

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

HÉRYKA DA LUZ DOS SANTOS

**TRILHANDO O SONHAR: PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE
UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COM ÊNFASE NO PERSPECTIVISMO DA
COSMOLOGIA E COSMOVISÃO YANOMAMI.**

Porto Alegre

2024

HÉRYKA DA LUZ DOS SANTOS

**TRILHANDO O SONHAR: PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE
UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COM ÊNFASE NO PERSPECTIVISMO DA
COSMOLOGIA E COSMOVISÃO YANOMAMI.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira.

Porto Alegre

2024

HÉRYKA DA LUZ DOS SANTOS

**TRILHANDO O SONHAR: PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE
UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COM ÊNFASE NO PERSPECTIVISMO DA
COSMOLOGIA E COSMOVISÃO YANOMAMI.**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em História.

Porto Alegre, 28 de agosto de 2024.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a Sarah Amaral

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Dr Marcello Paniz Giacomoni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com o mundo de nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podemos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora.” (KRENAK, 2020, p. 47)

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a minha mãe, Soeli da Luz, que se fez e se faz presente das diversas formas possíveis durante esse percurso percorrido, me guiando e me incentivando a não desistir apesar dos pesares e das maneiras mais discretas que alguém pode demonstrar. Mesmo não sabendo qual seria o objetivo da caminhada e onde ela me levaria, torceu e torce a cada conquista minha, numa torcida silenciosa e acolhedora vibra e demonstra do seu jeitinho a alegria de me ver ensinar/aprender.

Agradeço à minha irmã, Scheyla — que não está mais entre nós —, por segurar na minha mão em março de 2007 e me apresentar à escola pela primeira vez, e que mesmo não sabendo dos capítulos que viriam, disse “que aquele era o meu lugar e que por muito tempo nele eu iria ficar”.

Agradeço aos meus e minhas irmãos/ãs, que mesmo dos seus jeitinhos conturbados sempre estiveram, principalmente às minhas irmãs, Shirley da Luz que mesmo entediada por eu estudar e estudar sempre está, a minha irmã Josilene e Alexandra por serem a base essencial do saber cuidar e principalmente a minha irmã Aryelle, que é irmã, amiga, companheira e prof, me permitindo dividir as minhas loucuras pedagógicas e os meus anseios didáticos, me possibilitando ver nela o acolhimento tão essencial para o nosso crescimento e desenvolvimento, já que juntas somos as irmãs luz, ou melhor, ARYERYKA.

Agradeço aos meus sobrinhos, sobrinhas e sobrinho neto por serem um dos motivos de eu chegar até aqui, com a responsabilidade de ser referência e acolhimento, por me permitirem ser, antes de qualquer coisa, a tia Keka.

Agradeço aos meus afetos da Restinga, minha melhor amiga Eva Helena, por ser a minha escuta de áudios de 10 minutos, por ser conforto quando o mundo todo parecia estar desconfortável. Agradeço a Nicole, a Iasmin e ao Rafa, por serem a base que o ensino médio me deu e fortaleceu.

Agradeço ao professor Walter Lippold por me apresentar a História, por me motivar, por ser referência e por me dizer em 2015, no Anima Tinga que “os meus sonhos são só meus, e que ninguém pode me parar a não ser eu mesma”.

Agradeço aos meus/minhas amigos/as que o IFCH me presenteou, a Maria Joana, a Regina, e ao meu trio histórico, ao Manu por ser tu, por estar mesmo não estando, ao Tarso por proporcionar o melhor abraço que alguém pode dar, por ser

escuta, acolhimento, por estar, e ao Thales que no dia 6 de março de 2019 começou a falar e nunca mais parou, me permitindo encontrar alguém com quem eu amo compartilhar a sala de aula e os meus anseios docentes e pessoais. Aos três agradeço por serem base na graduação, por me fazerem sentir parte desse espaço que até hoje não me encontro.

Agradeço a todos/as professores/as que por mim passaram a plantaram uma semente que hoje dá fruto, que me faz perceber que tem um pouquinho de cada na “sora Héryka”, principalmente aos professores/as da E.M.E.F. Sen. Alberto Pasqualini. Ao Cursinho Esperança Popular Restinga que me proporcionou ser a primeira pessoa da família a entrar na universidade e permanecer, abrindo portas para que os/as descendentes da Dona Soeli acessem esse espaço.

Agradeço a todos/as bonitinhos/as da sora Héryka que acolheram, acolhem e acolherão a minha forma imperfeita de educar.

Agradeço a professora Sarah Amaral e a professora Melina Perussatto que me ensinaram que todos os lugares educativos devem ser espaços de compartilhamento, sejam elas mediações ou aulas.

Agradeço ao professor Marcello Giacomoni que me ensinou que através de jogos e dinâmicas podemos ensinar/aprender, proporcionando um ambiente educativo mais alegre e interativo.

Agradeço ao meu orientador Nilton Mullet, por me aturar por quase dois anos, por pacientemente não desistir de mim, quando eu mesma já havia desistido, por me fazer entender que através do afeto também se ensina e que eu não posso simplesmente sumir kkkk, tenho que comunicar que vou sumir.

Agradeço a todos os afetos e desafetos que construí durante toda a graduação, de certa forma todos de alguma maneira me fizeram chegar até aqui.

RESUMO:

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, se dispõe a pensar a aula de história enquanto um agente potencializador de uma educação intercultural que considera a perspectiva do Povo Yanomami e a importância do sonhar como um dos principais fundamentos para a existência desse povo, a fim de responder a seguinte pergunta *Como pensar um ensino intercultural nas aulas da disciplina de história, a partir da perspectiva do povo Yanomami como um ato contra colonizador?* A partir de uma pesquisa bibliográfica de escritos que consideram a importância de fazer da sala de aula de história, um espaço em que se colocará em prática uma educação inclusiva, afetiva e acolhedora, esse trabalho se constrói. A educação inclusiva se manifesta no sentido de que, a partir do conteúdo, se apresentará perspectivas, narrativas e construções históricas de sujeitos/as invisibilizados/as pela lógica colonizadora presente nos currículos. Afetiva no que tange a participação de todos/as que compõem o espaço educativo e acolhedora quando pensamos a sala de aula enquanto um espaço que considera as múltiplas formas de manifestações e existências que transitam o ensinar/aprender. Com base no livro *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami* de Hanna Cibele Lins Rocha Limulja e em alguns capítulos do livro *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, o trabalho irá traçar aspectos da perspectiva Yanomami que promovem o seu pensar, ser, sentir e estar no mundo. Culminando numa proposta pedagógica que para além de evidenciar perspectiva Yanomami, propõe o questionamento das nossas existências no mundo enquanto pessoas não indígenas, apresentando uma maneira lúdica de se aprender história. Essa combinação se mostrou instigante e potencializadora para se fazer pensar e questionar os processos de ensino/aprendizagem nas aulas de história, para além de contribuir para a execução da lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Yanomami. Sonhar. Ensino de história.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

ISA - Instituto Socioambiental

CASAI - Casa de Saúde Indígena

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

CCPY - Comissão Pró-Yanomami

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO:	9
1.1. Objetivo Geral:.....	10
1.2. Objetivos Específicos:.....	10
1.3. Metodologia:.....	10
2. A IDEIA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CONTRACOLONIAL	12
3. AS PRINCIPAIS FONTES PARA COMPREENDER E CONHECER A PERSPECTIVA YANOMAMI:	24
4. A INTERCULTURALIDADE A PARTIR DA COSMOVISÃO E DO PERSPECTIVISMO YANOMAMI	27
4.1 QUEM É O POVO QUE VIVENCIA O SONHAR?:.....	30
4.2 A IMPORTÂNCIA DA MANIFESTAÇÃO DO SONHAR YANOMAMI PARA COM A EDUCAÇÃO:.....	34
5. PROPOSTA PEDAGÓGICA: TRILHANDO O SONHAR NO ESPAÇO ESCOLAR.	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	49
7. REFERÊNCIAS:	51

1. INTRODUÇÃO:

Quando consideramos a ideia de movimentação, articulação, criticismos e socialização no ambiente escolar, temos que ter em mente a importância de levar o mundo conhecido e desconhecido para os/as estudantes, tendo em mente que este mundo “desconhecido” também os/as cercam, já que na

[...] invenção da escola moderna, os indivíduos buscavam na escola os saberes necessários para viver na sociedade, relacionados ao trabalho ou ao poder, atualmente identifica-se que os saberes que estão fora da escola são tantos e complexos que se faz necessária uma ampliação: a escola precisa selecionar dentre tantos saberes que compõem a contemporaneidade [...]. (OLIVEIRA, 2014, pág. 124).

A fim de propiciar o conhecimento das múltiplas culturas que compõem ou que compuseram a realidade dos/as discentes.

Posto que, antigamente se tinha a idealização de que se deveria levar os conhecimentos adquiridos na escola para o mundo como forma de aprendizagem e sociabilidade, resiste, atualmente, a concepção de que devemos trazer o mundo vivenciado para dentro do colégio. Assim, viabilizando uma aprendizagem significativa para todos/as os/as alunos/as que por consequência irão valorizar os conhecimentos empíricos e se aproximaram da concretude do aprendizado.

Valorizar as múltiplas formas pelas quais podemos aprender e ensinar dentro do ambiente escolar, principalmente na área de ensino de história, praticado nas aulas de história, é essencial e contribui para a prática da introdução de diversos saberes. Essencialmente, se construirmos um currículo que preze pela considere a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio em todos as matérias escolares, desta maneira proporcionando o protagonismo de diversas perspectivas, uma vez que a partir do cumprimento da lei, encontramos “brechas” para a realização de uma aprendizagem que deveria ser naturalizada, se não estivéssemos presos/as a uma construção colonizadora.

Pensar e praticar uma educação que valoriza e entende que todas as formas de interações, durante o processo educativo, sejam elas em diferentes linguagens, como: orais, escritas, artísticas e expressivas, que valorizam todos os seres que compõem a sala de aula, são de extrema relevância. Permitindo nos acionar o ato de afetar e ser afetado a partir do *saber do coração*, que é um conhecimento

indígena, no qual “[...] predomina um ‘sentir emocional’ — é a emoção que dá a tônica diante da realidade, de como a pessoa é afetada, e não como percebe a realidade. Um saber que, conforme Kusch (2000), é o saber do coração.” (BERGAMASCHI, 2015, p.17).

Atravessado pela ideia de mudança, pela formação de um ser social que reconheça todas as existências cosmológicas com o intuito de respeitá-las, promovendo um ambiente acolhedor, que preze pelas diversas formas de aprender/ensinar que podem e devem compor o ambiente educacional. A partir de uma educação intercultural, o escrito buscará alicerçar-se no deslocamento de uma lógica colonial que perdura nos currículos escolares, que em diversos momentos silencia as múltiplas formas de manifestações sociais. Apresentando uma discussão que culminará em uma proposta pedagógica que contribuirá para a contracolônização dos currículos, partindo do seguinte questionamento: *Como pensar um ensino intercultural nas aulas da disciplina de história, a partir da perspectiva do povo Yanomami como um ato contra colonizador?*

O presente trabalho contará com 4 capítulos, cada qual se costura entre si, facilitando a compreensão do que se busca transmitir. No primeiro capítulo — *a ideia de um ensino de história a partir de uma educação intercultural e contracolônial* — será evidenciado como podemos construir a ideia de um ensino de história, alicerçado nos conceitos de interculturalidade e contracolônial, um ensino que preza por todos/as os/as sujeitos/as, principalmente os/as invisibilizados/as na construção histórica. Já o segundo — *as principais fontes para compreender e conhecer a perspectiva yanomami* —, apresentará duas fontes essenciais para a idealização do mesmo, o terceiro — *a interculturalidade a partir da cosmovisão e do perspectivismo yanomami* — irá discorrer sobre o povo Yanomami, sua construção, cosmovisão, cosmologia e perspectivas de mundo, ademais irá discorrer o quão importante é o ato de sonhar e o impacto que os sonhos causam no ser yanomami. Por fim o quarto capítulo — *proposta pedagógica: trilhando o sonhar no espaço escolar* —, culminará numa proposta pedagógica, buscando mesclar todo o aprendizado discorrido no escrito, a fim de idealizar uma maneira de aprender/ensinar que abarque a ludicidade com o conteúdo, transformando todos/as os/as agentes envolvidos parte da construção do saber.

1.1.Objetivo Geral:

- Pensar a potência de uma educação intercultural, a partir da perspectiva yanomami.

1.2.Objetivos Específicos:

- Investigar as possibilidades de um ensino de história intercultural, que permeia a perspectiva ameríndia.
- Explicitar pensamentos de sujeitos/as invisibilizados e silenciadas pela lógica colonial.
- Compreender e apresentar a sala de aula enquanto um ambiente acolhedor para todos/as sujeitos/as que a compõem.
- Analisar as relações dos seres que vivenciam o ambiente educativo através da prática contra colonizadora.
- Elaborar uma proposta pedagógica que considere o debate e a ludicidade como forma de aprender/ensinar.

1.3.Metodologia:

Para atingir os objetivos apresentados anteriormente, o presente trabalho se dispõe a realizar uma pesquisa bibliográfica em torno de autores/as que reconhecem a educação intercultural como agente potencializador para a realização de uma educação inclusiva, que preza pela inserção e entendimento de diversos grupos no ensino de história e na área da educação como um todo. Articulando esses conhecimentos, intensificou-se ideias de uma educação emancipadora e libertária, que considera a multiplicidade existencial nos espaços educativos.

Mergulhando no sonhar Yanomami, o escrito, para além de apresentar o perspectivismo deste povo, culminará na apresentação de uma proposta pedagógica. No qual, os escritos explicitados acontecem a partir da ação do diálogo, a fim de construir uma “[...] sociedade mais plural e digna em humanidade, [...]”

pensando nas formas e na base em que esse diálogo acontece.” (LIMA, 2017, p. 100, grifo nosso).

2. A IDEIA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CONTRACOLONIAL.

Quando adentramos no mundo da educação, buscamos encontrar como educadoras/es, momentos para se colocar e estar no ambiente escolar, o que nos leva, em muitos casos, a esquecer daqueles/as que ali não estão presentes. Contudo, devemos lembrar que o ambiente educativo sempre abrange uma multiplicidade de sujeitos/as, atravessando diversas camadas, sejam elas de raça, de gênero, de classe, entre outras, que podem ser encontradas nas múltiplas formas de composição de um ambiente educativo. Desta forma, vale ressaltar que cabe ao docente — como agente que desperta a curiosidade dos/as educandos/as — expor para o mundo apático as existências diversas e seus diversos modos de pensar, existir e resistir, não fortalecendo a invisibilização e o apagamento das diversas narrativas históricas. Já que segundo Freire

[...] o bom *professor/a* é o que consegue, enquanto fala, trazer *o/a aluno/a* até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2020, p. 83-84, grifo nosso).

Por isso, que ao pensar na perspectiva do ensino de história devemos confrontá-la com a ideia de March Bloch, de que

[...] a história é uma arte, a história é uma literatura. Frisa: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas. (BLOCH apud LE GOFF, 2001, p. 19)

Ao frisarmos a ideia de que “a história é uma arte”, podemos interligar essa ciência com a cosmologia e cosmovisão da maioria dos povos indígenas do Brasil, que relacionam o seu viver e estar no mundo com a arte manifestada por eles/as, — valorizando a sua ancestralidade —, conduzindo e construindo as suas narrativas históricas e sociais a partir e com a **arte**. Uma vez que, segundo Sallisa Rosa (2019), não encontramos a tradução do vocábulo “arte” em quase nenhuma língua indígena, justamente porque “[...] assim como no contexto ancestral africano, os povos tradicionais não separam a arte da vida. Assim, a arte abrange um universo de práticas que não são necessariamente um objeto ou um artefato, mas que compõe em ritualizar a vida”.

Buscar um ambiente escolar, que para além de contar a narrativa dos/as sujeitos/as silenciadas pela história quadripartite — que situa a Europa e a História Ocidental como um saber histórico trabalhado na maioria dos currículos escolares — e fortalecer o cumprimento da lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, é importante. Especialmente quando cruzamos o ensinar aprendendo com modos e perspectivas desses/as sujeitos/as. Percebendo neste ambiente, um modo de propiciar o ensino/aula de História, como um local que deve causar “incômodo” nos/as sujeitos/as que o compõem, de tal forma que resulte numa sala de aula que está em constante movimento, deixando tudo e todos/as interligados/as com as narrativas ali colocadas, percebendo conexões, sejam elas máximas ou mínimos do seu viver.

Imaginar uma sala de aula e/ou uma aula de História ensinada com o sentido de que ela está em constante movimento, é percebê-la como um

[...] o espaço tentacular de um corpo coletivo, intrincado, labiríntico, híbrido, verdadeiro ninho de aranhas marcado por trocas infinitesimais de afetos e sensações e pela elasticidade dos nexos pré-individuais (o que torna um espaço verdadeiramente público é o fato de que ali ainda não existem indivíduos, mas individuações em estado larvar). Essa sala de aula não se divide entre corpos (os alunos) e espírito (o professor), pois possui o dinamismo tentacular aracnoide de uma alma coletiva.(PEREIRA; TORELLY, 2020, p.763)

Essa percepção, em muitos casos, resulta numa aula não narcísica, que vê a educação como uma prática libertadora, que busca inserir práticas, dinâmicas e pensamentos desconhecidas por aqueles/as que ali estão, os/as convidando para expor e “experimentar” novas concepções de mundo.

Além disso, deve-se compreender a sala de aula, seja ela de história ou não, como um lugar plural, no qual se deve reconhecer e promover diversos saberes, evitando, posteriormente manifestações de discriminação e preconceito, pois um espaço que dá abertura para uma educação intercultural se “[...] *propõe* a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, no sentido de legitimar as diferenças, ou seja, de valorizar o outro.” (SILVA; REBOLO, 2017, p.182, grifo nosso). Consequentemente, não desqualificando outros modos de pensar, existir, resistir, ser e estar, enxergando na interculturalidade¹, uma forma para enfrentar e resolver

¹ Conceito de origem indígena, elaborado por Catherine E. Walsh — mulher, branca, professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar

conflitos diários ocasionados pela multiplicidade dos/as estudantes e pelas diferenças culturais, econômicas, raciais, de gênero, etc. Principalmente quando pensamos numa sala de aula situada na escola pública, em que a multiplicidade e a diversidade pulsam de todas as formas, fazendo com que a ideia de que “devo me ouvir através do outro” seja essencial, por que

[...] ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro. (Serpa, 2011, p. 165 apud, SILVA; REBOLO, 2017, p.183).

Não havendo uma dissociação do/a sujeito/a que está na sala do que age em sociedade, uma vez que ao agirmos de tal forma, incitamos uma transformação social, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Já que “Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.”(FREIRE, 2020, p. 85). Por isso que, pensar um ensino intercultural vai além de apresentar o conteúdo de aula de História, ele abre a possibilidade de explorar um ensino concreto de trocas e saberes de maneira crítica e respeitosa, porque segundo Catherine E. Walsh

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (HERNANDEZ; DAZA, 2016, p.374 apud WALSH, 2003, p.41)

— Este conceito pensa em um ensino que vai além de apresentar o conteúdo, ele abre a possibilidade de explorar um ensino concreto de trocas e saberes de maneira crítica e respeitosa. Um pensamento novo entrelaçado e alicerçado numa lógica já existente, a fim de romper com pensamentos coloniais, “[...] trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (WALSH, 2019, p.15), proporcionando a imaginação de um futuro contrário ao já conhecido. Diferente do **multiculturalismo**, a interculturalidade propõe mexer nas estruturas, promovendo uma diferença no sistema de pensamentos neocolonizadores.

Deste modo, iniciando a quebra das narrativas colonizadoras tão consolidadas no sistema educativo. Visto que, ao visualizarmos um ensino de História que considera a cosmologia e a cosmovisão indígena, não estamos falando de uma educação indígena e sim de uma relação intercultural, que considera outras percepções de mundo, a fim de explicitá-las no ambiente educacional.

A interculturalidade empregada pelos povos indígenas é diferente da discursada pelo estado, por isso que

[...] quando o Estado emprega a palavra interculturalidade no discurso oficial, o sentido é equivalente a multiculturalidade. O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Mas, em todo caso, é importante reconhecer as reformas que podem ser realizadas através das políticas de Estado. Do mesmo modo, é importante reconhecer que o projeto intercultural no discurso dos movimentos indígenas está dizendo outra coisa, está propondo uma transformação. Não está pedindo o reconhecimento e a inclusão em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno; está reclamando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistêmica). Está pedindo que se reconheça a participação dos indígenas no Estado, a intervenção paritária e capaz de reconhecer a diferença atual de poder; isto é, a diferença colonial e a colonialidade do poder -ainda existente- dos indígenas na transformação do Estado e, por certo, da educação, da economia, da lei. (Walsh, 2002, p. 26 apud WALSH, 2009, p.25-26)

Compreendendo a relevância de uma educação intercultural, podemos pensar o ensino de História a partir do texto *Amansar o Giz*, da doutora em antropologia, ativista, política e professora indígena Célia Xakriabá, que nos apresentar três temporalidades da história Xakriabá relevantes para a formação educativa de seu povo, uma vez que “[...] a compreensão de conhecimento dos povos ameríndios é mais ampla, uma concepção de totalidade e que reconhece o corpo, em sua inteireza, como o lugar de aprender e produzir conhecimento.” (BERGAMASCHI, 2015, p.12). Ao destacarmos que “O ser humano precisa contar histórias para dar sentido à sua existência. Contamos histórias para entender que somos, o que queremos, o que podemos fazer.” (LIMA, 2009, p.50), e quando exercemos essa “contação de história”, considerando a múltiplas linguagens, prezamos por um saber histórico mais acessível e inclusivo.

No texto, a autora expõe e explica a educação Xakriabá, dividindo-a em três tempos: o barro, o jenipapo e o giz, apresentando a história e a visão de mundo de seu povo de maneira com que as narrativas das temporalidades se encontrem e

conversem entre si. O período do *barro* sinaliza a época em que não havia escola enquanto um elemento concreto de instituição, prezando pela valorização da educação indígena já existente, valorizando a oralidade e a ancestralidade, uma vez que

[...] não havia escrita, mas havia memória. Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas por muitas gerações, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes desde o tempo dos antigos até os dias de hoje na preservação das tradições e na construção da identidade de cada Xakriabá que chega. (XAKRIABÁ, pág. 5, 2020)

Já o *jenipapo* nos apresenta a materialização da educação cotidiana em seus corpos, para eles/as, o uso do jenipapo — como para a maioria dos povos originários — estabelece conexão a materialização da história, da educação e do seu cotidiano em seus corpos, fortalecendo a “[...] a identidade como um dos processos que configuram *sua* forma de fazer educação indígena (não na escola, mas em nosso cotidiano).” (XAKRIABÁ, pág. 5, 2020, grifo nosso). Dado que é a partir da pintura que se dá o contato do corpo com o espírito, gerando o bom relacionamento e pertencimento a cultura, já que “Não é apenas o desenho que se escreve na pele, mas o que marca no penetrar, fortalecendo as memórias dos antepassados, para as crianças e as futuras gerações.” (XAKRIABÁ, pág. 5, 2020), como marca do fortalecimento da ancestralidade. Por fim, o *giz* marca a temporalidade da introdução da escola na comunidade Xakriabá, não somente a introdução dela, mas sim a ressignificação do modo educacional, a partir da sua perspectiva. Desta forma, amansando a arma que os/as destruiu por séculos, uma vez que a escola se adaptou a comunidade e não ao contrário, pois para os/as Xakriabá tudo está associado, seja o meio político, cultural e/ou educacional. Ademais, prezam pela conexão com a natureza, algo de extrema importância para a maioria dos povos originários, pois para eles/as o ser existencial não pode estar dissociado dos seres que compõem ela². Como Ailton Krenak exemplifica em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* quando menciona a conectividade espiritual que alguns povos estabelecem com as montanhas.

Assim como aquela senhora hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na

² Vale ressaltar, que a natureza colocada é a natureza existente sobre uma ótica colonizadora, que vê o ser humano enquanto um ser a parte do cosmo, que não está conectado com os demais seres existentes, desta forma se colocando como algo superior.

Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. (KRENAK, 2020, p.18-19)

Mas qual a relação do ensino de história para com o texto? Quando compreendemos que a escola, principalmente a aula de História é um espaço de mudança, que proporciona a elaboração de sujeitos/as críticos/as que a partir das vivências irão ressignificar, se indignar e reelaborar as relações instituídas e talvez as posteriores. Pois, segundo Maria Margarida de Andrade Lima

A escola é um espaço privilegiado para as variadas manifestações de diferentes grupos, para onde convergem normas, valores, tradições, rebeldias, resistências e novas expectativas, bem como dela procedem ressignificações, indignações, comportamentos e reelaborações que são possíveis graças à convivência entre as diferenças postas em jogo. São relações de gênero, de etnias, de escolhas religiosas, estéticas que reconfiguram os espaços e as relações de poder pondo em emergência questionamentos acerca da capacidade humana de criar formas de vida menos desigual e, portanto, mais digna. (LIMA, 2017, p.102-103)

Percebemos que ao “amansar o giz” a potencialização do ensino de história se faz presente. Potencialização que busca no ambiente educativo um lugar de experiência, no qual “[...] a pluralidade cultural manifesta-se, às vezes, na forma de conflitos [...]” (GIL *et al.*, 2022, p.20), conflitos estes que podem ser respondidos a partir dos sonhos, segundo a cosmovisão yanomami, conflitando os diversos modos do pluralismo cultural que nos permeia, a fim de entendê-las, compreendê-las e respeitá-las. Posto que ao entrar na sala de aula, o/a professor/a de História deve estar convicto/a “[...] de que tanto *ele/a*, quanto todos os alunos *devem* ser participantes ativos, não consumidores passivos.” (HOOKS, 2017, p.26, grifo nosso), daquele momento de trocas educativas e afetivas, trocas estas que partem do/a educador/a para com a turma e vice-versa.

Conforme LIMA, aponta em seu texto *Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas*,

‘as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinado grupo’ (CANDAU; MOREIRA2008, p.23 apud LIMA, 2017, p.103).

Diante disso, uma das principais ideias do ensino de História é que quebrar a lógica relacional alicerçada e marcada pelo preconceito e discriminação de diferentes culturas e/ou cosmovisões é fundamental, já que ao ensinar história devemos englobar todos os seres, sejam eles vivos ou não, na construção das narrativas, para que todos/as encontrem um lugar, sendo que a história “[...] é apenas uma maneira que a sociedade tem de constituir o passado e estabelecer uma relação com ele.” (SETH, 2013, p.179).

Por isso que ao promover uma educação intercultural, entrelaçamos as relações antepassadas e construtivas da história presente, não só apresentando “fatos” ocorridos, mas formas de resistência e visões que as tornam persistentes. A interculturalidade, diferentemente de outros conceitos, quando falamos de povos indígenas, nos coloca e representa uma mudança das estruturas sócio-históricas, indicando uma política cultural, que vai além do reconhecimento da importância e da inclusão destes sujeitos/as, estabelecendo um confronto ao poder colonial instituído, que acaba por propor outra lógica de incorporação nos modos de vivenciar e pensar o mundo, possibilitando a visualização de um futuro distinto. Dessa forma, podemos dizer que “[...] a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.” (WALSH, 2019, p.27).

Ao colocar em prática uma educação intercultural, fortalecemos o ideal de que a escola, enquanto um dos primeiros e/ou único ambiente de socialização para além do núcleo familiar de muitos/as estudantes, não pode ter um papel limitado e que sim, deve ser um espaço que pode e deve ser reinventado, que está em constante processo de mudança, principalmente quando estamos buscando

[...] formar estudantes que compreendam o conhecimento histórico em sua dimensão mais complexa, como objeto cultural, como construção. Essa é a perspectiva que, a nosso ver, poderá formar estudantes efetivamente críticos ao compreenderem que a História é ponto de vista, que a realidade é multiperspectivada, que as perguntas movem a produção de conhecimento e mudam conforme as culturas se transformam, conforme mudam as épocas. Essa perspectiva do múltiplo, do diverso, da convivência dos contrários é fundamental no trabalho em sala de aula na atualidade. (LIMA, 2009. p.54)

A interculturalidade introduzida no ensino de História possibilita o/a educador/a a trabalhar um currículo “desestruturante”, que fuja das regras instituídas e esperadas dentro das salas de aula. Salas de aula essas, que não convidam e não possibilitam um “caos” organizado, algo que fuja da regra dita normal, que ignoram que “[...] a aula de História é Caos, é um espaço para o pensamento, não é servil às narrativas que têm regulado nossas relações com o tempo. Significa que nessa aula há um desfile contínuo de devires minoritários.” (GIL *et al.*, 2022, p.15), conseqüentemente reproduzindo um ideal limitado da educação, desencorajando os/as estudantes a experimentar e participar do momento. Mas, quando trabalhamos, possibilitando esse caos, abrimos passagens para o desaparecimento das narrativas coloniais, especialmente quando exercemos o papel docente apoiado/a em um viés étnico-racial, evidenciando mais uma vez a “[...] tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, às condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas.” (ZARTH, 2010, p. 119).

Colocando em prática uma narrativa explicitada por Bell Hooks, de que “[...] os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar.” (HOOKS, 2017, p.28). Compreendemos que ao promover a atualização do seu currículo e de seus saberes o/a professor/a, cria uma forma conectiva com a geração presente no espaço educativo, que muitas vezes pode destoar do seu ser docente, assim ao promover esse resgate, a partir da maleabilidade do currículo, irá proporcionar um ambiente facilitador para a aprendizagem.

Contudo, para ocorrer esse processo é indispensável a escuta das vozes que seguem silenciadas desde a colonização europeia — povos negros, quilombolas, indígenas, entre outros —. Podemos cruzar o ideal de uma educação intercultural, com o conceito de *contracolonização*, formulado por Antonio Bispo dos Santos³. Santos, que ao apresentar o conceito, coloca em discussão a importância de haver uma “decolonialidade” das ideias, pois ela é necessário para acontecer uma

³ Nascido no ano de 1959, ativista negro, político e militante do movimento quilombola e do direito pela terra — Nego Bispo, como é conhecido, “Destaca-se por sua atuação política e militância, que estão fortemente relacionadas à sua formação quilombola, evidenciada por uma cosmovisão a partir da qual os povos constroem, em defesa de seus territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida.” (PORFÍRIO; OLIVEIRA, 2021).

reedição das trajetórias das matrizes dos povos invisibilizados — em seu caso, o povo negro e quilombola —. Com a contracolônização, Bispo inicia um debate que transita a

[...] relação entre regimes sociopolíticos e cosmológicos. O autor compreende a colonização como um processo etnocêntrico que busca substituir uma cultura pela outra, por meio de práticas de invasão, expropriação e etnocídio. Como sugere o pensador quilombola, o conceito de ‘contra-colônização’ inscreve no processo colonial a ressignificação da matriz cultural dos povos e de suas práticas tradicionais, de modo a ancorar a enunciação e as formas de resistência à colonização. (PORFÍRIO; OLIVEIRA, 2020)

Ou seja, devemos deixar que esses povos invisibilizados falem por si, sem gerar novamente uma tutela. Desta maneira, realizando escritos a partir de suas construções e participações ativas no processo, sempre prezando e dando protagonismo para as suas narrativas, priorizando suas vivências e perspectivas, colocando-as como algo ativo e propositivo da construção histórica e social do nosso cotidiano. Visto que, Nego Bispo destaca que

Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta, Contracolônizar. No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar –, no dia em que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolônização. (SANTOS, 2018, p.9)

Deste modo, o ensino de História a partir de uma visão ou com preceitos indígenas em diálogo com a nossa realidade, oportuniza a construção de um ensino mais variado, acolhedor e respeitoso, propondo-se a superar a invisibilidade histórica e social que segue vigente das perspectivas que desviam uma ótica colonizadora. Por isso, que ao fazer uso de uma educação contracolônial, ao invés de uma educação decolônial coloca-se em evidência a ideia compreendida e explicitada por Nego Bispo, em seu livro *A terra dá, a terra quer*, de que com o debate *decolônial* compreendemos

[...] o sufixo ‘de’ como isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolônialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se

defenda da geral neta dos decoloniais e dos colonialistas. (SANTOS, 2023, p.53)

Responsabilizando-nos, os ancestrais, daqueles que iniciarão a transmutação de algo tido enquanto estático, que não pode ser mudado. Colocando em prática a *confluência* dos saberes, juntando saberes existentes ou que podem existir — a partir destes já existentes —, podem ser fortalecidos, rendendo novas perspectivas e não se anulando ao estarem juntos a outros, percebendo que entre nós há algo em comum, uma que vez que ao fazê-los/as reconhecer a “[...] pluralidade e a diversidade de conhecimentos heterogêneos, que podem estar sempre em interseção e interações dinâmicas, em um diálogo horizontal e democrático.” (TOLENTINO, 2018, pág. 50, grifo nosso), é um dos fundamentos de uma educação que preze pela valorização de todos os seres que compõem o cosmo. Todavia, deixando em destaque que há uma limitação para a prática desses saberes, não exaltando a apropriação deles, sem deixar dúvidas de que “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.” (SANTOS, 2023, p.15) os saberes, e que não é algo limitador.

Conseqüentemente, ao trabalharmos perspectivas indígenas, introduzindo-as no ensino de História, apresentamos, na “concretude” — a partir da sua visão —, mundos contemporâneos diversificados, exaltando que não há diferença entre eles/as para com o mundo dito normal — perspectiva colonial — e sim outro modo de pensar, existir, resistir, ser e estar, que versa uma coexistência complexa, despindo os povos originários do ideal de sujeitos/as atrasados/as, que se encontram paralisados/as no tempo. Tempo este que segue uma lógica colonial, que aniquila qualquer possibilidade de outra temporalidade que não seja linear, excluindo o sistema cosmológico, onde não há uma refluência das ações e sim uma confluência de temporalidades, onde tudo e todos/as estão interligados/as baseados/as numa lógica horizontal que preza pela circularidade. Enxergando e pensando que o

[...] passado, presente e futuro não são necessariamente sucessivos. Desse modo, poderemos abrir possibilidades de tentacular o próprio tempo, seja por tradução, seja por experiência, encontrar com o tempo do outro, sem jogá-lo contra o nosso espelho narcísico. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.764)

Em outras palavras, o passado, o presente e o futuro acontecem de forma conectiva, dado que um necessita do outro para existir, não aniquilando o outro para dar protagonismo para si.

Perpetuar uma educação intercultural, como algo que entrelaça as relações e as trocas de povos divergentes, que devem estar presentes no ambiente educativo de diversas formas, não enquanto um apêndice a ser discutido pontualmente⁴, torna-se necessário para promover a

[...] produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural. [...] para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc. (SILVA; REBOLO, 2017, p.181)

Exercendo a responsabilização docente de ser um trabalho contínuo e processual, que afete o máximo de dimensões, a fim de orientar e formar sujeitos/as que construam e prezam por um mundo plural e democrático, mas sem esquecer que como eles/as, também somos corpos que transitam aquele ambiente, principalmente quando queremos “[...] quebrar a noção *do/a professor/as* como uma mente onipotente e onisciente.” (HOOKS, 2017, p.185).

Essencialmente quando esse trabalho se dá na escola pública, já que segundo Pereira e Torelly (2020)

[...] a escola pública não é lugar para se sentir em família, em casa, ou em sintonia com alguma particularidade de caráter ou temperamento, mas o entreposto radical onde a suspensão das regras determinadas que envolvem uma existência qualquer cria uma superfície de contato com o ilimitado do sentido. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.760)

A vista disso, pensar que a sala de aula é e deve ser um ambiente em que o aprender deve ir além das normativas educativas, considerando uma aprendizagem que preze pelos múltiplos sentidos de se aprender, onde há envolvimento do pensar, ser, sentir e estar, buscando um percurso trilhado para além do educar conteudista, um percurso a ser percorrido e amadurecido, que não preza apenas pelo produto final, e sim pelo leque de possibilidades e amadurecimentos que ele pode propiciar,

⁴ Como por exemplo em abril, com a temática do abril indígena.

desta maneira antes de educá-los/as para libertar, devemos educá-los/as para serem livres. Ao colocar em prática um ensino de história que preze por uma a educação intercultural juntamente a contracolonial explicitamos para os/as estudantes

[...] a compreensão de que os processos de construção e reconstrução de identidades estão em aberto, são históricos, produzidos no tempo em meio às tradições herdadas e as condições postas pelo presente, na perspectiva da produção de novas formas de identificação dos sujeitos. (LIMA, 2017, p. 104-105)

Logo, nada está dado e sim em processo. Particularmente, quando o/a professor/a de história percebe que a ação dele/a na sala de aula “[...] é resultado de uma combinação resultante de sua concepção de História (Razão Histórica) e de sua concepção de aprendizagem (que hipóteses o professor possui sobre como o estudante aprende).” (LIMA, 2009, p. 48).

3. AS PRINCIPAIS FONTES PARA COMPREENDER E CONHECER A PERSPECTIVA YANOMAMI:

Para compreender e conhecer a perspectiva Yanomami, a partir da ótica dos/as mesmos, foram usadas duas fontes, ambas tiveram participação ativa das comunidades ou de representantes do Povo Yanomami do início ao fim da sua construção. A primeira é o livro *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami* de Hanna Cibele Lins Rocha Limulja — mulher, branca e Doutora em Antropologia social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC) —, Limulja trabalha com Povo Yanomami desde 2008, atuando em ONGs no Brasil e no exterior, como na Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Instituto Socioambiental (ISA), Wataniba e Survival International. Atualmente ela trabalha num projeto que promove o atendimento à saúde yanomami e dos povos indígenas do DSEI Leste de Roraima. Também integra a Rede Pró-Yanomami e Ye'kwana, que foi criada em 2020 por um coletivo de pesquisadores/as e aliados/as na luta pela garantia dos direitos territoriais, culturais e políticos desses povos. A obra é reflexo da sua tese de doutorado, que possui o título de *O DESEJO DOS OUTROS: UMA ETNOGRAFIA DOS SONHOS YANOMAMI (PYA Ú – TOOTOTOPI)*.

No livro, a antropóloga realiza uma pesquisa etnográfica baseando-se na transcrição de mais de cem relatos — na língua yanomae⁵ — de sonhos coletados durante sua estadia, durante novembro de 2015 a fevereiro de 2017, na comunidade do *Pya ú*, que fica na região do rio Toototopi, nas proximidades da fronteira de Roraima com a Venezuela. Ela visa, para além de descrever e relatar o cotidiano Yanomami, apresentar-nos a perspectiva e os significados dos sonhos desse povo, que fazem uso deles para vivenciar o mundo que os rodeiam⁶, dando sentido à sua cosmologia e cosmovisão. Ela destaca que segundo o Povo Yanomami, “*Omama*, quer um verdadeiro sonhador, foi quem criou o *Mari hi*, a árvore dos sonhos, que ao florescer envia os sonhos para os Yanomami: ‘Foi assim que ele pôs [o sonho] em nós, permitindo que nossa imagem se desbloqueia enquanto dormimos’ ” (LIMULJA, 2022, p.47).

⁵ Uma das seis línguas que compõem a família linguística Yanomami no Brasil.

⁶ Mundos esses que vão além do que é palpável e perceptível a nossa visão ocidental e colonial.

O desejo do outros: uma etnografia dos sonhos yanomami, foi escolhido para compor essa pesquisa, por ser tratar de um escrito que descreve e apresenta diversos aspectos, perspectivas e cosmovisões do Povo Yanomami, descritas e dialogadas com os/as próprios/as sujeitos/as. Para além de apresentar de forma massiva o perspectivismo yanomami, também apresenta uma atuação direta dele e da sua principal liderança — Davi Kopenawa —. A obra gira em torno do sonhar Yanomami, ação fundamental desta pesquisa, para eles/as “[...] independentemente de ser ‘verdadeiro’ ou ‘falso’, o sonho cumpre o papel de mobilizar uma realidade que de outra forma permaneceria imutável” (LIMULJA, 2022, p.92). Ademais, ao fugirmos de uma lógica conservadora, pensando que todo monumento é fruto da memória coletiva de uma sociedade/povo, e de que

[...] Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história [ed. 1901, p. 245]. (LE GOFF, 1990).

O livro *desejo do outros: uma etnografia dos sonhos yanomami*, pode ser considerado um monumento, uma vez que a escrita dele se baseia na oralidade de um povo que faz uso da memória e aprendizagens coletivas perpassadas pelos seus ancestrais, conseqüentemente colocando em evidência outras formas monumentais e incitando a perpetuação da sua cosmologia e cosmovisão.

A segunda fonte a ganhar destaque é o livro *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*, escrito por Davi Kopenawa — homem, indígena, líder político yanomami, defensor da floresta e xamã — e por Bruce Albert — homem, branco e antropólogo francês — que conta com a tradução de Beatriz Perrone-Moisés — mulher, branca, Professora do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA-USP) — e o prefácio de Eduardo Viveiro de Castro — homem, branco e antropólogo brasileiro —. *A Queda do Céu* procura nos apresentar o perspectivismo Yanomami em diversas instâncias, de modo conversativo, Kopenawa

[...] discorre sobre a cultura ancestral e a história recente de seu povo (situado tanto em terras venezuelanos quanto em brasileiras), explica a origem mítica e dinâmica e invisível do mundo, além de escrever as características monstruosas da civilização ocidental como um todo e de prever um futuro funesto para o planeta —, mas, de um modo muito

especial, é um livro sobre nós, dirigir a nós, os brasileiros que não se consideram *indígenas*. (CASTRO, 2020, p.12).

Perpassando pela história, pela arte, pela territorialidade e pela espiritualidade Yanomami, até chegar a crítica ao sistema capitalista, o xamã evoca o entendimento do seu povo sobre a concepção de mundo e da nossa atuação da terra. Nos fazendo mergulhar numa leitura intensa, que apresenta a sua trajetória pessoal enquanto sujeito indígena, político e xamânico, já que o mesmo sabia da sua vocação xamânico desde sua infância, sempre pondo a importância de um movimento coletivo que envolve todos os seres da terra.

As duas fontes, para além de apresentar e incitar a imersão no “mundo” Yanomami, para nós — pessoas não indígenas —, propiciam o contato com uma escrita que se manifesta através da corporalidade dos saberes. Uma vez que para uma proposta de educação intercultural isso é fundamental, os textos mostram

[...] a concretude de um diálogo intercultural que efetiva o dinamismo da tradição e sinaliza para seu povo a necessidade de ‘trilhar o caminho de volta’ [...]. E esse caminho é construído no movimento dinâmico de dupla orientação: a inspiração no saber ancestral e no saber acadêmico; as identificações por estar dentro, por sua condição de estar indígena, mas também o distanciamento e se colocar fora, em consonância com os parâmetros da academia. (BERGAMASCHI, 2015, p. 23)

Proporcionando para este trabalho um encontro de possibilidades para a construção de um ensino de história que desvie da “normalidade”, oportunizando o protagonismo para outros/as sujeitos, dando a abertura para eles/as próprios/as comentem sobre suas narrativas e perspectivas.

4.A INTERCULTURALIDADE A PARTIR DA COSMOVISÃO E DO PERSPECTIVISMO YANOMAMI.

Nos perguntamos a todo momento como educadores/as engajados com uma educação intercultural que pensam na multiplicidade social que envolve a realidade — direta ou indireta — dos/as nossos/as estudantes, como executá-la dentro da sala de aula. Principalmente na aula de história, que tem uma matriz tão colonizadora, que em vários momentos se vê estagnado pela construção da mesma. Talvez, colocar histórias e narrativas dos/as invisibilizados/as por essa lógica, para os/as alunos/a desde o princípio seja uma das respostas, buscar resgatar a partir da escrita desses/as indivíduos/as — neste caso os povos indígenas — seja um dos caminhos a ser percorrido, desta forma trilhando a construção de uma nova perspectiva, que irá proporcionar o enaltecimento destes seres invisibilizados/as até o momento, representando “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais) [...]” (WALSH, 2019, p.17), assim contracolonizando a educação deste o seu princípio.

Encontramos no livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*⁷ de Kaká Werá, o início da narrativa histórica desses povos que eram e seguem sendo diversificados⁸. Werá nos apresenta que antes da invasão dos portugueses, os povos dividiam-se em três tradições: a tradição do sonhar, a tradição da lua e a tradição do sol,

[...] antes da chegada das grandes canoas dos ventos do século XVI, o que podemos chamar de povo nativo era olhado e nomeado, do ponto de vista tupi, como filhos da Terra, filhos do Sol e filhos da Lua. [...] Os povos Tapuia eram uma vastidão nômade, de muitos dialetos, que seguiu a tradição do Sonho. Os Tupy dividiam-se em Tupinambá e Tupy-Guarani e pegaram dos

⁷ Salienta-se que no momento da primeira edição — 1998 — a palavra **índio** ainda era usada para se referir aos **indígenas**, contudo com o passar do tempo, trocou-se **índio** por **indígena**, a partir de movimentos impulsionado por eles/as, uma vez que a palavra **indígena** remete à originário, aquele/a que ali já estava. Derrubando toda uma construção falaciosa de que os portugueses “descobriram” o território denominado Brasil, chamando as pessoas que ali se encontravam de índios, já que os mesmos pensavam estar pisando nas Índias. Além disso, destaca-se que há utilização da palavra **tribo**, no escrito, mas assim como índio, essa palavra caiu em desuso por remeter a “algo não civilizado”.

⁸ Segundo o documentário *Guerras do Brasil: Cap. 1 - As Guerras da Conquista*, antes da chegada dos portugueses nessa terra chamada Brasil, havia entre 8 à 40 milhões de indígenas, e cerca de 1.000 etnias distintas, que comparado com a atualidade torna-se um dado alarmante, já que atualmente, segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), há em torno de 1.693.535 pessoas autodeclaradas indígenas, e aproximadamente 305 etnias. Com esses dados concluímos que as populações originárias passaram por um processo etnocida de extrema violência.

anciões da raça vermelha as tradições do Sol e a da Lua. [...] A história indígena no Brasil transcorre, então, com a germinação dessas três qualidades de povos: os povos da tradição do sonho, os da tradição do Sol e os da tradição da Lua. [...] a tradição do Sonho foi germinada pelos filhos da terra, ou seja, os povos que foram designados como Tapuia, pelo Tupy remanescentes da raça vermelha, depois do grande dilúvio, que, segundo a sabedoria sagrada, foi o encerramento do ciclo de Tupã. (JECUPÉ, 2020, p.25)

Por dar demasiada importância para a memória cultural, que preza pelo saber da ancestralidade e as manifestações “artísticas” dos povos originários, a história indígena começa antes da existência do tempo, para eles/as “O tempo chegou depois dos ancestrais que semearam as tribos no ventre da Mãe Terra.”(JECUPÉ, 2020, p.35), ancestrais estes que para nós “sociedade colonizada” são elementos da natureza, totalmente dissociados do nosso existir, como, por exemplo “[...] trovões criadores, anciões arco-íris ou pássaros guerreiros [...].” (JECUPÉ, 2020, p.33). Para eles/as a sua origem está intimamente conectada com a existência da *Mãe Terra*, que originou a partir da concepção dos seus ancestrais, que criaram a humanidade semelhante a sua imagem, após darem existência aos outros seres que compuseram e compõem a *Mãe Terra*. Vale destacar, que a criação do tempo só se dá posteriormente a origem da humanidade.

Ao pensarmos na diversidade atual dos povos indígenas que compõem o Brasil, com base nas suas especificidades, conseguimos relacioná-los com as três tradições originárias. Por dar muita importância para o significado de seus sonhos, conciliando seus significados com a forma de ver e vivenciar o mundo, podemos dizer que o povo Yanomami segue a composição da terceira tradição, que seria a dos sonhos.

Como insiste mais uma vez Kopenawa, os Yanomami, diferentemente da grande parte dos brancos, não sonham apenas consigo próprios, pois sonhar é para eles, antes de tudo, viajar longe, conhecer lugares e pessoas distantes, escapar do familiar. [...] a palavra *mari* (sonho) transborda o sentido que costumamos atribuir à atividade onírica. Isso porque ela não pode ser reduzida ao sonho noturno, aquele que ocorre durante o sono, mas abarca também a experiência de transe ou viagem xamânica propiciada pela inalação da *yãkoana*. [...] Ao inalar *yãkoana*, os olhos do xamã “morrem”; assim, todo sonho implicaria, por assim dizer, uma “pequena morte”. Para os Yanomami, saber sonhar é saber ver, ver o invisível. (LIMULJA, 2022, p.12)

Segundo Kaká Werá, a terceira tradição na época dos mil povos, os Tapuias — antecedente dos povos dos sonhos — “[...] tinham mais consciência da dimensão do sonho, e muitas tribos desenvolveram seu aprendizado a partir das lições que o sonho apresentava. Assim, eles herdaram de ciclos imemoriais passados a tradição do Sonho.” (JECUPÉ, 2020, p.25,)

Torna-se perceptível essa conexão do seu vivenciar com o sonhar do povo Yanomami, se levarmos em consideração as palavras do xamã Yanomami Davi Kopenawa, ao falar do período da seca na floresta após o período das chuvas, o mesmo destaca que

Durante o tempo da cheia, as filhas e os filhos do ser da chuva, *Maari*, e do tempo encoberto, *Rüeri*, dançam alegremente acima da floresta, agitando folhas novas da palmeira *hoko si*, como os convidados durante a dança de apresentação. Se as palmas estiverem muito úmidas, a chuva não acaba mais! [...] Mas, para que o aguaceiro termine mesmo, ainda é preciso que os espíritos do pica-pau *ëxama* e do lagarto *roha* levantem e o pênis do ser da chuva e o amarrem em torno da sua cintura. A outros te *xapiri* caberá, em seguida, deitá-lo na rede e lhe oferecer tabaco para aplacar sua ira. Depois, com muito cuidado, devem tirar da sua cabeça o grande cocar de plumas úmidas, para pô-lo a secar também. É assim que a luz do solo o calor podem enfim voltar à floresta. A estação seca se instala e as águas começam a baixar. Os brancos não conhecem as imagens do ser da chuva e de seus filhos. Com certeza acham que a chuva cai do céu à toa! Eu ao contrário, as contemplei muitas vezes em meu sonho, do mesmo modo que os meus maiores as viram antes de mim. Assim é. As palavras da gente da floresta são outras. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.476)

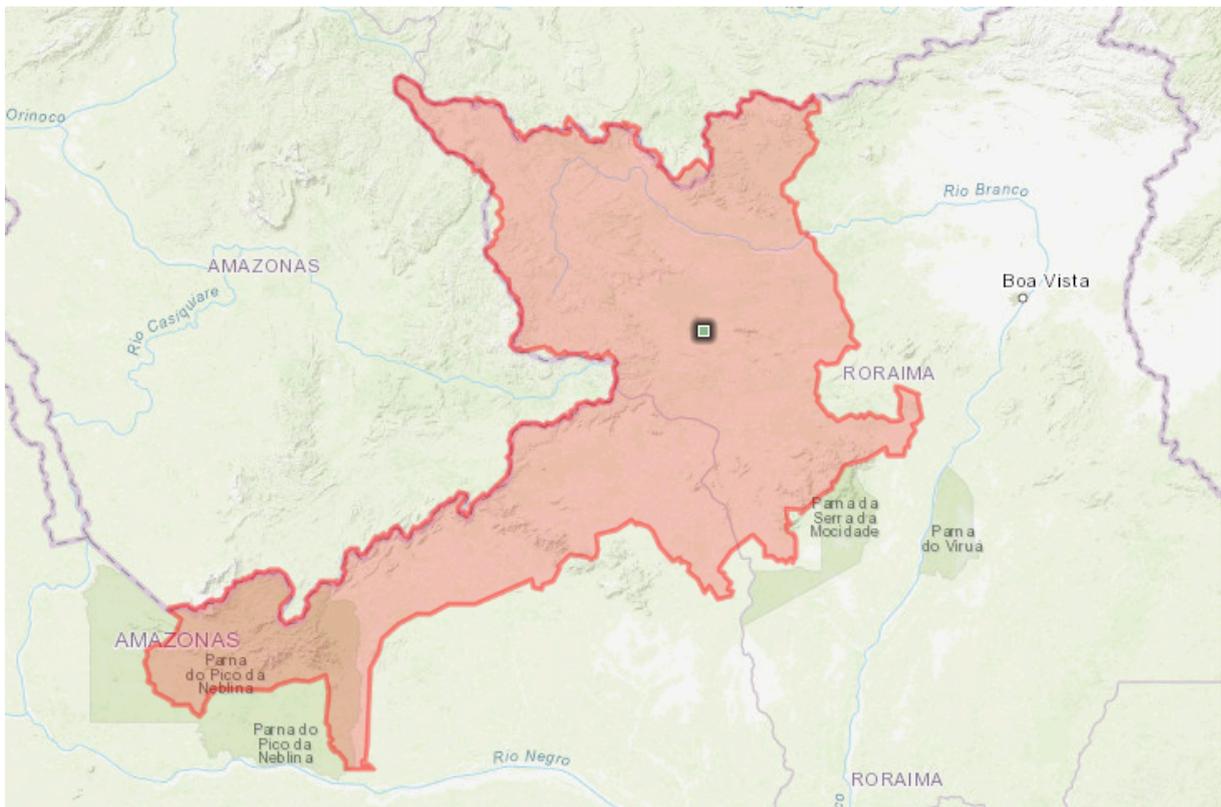
Ou quando Werá relata que

Com o passar do tempo, um pajé Yanomami, da Amazônia, sonhou que a Terra tinha buracos no céu, produzidos pela fumaça da civilização, e que por causa desses buracos o céu poderia desabar. A civilização não quis ouvir o pajé, mas tempos depois a própria ciência civilizada chamou esses buracos de “rompimento da camada de ozônio da Terra” [...]. (JECUPÉ, 2020, p.63-64)

Colocando o sonhar Yanomami, não só como um elemento cultural, histórico e pertencente ao seu cotidiano, mas enquanto uma visão da concretude, que busca respostas para a “realidade” vivenciadas por todos/as que compõem o cosmo.

4.1 QUEM É O POVO QUE VIVENCIA O SONHAR?:

O povo Yanomami é uma população indígena que se encontra territorialmente nas terras do Brasil — Amazônia e Roraima — em fronteira com a Venezuela, “demarcando”, aproximadamente, a extensão de 9,6 milhões de hectares, considerado o maior território indígena do país.



Terra Indígena Yanomami

Segundo o ISA — Instituto Socioambiental — há pelo menos 31.223 pessoas da população, que são pertencentes à seis línguas que compõem família linguística Yanomami, sendo elas: 1) Yanomam, Yanomami, Yanomama ou Yanomami; 2) Yanomami ou Yanomami; 3) Sanöma; 4) Ninam; 5) Yaroamë e 6) Yãnoma, divididas em torno de dezesseis dialetos (Ferreira; Senra; Machado, 2019). De acordo com Ferreira, Senra e Machado

O Yanomam (Yanomae, Yanomama ou Yanomami) é a língua Yanomami mais falada atualmente no país. Os quatro principais dialetos da língua (Yanomami das Serras Norte, Yanomami das Serras Central, Yanomama das Serras Sul e Yanomae) têm no total cerca de 11.900 falantes (Sesai 2016), que vivem, em sua maioria, na região central, centro-leste e sul da TIY, majoritariamente em Roraima. A língua Yanomam é também a língua da família com o maior número de falantes não nativos e vem se configurando como língua franca entre os Yanomami no Brasil [...]. (Ferreira; Senra; Machado, 2019, p.31)

O etnônimo Yanomami origina-se da palavra *Yanōmami* que, termo *yanōmami thēpē*, significa "seres humanos", opondo-se a *yaro* — animais de caça — e *yai* — seres invisíveis ou sem nome —, além disso, opõe-se a expressão a *napē* — inimigo, estrangeiro, "branco" — (ISA, 2018). Inicialmente o termo era usado somente na Venezuela para denominar o conjunto de etnia, contudo no final da década de 1970 ele foi retomado e usado por antropólogos/as, ONGs, seguido pelas administrações indigenistas⁹. Anterior a esse tempo, os Yanomami, no Brasil, eram nomeados por diversos nomes: Waika — Guaica —, Xiriana — Xirianã, Shiriana —, Yanomami e Sanumá e/ou por designações genéricas como Yanomama e Yanoama. (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

O povo Yanomami relaciona a sua origem à relação sexual do demiurgo *Omama* com a filha de *Tēpērēsiki* — monstro aquático, dono das plantas cultivadas —. Para eles/as, *Omama* está intimamente ligada à origem das regras da sociedade e da cultura yanomami atual, e na criação dos espíritos auxiliares dos xamãs, os xapiripë. Os/as yanomami acreditam que O filho de *Omama* foi o primeiro xamã a existir e que o seu irmão, *Yoasi* — ciumento e malvado —, deu origem a morte e aos males do mundo (ISA, 2018), como podemos observar nesta parte do samba enredo de 2024 da escola de samba Salgueiro:

É Hutukara, o chão de Omama

O breu e a chama, deus da criação

Xamã no transe de Yãkoana

Evoca Xapiri, a missão

[...]

Tirania na bateia, militando por quinhão

E teu povo na plateia vendo a própria extinção

Yoasi que se julga família de bem

Ouçã agora a verdade que não lhe convém

⁹ Indigenistas são pessoas, instituições e etc., que não são indígenas, mas que compactuam e lutam pela causa e pelos direitos dos/as mesmos/as.

Em que, a partir da sonoridade carnavalesca, retratou a história e a relação desse povo para com a floresta, a partir da sua narrativa.

Floresta está que está diretamente ligada com a sua perspectiva de mundo e com a existência do mesmo, já que a criação dela se deu a partir da *queda do céu* nos primeiros tempos, “Por esse motivo chamamos a floresta *warõ patarima mosi*, o velho céu, e os xamãs também a chamam *hutukara*, que é mais um nome desse antigo nível celeste.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.195). Conforme Kopenawa, os não indígenas pensam que a floresta está morta, mas “Ela só parece estar quieta e nunca mudar porque os *xapiri* a protegem com coragem, empurrando para longe dela o vendaval *Yariporari*, que flecha com a raiva suas árvores, e o ser do caos *Xiwãripo*, que tenta continuamente fazê-la virar outra.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.468). Devido essa proteção, para eles/as a floresta está viva, caso o contrário

Não haveria nenhuma umidade na terra, tudo ficaria seco e murcho, pois a água também está viva. É verdade. Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada. Ela só morre quando todas as suas árvores são derrubadas e queimadas. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.468)

Conforme a definição do ISA, os indígenas yanomami compõem uma sociedade de caçadores e agricultores. Os homens são os responsáveis pela caça de animais para a alimentação, enquanto as mulheres ficam a cargo do cultivo dos vegetais e da coleta de itens como nozes e mariscos. Apesar da caça referir-se somente a pelo menos 10% da sua alimentação, a toda uma forma de preservação e de significado da mesma, como, por exemplo, a carne do animal caçado deve ser compartilhada com a comunidade e o caçador não deve consumi-lá, ao compartilhar, ele receberá a carne de outro caçador. Davi Kopenawa aponta que

‘Se vocês não comerem a própria caça, os animais serão seus amigos. Se vocês não tiverem respeito por eles, eles tampouco irão gostar de vocês e vocês sempre ficarão panema!’ Elas estão em nós desde sempre. É por isso que não matamos caça sem medida. Os brancos, ao contrário, não conhecem essas palavras e seus maiores acabaram com toda a caça que havia em sua terra. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.475)

Desta maneira, revelando respeito e valorização pelo outro ser até o último momento. Uma vez que, para os Yanomamis, assim como para os Guarani Mbyá, nos primórdios do tempo, antes de serem animais, eles/as eram pessoas — seus ancestrais —, como destaca Kopenawa “No primeiro tempo, nossos antepassados viviam com fome de carne e se devoravam entre si. Por isso tornaram-se outros. Metamorfosearam-se em caça para que pudéssemos comê-los.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.473).

Os Yanomami, por crerem que *Omama* foi criador deles e do mundo, reforçam, que para além de ser responsável pela sua origem, os poderes demiúrgicos de *Omama* deram existência aos estrangeiros:

Conta-se que foram criados a partir da espuma do sangue de um grupo de ancestrais Yanomami levado por uma enchente após a quebra de um resguardo menstrual e devorado por jacarés e ariranhas. A língua "emaranhada" dos forasteiros lhes foi transmitida pelo zumbido de Remori, o antepassado mítico do marimbondo comum nas praias dos grandes rios. Para chegar a esta inclusão dos brancos numa humanidade comum, ainda que oriunda de uma criação "de segunda mão", os antigos Yanomami tiveram que viver um longo tempo de encontros perigosos e tensos com esses estranhos, que passaram a chamar de *napépe* (“estrangeiros, inimigos”). De fato, a primeira visão que tiveram dos brancos foi de um grupo de fantasmas vindo de suas moradias nas "costas do céu" com o escandaloso propósito de voltar a morar no mundo dos vivos (ISA, 2018).

Deste jeito, expressando a relação conturbada que o povo originário teve e tem com o povo branco. Todavia, esse contato se deu após o fim do século XIX, anterior a essa data a relação dos yanomami ocorria apenas com grupos de indígenas vizinhos. Os primeiros contatos se deram entre as décadas de 1910 a 1940, com representantes da fronteira extrativista local (balateiros, piaçabeiras, caçadores), com soldados da Comissão de Limites, com funcionários do SPI¹⁰ ou viajantes estrangeiros. Entre 1940 e 1960, o SPI iniciou a abertura de postos em

¹⁰ O **SPI** — Serviço de Proteção aos Índios — foi a instituição responsável pela tutela das populações indígenas do Brasil, desde 1910 até 1967, digo tutela, pois naquela época e até os dias atuais — por parte de uma parcela social —, ainda vigora a crença infantilizada dos indígenas. Vale ressaltar, que até certo momento o único órgão que mantinha contato e dava “assistência” a essas populações, era o das missões religiosas, ou seja, a Igreja Cristã. O SPI foi um órgão organizado por Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, sertanista e engenheiro militar. Rondon tinha inicialmente a ideia de “preparar” e “educar” as populações indígenas para a integração ao meio social civilizado, pois segundo sua visão, eles/as permaneciam em posição primitiva. Todavia, para além de não cumprir com o intuito inicial da “fundação” de prestar serviços como: educação, saúde, entre outros fundamentais, a SPI aproveitava-se de sua autoridade sob os indígenas para fazer uso de suas terras (tituladas de Postos Indígenas), passando “[...] a exercer o papel de "ponte" para que os latifundiários e grandes empresários pudessem ocupar os territórios indígenas.” (LEÃO et al. 2019, pág.53) e a cometer atrocidades com as populações, como torturas, exploração da mão-de-obra, vendas de suas terras, etc.

terras Yanomami, além de intensificar as missões católicas e evangélicas, dando origem a surtos epidêmicos de sarampo, gripe e coqueluche.

4. 2 A IMPORTÂNCIA DA MANIFESTAÇÃO DO SONHAR YANOMAMI PARA COM A EDUCAÇÃO:

Como dito anteriormente, para o povo Yanomami, sua existência está intimamente relacionada com o sonhar. Ver, vivenciar e estar no mundo a partir do ato de sonhar, é para os Yanomamis, uma forma de manifestar a sua cosmologia e cosmovisão para os/as demais e para si, considerando esse ato como algo fundamental, que se dá de forma processual para o seu povo. Para eles/as o “[...] o sonho é concebido como *acontecimento*: não se trata de simbolismo ou representação, as coisas realmente acontecem, a imagem vital (*utupë*) das pessoas desloca-se para outro plano.” (LIMULJA, 2022, p.13).

Os Yanomamis correlacionam as palavras *saber*, *conhecer* e *ver* entre si com o ato de sonhar, as três palavras para além de possuírem a mesma raiz na língua — *-taa* —, tem o significado interligado, que seguem uma sucessão de “fatos”, se

[...] *pensarmos* em uma tradução hipotética para a frase de Kopenawa, caso ele a pronunciasse em sua língua, possivelmente ele teria dito ‘*Kaho napë wamaki taaí, makii wamaki marimuimi*’. Assim na floresta yanomami, não basta saber: é preciso sonhar para realmente conhecer as coisas a fundo. (LIMULJA, 2022, p.53, grifo nosso).

Diante disso, podemos associar essa perspectiva com o entendimento educativo, de que não basta saber ou aprender o conteúdo se não o compreendermos e o sentirmos, do mesmo modo que não basta estar no ambiente educacional se não o vivenciarmos dos modos mais variados possíveis. Porque

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*(FREIRE, 2020, p. 47).

Já que, para que a educação alcance o seu ponto ápice dentro da sala de aula ou do ambiente educativo, temos que sentir e ser afetados/as por ela, nos

despindo e despindo nossos/as educandos/as da percepção colonizadora que nos foi e é imposta. Para que haja a construção de sujeitos/as críticos que irão agir e estar no mundo, devemos considerar que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, p.78, 2011), assim transformando o aprender/ensinar numa ação direta e indireta que reverbera frutos posteriores a prática do aprender/ensinar.

Assim como nós — sociedade colonizada — quando nascemos, para além de estarmos carregados de memórias ancestrais, iniciamos a constituição da nossa identidade, seja de modo subjetiva ou concreta, iniciamos a nossa formação cultural, a partir do aprendizado e da socialização, vivenciando espaços e sujeitos/as, dando vida para o nosso ser que será único, quizá parecido em alguns aspectos com os/as demais sujeitos/as que nos rodeiam, mas único, no sentido de que ninguém será igual a nós. Para o povo Yanomami o/a ao nascer, seu corpo é formado por dois componentes — dois corpos —, o biológico e o metafísico, “O primeiro é definido pelo termo *pei siki*, que significa pele, o invólucro corporal; o segundo é denominado *pei uuxi* e representa o conjunto dos componentes psíquicos da pessoa [...]” (LIMULJA, 2022, p.63). Enquanto o *pei siki* é o nosso envelope corpóreo, que compõe a parte carnal do ser Yanomami, o *pei uuxi* — o corpo metafísico —, que representa a parte interior, a parte central do corpo Yanomami, representando a essência, que compõe o seu desenvolvimento e o seu ser enquanto significações que ele/a dará — ou já nasce com — para a sua existência no mundo, esse fragmento do/a sujeito/a Yanomami se subdivide em quatro partes. A primeira e o *pei pihí*, expressada a partir da face, ela

[...] corresponde ao pensamento consciente e subjetivo e ao princípio das emoções. Assim, todos os verbos yanomami que descrevem as atividades psíquicas ou os estados de consciência possuem a raiz *pihi*. Além disso, *pei pihí* seria também a sede da volição. (LIMULJA, 2022, p.61)

Ou seja, representa a expressão do rosto, na qual em muitos momentos expressamos as nossas concordâncias, satisfações e aceites, buscando incessantemente maneiras de manifestar para o mundo que nos rodeia.

Já a segunda parte é a *pei a nē norepë*, para eles/as essa parte da essência corporal se manifesta no momento da morte, todavia cabe ressaltar

[...] que o conceito de *pore a* se relaciona mais com a cosmologia yanomami do que propriamente com a classificação dos componentes da pessoa. *Pei a nê porepê* designa forma espectral contida pelo corpo de todos os seres vivos que é liberada no momento da morte (LIMULJA, 2022, p.61)

Em outras palavras, é algo que se manifesta a partir de entidades pós-morte, uma espécie de espírito e/ou alma a partir da lógica euro cristão que seguimos. Apesar de realizarmos essa associação, para melhor entendimento, vale mencionar que para este povo o sono — ato de dormir — é

[...] a experiência mais próxima da morte apreensível no seio da vida. Ainda que, nos outros estados, a forma espectral também se liberte do envelope corporal, no caso do sonho, esse processo acontece de forma relativamente duradoura. Os presságios e, de maneira geral, os eventos que acontecem nos sonhos são atribuídos à forma espectral daquele que dorme. [...] Da mesma forma, a inspiração dos bocejos ao acordar corresponderia à integração da forma espectral ao corpo biológico, após um episódio onírico. (LIMULJA, 2022, p.62)

Diante disso, ao despertarmos e bocejarmos a nossa “alma” volta para o nosso corpo biológico.

O terceiro, e mais fundamental, desta harmonia quádrupla do *pei uuxi*, é o *pei utupë*, a partir dele se manifesta a imagem vital — energia do corpo —, do/a indivíduo/a. Ele destaca “[...] toda forma de reprodução: a sombra, o reflexo, o modelo reduzido de um objeto, o eco da voz (*wãha utupë*). Sua extensão para o universo dos brancos abarca tudo aquilo que se refere a uma imagem.” (LIMULJA, 2022, p.62), isso significa que ao tirar uma foto, ao aparecer na televisão ou ao ser retratado num desenho, os/as yanomamis, acreditam que o que está sendo representado, não é a pessoa na sua totalidade, e sim o *pei utupë*, apenas um elemento que compõe aquele/a sujeito/a, em outras palavras, o que está sendo representado são as suas energias. Quando os xamãs estão no momento de transe, ao fazerem uso de substâncias psicoativas — *yãkoana* —¹¹ é o *utupë* que eles enxergam,

¹¹ Pó extraído do interior da casca das árvores, usado nos processos xamânicos do Povo Yanomami, esse pó contém um alcalóide alucinógeno chamado dimetiltriptamina (DMT), a partir da sua inalação que os xamãs conseguem acessar os *xapiri*. Esse processo está relacionado com a ancestralidade yanomami, para eles/as “É assim desde o tempo em que nossos ancestrais foram criados; desde que começaram a imitar o filho de *Omama*, o primeiro xamã. Soprando o pó de *yãkoana* nas narinas dos mais jovens, continuaram a lançar neles o sopro de seus *xapiri*. [...] os *xapiri* nos protegem e nos curam de todos os males.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.500).

São essas imagens vitais presentes em todos os seres que os xamãs fazem descer e dançar em suas sessões de xamanismo.

O *pei utupë* é concebido também como sede de uma energia vital que se manifesta por impulsos agressivos e é associado aos batimentos do coração. [...] O *pei utupë* é o atributo incorpóreo que os Yanomami compartilham com todos os demais seres animados e inanimados. Assim, tudo o que existe possuiria uma imagem. (LIMULJA, 2022, p.62)

Logo, o *pei utupë* para além de compor o corpo metafísica dos/as yanomami, também pertence aos corpos de outros seres que fazem parte do seu universo, e é a partir dele que eles/as conseguem acessar o mundo do sonhar, fundamental para a sua constituição enquanto seres. Dado que para este povo o sonhar está entrelaçado há todas as esferas das suas vidas, principalmente, quando eles/as devem adentrar na lógica colonialista, para tentar valer as suas manifestações, abrangendo diversas dimensões, por isso que para os yanomamis

O sonho também tem uma dimensão política. É pelos sonhos que os *xapiri pé* podem intervir, seja para proteger os Yanomami dos apelos incessantes de seus parentes mortos, seja para defender a floresta da cobiça dos brancos. Enquanto estes últimos continuarem sonhando consigo mesmos, nunca serão capazes de compreender as palavras que vêm da floresta. Para os Yanomamis, sonhar é um ato político. (LIMULJA, 2022, p.53)

Por fim, o quarto componente do/a sujeito/a yanomami é o *rixí*, ele representa o alter ego — segundo eu — da pessoa yanomami em forma de animal, que o/a acompanha por toda vida, eles/as nascem, vivem e morrem ao mesmo tempo. Eles/as acreditam que o *rixí* será semelhante à pessoa, por isso que “[...] quando uma mulher tem por duplo animal um veado, suas pernas serão longas, e ela será grande e terá olhos claros [...]” (LIMULJA, 2022, p.63).

Contudo, é através do *pei utupë* que o povo Yanomami consegue se conectar com a *Mari Hi*¹², através desta conexão que eles “[...] *conhecem* as coisas, esforçamo-nos para vê-las em sonho. Esse é o modo nosso de ganhar conhecimento. Foi, portanto, seguindo esse costume que também aprendi a ver.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.465). Enxergar através do “abstrato” para que a realidade faça sentido é essencial para o seu povo, por isso que eles/as nunca esquecem dos locais, entidades e/ou pessoas vistas em sonho, usando essa perspectiva como “arma” para defender o seu espaço, colocando para nós —

¹² Árvore dos sonhos para o povo Yanomami.

pessoas não indígenas — que negamos a importância do ato de sonhar. Fazendo deste ato de negação a representação do *pesadelo* para os/as Yanomami, porque ignoramos o conjunto de forças que o ato de sonhar representa. Em um relato para Hanna Limulja, Davi Kopenawa aponta que

“[...] os *napë pë* não sabem sonhar, ou melhor, sonham apenas consigo mesmos [...]. Quem sonha apenas consigo nunca sai de si; e, nesse caso, o mundo se torna pequeno demais. Por não sonharem longe, os *napë pë* ignoram os pensamentos de outros povos e lugares e, portanto, não concebem outra forma de pensar capaz de ir além daquela que experimentam. É por essa mesma razão que eles não conseguem ver a imagem das coisas e tampouco sonhar a floresta.” (LIMULJA, 2022, p.51).

Mas para os yanomamis é ao contrário, como para eles/as tudo e todos possuem o *pei utupë*, tudo pode ser sonhado. Apesar de parecer óbvio para nós — povo colonizado — para os Yanomamis, só se sonha à noite. Pois, além do início dos sonhos estarem intimamente correlacionado com a origem da noite, os yanomamis creem que só se sonha ao escurecer, pois durante o dia o *pei utupë* fica preso ao corpo, só se manifestando ao cair da luz solar se desprendendo do corpo físico e iniciando suas incursões no tempo dos sonhos, mergulhando num mundo repleto de significados que guiam os seus sentidos, momento em que o “silêncio” reina e a possibilidade de conhecer a floresta, a partir dos sonhos, aumenta.

Cada sonho remete e leva a algo, ninguém sonha por sonhar, para este povo o sonho pode ser literal ou não, na maioria deles não há um aprofundamento para interpretar as mensagens “subliminares”, só se segue a interpretação literal das coisas sonhadas. Todavia,

“[...] isso não quer dizer que os sonhos não sejam elaborados e que seus conteúdos dispensem a atenção de quem os sonha. [...] Assim, uma pessoa que contava ter sonhado com cobra tomava as precauções para não topa com uma pelo caminho. Se alguém sonha que os inimigos *oka pë* estão perto da casa, é porque de fato eles se encontram nos arredores.” (LIMULJA, 2022, p.82)

Os sonhos que abrem a possibilidade de uma interpretação, se diferenciam dos literais, geralmente possuindo apenas um significado, como, por exemplo, se sonharmos “[...] com um facão significa que a pessoa vai encontrar uma cobra no caminho: sonhar consigo mesmo ornamentado, ou com outra pessoa ornamentada, é sinal de mau presságio.” (LIMULJA, 2022, p.83), na sua maioria os sonhos que

dão abertura para interpretação estão associados com proteção ou com aviso pré-protetor.

Dentre esses sonhos interpretativos, considerados e vivenciados pelo povo Yanomami, em seu livro *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami*, Hanna Limulja, nos apresenta alguns cenários. Para eles/as ao sonhar com uma pessoa que não está na aldeia, seja porque viajou ou morreu, é sinal de que está com saudade do/a familiar, ou que a pessoa pode estar com saudades da pessoa que sonha, e é através do aparecimento em seus sonhos que a pessoa transpassa essa mensagem:

Assim Olímpia também explicava os sonhos que eu tinha com a minha mãe: “Sua mãe está com saudade, por isso você sonhou com ela”. [...] O sonho aqui remete sempre à ideia de distância, que, por sua vez, provoca a saudade. A pessoa que sonha é objeto do desejo daquele com quem sonha e, portanto, encontra-se em uma situação vulnerável em relação a esse outro. (LIMULJA, 2022, p.106-107)

Para os yanomami o sentimento de saudade só se dá à noite, pois do mesmo modo que o sonhar está atrelado ao anoitecer, o sentimento também, se manifestando ao pôr do sol.

Fátima me contou que, quando esteve internada no Casai, sonhava constantemente com seus filhos, e quando despertava sentia o pensamento preocupado, imaginando que eles não estavam bem. Ficava triste quando sonhava com eles, mas dizia que era só no fim da tarde que a tristeza parecia: “Quando o sol está alto, eu não fico triste. À tarde apenas, seis horas, então nesse momento eu fico triste”. A tristeza, assim como a saudade, são sentimentos que tomam conta do pensamento yanomami apenas quando o dia acaba. (LIMULJA, 2022, p.98)¹³

Sonhar com pessoas que morreram recentemente ou há muito tempo, revela dois significados para eles/as, para a primeira situação, a crença é de que “[...] o espectro do morto realiza suas visitas oníricas aos parentes vivos até que seja dado o devido tratamento ritual às suas cinzas (Albert 1985, p.642).” (LIMULJA, 2022, p.107). Assim, como em todos os povos¹⁴, após a morte de um/a familiar há uma ritualização pré, durante e pós-morte, mas enquanto essa ritualização não é

¹³De acordo com a Portaria Nº 1.801, de 9 de novembro de 2015, “Art. 6º A CASAI é o estabelecimento responsável pelo apoio, acolhimento e assistência aos indígenas referenciados à Rede de Serviços do SUS para realização de ações complementares de atenção básica e de atenção especializada, sendo destinada também aos acompanhantes, quando necessário.”

¹⁴ Vale destacar, que “todos os povos” englobam todos de forma geral, sem limitações.

cumprido, a pessoa se manifesta nos sonhos daqueles/as que a perderam. Já a segunda situação é vivenciada por pessoas que estão doentes, que passam “[...] a ser assediada em seus sonhos pelo *pore*, que as incitam a se juntar a eles nas costas do céu, o *hutu mosi*.” (LIMULJA, 2022, p.107). Entretanto, sonhar com pessoas mortas não é algo visto como positivo pelo povo Yanomami, pois sonhar demasiado com os/as mortos/as pode levar a pessoa para o mundo deles/as. Geralmente esses sonhos são suscitados entre pessoas doentes, que estão fragilizadas. Ilma, moradora da comunidade Pya ú, de 45 anos, relata que quando ficou internada durante um mês no hospital de Boa Vista,

[...] teve vários sonhos, tanto com os xamãs do Pya ú como com os *pore*. Quando via os xamãs em sonho, sabia que estavam fazendo *xapirimu* para ela sarar. [...] Sobre os sonhos com os *pore*, contava que eles lhes apareciam muito bem apresentados, pintados e ricamente ornamentados, dizendo-lhe insistentemente: “Venha!Venha!”. Ao que ela respondia: “Não, eu não quero ir”. (LIMULJA, 2022, p.107-108).

Deste modo, nos fazendo compreender que as pessoas que se encontram nestas situações estão mais perto dos/as mortos/as do que dos/as vivos/as. Da mesma forma que sonhar com alguém adornado é algo negativo, pois remetem “[...] ao destino póstumo yanomami, momento em que o *utupê* deixa o corpo, transforma-se em *pore a* e passa a viver nas costas do céu, o *hutu mosi*, onde rejuvenescerá e estará sempre ornamentado para uma festa *reahu* que nunca acaba.” (LIMULJA, 2022, p.92). Sendo assim, percebemos que os sonhos yanomamis sempre irão mobilizar a realidade para alguma finalidade, o sonhar nunca será apenas por sonhar.

Quando pensamos que a escrita não é a única maneira de fazermos história, e/ou que somente a partir dela conseguimos compartilhar o conteúdo, e que sim, é apenas uma forma das inúmeras maneiras de manifestar a nossa vivência histórica e de outros povos, principalmente se esses povos contemplam a escrita como um “segunda plano” para a inserção deles/as enquanto agentes históricos. Percebemos que

“Viver na história, é desejar escrevê-la, não é um postulado antropológico universal [...] ao invés disso, é uma maneira específica de conceber o mundo e estar nele, ao mesmo tempo uma tradição de raciocínio, um jeito de ser, e uma prática específica da subjetividade.” (SETH, 2013, p.179).

Assim, ao levarmos para sala de aula a perspectiva do sonhar Yanomami, ademais de evidenciar outros cenários, que buscam explicar esse cosmo compartilhado, suscitamos nos/as estudantes a ideia de que a partir das relações, todos/as os/as sujeitos/as, sejam eles/as vivos/as ou não, devem encontrar um lugar na história e ter a sua experiência respeitada, os/as levando a responder e a refletir a partir da seguinte questão “Como podemos encontrar um lugar para deuses e espíritos na consciência histórica e na escrita da história moderna?” (SETH, 2013, p.176)

Quando aproximamos os/as estudantes com narrativas “desaproximadas”, plantamos o silêncio da curiosidade, mas não somente a curiosidade de conhecer o novo¹⁵, colocamos em prática o exercício da escuta discutido no texto *A construção de uma comunidade pedagógica* de Bell Hooks, que para ocorrer para além “interromper” a aula, o/a docente deve proporcionar

[...] um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito. Isso não significa ouvir acriticamente ou que as aulas devam ser abertas de tal modo que qualquer coisa que qualquer pessoa diga seja considerada verdadeira, mas significa levar realmente a sério o que a outra pessoa diz. Em princípio, a sala de aula deve ser um lugar onde as coisas são ditas a sério — não sem prazer, não sem alegria — mas a sério e para serem levadas a sério. (HOOKS, 2017, p. 201)

Logo, validando todas as falas e contribuições, sejam elas relacionadas ou não com o assunto proposto, para que assim eles/as consigam captar um dos pontos principais da contracolônização, de que a partir da escuta e da validação das falas dos/as que foram silenciadas, conseguiremos proporcionar um cenário diferente do conhecido, nos despidendo de preconceitos e aversão ao desconhecido.

¹⁵ Essa ideia de novo é válida, desde que não reforce a ideia de que o desconhecido está ali como algo a ser estudado, e sim como ator principal da sua narrativa que será explicitada e conduzida

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA: TRILHANDO O SONHAR NO ESPAÇO ESCOLAR.

Quando nos colocamos em ação, ouvimos e sentimos o que aprendemos, damos significância para o aprender. Logo, a partir da ludicidade com objetividade, a aula de história pode ser um dos espaços mais afetivos da escola, principalmente quando ela nos impulsiona a refletir a partir da visão do/a outro/a.

Arriscar e ser desafiado por metodologias inesperadas na aula de história, pode ser compreendido enquanto um ato de risco, sobretudo quando estamos atuando com jovens e crianças, que geralmente são suscitados pela inquietude de seus corpos. Lançar para eles/as que todos/as somos corpos que se movimentam e que estamos em constante mudança na sala de aula, é importante. Fazê-los/as compreender que o ambiente escolar é um “[...] lugar de escuta e de abertura em que professores(as) e estudantes não só conseguem aprender com a diferença, mas questionam como o conhecimento é partilhado em aula.” (GIL *et al.*, 2022, p.20), pode levar a um processo de desmassificação, culminando na visualização de que para além de sermos agentes da nossa própria história, podemos proporcionar momentos de compartilhamento de saberes, de encontros alegres e de troca de afetos a partir de perspectivas diversificadas.

Por isso, que será apresentado uma proposta pedagógica que através do ato de interação entre todos/as que compõem o espaço educativo, que não visa um ganhador/a, mas sim um momento de trocas de saberes e bagagens, proporcionando a

[...] a escuta dos devires e das vidas: dos estudantes com deficiência; das meninas que têm medo das piadinhas; do aluno tímido que roga nunca ser chamado para fazer a leitura do texto ou corrigir um exercício no quadro; da fome e da violência que às vezes se esconde nas palavras mal ditas, na provocação e no deboche; ou no deboche puro e simples [...]. (GIL *et al.*, 2022, p.11).

Mergulhando nos seus pensamentos, muitas vezes não pensados pelos/as estudantes. Fazendo com que nós educadores/as transfiram para eles/as que o ato de “Educar é correr riscos (não aprender o que queria, aprender o que não imaginaria que poderia aprender, aprender algo que talvez preferisse não aprender, sofrer com o impacto da aprendizagem) [...]”. (MARTINS, 2020, p. 05). Construindo e trilhando, juntos/as, uma trajetória que culminará num impacto da aprendizagem.

TEMA:

- Estimulando os saberes com o povo Yanomami.

PROBLEMATIZAÇÃO:

- Como podemos ensinar/aprender a História a partir do perspectivismo Yanomami? Nós — sociedade não indígena — podemos compreender e explicar o nosso mundo a partir do sonhar?

OBJETIVOS:

- Problematizar as nossas formas de ensinar e aprender história, a partir da perspectiva Yanomami.
- Aprender e compreender a perspectiva Yanomami a partir do ato de jogar.
- Questionar a sua existência no mundo.

PÚBLICO ALVO: 7º ao 9º ano.**FUNCIONAMENTO:****Parte 1:**

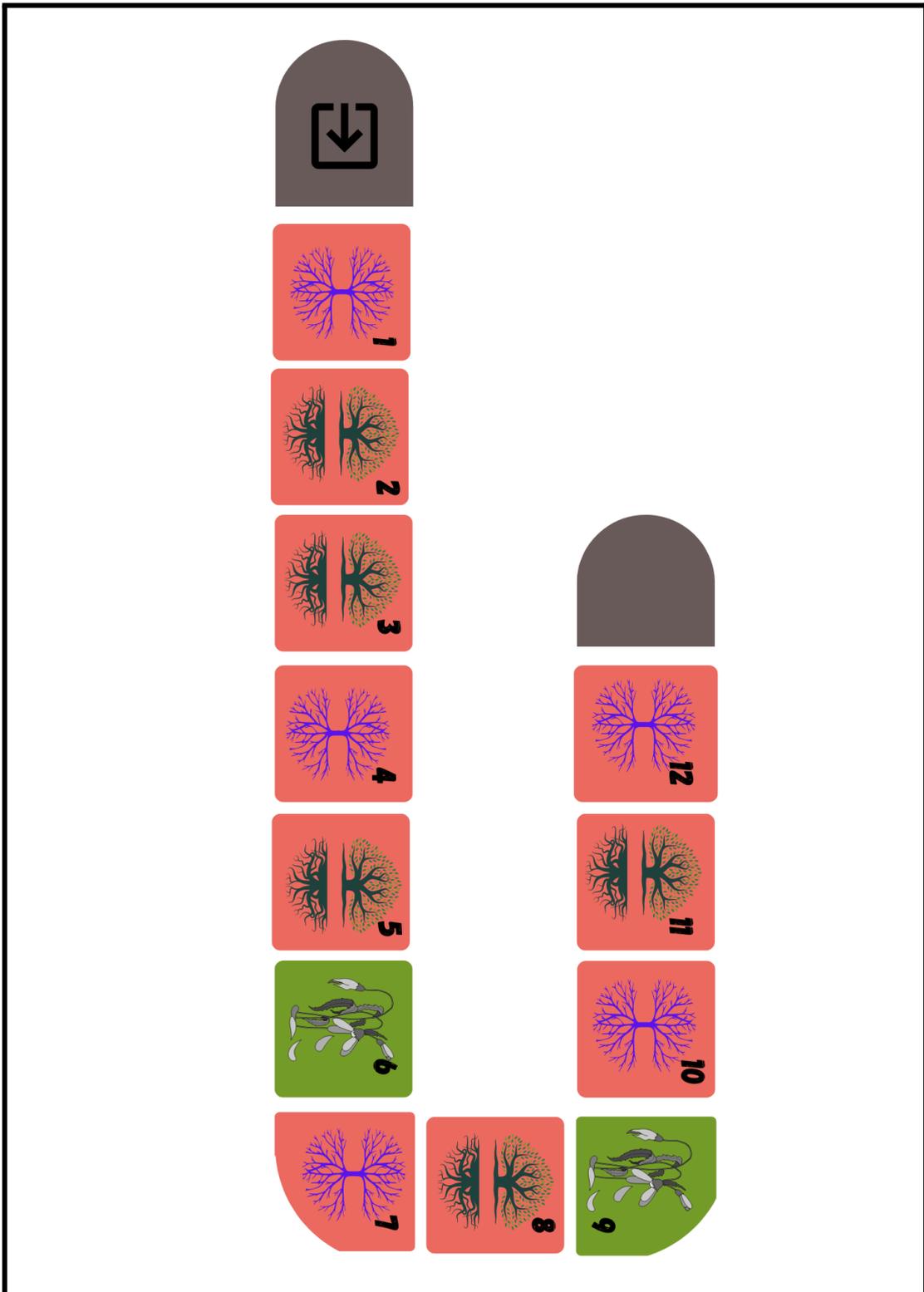
- No primeiro momento a docente irá iniciar a aula com a leitura do livro *Mari Hi: a árvore dos sonhos*¹⁶, numa leitura interativa.
- Após a leitura será realizada uma conversa a partir da seguinte questão “A partir da história lida, qual seria a importância que os Yanomamis dão para os seus sonhos?”

Parte 2:

- No segundo momento, será colado no chão da sala de aula cartões impressos que irão formar a trilha do sonhar

¹⁶ Livro infanto-juvenil, com autoria de *Hanna Limulja*, fruto do livro *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami*.

Figura 2: Trilha dos Sonhos



Autoria própria, 2024

- Cada cartão representa algo relacionado a história, a perspectiva yanomami, ou impulsiona à uma reflexão a partir do ato de sonhar.

Figura 3: Descrição dos carts

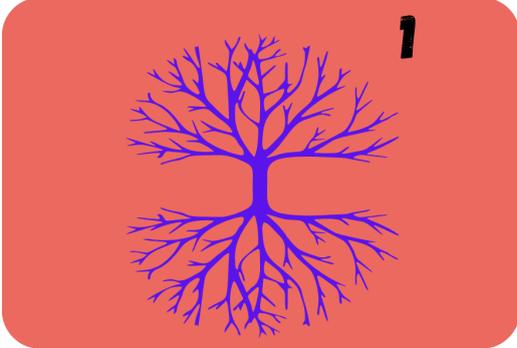
<p style="text-align: center;">FRENTE:</p> <div style="text-align: right; font-size: 2em; font-weight: bold;">1</div> 	<p style="text-align: center;">VERSO</p> <p>PARA OS YANOMAMI SONHAR COM UMA PESSOA QUE NÃO ESTÁ NA ALDEIA, SEJA PORQUE VIAJOU OU MORREU, É SINAL DE QUE ESTÁ COM SAUDADE DELA/A, OU QUE A PESSOA PODE ESTAR COM SAUDADES DELA/A.</p> <p>“ 'SUA MÃE ESTÁ COM SAUDADE, POR ISSO VOCÊ SONHOU COM ELA'. A PESSOA QUE SONHA É OBJETO DO DESEJO DAQUELE COM QUEM SONHA E, PORTANTO, ENCONTRA-SE EM UMA SITUAÇÃO VULNERÁVEL EM RELAÇÃO A ESSE OUTRO.” (LIMULJA, 2022, P.106-107). PENSANDO NISSO, VOCÊ COSTUMAR SONHAR QUANDO ESTÁ COM SAUDADES DE ALGUÉM, COMO ESSES SONHOS COSTUMAM SER?</p>
<div style="text-align: right; font-size: 2em; font-weight: bold;">2</div> 	<p>VOCÊ SABIA QUE OS YANOMAMIS ACREDITAM <u>OMAMA</u> FOI O CRIADOR DELES/AS E DO MUNDO, ELAS/AS REFORÇAM, QUE PARA ALÉM DE SER RESPONSÁVEL PELA SUA ORIGEM, OS PODERES DEMIÚRGICOS DE <u>OMAMA</u> DERAM EXISTÊNCIA AOS ESTRANGEIROS, OU SEJA, A TODA HUMANIDADE EXISTENTE NA TERRA.</p>

Figura 4: Descrição dos carts

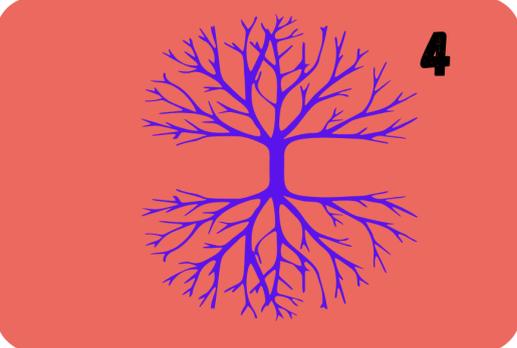
<p style="text-align: center;">FRENTE:</p> <div style="text-align: right; font-size: 2em; font-weight: bold;">3</div> 	<p style="text-align: center;">VERSO</p> <p>VOCÊ SABIA QUE HÁ PELO MENOS 31.223 PESSOAS QUE PERTENCEM AO POVO YANOMAMI, E QUE HÁ SEIS LÍNGUAS QUE COMPÕE A SUA FAMÍLIA LINGUÍSTICA, SENDO ELAS: 1) YANOMAM, YANOMAMI, YANOMAMA OU YANOMAMI; 2) YANOMAMİ OU YANOMAMI; 3) SANÖMA; 4) NINAM; 5) YAROAMĚ E 6) YĀNOMA, DIVIDINDO-SE EM TORNO DE DEZESSEIS DIALETOS .</p>
<div style="text-align: right; font-size: 2em; font-weight: bold;">4</div> 	<p>PARA ESSE POVO O SONHO É ENVIADO ATRAVÉS DA <u>MARI HI</u> (ÁRVORE DOS SONHOS), ELA FOI CRIADA POR <u>OMAMA</u>, ELE “[...] PLANTOU NA TERRA QUE ACABARA DE CRIAR A ÁRVORE DOS SONHOS, QUE CHAMAMOS DE MARI HI. DESDE ENTÃO, ASSIM QUE AS FLORES DE SEUS GALHOS DESABROCHARAM, ELAS NOS ENVIAM O SONHO.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, P.463).</p> <p>NO DESABROCHAR DAS IDEIAS VAMOS CONSTRUÍDO E ALCANÇANDO SONHOS, CONTE PARA A TURMA 2 SONHOS QUE TU ALMEJAS ALCANÇAR E 1 QUE JÁ ALCANÇASTE.</p>

Figura 5: Descrição dos carts

<p style="text-align: center;">FRENTE:</p> <div style="text-align: center;">  <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">5</p> </div>	<p style="text-align: center;">VERSO</p> <p>VOCÊ SABIA QUE NA PERSPECTIVA YANOMAMI O SEU CORPO É DIVIDIDO EM 2, O BIOLÓGICO E O METAFÍSICO. "O PRIMEIRO É DEFINIDO PELO TERMO PEI SIKI, QUE SIGNIFICA PELE, O INVÓLUCRO CORPORAL; O SEGUNDO É DENOMINADO PEI UUXI E REPRESENTA O CONJUNTO DOS COMPONENTES PSÍQUICOS DA PESSOA [...]" (LIMULJA, 2022, P.63). ENQUANTO O PEI SIKI É O NOSSO ENVELOPE CORPÓREO, QUE COMPÕE A PARTE CARNAL DO SER YANOMAMI, O PEI UUXI – O CORPO METAFÍSICO –, QUE REPRESENTA A PARTE INTERIOR, A PARTE CENTRAL DO CORPO YANOMAMI, REPRESENTA A ESSÊNCIA, QUE COMPÕE O SEU DESENVOLVIMENTO E O SEU SER ENQUANTO SIGNIFICAÇÕES QUE ELE/A DARÁ – OU JÁ NASCE COM – PARA A SUA EXISTÊNCIA NO MUNDO, ESSE FRAGMENTO DO/A SUJEITO/A YANOMAMI SE SUBDIVIDE EM QUATRO PARTES: O PEI PIHI, A PEI A NĒ NOREPĒ, O PEI UTUPĒ E O RIXI.</p>
<div style="text-align: center;">  <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">6</p> </div>	<div style="text-align: center;">  <p>GREENPEACE, 2023</p> </div> <p>SEGUNDO GREENPEACE BRASIL (2024), "EM 2023, TERRITÓRIO REGISTROU MAIS DE MIL ALERTAS DE DESMATAMENTO ASSOCIADOS AO GARIMPO E PERDEU 240 HECTARES PARA A EXTRAÇÃO ILEGAL DE OURO E CASSITERITA.". A PARTIR DESTA INFORMAÇÃO E DA IMAGEM, COMO TU ACHAS QUE ISSO PODE AFETAR OS SONHOS DO POVO YANOMAMI?</p>

Figura 6: Descrição dos carts

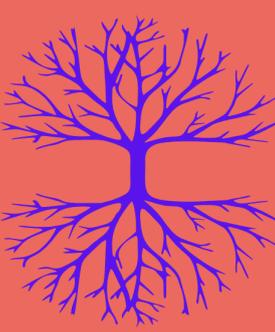
<p style="text-align: center;">FRENTE:</p> <div style="text-align: center;">  <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">7</p> </div>	<p style="text-align: center;">VERSO</p> <p>"CLÁUDIO ACORDA ASSUSTADO, ACABA DE VER EM SONHO UM TERÇADO (FACÃO) CAINDO NA ÁGUA. À MEDIDA QUE AFUNDA O OBJETO RELUZ E BRILHA INTENSAMENTE. ANTES DE SAIR DA REDE, A PRIMEIRA COISA QUE FAZ É CONTAR O SONHO À LENITA. OS DOIS CHEGAM À MESMA CONCLUSÃO: É COBRA. QUANDO OS YANOMAMI SONHAM COM FACA, TERÇADO OU A PRÓPRIA COBRA, ELES NÃO SAEM DE CASA, POIS É SINAL QUE SERÃO PICADOS POR ESSE ANIMAL. UMA VEZ DECIFRADO O SONHO, CLÁUDIO VAI EM DIREÇÃO A UMA ÁRVORE NAS IMEDIAÇÕES, TIRA ALGUNS RAMOS, BATE CONTRA SI AS FOLHAS, PASSANDO PELOS BRAÇOS E PELAS PERNAS, E CONJURA O MAU AGOURO PRESSAGIADO NO SONHO, REPETINDO VÁRIAS VEZES EM VOZ ALTO: 'SIRA, SIRA, SIRA, SIRA, SIRA ...'. VOLTA PARA A REDE E DECIDE QUE VAI PASSAR O DIA EM CASA." (LIMULJA, 2022, P.93). VOCÊ DEIXARIA DE SEGUIR A SUA ROTINA POR CAUSA DE UM SONHO?</p>
<div style="text-align: center;">  <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">8</p> </div>	<p>VOCÊ SABIA QUE PARA ENTRAR EM TRANSE, OS XAMÃS FAZEM USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS, QUE É CONHECIDA POR ELES COMO <u>YÃKOANA</u>, ELA É UM PÓ EXTRAÍDO DO INTERIOR DA CASCA DAS ÁRVORES, A PARTIR DA SUA INALAÇÃO QUE OS XAMÃS CONSEGUEM ACESSAR OS <u>XAPIRI</u>. ESSE PROCESSO ESTÁ RELACIONADO COM A ANCESTRALIDADE.</p>

Figura 7: Descrição dos carts

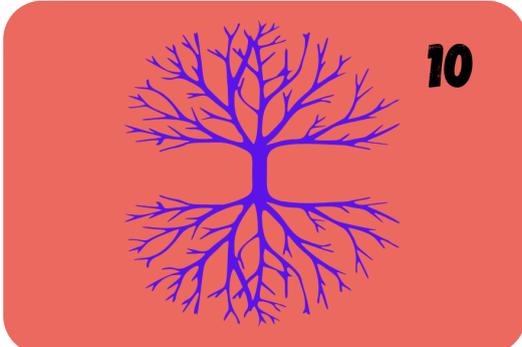
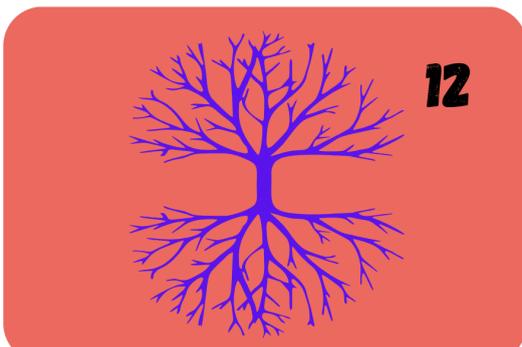
<p>FRENTE:</p> 	<p>VERSO</p> <p>NO LIVRO, A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ YANOMAMI, DAVI KOPENAWA APONTA QUE POR “[...] ONDE OS BRANCOS COMERAM TODA A FLORESTA, ELES MESMOS ACABAM SOFRENDO DE CALOR, DE FOME E DE SEDE. SEUS ANCESTRAIS NÃO LHES TRANSMITIRAM NENHUMA PALAVRA DE SABEDORIA SOBRE ELA.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, P.472), O QUE VOCÊ ENTENDE POR “COMERAM TODA A FLORESTA”?</p>
	<p>FECHE OS OLHOS E PENSE NO TEU MAIOR SONHO, AGORA PENSEI, ELE MUDARIA SUA VIDA SEM AFETAR NEGATIVAMENTE OS SERES A SUA VOLTA?</p>

Figura 8: Descrição dos carts

<p>FRENTE:</p> 	<p>VERSO</p> <p>VOCÊ SABIA QUE O PEI UTUPË, É SIMILAR A IMAGEM VITAL – ENERGIA DO CORPO –, DO/AYANOMAMI. ELE DESTACA “[...] TODA FORMA DE REPRODUÇÃO: A SOMBRA, O REFLEXO, O MODELO REDUZIDO DE UM OBJETO, O ECO DA VOZ (WÃHA UTUPË). SUA EXTENSÃO PARA O UNIVERSO DOS BRANCOS ABARCA TUDO AQUILO QUE SE REFERE A UMA IMAGEM.” (LIMULJA, 2022, P.62), ISSO SIGNIFICA QUE AO TIRAR UMA FOTO, AO APARECER NA TELEVISÃO OU AO SER RETRATADO NUM DESENHO, OS/AS YANOMAMIS, ACREDITAM QUE O QUE ESTÁ SENDO REPRESENTADO, NÃO É A PESSOA NA SUA TOTALIDADE, E SIM O PEI UTUPË.</p>
	<p>PARA OS YANOMAMIS, SÓ PODEMOS SONHAR À NOITE. PORQUE OS SONHOS ESTÃO RELACIONADOS COM A ORIGEM DELA, ELES/AS ACREDITAM QUE SÓ SE SONHA AO ESCURECER, POIS DURANTE O DIA O PEI UTUPË FICA PRESO AO CORPO, SÓ SE MANIFESTANDO AO CAIR DA LUZ SOLAR SE DESPRENDENDO DO CORPO FÍSICO E INICIANDO SUAS INCURSÕES NO TEMPO DOS SONHOS, MERGULHANDO NUM MUNDO REPLETO DE SIGNIFICADOS QUE GUIAM OS SEUS SENTIDOS, MOMENTO EM QUE O “SILÊNCIO” REINA E A POSSIBILIDADE DE CONHECER A FLORESTA, A PARTIR DOS SONHOS, AUMENTAM. TU ACHAS QUE PODEMOS SONHAR EM OUTROS MOMENTOS DO DIA? EM QUAIS MOMENTOS?</p>

METODOLOGIA DO DINÂMICA:

- Juntos/as a turma toda irá jogar, conduzidos por um dado, um/a estudante por vez irá jogar e se direcionar contando a quantidade de vezes que caiu no dado, caso a pessoa esteja no número onze e tire quatro no dado, ela deverá ir até o final da trilha e em seguida voltar, contabilizando o número exato tirado no dado.
- A dinâmica não tem ganhador/a, pois seu objetivo principal é gerar debates em torno do conteúdo explicitado em cada cartão.

LEGENDA DA TRILHA:

- As árvores verdes expõem informações do povo Yanomami, a fim de informar a pessoa e os/as demais da turma, que a pegar sobre eles/as.
- As árvores azuis, podem trazer informações do sonho Yanomami que fará o jogador/a refletir sobre a sua realidade a partir delas, assim como podem aparecer apenas questionamentos relacionados ao sonho de modo geral.
- As cartas verdes farão com que o jogador tenha acesso a informações sobre a floresta, o/a levando a refletir como nossas ações enquanto pessoas não indígenas atingem direta ou indiretamente o Povo Yanomami.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O trabalho apresentado anteriormente, ao explorar o universo de uma educação intercultural, visando o ato contracolonizador enquanto uma potencialização para a valorização de seres olvidados na construção da história, possibilitou a reflexão de que ao tentarmos nos

[...] comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, *ressaltamos* que os debates e discussões [...] *favorecem* a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos[...]. (SILVA; REBOLO, 2017, p.182, grifo nosso).

Pois, ao cativamos a perspectiva do/a outro/a, reconhecendo-a enquanto uma maneira de ser e estar no mundo, nos “humanizamos” e os/as “humanizamos”, proporcionando relações horizontais, na qual cada manifestação elaborada, se fará respeitada e considerada.

Visando uma sala de aula mais inclusiva e acolhedora, que a partir da compreensão da perspectiva do sonhar, para além de percebermos outras formas de ver e estar no mundo, podemos entender que o “[...] o sonho é fruto de um sentimento que vem do outro [...]” (LIMULJA, 2022, p.110). Colocando em prática um ensino de história mais afetivo, com o intuito de contribuir para a constituição de sujeitos/as empáticos e amorosos, porque ao compartilhá-los — os sonhos — a fim de entendê-los, podemos perceber e ter uma perspectiva coletiva, em razão de que andamos em constante constelação, alicerçados em ideais que nos constituem durante os percursos percorridos. Para além de reforçarmos a importância da atuação e aparecimento da Lei 11.645/2008 no currículo de história, ao executarmos um ensino a partir e valorizando a EREER — Educação para as Relações Étnico-Raciais —, estamos construindo e intensificando um saber relacional no ambiente educacional.

Trabalhar os sonhos sonhados, sentido ou imaginados dentro do ambiente escolar e intensificar o ato de compartilhar, captando o sentido de que o partilhamento deles

[...] pode ser entendida como regime cultural em que, de manhã cedo, as pessoas contam o sonho que tiveram. Não como atividade pública, mas de caráter íntimo. Você não conta seu sonho em uma praça, mas para as pessoas com quem tem uma relação. O que sugere também que o sonho é o lugar de veiculação de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra: não fala apenas da sua mãe dos seus irmãos, mas também de como o sonho *afeta* o mundo sensível: de como um ato de contá-los é trazer conexões de mundo

dos sonhos para o amanhecer, apresentá-los aos seus convivas e transformar isso, na hora, em matéria intangível. (KRENAK, 2020, p. 37-38)

Ou seja, podemos concluir que o ato de sonhar pode ser lido enquanto uma iniciação para criar conexões de afetos, já que ao partilhá-los, afetamos quem os escuta, assim iniciando uma teia de afetos. Intensificando o pensamento de que a aula de história deve ser o momento em que saímos das nossas caixinhas vivenciadas diariamente, enxergando nas perspectivas indígenas — Yanomami — que “[...] a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si.” (JECUPÉ, 2020, p. 64,). Despindo-nos do ser narcísico construído pela lógica colonizadora, deduzindo que romper com o ideal hegemônico é atuar com uma perspectiva contracolonizadora, nos dispendo a promover uma emancipação social.

7. REFERÊNCIAS:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Tellus, (26), 2015, p. 11–29. Disponível em <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>> Acesso em 10 mar 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30> . Acesso em 05 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria Nº 1.801, de 9 de novembro de 2015**. 2015. Disponível em <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1801_09_11_2015.html> Acesso em 2 agos 2024.

Crise humanitária na Terra Indígena Yanomami. **Survival**. Disponível em <<https://www.survivalbrasil.org/povos/yanomami>> Acesso em 4 agos 2024.

DADOS do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **Gov.br**. 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revela-m-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>> Acesso em 6 agos 2024.

DA SILVA LEÃO, A.; FARTOLINO DE ALMEIDA, F. K. .; SILVA DE SOUZA, M. C.; TORQUATO DE LIMA, R. **Mulheres, Homossexuais, Indígenas e Negros na Ditadura Civil Militar: uma análise sobre as minorias no regime político**. Das Amazônias, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 45–58, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3232>>. Acesso em: 2 maio 2024.

FERREIRA, Helder Perri; SENRA, Estevão Benfica; MACHADO, Ana Maria Antunes (org.). **As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade**. São Paulo; Boa Vista, Ed: Instituto Socioambiental; Hutukara Associação Yanomami. 2019. Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/linguas-yanomami-no-brasil-diversidade-e-vitalidade>> Acesso em 10 jun 2024.

FRANÇA, Elvira Eliza. Coronavírus: O que podemos aprender com um xamã da Amazônia? Parte 4: Os seres que protegem o mundo. **Amazônia Real**. 2020. Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/coronavirus-o-que-podemos-aprender-com-um-xama-da-amazonia-parte-4-os-seres-que-protectem-o-mundo/>> Acesso em 15 jul 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, C. Z. de V. et al. **Questões desestruturantes no ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>> Acesso em 07 mar 2024.

GREENPEACE BRASIL. Yanomami: levantamento mostra que garimpeiros continuam abrindo novas áreas dentro da terra indígena. **Greenpeace**. 2024. Disponível em: <<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/yanomami-levantamento-mostra-que-garimpeiros-continuam-abrindo-novas-areas-dentro-da-terra-indigena/>> Acesso em 10 agos 2024.

HERNÁNDEZ, Alcibíades Miguel López; DAZA, Edith María Cuello. **La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”**. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/306026477_La_educacion_intra_e_intercultural_como_enfoque_pedagogico_propio > Acesso em 08 mar 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. **Yanomami**. Brasil. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami#Os_branco:_nap.C3.ABp.C3.AB> Acesso em: 5 agos. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Peirópolis, São Paulo, 2^oed. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo. Companhia das Letras. 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2^oed. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>> Acesso em 20 mai 2024.

LIMA, Maria. **As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História**. Fronteiras, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 43–57, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/623>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais**. In ____ Andrade, Juliana Alves de; Silva, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife. Edições Rascunhos, 2017. p. 99-109. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena.pdf>>. Acesso em: 25 abr 2024.

LIMULJA, Hanna. **Mari hi: A árvore dos sonhos**. São Paulo. Ubu editora. 2023.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami**. São Paulo, Ubu, 2022.

NordestHi Concursos. **Guerras do Brasil.Doc (Completo)**. YouTube. 30 de mai. de 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU> Acesso 20 mar 2024.

OLIVEIRA, Sandra. **Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar**.

Revista História Hoje, v. 3, nº. 6, pág. 121-137, 2014. Disponível em <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/140>> Acesso em 11 jun 2024.

PEREIRA, N. M. .; TORELLY, G. **UMA AULA DE HISTÓRIA NÃO NARCÍSICA**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53988. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>>. Acesso em: 07 mar 2024.

PORFÍRIO, Iago & OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. 2021. "**Antonio Bispo dos Santos**". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>>. Acesso 10 mar 2024.

Rio Carnaval. **SALGUEIRO Carnaval 2024 - Sambas de Enredo - Clipe Oficial**. YouTube. 2 de dez 2023. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uiXw1BkCGTc>> Acesso em 18 jul 2024.

ROSA, Sallisa. **Umuarama**. JACA. 2019. Disponível em: <<https://www.jaca.center/sallisa-rosa-br/>>. Acesso em: 29 abr 2024.

SETH, Sanjay. **Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?**. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173–189, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i11.554. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Interações, Campo Grande, MS, v. 18, nº 1, p. 179-190, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=html> >. Acesso em 10 jun 2024.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU editora/PISEAGRAMA. 2023.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015. Disponível em

<<https://drive.google.com/file/d/1IH0mgUqw6qholF4BukfQ8vU-LH88x3za/view>>

Acesso 10 mar 2024.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Somos da terra**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018. Disponível em <<https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>> Acesso 110 mar 2024.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Terra indígena Yanomami. Página Inicial. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4016#direitos>> Acesso em 20 jul 2024.

TOLENTINO, Átila. **Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal**. Sillogés, v. 1, nº. 1, pág. 41-60. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf> Acesso em 15 abr 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Museu da UFRGS. **Os Guarani Mbyá – Caixa Educativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/museu/caixa-os-guarani-mbya>. Acesso em: 20 mar 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento do “outro” a partir da diferença colonial**. Revista eletrônica da UFPel, v.5, nº1, 2019, p. 6-80. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>> Acesso em 10 mar 2024.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 110 - 117, 2020. Disponível em: <<https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>>. Acesso em: 25 mar 2024.

ZARTH, Paulo Afonso. **O retorno das etnias no ensino de história: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa Ijuí**. In___ BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Edições Est., 2010, p.117-133.