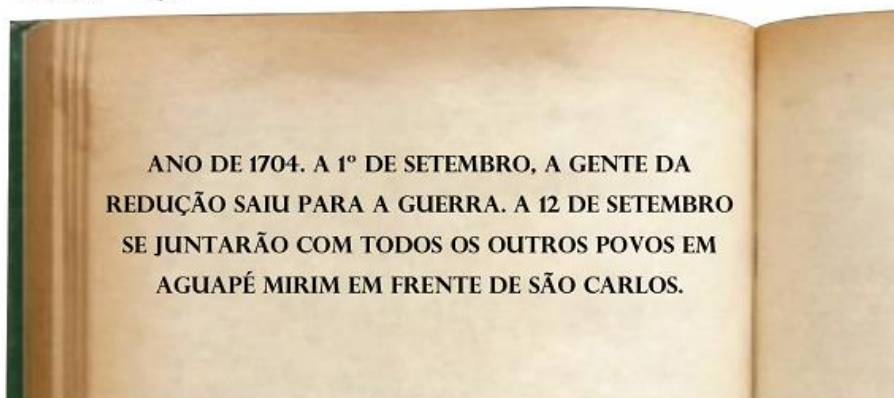
O QUE ELE ESCREVA COM TANTO ENTUSIASMO? QUAIS SERIAM SUAS PREOCUPAÇÕES?

IMAGINE ESSA CENA, REPRESENTANDO-A COM UM DESENHO:



ANEXO 11 - Ficha de investigação: O Diário (versão para a caixa)

DESCOBRIMOS QUE OS GUARANIS ESCREVERAM UMA CARTA EM 1752. TAMBÉM VIMOS QUE ELES A ESCREVERAM PARA RESOLVER OS PROBLEMAS DO SEU POVO. MAS ELES APRENDERAM A ESCREVER ANTES DISSO. VEJA:

**FICHA DE INVESTIGAÇÃO**

QUERIDO(A) ALUNO(A), VOCÊ ESTÁ RECEBENDO UM QUESTIONÁRIO REFERENTE AO DOCUMENTO ACIMA. LEIA O DOCUMENTO E RESPONDA AS QUESTÕES COM CALMA.

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____
DATA: __/__/__

- 1 – CIRCULAR AS DATAS QUE APARECEM NO DOCUMENTO.
- 2 – CALCULE A IDADE DO DOCUMENTO:

3 – O DOCUMENTO RELATA:

UMA CAMINHADA PARA PASSEIO.

UMA CAMINHADA EM PERÍODO DE GUERRA.

4– CALCULE QUANTOS DIAS DURARIA A CAMINHADA:

5 – O DOCUMENTO CITA O NOME DO AUTOR? SIM NÃO

6 - EXISTE DESTINATÁRIO? SIM NÃO

7 – VOCÊ SABE O QUE É UM DIÁRIO? SIM NÃO

8 – O DOCUMENTO QUE LEMOS PODE SER UM DIÁRIO? SIM NÃO

9- OS FATOS RELATADOS PERTENCEM SOMENTE A QUEM ESCREVEU OU ENVOLVEM OUTRAS PESSOAS?

10 – NA TUA OPINIÃO, POR QUE ESTA PESSOA REGISTROU OS FATOS OCORRIDOS?

11 – SERIA POSSÍVEL CONHECER ESSES FATOS, A PARTIR DO PONTO DE VISTA GUARANI, SE UM DELES NÃO TIVESSE FEITO ESSE REGISTRO?

SIM NÃO

ANEXO 12 - Atividade a partir da carta de 1754 – Etapa 4: A Lista (versão para a caixa)

ETAPA 4: A LISTA

NOME _____ ANO: ____ TURMA: ____

DATA: __/__/__

ATÉ AQUI VOCÊ DESCOBRIU QUE OS GUARANIS:

- ESCREVERAM NA SUA LÍNGUA PARA AS AUTORIDADES A FIM DE RESOLVER SEUS PROBLEMAS;
- REGISTRARAM OS FATOS IMPORTANTES OCORRIDOS COM SEU POVO;
- DURANTE AS GUERRAS ELES CONTINUAVAM ESCRIVENDO ENTRE SI

A LISTA ABAIXO CONSTAVA DE UMA CARTA DE 1754, ESCRITA PELOS ADMINISTRADORES GUARANIS AO CACIQUE RAFAEL PARACATU.



1) NA LISTA ANTERIOR CIRCULE O QUE É MATERIAL DE GUERRA E SUBLINHE O QUE SERVE PARA A ESCRITA.

2) RESPONDA:

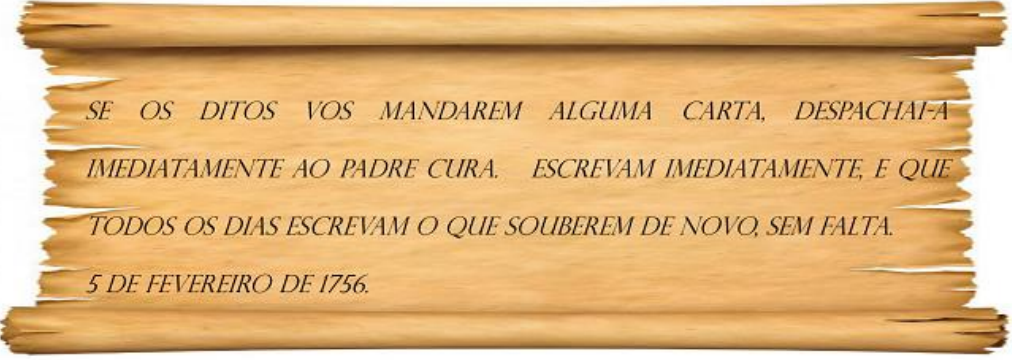
A) QUAL SERIA A UTILIDADE DO PAPEL BRANCO? _____

B) E DAS BALAS E DA PÓLVORA? _____

ANEXO 13 - Ficha de investigação - Etapa Número 5: A carta de Ybariguá para Tiarayu (versão para a caixa)

ETAPA 5

LEIA A CARTA DE VALENTIN YBARIGUÁ PARA SEPÉ TIARAYU.



*SE OS DITOS VOS MANDAREM ALGUMA CARTA, DESPACHAI-A
IMEDIATAMENTE AO PADRE CURA. ESCRIVAM IMEDIATAMENTE, E QUE
TODOS OS DIAS ESCRIVAM O QUE SOUBEREM DE NOVO, SEM FALTA.
5 DE FEVEREIRO DE 1756.*

INFORMAÇÕES SOBRE A CARTA ACIMA:

- ESTA CARTA FOI TRADUZIDA PARA NOSSO IDIOMA COM A FINALIDADE DE PERMITIR A LEITURA. O ORIGINAL FOI ESCRITO EM GUARANI;
- FOI ESCRITA PELO ADMINISTRADOR GUARANI VALENTIN YBARIGUÁ À SEPÉ TIARAYU. FOI ENCONTRADA NA ALGIBEIRA, JUNTO AO CORPO DO DESTINATÁRIO;
- VALENTIN IBARIGUÁ ERA ADMINISTRADOR NA REDUÇÃO DE SÃO MIGUEL;
- SEPÉ TIARAYU ERA UM DOS LÍDERES DOS GUARANIS, DURANTE AS GUERRAS GUARANÍTICAS.

FICHA DE INVESTIGAÇÃO

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____

DATA: __/__/__

D) CONSULTANDO A CARTA E AS INFORMAÇÕES SOBRE ELA, MARQUE A RESPOSTA CORRETA:

A) O CONTEXTO EM QUE FOI ESCRITA A CARTA ERA:

() UMA VIAGEM DE NEGÓCIOS.

() UMA GUERRA ENTRE GUARANIS X PORTUGUESES E ESPANHÓIS.

() UMA GUERRA ENTRE GUARANIS X FRANCESES.

2) QUAL O NOME DO REMETENTE DA CARTA? _____

3) E O NOME DO DESTINATÁRIO? _____

A) O QUE ACONTECEU AO DESTINATÁRIO?

B) A CARTA CHEGOU AO SEU DESTINO? ()SIM ()NÃO
COMO VOCÊ DESCOBRIU ISTO?

C) O RECEBIMENTO DESTA CARTA PELO DESTINATÁRIO DEMONSTRA QUE:

() OS GUARANIS SE COMUNICAVAM POR ESCRITO DURANTE AS GUERRAS GUARANÍTICAS.

() AS CARTAS DOS GUARANIS NUNCA CHEGAVAM AO DESTINO.

4) VOCÊ IMAGINA QUE ERA FÁCIL ENVIAR CARTAS EM MEIO ÀS GUERRAS?

()SIM ()NÃO POR QUE? _____

ANEXO 14 - Atividades de Fechamento (versão para a caixa)

NOME: _____ ANO: __ TURMA: __ DATA: __/__/__

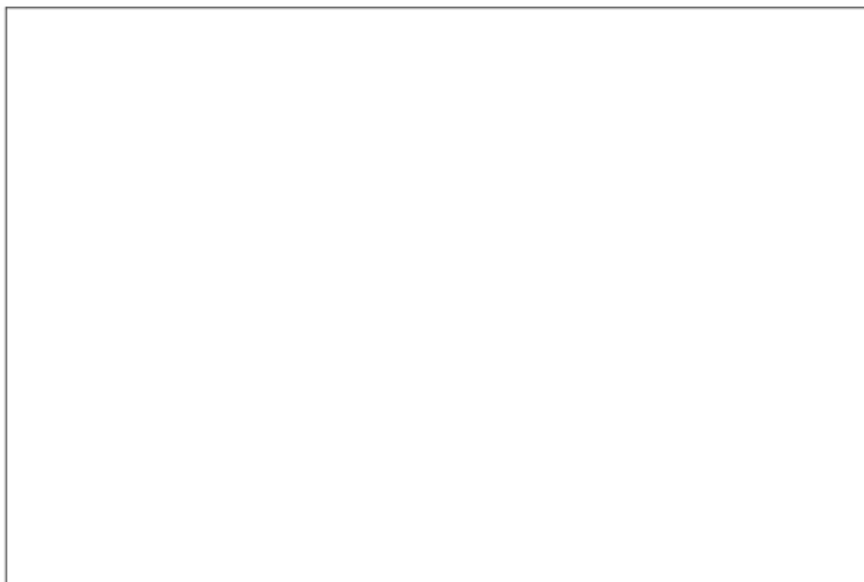
LEIA COM ATENÇÃO.

OS GUARANIS NÃO CONSEGUIRAM A VITÓRIA NOS CONFLITOS DAS GUERRAS GUARANÍTICAS. MAIS TARDE PUDEAM VOLTAR AO SEU TERRITÓRIO. CONTINUAVAM A UTILIZAR A ESCRITA PARA COMUNICAÇÃO ENTRE ELES E INTERAGIR COM AS AUTORIDADES. MAS OS SETE POVOS DAS MISSÕES JÁ NÃO OFERECIAM SEGURANÇA E CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO.

OS GUARANIS CONTINUAM LUTANDO NOS NOSSOS DIAS. EXISTEM ALDEIAS MESMO EM PORTO ALEGRE, ONDE ENCONTRAMOS MUITOS MBYÁ GUARANI. OS GUARANIS BUSCAM MANTER SEUS DIREITOS, LIBERDADE E SEGURANÇA ATRAVÉS DE MANIFESTAÇÕES COLETIVAS, NO CONTATO COM AS AUTORIDADES COMPETENTES.

JOVENS GUARANIS ESTÃO NAS CIDADES E NAS UNIVERSIDADES, BUSCANDO MEIOS PARA RESGUARDAR OS DIREITOS E A CULTURA DO SEU POVO. E ELES NÃO ESTÃO SOZINHOS, POIS MUITOS NÃO-INDÍGENAS RECONHECEM SEUS DIREITOS.

REPRESENTE ATRAVÉS DE GRAVURA, COMO VOCÊ IMAGINA QUE OS MBYÁ GUARANI DEFENDEM SEUS DIREITOS.



FAZENDO HISTÓRIA!

NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____ DATA: __/__/__

OS GUARANIS DOS SETE POVOS DAS MISSÕES ENFRENTAVAM UM DESAFIO: MANTER AS TERRAS, CASAS, PLANTAÇÕES E GADO, QUE ERAM RESULTADO DO SEU TRABALHO. NA TENTATIVA DE RESOLVER SEUS PROBLEMAS ESCREVERAM ÀS AUTORIDADES. ESCREVERAM TAMBÉM PARA SE ORGANIZAR E RESISTIR DURANTE AS GUERRAS. PODEMOS APRENDER MUITO COM OS GUARANIS. AINDA HOJE, ELES UTILIZAM O DIÁLOGO PARA A MANUTENÇÃO DOS SEUS DIREITOS, INCLUSIVE ATRAVÉS DA ESCRITA. ESTÃO NAS ALDEIAS, NAS CIDADES E NAS UNIVERSIDADES. OS GUARANIS RESISTEM, FIZERAM E CONTINUAM FAZENDO SUA HISTÓRIA.

E VOCÊ? EXISTE ALGUM PROBLEMA QUE VOCÊ GOSTARIA DE REGISTRAR OU ESCREVER À AUTORIDADE COMPETENTE?

ENTÃO EXPERIMENTA! ESCREVE ESTE TEXTO.

ANEXO 15 - Tradução na Língua Portuguesa do Manuscrito Guarani (versão para a caixa)

TRADUÇÃO DO MANUSCRITO

(CERCA DE 1752)

CARTA, OU PAPEL, QUE DEVE SABER O PADRE COMISSÁRIO.

EMBORA TENHAMOS OUVIDO O AVISO, NÃO ACREDITAMOS QUE ESTA SEJA A VONTADE DE NOSSO SANTO REI. CERTAMENTE ISTO É COISA DOS PORTUGUESES QUE SÃO MUITO MAUS E MENTEM.

DEUS DEU ESTAS TERRAS AOS NOSSOS ANTEPASSADOS. DEPOIS ENVIOU DO CÉU SÃO MIGUEL, DIZENDO QUE VIRIA UM PADRE E QUE DEVERÍAMOS ACHÁ-LO.

ESTE PADRE DISSE QUE ESTAVA NESTA TERRA NO LUGAR DE DEUS E QUE SEU SENHOR VERDADEIRO ERA O REI DA ESPANHA. O REI CONFIRMOU ISTO, PROMETENDO PROTEÇÃO.

OS PADRES ENSINAM A DOCTRINA E BONS COSTUMES E BATIZAM NOSSOS FILHOS. NÃO QUEREMOS AQUI OS PORTUGUESES, POIS ELES NÃO PRECISAM DAS NOSSAS TERRAS.

NÃO TEMOS MEDO DE DERRAMAR NOSSO SANGUE. SE ALGUM PADRE VIER NAS EMBARCAÇÕES ENTRE OS PORTUGUESES, AVISE QUE SE AFASTE. NÃO É BOM QUE, HAVENDO GUERRA, ESTEJA ENTRE ELES.

NÃO QUEREMOS PORTUGUESES NEM ESPANHÓIS EM NOSSAS

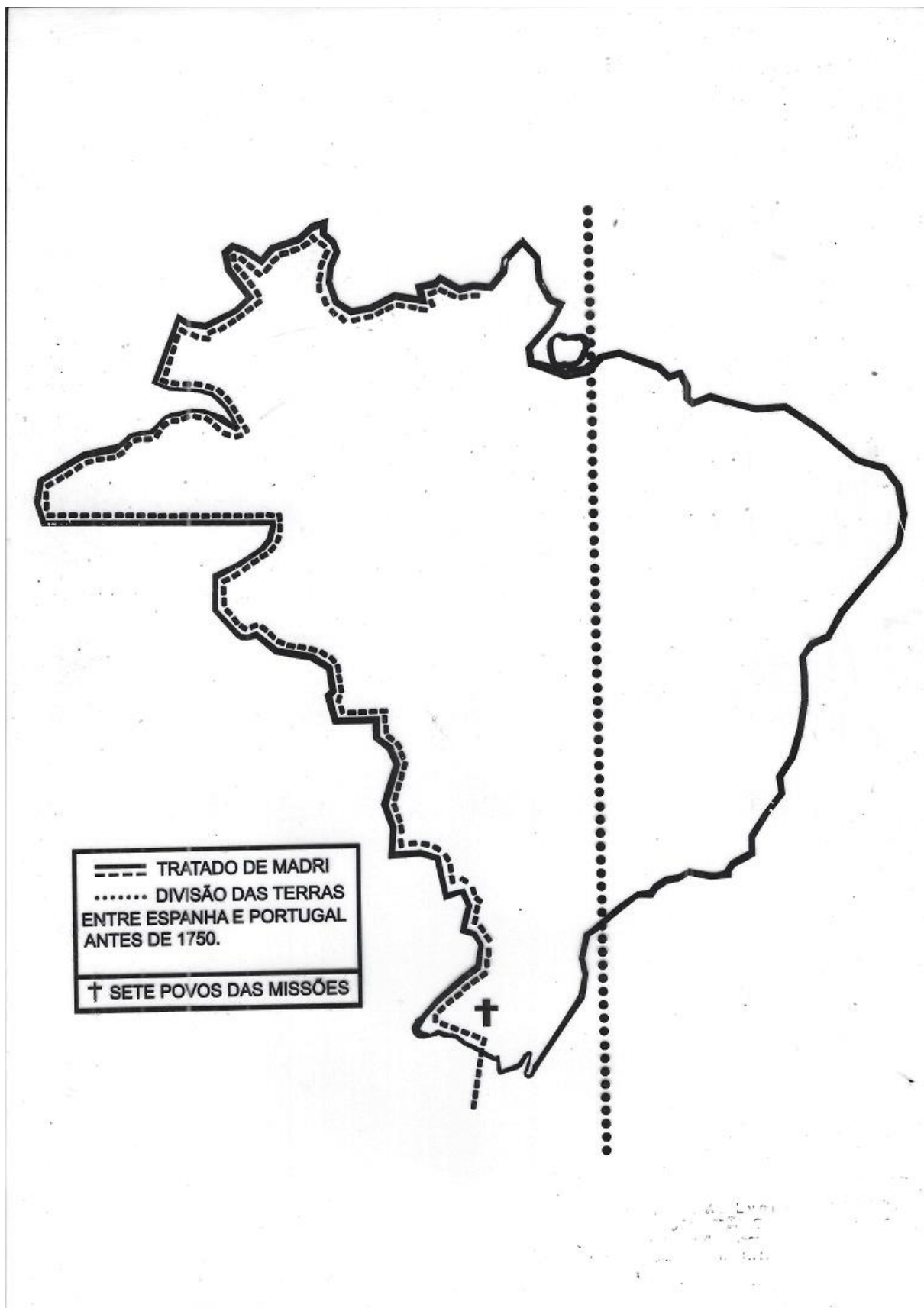
*TERRAS E NOS LIMITES. QUANDO LUTAMOS, NÃO CANSAMOS.
NÃO PARTIREMOS! NÃO VOLTAREMOS ATRÁS PELOS POBRES
PORTUGUESES. ESTAMOS SOB O CARGO E CUIDADO DO REI DE
ESPANHA E DA IGREJA. NÃO É BOM QUE OUIÇAMOS À TOA AOS QUE
MATAM, OU MALTRATAM AS COISAS.*

*FIZEMOS MUITA COISA PELO REI DA ESPANHA. EM OUTRA
TERRA LUTAMOS E NUMA OUTRA CONSTRUÍMOS UM FORTE. AQUI
CONSTRUÍMOS UMA LINDA IGREJA E CASAS MUITO BOAS COM
COLUNAS DE PEDRAS.*

*NÃO QUEREMOS DEIXAR ESTA TERRA. OS SETE POVOS, NÃO
PODEM OUVIR FALAR EM PORTUGUESES. O QUE NÓS DESFRUTAMOS
DEPOIS DE MUITO TRABALHO, NÃO É CERTO DEIXAR PARA ELES.*

*ESTE PAPEL ENVIO EU, O CORREGEDOR MIGUEL GUAYCHO, COM
TODOS DO CABILDO E CACIQUES DESTE POVO, E PEDIMOS QUE O ENVIE
AO PADRE SUPERIOR, PARA QUE CHEGUE AO PADRE COMISSÁRIO GERAL
E AO SENHOR GOVERNADOR DE BUENOS AIRES.*

ANEXO 16 – Detalhamentos do Mapa dos Tratados de Tordesilhas e Madrid





Fonte: TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, p.88, 2009.

Adaptado por TAVARES, Luciana Borba Fernandes.