



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Geografia - GEA
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional -
PROFGEO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ETNOGEOGRAFIA: contribuição para uma releitura da Geografia da
Região Norte do Brasil**

Juliana de Oliveira Ayres Marques

Orientador: Prof^o Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho

**Brasília, Distrito Federal
Julho 2024**

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Geografia - GEA
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional -
PROFGEO**

JULIANA DE OLIVEIRA AYRES MARQUES

**ETNOGEOGRAFIA: contribuição para uma releitura da Geografia
da Região Norte do Brasil.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia – PROFGEO do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho.

**Brasília, Distrito Federal
Julho 2024**

JULIANA DE OLIVEIRA AYRES MARQUES

**ETNOGEOGRAFIA: contribuição para uma releitura da Geografia da
Região Norte do Brasil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROFGEO do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho
Orientador GEA – UnB

Prof^a. Dr^a. Altiva Barbosa da Silva
Departamento de Geografia – UFRR
(Membro externo)

Prof^a. Dr^a. Roselane Zordan Costella
Faculdade de Educação – UFRGS
(Membro externo)

Prof. Dra. Ruth Elias de Paula Laranja
POSGEA-UNB
(Membro interno)

À minha mãe, Eloisa Helena de Oliveira Ayres (In Memoriam), dedico este trabalho com todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas melhores oportunidades que tem apresentado a mim em toda a minha trajetória nesses 39 anos, pois fui abençoada desde o nascimento, devido a oportunidade de sobreviver à prematuridade e ter uma família liderada por mulheres.

Agradeço à minha mãe Eloisa Helena de Oliveira Ayres (*In memoriam*) pelo profundo amor que me dedicou, ter me escolhido para ser sua companheira de vida e ter estado presente até os meus 35 anos de idade. Por ter sido um grande exemplo de mulher íntegra, responsável, estudiosa, inteligente, decidida e, acima de tudo, empática. Minha mãe sempre foi o maior orgulho da minha vida. Depois do meu nascimento, ela decidiu voltar a estudar, já que ainda não tinha terminado o ensino médio. Concluiu e chegou à Universidade do Amazonas, onde cursou e graduou-se em Serviço Social, aos 32 anos, o que representou um momento de um significado enorme, pois foi a primeira da família a concluir o nível superior, sendo o maior exemplo de que eu precisava seguir os seus passos em busca de formação e uma profissão, mesmo que isto custasse muitas renúncias e madrugadas de estudo. Lembro que dormíamos em um quarto onde ela não tinha sequer uma mesa para estudar, sentava-se no chão e apoiava as apostilas e caderno em uma banquetela. Muitas vezes eu adormecia e ela continuava estudando, à base da bebida de guaraná em pó para que o sono não a vencesse. E no outro dia, logo cedo, saía para o trabalho e de lá seguia para a universidade. Tinha uma paixão pela profissão de Assistente Social e sua prática profissional, em seu primeiro emprego, contribuiu para possibilitar o acesso a direitos às famílias que viviam em assentamentos rurais. Já no seu último, por 12 anos dedicou-se ao trabalho na área da saúde do idoso. Além dos desafios profissionais, entre 2001 e 2015, devido a uma doença renal crônica, necessitava de sessões de hemodiálise três vezes por semana, e todos os outros cuidados entre medicação, alimentação e terapias necessárias devido ao quadro de saúde. Em setembro de 2015 submeteu-se a um transplante renal e o procedimento foi um sucesso. Mamãe pôde viver muito bem entre setembro de 2015 e dezembro de 2020. Teve a oportunidade de realizar alguns desejos e voltar a ter saúde, mais autonomia, e asseguro que vivia um momento muito feliz. Lamentavelmente, foi acometida pelo vírus de Covid-19 em janeiro de 2021, no momento mais crítico da pandemia no Amazonas, e partiu no dia 26 de janeiro do mesmo ano, aos 56 anos. Tenho a certeza

de que as decisões que mamãe tomou na vida foram as mais acertadas, e concorreram para as mudanças do rumo de 'nossas vidas', mesmo em meio aos grandes desafios que tenhamos enfrentado, mas sempre juntas. Meu amor eterno, mãe.

Agradeço à minha tia Eliamara de Oliveira Ayres (*In memoriam*) que sempre foi uma "rocha", que cuidou da minha avó Ana, mas por ironia da vida, partiu cedo e de forma inesperada. Foi uma mulher de fibra, íntegra e para quem a família estava sempre em primeiro lugar, sobremaneira, ajudou a todos em algum momento de necessidade. Trabalhou por 25 anos no Comando Geral do Polícia Militar do Amazonas, inicialmente, como auxiliar administrativo, e posteriormente, na liderança do cerimonial da instituição, com maestria e competência. Partiu deste plano em 15 de setembro de 2021, aos 55 anos, em decorrência de um AVC hemorrágico, abalando mais uma vez toda a família que mesmo no momento de dor autorizou a doação de suas córneas em mais um gesto de grandeza sobre o qual ela, com certeza, aprovaria. Minha gratidão eterna, tia.

Agradeço à minha avó Ana Maria de Oliveira Ayres (*In memoriam*) pelo seu belo exemplo de mulher que soube viver com muita integridade, alegria e uma autoestima admirável. Foi a primeira professora com quem convivi e que se dedicava ao máximo à profissão, seja alfabetizando crianças, seja se dedicando aos seus estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Minha avó era do tempo da formação em Magistério, e depois de um longo período em sala de aula, aos 61 anos, concluiu a Licenciatura em Ciências, e este fato nos marcou pela sua coragem e determinação. Ao longo da vida não se deixou abater diante das dificuldades por cultivar uma fé inabalável, mesmo nos momentos mais delicados, quando a saúde se tornava um tanto mais frágil, como pela perda de duas filhas em um período de 8 meses em 2021, se mostrou resignada e não questionou a Deus. Em uma conversa que tivemos, disse que pedia a Ele para recuperar sua saúde, pois tinha vontade de voltar a alfabetizar, voltar a ensinar. Em 16 de março de 2022, aos 79 anos, depois de longos anos tratando uma doença pulmonar crônica, regressou à pátria espiritual deixando um legado de coragem e amor. Seu amor nos salvou, vó. Gratidão.

Agradeço, do fundo coração, ao meu esposo Ricardo Nogueira, mais um presente que a Geografia me proporcionou, e que na esfera particular, com todo o seu equilíbrio, entusiasmo e paciência, ajudou-me a voltar a sonhar depois de uma fase muito conturbada em decorrência do luto. Construimos e estamos vivendo uma

história muito bonita de amor, amizade, lealdade e companheirismo. Obrigada por sempre segurar a minha mão e me acompanhar nessa travessia chamada vida, há quase 20 anos entre amizade, namoro e casamento. Obrigada por tanto. Todo o meu amor a você. Obrigada por ser um tutor dedicado e amoroso para Vivi, Nina e Theodora, nossos animais de estimação. Obrigada também por me inspirar na profissão, sendo um professor dedicado, estudioso, de conduta ímpar, sempre aberto ao diálogo, a ouvir e a ensinar. Seu exemplo de paixão pela profissão também me influencia. Sigamos em frente!

Não posso deixar de agradecer também a outros familiares que sempre foram presentes nas diferentes fases da minha vida: à Jovane Ayres, que cuidou de mim na infância, enquanto minha mãe trabalhava e foi fundamental para que eu estivesse em segurança. Agradeço também aos meus primos com quem dividi a infância e que cultivo na memória as melhores lembranças, seja durante as brincadeiras, nos nossos sonhos infantis, seja no cotidiano as companhias para ir e vir da escola.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho que abraçou a proposta de pesquisa e sempre conduziu seu trabalho de forma honesta e respeitosa. Obrigada por suas contribuições e por ter caminhado conosco durante o curso ao ministrar a disciplina Epistemologia do Ensino de Geografia de forma tão competente, humana, sensível e agregadora. Muito obrigada, grande mestre.

Agradeço também aos demais docentes do Programa de Mestrado Profgeo, do Departamento de Geografia da UnB, que contribuíram diretamente para o enriquecimento do nosso aprendizado e despertado ainda mais em nós um senso crítico e de responsabilidade sobre nosso papel de professores na educação pública do país. Obrigada à Prof.^a Dr.^a Ercília Torres Steinke, coordenadora do Programa, sempre tão profissional e compreensiva, ao Prof. Dr. Rafael Rodrigues da Franca, vice coordenador do Programa e um verdadeiro *gentleman*, sempre compreensivo em nossas limitações e disposto a facilitar a resolução de algumas questões burocráticas enquanto a Prof.^a Ercília estava licenciada do cargo, e ao Prof. Dr. Valdir Steinke por tamanha dedicação ao Programa e ter ministrado a disciplina Geoiconografia e Multimídias, em que todas as nossas contribuições durante as aulas foram ouvidas com muito respeito e entusiasmo o que tornou mais essa experiência muito valorosa. Agradeço também, em especial, a dois professores externos à UnB, ao Prof. Dr. Sérgio Magno Carvalho, do Instituto Federal de Brasília – IFB e ao Prof. Dr. Aned

Mafer Fernandes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, pois ambos ministraram a disciplina optativa Percurso Histórico da Geografia Escolar Brasileira e os temas abordados foram determinantes para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço aos colegas e companheiros de caminhada da primeira turma do Profgeo – UnB, iniciada em 2022, por serem grandes profissionais da educação e estarem sempre dispostos a colaborar com discussões muito enriquecedoras durante as aulas do mestrado. Alexandre de Pádua, Allison Cardoso, André Braga, Débora Rodrigues, Gledmar de Moura, Roberto Mendonça, Thaini Alves, Telmo Ribeiro e Wellington de Sousa, muito obrigada meus colegas.

Agradeço, em especial, aos estudantes dos ensinos fundamental e médio das três escolas públicas estaduais em que trabalho e pelas outras pelas quais passei. Ao longo desses 16 anos dedicados à profissão, aprendi muito com essas crianças e adolescentes e sou muito grata por cada um que me estimulou a ser uma melhor profissional. Por eles e por mim, decidi concorrer a uma vaga no mestrado por questionar a minha prática profissional e, a partir do curso e da pesquisa, tornar a minha docência mais rica apoiada em uma abordagem intercultural que torne as aulas de Geografia muito mais atrativas para eles e que ajude no rompimento de estereótipos e preconceitos com relação aos povos indígenas.

E por fim, agradeço aos povos indígenas da Amazônia e do restante do Brasil, por serem detentores, produtores e multiplicadores de conhecimentos e saberes, ao longo de gerações. Poder debruçar sobre muitas leituras acerca do mundo simbólico de alguns povos indígenas e, ao mesmo tempo, recorrer à materiais sobre a dura realidade em que vivem, só nos resta a agradecer por resistirem firmemente e que este trabalho seja uma contribuição a mais para a valorização e o reconhecimento de suas culturas, crenças e costumes ligados as suas relações com a natureza.

Entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós.

(Davi Kopenawa)

RESUMO

Com as mudanças societárias e o aprofundamento das desigualdades faz-se necessário que a Educação esteja atenta às contradições que o mundo impõe, para que no interior das escolas possa-se propor mudanças de abordagens que reflitam a melhor aproximação das realidades que nos cercam. A presente dissertação propõe uma reflexão sobre a possibilidade de inserção da temática indígena como aporte para o conhecimento da Geografia dos povos Tikuna e Sateré-Mawé, por intermédio, do estudo de suas etnogeografias como uma proposta que seja complementar à geografia estudada e já consolidada em sala de aula, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais democrático e os saberes indígenas reconhecidos e valorizados. As etnogeografias são conhecimentos referentes a como essas etnias se reproduzem social e materialmente em suas relações com a natureza, principalmente pela influência direta dos mitos e de seus saberes vernaculares. Destaca-se a importância do reconhecimento da diversidade de povos e de suas interpretações de mundo para que indígena seja reconhecido em suas características singulares formadoras de suas identidades, em contraponto ao estereótipo de 'índio genérico', tão comumente reproduzida pela sociedade brasileira. De acordo com seus procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se ateve a fazer o levantamento de referências resultantes de pesquisas acadêmicas no campo da Antropologia e da Etnografia, seja por pesquisadores não-indígenas, seja na produção intelectual dos próprios indígenas de diferentes grupos étnicos para a composição de um compilado de ideias que assegurem o caráter etnogeográfico de sua abordagem.

Palavras-chave: Etnogeografia, Amazônia, Povos Indígenas, Livro Didático, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

With societal changes and the deepening of inequalities, it is necessary for Education to be attentive to the contradictions that the world imposes on us, so that within schools we can propose changes in approaches that reflect the best approximation of the realities that surround us. This dissertation proposes a reflection on the possibility of inserting the indigenous theme as a contribution to the knowledge of the Geography of the Tikuna and Sateré-Mawé peoples through the study of their ethnogeographies as a proposal that is complementary to the one already consolidated in the classrooms, with the objective of making the teaching-learning process more democratic and indigenous knowledge recognized and valued. Ethnogeographies are knowledge related to how these ethnicities produce and reproduce themselves socially and materially in their relations with nature, mainly through the direct influence of myths and their vernacular knowledge. The importance of acknowledging the diversity of peoples and their interpretations of the world is highlighted so that indigenous people are recognized in their unique characteristics that form their identities, in contrast to the idea of 'generic Indian', so commonly reproduced by Brazilian society. According to its technical procedures, it is a bibliographic research, which was limited to the survey of references resulting from academic research in the field of Anthropology and Ethnography, either by researchers or in the intellectual production of the indigenous people of different ethnic groups for the composition of a compilation of ideas that ensure the ethnogeographic character of their approach.

Keywords: Ethnogeography, Amazon, Indigenous Peoples, Textbook, Geography Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro Araribá Mais 7o ano (2018).....	42
Figura 2 - Crianças Ribeirinhas.....	43
Figura 3 - Mapa da Região Norte, Floresta Amazônica e Amazônia Legal	44
Figura 4 - Capa do Livro Expedições Geográficas 7o ano (2018).....	50
Figura 5 - Mapa de Ariovaldo Umbelino de Oliveira	52
Figura 6 - Charge - O desmatamento da Amazônia	58
Figura 7 - Capa do livro Tempo de Geografia (2018)	62
Figura 8 - Imagem de abertura do tema Região Norte - Crianças Kayapó	63
Figura 9 - Imagem de Vanda Witoto	76
Figura 10 - Feliciano Lana segurando uma de suas obras	78
Figura 11 - Os clãs do povo Tikuna segundo Curt Nimuendajú.....	91
Figura 12 - O Lugar de origem do povo Tikuna	98
Figura 13 - Os irmãos no joelho de Ngutapa.....	101
Figura 14 – Ngutapa sendo engolido pela onça	101
Figura 15 - Desenho dos irmãos Yoi e Ipi feito por uma criança Tikuna	102
Figura 16 - Apertando o mundo.....	103
Figura 17 - A samaumeira e seu coração	104
Figura 18 - Yoi assando peixinhos.....	106
Figura 19 - Ipi subindo no pé de jenipapo	107
Figura 20 - Tetchi arüngu'ü levando a borra de jenipapo para jogar no rio	108
Figura 21 - Yoi pescando o povo Magüta	109
Figura 22 - Capa - O livro das árvores	116
Figura 23 - A floresta é o cobertor da Terra	117
Figura 24 – Floresta Amazônica: "Aqui nós nascemos. Aqui viveremos para sempre"	117
Figura 25 - Mito "A samaumeira que escurecia o mundo"	120
Figura 26 - A Samaumeira caída e a origem do rio Solimões	120
Figura 27 - "As árvores do Eware"	126
Figura 28 -Desenho do Eware feito pelos Tikunas	127
Figura 29 - Tchaparane, a árvore dos terçados.....	131
Figura 30 - O espírito das árvores.....	133
Figura 31 - O território Mawé, segundo Nunes Pereira	135

Figura 32 - Mapa do território Mawé, segundo Lorenz.....	136
Figura 33 - Aldeias Sateré-Mawé do rio Marau	137
Figura 34 - O fruto do guaraná	140
Figura 35 - Indígena Mawé e o ritual da Tukandeira	142
Figura 36 - Expressão espacial básica dos Sateré-Mawé.....	143
Figura 37 - Casa do Tuxaua	144
Figura 38 - Legenda ampliada.....	144
Figura 39 - A estrutura da casa Sateré-Mawé	145
Figura 40 - A casa Sateré-Mawé	146
Figura 41 - Plantas da roça	147
Figura 42 - Hidrografia da área indígena Sateré-Mawé	148
Figura 43 - Artesanato Sateré-Mawé.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - As 17 línguas oficiais do estado do Amazonas	80
Tabela 2 - Terras indígenas do povo Tikuna/Municípios/Área	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMBEV	Companhia de Bebida das Américas
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
Covid-19	Doença por Coronavírus 2019
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
Fiocruz	Fundação e Instituto Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
ONGs	Organizações não governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFGEO	Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SIASI	Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena
STF	Supremo Tribunal Federal
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unb	Universidade de Brasília
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

Sumário

1. INTRODUÇÃO	17
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
2.1 MÉTODOS E ESTAPAS DE TRABALHO	27
3. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR	30
3.1 OS PRECURSORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR	31
3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS E SUA REPRESENTAÇÃO NA ESCOLA	35
3.3 A REGIÃO AMAZÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO E A PROPOSTA ETNOGEOGRÁFICA.....	36
4. A REGIÃO NORTE E OS POVOS INDÍGENAS: A VISÃO DOS AUTORES NOS LIVROS DIDÁTICOS	41
4.1 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO ARARIBÁ MAIS 7º ANO (2018) ..	42
4.2 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS 7º ANO (2018).....	49
4.3 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO TELÁRIS GEOGRAFIA: 7º ANO (2018).....	57
4.4 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO TEMPO DE GEOGRAFIA: 7º ANO (2018).....	61
4.5 QUAIS AS IDEIAS TRANSMITIDAS PELOS AUTORES APÓS ESSE LONGO APANHADO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS?	67
5.0 APÓS A TRAGÉDIA, A ESPERANÇA: A PANDEMIA DE COVID-19 E O SIMBOLISMO DO RECONHECIMENTO OFICIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS	71
5.1 OS INDÍGENAS E A PANDEMIA DE COVID-19 NO ESTADO DO AMAZONAS 	72
5.2 AS NOVAS LÍNGUAS OFICIAIS DO AMAZONAS SÃO DE ORIGEM INDÍGENA	79
6. ETNOGEOGRAFIA DE POVOS ORIGINÁRIOS DA REGIÃO NORTE.....	84
6.1 OS TIKUNA – O POVO “PESCADO COM VARA”, O POVO <i>MAGÛTA</i>.....	89
6.1.1 O MITO FUNDADOR E SUA IMPORTÂNCIA NA CULTURA TIKUNA	95

6.1.2 O LIVRO DAS ÁRVORES – OS MITOS NA FUNDAMENTAÇÃO DA ETNOGEOGRAFIA TIKUNA.....	114
6.2 OS INDÍGENAS MAWÉ: OS FILHOS DO GUARANÁ.....	134
6.3 ETNOGEOGRAFIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: O QUE PODEMOS APRENDER COM ESTA PROPOSTA?	150
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	167

1.0 INTRODUÇÃO

A busca pelo ensino crítico de Geografia como forma de contribuir para a formação cidadã é uma necessidade que nos desafia e sabemos que, para que isso seja alcançado torna-se fundamental um novo aporte teórico-metodológico, assim como a formação profissional de professores, de forma adequada e continuada, para que teoria e prática se articulem. Devido à dicotomia entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos estudantes acaba sofrendo reflexos, que ao adentrar e ultrapassar a 'fronteira do portão da escola', tomam outras proporções.

Para o professor de Geografia, ao ultrapassar tal fronteira encontra um outro 'mundo' formado por uma realidade complexa composta, por exemplo, pelas concepções já consolidadas sobre a Geografia Escolar, as exigências dos currículos oficiais, a dificuldade em inovar nas abordagens metodológicas devido a uma alta carga de trabalho que interfere para a redução do tempo adequado para estudo, o que compromete a sua criatividade e induz a uma dependência do livro didático, somada à precariedade estrutural das escolas.

Além dessas condições objetivas, ao mesmo tempo, temos que lidar com a desvalorização do componente curricular Geografia, tanto pelo Estado, quanto pela sociedade que, de modo geral, entende que as Ciências Humanas – no Ensino Fundamental, Geografia e História – sejam matérias de cunho conteudista e decorativo, que dependem apenas de memorização de datas, nomes de lugares, como já apontou Lacoste (1988). Ao professor acaba sendo imputado o papel de mediador nessa 'linha fronteira', cabendo a ele oferecer meios para que os estudantes construam seus conhecimentos, tendo a Geografia Escolar como orientação. O maior desafio passa por, como oportunizar meios para construção de conhecimentos em meio à conjuntura tão desfavorável?

Pensamos que, na atualidade, a grande contribuição da Geografia para os estudantes do ensino básico deva ser possibilitar-lhes o desenvolvimento de um pensamento espacial, por meio do estímulo ao raciocínio geográfico para tanto localizar, representar, comparar, descrever, quanto interpretar o mundo, e para o pleno exercício da cidadania em uma realidade em constante transformação.

Hoje, o Estado orienta que o planejamento e o ensino nas escolas devam se orientar pelas premissas contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por

ser o documento que norteia o conjunto de saberes que precisam ser ensinados e construídos no ensino básico. O campo da Geografia, se organiza em torno dos seus principais conceitos: Espaço, considerado mais amplo e os conceitos de Território, Região, Lugar, Natureza e Paisagem tratados como operacionais e que traduzem diferentes aspectos do espaço geográfico.

A partir disto, pensamos em propor um processo de ensino-aprendizagem mais plural, que inclua as vozes e as contribuições de obras bibliográficas produzidas pelos povos indígenas que formam grupos que sofreram um silenciamento, ao longo da história, como forma de contribuir para a criação de visões de mundo menos homogêneas, afinal a sociedade e o mundo não o são.

A proposta de dissertação que aqui apresentamos está voltada para o ensino de Geografia que possibilite aos professores e aos estudantes o reconhecimento de saberes, de territorialidades e da diversidade étnico cultural de povos indígenas da Região Norte do Brasil.

A motivação para esta dissertação por título, “ETNOGEOGRAFIA: contribuição para uma releitura da Geografia da Região Norte do Brasil” justifica-se pela necessidade de apontar caminhos para o ensino, estudo e compreensão da Geografia, tendo como referência os saberes indígenas e suas interpretações sobre o mundo levando em conta a natureza que forma o seu *hábitat*. Para que esse caminho seja trilhado propomos que o professor do ensino básico adote em sua prática docente uma abordagem pautada na interculturalidade, bem como recomenda a perspectiva decolonial para o ensino de Geografia, pois acreditamos que seja possível uma outra leitura de mundo com o desenvolvimento de reflexões e intervenções que representem uma nova forma de (re)conhecer a região, contrárias aos estereótipos apontados, seja nos livros didáticos, seja pela mídia. Enfim, podemos afirmar que esta pesquisa seja um trabalho de revisão bibliográfica sobre as Etnogeografias já pesquisadas e publicadas sobre os saberes indígenas de duas etnias do estado do Amazonas, na região norte do Brasil, os Tikuna e os Sateré-Mawé.

A questão norteadora ou problemática desse tema seria considerar o caráter generalizante com a geografia escolar tem trabalhado a Região Norte, onde está localizado o estado do Amazonas, seguindo o esquema Natureza – População – Economia, com base numa perspectiva tradicional marcada pela ausência de aportes dos saberes de povos originários. A partir disto, esta proposta pretende ser complementar ao ensino da Geografia da Região Norte quando coloca em evidência

os saberes de diferentes culturas indígenas do Amazonas como uma maneira de demonstrar como esses grupos estabelecem suas relações sociais e com a natureza.

Portanto, este trabalho tem por objetivo geral propor uma discussão que alie e complemente as concepções indígenas na explicação de aspectos geográficos do estado do Amazonas, na Região Norte do Brasil. Especificamente, primeiro descrevemos de forma pragmática os aspectos naturais e socioeconômicos da Região Norte, e também como os povos indígenas são apresentados em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental; segundo, a partir da cultura das etnias Tikuna e Sateré-Mawé apresentaremos as suas cosmogonias para diferentes interpretações do espaço geográfico com base em estudos previamente elaborados por pesquisadores; e por fim, propor a inclusão de temas ligados aos saberes e conhecimentos indígenas para que professores e estudantes não-indígenas se apropriem e reconheçam a diversidade étnica e cultural desses povos, por uma prática docente intercultural que promova aprendizados com base em suas etnogeografias.

Esta pesquisa tem como hipótese central que o ensino de Geografia com a inclusão de temas ligados à percepção de mundo dos indígenas do Amazonas, por meio dos seus mitos, assim como informações atualizadas sobre essas etnias, tenha o potencial de colaborar para a redução de estereótipos – ou mesmo estigmas – sobre esses povos. E de modo complementar ao conteúdo básico exigido pelos currículos oficiais, seriam apresentados e descritos os mitos que embasam os saberes vernaculares das etnias Tikuna e Sateré-Mawé em sua reprodução material e simbólica, destacando a sua Etnogeografia.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta primeira seção apresentaremos a fundamentação teórica desta dissertação como forma de revisar obras de autores que, anteriormente, já estudaram os temas que aqui serão desenvolvidos. No primeiro item, segue uma discussão sobre o conceito de Região, que já foi bastante debatido pela Geografia, mencionando um breve retrospecto dessa discussão, seus objetivos e como podemos repensá-la a partir das contribuições do pensamento decolonial. No segundo item, apontamos às contribuições do pensamento decolonial enquanto uma crítica à colonialidade e todos os seus influxos nas formas de Poder, Saber e Ser. Traz à reflexão a importância da contribuição do saber indígena para a uma releitura da Geografia Regional como uma forma complementar de aprendizagem dos estudantes do ensino básico, por meio da inserção de seus saberes vernaculares. E por fim, o texto alude à Etnogeografia de grupos sociais e populações tradicionais para que haja o reconhecimento dos saberes indígenas sobre o espaço geográfico enquanto um diálogo intercultural.

Um dos conceitos mais arraigados na Geografia e mesmo difundido e utilizado na sociedade é o conceito de Região. Este, em geral, entendido como parte de um todo, a região recebeu da ciência geográfica uma grande atenção na virada do século XIX para o século XX. É com a expressão da 'escola francesa', liderada por Paul Vidal de La Blache que a Geografia se torna Geografia Regional, pois que era fundamental compreender e mesmo realizar os recortes, a compartimentação da superfície terrestre, para ensiná-la.¹

As divisões naturais – relevo, vegetação, clima – cujas diferenciações podem ser dadas pela observação, já anunciavam um critério desses recortes. Outros critérios, como a história, os costumes, a língua, a economia e a política foram, posteriormente, utilizados para entender a divisão regional. Acreditamos, porém, que um dos problemas colocados pelas divisões territoriais é que a instituição desses recortes cria a ilusão de isolamento daquilo que está ao lado, principalmente quando isso é representado num mapa.

Por exemplo, o recorte 'Região Norte', quando representado, parece encerrar-se naqueles rígidos limites, quando, de fato, há transições e porosidades entre esses recortes. Portanto, é importante indicar aos estudantes que os recortes, as divisões,

¹ Uma breve discussão sobre o conceito de Região, ver: Correa, RL. Região e Organização Espacial. São Paulo: Ática, 2007.

possuem, a princípio, um caráter prático, por exemplo, quando nos referimos à Amazônia, esta região natural ultrapassa os limites dos países.

Na verdade, a prática das divisões ou dos recortes regionais é bem mais antiga que a sistematização elaborada pela Geografia. Os Impérios, na antiguidade, a partir do seu poder, já realizavam essas divisões para assegurar o controle de determinadas áreas. É certamente por isso que a etimologia da denominação Região, derive do latim *regio*, do verbo *regere*, que significa governar, reinar.²

A disseminação e a incorporação da expressão Região pela Geografia de qualquer lugar do mundo, como resultado da difusão do pensamento e da ciência ocidental, até então não havia nada de surpreendente, mas com o apoio das reflexões trazidas pelo pensamento decolonial, que veremos adiante, é possível colocar em questão tal expressão para repensá-la.

As pesquisas históricas e de antropologia social sobre populações indígenas na América colonial identificaram a existência de diversas etnias cada uma delas com seu respectivo 'gênero de vida' e forma particular de relação com a natureza. Os estudos de Denise Schann (2010) e de Antonio Porro (1996) indicaram outra forma de 'organização espacial' em que a referência primária é a formação de 'cacicados', definida como uma unidade política territorial composta por múltiplas aldeias, governada por um chefe supremo que controla distritos e aldeias, controlada por uma hierarquia de chefes subordinados. Embora reconheçamos que o princípio dos recortes seja o mesmo, não seria apenas uma mudança na nomeação, mas a função de controle dos recursos naturais disponíveis para a manutenção dos grupos que guiava a formação desses cacicados.

Com a colonização na Amazônia brasileira implantou-se um novo recorte territorial, com a sobreposição de outros limites como a divisão territorial entre os países, as ordenações da igreja católica (jesuítas, carmelitas) e a divisão política interna em capitânicas, freguesias, vilas e comarcas, fragmentando antigas unidades políticas dos grupos indígenas e apagando a diversidade étnica, pois todos serão denominados 'índios', e não mais Tukano, Sateré-Mawé, Desana, Tikuna, Kokama, Yanomami, Kaxinawá, etc.

² Ver CORREA, RL. Região e organização espacial. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

Com o objetivo de se contrapor à produção epistêmica, política e cultural hegemônica da cultura ocidental, assenta-se a perspectiva que vai questionar as suas formas de pensar e os modos de existir no mundo, o chamado pensamento decolonial.

Pelo viés decolonial, países que tiveram um desenvolvimento marginal ao sistema social e econômico global devem tomar para si o poder sobre suas produções culturais, intelectuais, políticas, econômicas e identitárias, segundo Araújo (2020). É um movimento de contrários, de contestação, questionamento à emancipação da dominação, chamado por Ballestrin (2013) de ‘giro decolonial’³, que representa o giro inverso da colonialidade, que tem como significado a resistência às condições impostas pelo movimento colonial.

Os conhecimentos estabelecidos e ensinados nas instituições de ensino não escapam a essa hegemonia ocidental, assim como o interior da Geografia enquanto ciência. Essa forma de colonialidade é parte do avanço do capitalismo que estabelece influência por meio de vários paradigmas seja “[...]nos âmbitos raciais, políticos, econômicos, étnicos e culturais, principalmente na manutenção, expansão e garantia das formas dominantes de poder dos países centrais” (Araújo, 2020, p.92).

O poder capitalista se exerce por meio, também, da colonialidade que tem origem e espraia-se pelo mundo a partir da conquista da América, segundo Quijano (2009). Ao se referir a Mignolo (2003), Ballestrin (2013) afirma que a colonialidade é parte indissociável e constitutiva da modernidade, e se reproduz em dimensão tripla: no Poder, no Saber e no próprio Ser.

A colonialidade do Poder, do Ser e do Saber são as formas de permanecer empreendendo uma concepção de mundo entranhada pelo pensamento colonizador, em que as relações de poder e econômicas entre os países são desequilibradas e desiguais, pois há uma sobreposição, um domínio de uns países e a subordinação de outros.

No sequestro das subjetividades, a colonialidade do Ser também se refere “[...] a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Ela envolve como o ser se reconhece, qual é a sua auto-imagem” (Suess; Silva, 2019, p.12).

Na colonialidade do Saber a produção científica e intelectual é profundamente “marcada pelo eurocentrismo, com visões de mundo, métodos, autores e técnicas

³ “Giro decolonial” termo originalmente criado por Nelson Maldonado – Torres, no ano de 2005, que tem o significado de “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade”(Ballestrin, 2013, p. 105).

produzidas na Europa e difundida em outros locais” (*Ibidem*, p.13). Ou seja, com o domínio do pensamento europeu em várias esferas da produção intelectual.

Entendemos que a decolonização é um contraponto a toda realização do Norte global, mas não como sua total negação ou rejeição, e na Geografia Escolar esse processo se faz necessário, principalmente quando busca o reconhecimento que a torne mais próxima à realidade dos estudantes e que confira aos saberes tradicionais indígenas uma forma alternativa de interpretação dos conhecimentos geográficos por parte dos estudantes do ensino fundamental.

No campo da Geografia Escolar, podemos propor algumas práticas que possam marcar uma tentativa inicial de rompimento com o pensamento colonial. Por exemplo, ao abordarmos a questão indígena, em um exercício de trazer mais informações e romper com a visão folclórica e a noção de ‘índio genérico’, como apontado por Cigolini & Silva (2020), podemos adotar práticas pedagógicas que tomem como referência os autores e estudiosos que sejam representantes dos povos indígenas, suas produções intelectuais e os dados oficiais sobre essas populações, pois a generalização na qual os indígenas são submetidos reproduz uma visão muito distorcida sobre suas culturas e particularidades. Precisamos trabalhar para a diminuição dessa visão estereotipada com a promoção do respeito às diversas culturas, que acreditamos ser pela adoção de práticas de ensino relacionadas a temas que contribuam para a compreensão mais a fundo dessas culturas, tornando o conhecimento acessível aos estudantes – e professores – não-indígenas.

Observamos que em muitas produções didáticas há o subsídio à ideia equivocada de generalização dos indígenas e de suas culturas, e mais que isso, referem-se a eles como pessoas que pertencessem ao passado ou que vivam em situação de isolamento do restante da população. São escassas as obras que fazem referência a eles em seus papéis na sociedade, assim como sobre as suas contribuições culturais e os conhecimentos das suas relações com os seus territórios.

Em nossa sociedade, há nomes que são referências intelectuais e na literatura como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Davi Kopenawa, por serem fortes representantes de uma produção intelectual respeitada e que podem ensinar o país a repensar sua história. Resgatar a produção desses intelectuais brasileiros, por exemplo, colabora para uma perspectiva de mundo diferente e incentiva à produção científica própria. Além desses intelectuais, já há disponível toda uma literatura escrita pelos próprios povos originários ou com deles, sobre sua cosmogonia, seus mitos e

saberes vernaculares como os povos Tikuna, Tukano, Sateré-Mawé, Kokama, Baré, Yanomami, entre outros.

Ailton Krenak é um dos nossos maiores pensadores indígenas na contemporaneidade, foi declarado o primeiro indígena ‘imortal’ da Academia Brasileira de Letras – intelectual, ambientalista, filósofo e líder indígena. Em uma de suas obras mais recentes, “Ideias para adiar o fim do mundo”, publicado em 2020, critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza e faz um questionamento profundo e inquietante: Somos mesmo uma Humanidade? Tal reflexão nos leva a questionar a nossa relação conturbada com a natureza, resultado de um sistema econômico comprometido apenas com o lucro, com a exploração dos recursos naturais e sem compromisso social, haja vista a nossa preocupação com a existência e sobrevivência das gerações futuras. Em outra publicação, “A vida não é útil”, também do ano de 2020, nos desafia a pensar criticamente sobre as nossas vidas no planeta e os desafios à nossa sobrevivência em meio à sociedade de consumo sob um sistema que a tudo considera mercadoria, inclusive a natureza, que coloca em processo de esgotamento os recursos naturais e facilita o genocídio dos povos tradicionais.

Daniel Munduruku é professor, ativista e escritor de obras literárias voltadas ao público infanto-juvenil e têm como principais temas aqueles dedicados à cultura indígena, pois acredita que esta deve ser preservada e isso só será possível pela promoção da conscientização de sua importância. Afirma que é um grande desafio para o país a idealização e construção de uma pedagogia do pertencimento sobre sua história e identidades que formam os vários Brasis dentro do Brasil.

Davi Kopenawa, reconhecido líder político yanomami, escritor e um dos idealizadores da demarcação do território Yanomami, teve obras lançadas na Europa, como o seu livro “A Queda do Céu” (2015) de autoria conjunta com o antropólogo alemão Bruce Albert, considerado um verdadeiro manifesto xamânico, uma denúncia sobre a destruição do povo Yanomami.

Nas palavras dos autores

A queda do céu não concerne apenas aos brasileiros. Neste momento, assistimos a uma mudança do equilíbrio termodinâmico global sem precedentes nos últimos 11 mil anos da história do planeta, e, associada a ela, a uma inquietação geopolítica inédita na história humana — senão em intensidade (ainda), certamente em extensão, na medida em que ela afeta literalmente ‘todo (o) mundo’. Neste momento, portanto, nada mais apropriado que venha dos cafundós do mundo, dessa Amazônia indígena que ainda vai resistindo, mesmo combatida, a sucessivos assaltos; que venha,

então, dos Yanomami, uma mensagem, uma profecia, um recado da mata alertando para a traição que estamos cometendo contra nossos conterrâneos — nossos co-terranos, nossos co-viventes —, assim como contra as próximas gerações humanas; contra nós mesmos, portanto (*Op. cit.* p.21).

O caráter de denúncia da obra, como resultado do conhecimento vernacular, é fulcral para as nossas observações e contestações: Por que não adotamos, na cultura escolar, livros e obras que tenham a contribuição e autoria de indígenas? Se a motivação e acesso a essas leituras fossem parte das nossas vivências escolares, estaríamos contribuindo para a construção de uma nova cultura e compreensão mais aprofundada das culturas indígenas e de seus conhecimentos? O objetivo em minimizar a existência dessas obras seria escantear o acesso a esse conhecimento como forma de manutenção do poder atrelada às interpretações oficiais dos fenômenos naturais? Por que os conhecimentos indígenas vernaculares não são difundidos também como formas respaldadas para a interpretação do mundo?

Reconhecer o conhecimento indígena como parte de uma cultura própria seria uma das formas de estabelecer um diálogo intercultural, e essa interculturalidade seria o entrelaçamento entre ensino formal e os seus conhecimentos tradicionais. A educação diferenciada e intercultural ocorre quando “os saberes indígenas são integrados ao currículo da escola, [logo] é necessário reformular o currículo, renovar os livros didáticos e possibilitar a presença do sábio dentro da sala de aula” (Monteiro; Zuliani, 2020, p.07).

Hoje, a educação formal contribui para a limitação da visão de mundo dos estudantes quando homogeneiza o pensamento humano, quando pouco considera ou sobrepõe a visão científica às culturas tradicionais, o que desfavorece uma educação intercultural e com respeito ao diferente. Ao não admitir que a construção das aprendizagens possa seguir modelos próprios de acordo com as diversas culturas, reforça a exclusão dos grupos sociais na educação. “O rompimento de uma estrutura de currículo [...] invariável e homogêneo, permite a inclusão da diversidade cultural e reconhece a integração de outras visões de mundo” (*Ibidem*, p.02).

Além do conceito de Interculturalidade, pensamos que seja necessário trazer à discussão o de Etnogeografia a partir de um quadro e campos para seu estudo, quando visa: primeiro, estudar as representações do mundo, segundo, estudar as relações com o meio e, terceiro, estudar o homem e a vida social, como orienta Claval (1999).

Em seu estudo das representações do mundo e da identificação das noções que baseiam a representação do espaço em uma determinada sociedade, Claval (1999) interroga: Quais seriam seus pontos de orientação e formas de representação? As pessoas têm conhecimentos próprios sobre os lugares e como os guardam na memória? E ao estudar as relações com o meio direciona a discussão, entre outras, às seguintes questões:

Como as formas de relevo, o ciclo da água, o clima, os movimentos aparentes do sol e os ritmos das estações são descritos e explicados? Como os homens concebem suas relações com seu meio? Como os grupos reagem aos acontecimentos excepcionais, inundações, tempestades, tufões, tremores de terras, erupções vulcânicas etc.? Que entidades, que divindades o homem vê na obra da natureza?[...]Quais são os recursos que os homens sabem descobrir no seu meio? Como esses recursos são reconhecidos? Através de que sinais descobrem esses recursos na vegetação, no solo, no sub-solo ou nas águas? Em que condições podem se apropriar? Qual é a parte dos rituais e a das receitas técnicas valorizadas na natureza? (*Op. cit.*, p.72).

No terceiro campo de estudo, o homem e a vida social, Claval (1999) parte de questões pertinentes que dizem respeito a como o homem é concebido, quais as forças que o move, como ele estabelece suas boas e más relações com o outro, e mais precisamente,

sobre o que se baseiam as identidades coletivas? Elas se ligam diretamente ou indiretamente ao território? Ou estariam ligados à descendência? Ou à prática de alguns atos religiosos? Ou a alguns códigos sociais? Qual é o lugar para o público e o privado? Existem cultos e formas de sacralização ligadas a cada um destes tipos de espaço? Quais são os status sociais reconhecidos, os espaços que lhe são associados, aqueles que são neutros, sem valor, e aqueles que são especializados e constituem os domínios reservados a um ou outro aspecto da vida social? Quais são os elementos valorizados no habitat, dos espaços públicos, dos espaços do trabalho? A sociedade é concebida segundo um modelo hierárquico; essa hierarquia possui uma tradução espacial? A sociedade se exprime por segregações ou pela articulação do espaço com elementos de status desiguais? (*Op. cit.*, p.72).

A Etnogeografia muitas vezes é diminuída por, historicamente, estar ligada aos considerados pequenos grupos sociais ou populações tradicionais, mas o autor afirma que isso se torna insignificante, pois “todas as sociedades merecem ser estudadas[...]porque todos refletem ao menos em parte as representações que seus membros compartilham”(Ibidem, p.74). E é a partir desses valores que pretendemos empreender um estudo sobre a forma de conhecimento indígena do espaço geográfico.

Seria uma forma de reinterpretação das geografias vernaculares? Sobre essa possibilidade Lopes Ribeiro

(2022) afirma que precisa haver uma quebra de paradigma para tal e reforça que “o pesquisador precisa conhecer as geografias vernaculares das populações sobre as quais trabalha e explorar as lógicas que motivam aquele que ele interroga” (Claval, 2014 *Apud* Lopes Ribeiro, 2022, p.48).

Claval (1999) nos diz que o mundo estudado por nós é fruto e dimensionado pela ação humana, ação essa permeada por saberes e aspirações. E em meio a isso, critica que a Geografia científica praticada por nós, “não é tão universal como nós imaginamos” (*Ibidem*, p.70), logo, abre-se caminho e se possibilita a construção de novas formas de estudá-la.

2.1 MÉTODOS E ESTAPAS DE TRABALHO

Esta proposta de dissertação, por título “ETNOGEOGRAFIA: contribuição para uma releitura da Geografia da região norte do Brasil”, faz-se necessária para o ensino de Geografia pelo compromisso social em minimizar ou romper com os estereótipos estabelecidos na sociedade brasileira no tratamento aos povos originários de forma genérica, como se fossem parte de uma população única e homogênea, sem dar conta e reconhecer a diversidade de seus saberes. Traçando um caminho contrário, a partir da apresentação das suas concepções e relações com a natureza, que os estudantes possam reconhecer a diversidade cultural dessas populações, o que pode contribuir para novas visões de mundo a partir do estudo da Etnogeografia, o que visa ser uma contribuição de caráter social e acadêmico. Social por ter como público-alvo etnias indígenas que sofrem um processo de marginalização e acadêmico por ser uma contribuição a mais para repensarmos como a universidade tem produzido conhecimento e como muitas vezes essa produção assume um caráter muito elitista, que não faz uma interlocução com os saberes dos grupos sociais minoritários, como é o caso das populações indígenas.

O tipo de estudo que aqui nos propusemos é de caráter qualitativo, e quanto aos seus objetivos, é um estudo exploratório. A pesquisa exploratória permite ao pesquisador aprofundar sua experiência em torno um problema previamente determinado, quando ele “parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites

de uma realidade específica buscando antecedentes [para] uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (Triviños, 2015, p.109).

Gil (2002) considera que esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo aprimorar as ideias e descobrir as intuições, e que seu planejamento é bastante flexível, já que em ciências humanas levamos em conta vários aspectos do nosso objeto de análise, “[...]de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (*Op. cit.*, p.41). No que se refere aos seus procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa obedeceu a diferentes fases, que não seguiram uma ordem cronológica de maneira rígida devido às dificuldades, descobertas e necessidades surgiam ao longo do seu desenvolvimento, mas que, buscamos equilibrar e cumprir, as seguintes etapas.

Primeiro, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com relação às categorias de análise sobre as quais o estudo foi fundamentando.

Segundo, caracterizamos de forma pragmática, como os livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental apresentam a Região Norte aos estudantes. Essa fase tem por objetivo demonstrar o quanto essas produções seguem obedecendo um padrão descritivo e informativo sobre a região, em que os saberes dos povos indígenas não são citados, valorizados e as referências que são feitas a eles é de uma população que pertence ao passado ou que formam um grupo culturalmente homogêneo, o que em muito dificulta que o estudante reconheça a diversidade dos povos e as diferenciações em suas culturas. Escolhemos livros didáticos das seguintes coleções: Araribá Mais, obra concebida e desenvolvida pela editora Moderna, em 2018; Expedições Geográficas, de Melhem Adas e Sérgio Adas, editora Moderna, 2018; Teláris: Geografia, 7º ano: ensino fundamental, de José William Vesentini e Vânia Vlach, 2018; e Tempo de Geografia, de Axé Silva e Jurandyr Ross, editora do Brasil, de 2018. Estes livros compuseram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do ano 2018.

Em um terceiro momento, com base no estudo de obras bibliográficas de indígenas ou de pesquisadores que se ocupam de ‘mergulhar’ em seus universos, demonstramos as interpretações e explicações particulares, dos povos Tikuna, da região do Alto Solimões no Amazonas e dos Sateré-Mawé do Baixo Amazonas na produção e reprodução das relações no espaço geográfico. As obras de referência, até o momento, são: “O Livro das Árvores”, sobre a cultura do povo Tikuna, organizado

por Jussara Gomes Gruber e professores tikuna do município de Benjamim Constant, no Amazonas, publicado no ano 2000, e as obras relacionadas aos povos Sateré-Mawé por título “Cultura, ambiente e sociedade Saterê-Mawé” e “Os Sateré-Mawé e a arte de construir”, ambas publicadas em 1998, e de autoria de professores indígenas da referida etnia, e de Yaguarê Yamã, intitulada *Sehaypóri*, o livro sagrado do povo Sateré-Mawé, publicada em 2007. Houve a contribuição de outros livros, artigos e reportagens incorporados à medida em que se desenvolvia a pesquisa bibliográfica.

E por fim, elaboramos a redação do trabalho final para a defesa da dissertação com a orientação de uma proposta que seja rica em possibilidades de abordagens e interpretações acerca das temáticas etnogeográficas indígenas em aulas do ensino básico.

3. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

3.1 OS PRECURSORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR

No século XX, os livros didáticos de Geografia se consolidaram como os principais materiais utilizados nas salas de aula das escolas brasileiras desempenhando o papel de componente essencial para o processo de ensino-aprendizagem, um produto que tomou grandes representações nessas instituições como parte de sua cultura.

No ínterim entre o início do século XX e os anos de 1960, os livros que nortearam o ensino de Geografia eram de autoria de dois grandes nomes que desempenharam o papel de precursores para essas produções, Delgado de Carvalho e posteriormente, Aroldo de Azevedo, autores de obras que atendiam a fase escolar do curso primário.

De acordo com o levantamento de Azambuja (2014), Delgado de Carvalho publica em 1913 a primeira edição do livro “Geographia do Brasil”, e a partir das análises geográficas e tematizações presentes nesta obra que se assumem as definições dos programas de ensino e de elaboração dos manuais didáticos que passam a ser padronizados sob dois estudos e em duas partes, seguindo a divisão já estabelecida pelos clássicos da Geografia: a primeira da Geografia Geral do Brasil, e a segunda, da Geografia Regional do Brasil.⁴

A primeira parte da obra, ‘Geografia Geral do Brasil’, aborda os aspectos gerais do país, o que Delgado de Carvalho se referia como “situação geographica e a definição das fronteiras nacionais” (Azambuja, 2014, p.13). Prosseguindo a essa generalização, o estudo se relaciona à natureza identificando e descrevendo seus agentes formadores como relevo, clima, hidrografia, vegetação, recursos naturais etc. O estudo do Homem passa a ser desenvolvido a partir de temas relacionados à população, ao Estado e à economia.

A temática população apresenta informações sobre a formação étnica do povo brasileiro, aspectos de sua formação cultural e dados relacionados aos censos demográficos. Ao Estado, o estudo da divisão política e informações sobre as cidades e organização do governo e as instituições públicas. E no que se referia à economia, por ser o Brasil naquele momento um país agrário, suas preocupações perpassavam

⁴ Sobre o pensamento clássico da Geografia, ver GOMES (1996).

à apresentação das condições dos solos para a agricultura – tipos de produção, zonas de cultivo e criação –, indústrias extrativas, os meios de transporte e o comércio.

Na segunda parte da obra de Delgado de Carvalho, a proposta “Geografia Regional do Brasil” pretendia, “uma revisão das feições[...]sob o ponto de vista das unidades geográficas que existem no país” (Carvalho, 1938 *Apud* Azambuja, 2014, p.14). Unidades geográficas essas que correspondiam às regiões naturais chamadas de “meios geográficos”, que de acordo com o esquema metodológico por ele proposto, seriam estudadas, primeiro por uma descrição geral, a que identificou como “Geografia Geral – física e humana”, em seguida uma descrição política – um ‘mapeamento’ de localizações e informações sobre a história e a demografia dos estados, territórios federais e cidades e, por fim, a descrição especial que compreendia as informações relativas aos aspectos econômicos e culturais na formação de cada uma das sociedades regionais, o que recebeu foi nomeada como “uma descrição especial [que] revelam a actividade humana neste quadro e nestes centros políticos” (*Ibidem*).

Entre as décadas de 1940 e 1970, grande contribuição à Geografia Escolar foi representada pela produção didática de Aroldo de Azevedo, um dos responsáveis pela difusão e consolidação do paradigma a Terra e o Homem na Geografia Escolar brasileira e com conteúdo que propagassem a ideia de formação patriótica de crianças e adolescentes.

Os temas centrais de seus materiais didáticos são a Terra, o Homem e a Economia. A Terra, como sugere, relativo informação e caracterização dos aspectos naturais (relevo, clima, vegetação etc.) em que o autor associa vários elementos que compõem o quadro natural brasileiro. O Homem, como podemos preconceber, refere-se ao estudo da populacional e do Estado ou da sua organização política e administrativa. A Economia versa sobre a formação histórica das atividades econômicas do país, os ciclos econômicos que informam “a região de abrangência, os sujeitos sociais e econômicos envolvidos e as condições naturais existentes” (*Ibidem*, p. 19), que para o século XX, com advento da industrialização e a mudança do modelo latifundiário monocultor para o policultor, marcam um novo momento para a nossa economia.

A proposta de Geografia regional do Brasil toma por base definidora o conceito de ‘região natural complexa’ tanto em Delgado de Carvalho, quanto em Aroldo de Azevedo que levam em conta em seus livros didáticos divisões regionais que

“resultam da interlocução entre os elementos naturais e humanos, ou seja, da interação das regiões naturais com os fatores econômicos, políticos e culturais” (*Ibidem*, p. 21).

A partir da década de 1970, segundo Azambuja (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1971 (Lei 5.692/71) vai contribuir para o enfraquecimento dos materiais didáticos a partir de unir os conteúdos de História e Geografia em uma única disciplina, os Estudos Sociais, modificando a qualidade dos textos e das atividades propostas que passam a ser mais superficiais e simplificados e os exercícios passaram a constar em livros consumíveis, expandindo, ao mesmo tempo, a oferta quantitativa de livros didáticos, seja na diversidade de títulos, autores e editoras encarregadas de sua organização e publicação.

Pontuschka *et al.* (2009) ao discutirem a Geografia Escolar enquanto disciplina e as mudanças em seus currículos, afirmam que

a legislação imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos (*Op. cit.*, p.60).

No que tange à qualidade da proposta de estudo sobre o Brasil nos livros didáticos do ensino primário, hoje ensino fundamental, o enfoque descritivo e informativo permaneceu com uma qualidade muito inferior daqueles produzidos anteriormente, o que vai perdurar até os anos 1990, largo período que não haverá mudanças radicais na estrutura desses materiais.

Azambuja (2014) destaca que os manuais didáticos mudaram no sentido de constar conteúdos não somente informativos, mas que orientassem a um maior esforço de interpretação do que ocorria na dinâmica socioespacial, com características mais próximas da realidade brasileira, pondo em evidência conflitos e contradições que fazem parte da dinâmica da sociedade.

O autor sugere que esses textos sofreram a influência do movimento ascendente da Geografia Crítica,⁵ iniciado na década de 1980, que buscou uma abordagem mais real do país trazendo à discussão, por exemplo, termos que não eram comuns à discussão como, os indicadores ou problemas sociais e ambientais,

⁵ Movimento representado por autores como José Wiliam Vesentini, Melhem Adas, Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Carvalho, principalmente, em livros do Ensino de 2º grau, atual Ensino Médio.

subdesenvolvimento e periferia, a compreensão de processos para a análise da expansão das cidades e os problemas resultantes desse crescimento.⁶ Logo, resulta em um texto didático com muito mais informações e análise de melhor qualidade em relação aos livros didáticos produzidos no passado. Ou seja, um material com uma produção teórica mais problematizadora que se preocupa em identificar às dimensões socioespaciais da realidade do Brasil e do mundo (Azambuja, 2014).

Um marco, na década de 1990, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96) que entrou em vigor e estabeleceu os textos oficiais para a orientação dos conteúdos escolares por componente curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Os livros didáticos elaborados no período posterior à publicação deste material de referência nacional passaram a constar mudanças qualitativas importantes, seja no padrão gráfico, seja no conteúdo e na forma de orientação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (Azambuja, 2014). Assim como, aponta o autor,

As referências teóricas e metodológicas dos textos oficiais são interpretadas e reproduzidas nas publicações destinadas aos alunos e nos respectivos conjuntos de orientações para uso dos professores. Os livros didáticos e os materiais de orientação apresentam indicativos de rupturas significativas com a Geografia Tradicional e, ao mesmo tempo, consideram algumas continuidades em relação ao que já vinha sendo construído com a perspectiva da Geografia Crítica. Ou seja, se constatam permanências ainda próprias de conteúdos programáticos informativos e pré-estabelecidos (*Ibidem*, p.27).

O programa da disciplina escolar Geografia, para a 6ª série (atual 7º ano) propunha o estudo das regiões brasileiras, definidas pelo IBGE. E “o modelo geográfico de estudo segue o mesmo esquema, primeiro o quadro natural, seguido do quadro humano” (*Ibidem*, p.22), o que indica a continuidade de uma abordagem tradicional com a permanência dos conteúdos separados em eixos, natureza de um lado e sociedade de outro.

Devido às mudanças empreendidas, ao mesmo tempo, houve a necessidade em adotar novas concepções metodológicas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem levando os alunos e os professores ao desafio de elaborar conhecimentos ao assumir as chamadas “concepções socioconstrutivistas, valorizando o saber do aluno e concebendo o professor enquanto sujeito mediador das aprendizagens” (*Ibidem*, p.28).

⁶ O autor cita, desemprego, falta de infraestrutura, violência etc.

Com relação às permanências citadas, os livros didáticos mais atuais ainda incorporam esse mesmo esquema em seus modelos de abordagem geográfica? É o que vamos verificar no próximo momento desse texto, mas antes precisamos tecer algumas considerações.

3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS E SUA REPRESENTAÇÃO NA ESCOLA

Ao longo do tempo e de sua consolidação editorial, os livros didáticos se tornaram a fonte primária de pesquisa por parte dos docentes e estudantes do ensino básico, aquela que está à disposição imediata, pois, muitas vezes, as condições objetivas nas instituições públicas de ensino levaram a uma relação de dependência desse material. Esta parece uma afirmação de um período passado de nossa história, mas ainda hoje é de uma realidade a ser questionada.

Nos espaços escolares é comum a escassez tanto de recursos e materiais didáticos atualizados quanto à falta de um bom serviço de *internet* para pesquisa virtual, o que dificulta o acesso a outras fontes disponíveis na rede mundial de computadores que poderiam contribuir para a dinamização do trabalho do professor. Apontar para a ausência de uma condição de estrutura que deveria ser básica nas instituições de ensino parece ser impossível para o momento em que vivemos, não obstante ainda temos muito a conquistar quanto a uma garantia de condições mais adequadas à estrutura escolar brasileira no que se refere também a mais esse serviço, o de acesso à *internet*, que em muitas escolas, ainda mais de regiões do Brasil como a Região Norte, é um serviço prestado com algumas deficiências e, em muitas áreas, inoperante.

Outra situação limitante se refere às condições das bibliotecas das escolas que, qualitativamente, não têm uma diversidade de títulos sobre temas particulares da Geografia que sejam apropriados para a fase escolar dos estudantes, e quantitativamente, não conseguem atender ao público escolar de maneira satisfatória. Há a dificuldade do pouco espaço físico, pois as bibliotecas não conseguem abrigar uma turma numerosa em seu interior, e muitas vezes, não têm a supervisão e o acompanhamento de um profissional bibliotecário. Essas condições representam grandes dificuldades para a diversificação da didática do professor do ensino básico tão cobrada e preconizada para uma melhor atuação docente.

Entendem-se como elementos da ação didática as técnicas e os métodos utilizados pelos professores e que contribuem para a aprendizagem dos estudantes, entre eles estão as estratégias metodológicas, sobre as quais o livro didático está fortemente relacionado em seus usos em salas de aula das escolas públicas do ensino básico e em geografia sua presença é muito marcante, elemento que se torna referência para docente e discente.

Tonini *et al.* (2017) afirmam que se constata “[...] a reconhecida importância do livro escolar frente a todos os recursos didáticos que circulam na escola[...]mais como um local seguro em que o conteúdo pode ser encontrado” (*Ibidem*, p.55).

Pensamos que não restam dúvidas sobre a função fundamental desse material enquanto fonte de pesquisa e aquisição de informações por se fazer presente nas escolas há gerações. Como afirmam os autores, o livro didático representa uma segurança para professores e estudantes, pois há décadas compõem os materiais que orientam os temas importantes ao ensino e à aprendizagem da Geografia, assim como das demais disciplinas ensinadas nas escolas.

Sendo assim, o Estado viabiliza por meio de um programa nacional, criado como parte da política de educação, o acesso ao livro que, teoricamente, é garantido à grande parte dos estudantes e professores brasileiros.⁷ Por conta disso, esse material tomou o cerne do trabalho docente no ato de ensinar e colabora, sobremaneira, para a aprendizagem dos estudantes.

3.3 A REGIÃO AMAZÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO E A PROPOSTA ETNOGEOGRÁFICA

Retomando as contribuições de Azambuja (2014), com relação ao conteúdo dos livros de Aroldo de Azevedo, vimos que entre os temas centrais Natureza, Homem e Economia, somente o primeiro faz alusão à região amazônica quando cita os aspectos da bacia hidrográfica amazônica, uma das três grandes bacias fluviais do país. Ao localizar e identificar os rios que formam as bacias hidrográficas do Brasil

⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, envolve as ações direcionadas para a distribuição das obras didáticas, pedagógicas e literárias para estudantes e professores das escolas públicas do país, sem dúvida um dos mais importantes programas de apoio à prática educativa. As instituições que participam do Programa recebem os materiais didáticos de forma sistemática, regular e gratuita. Fonte: Programas do Livro - home — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (www.gov.br) Acesso em: 22/05/2023.

(Amazônica, Platina e do São Francisco) utilizam expressões que reforçam as identidades regionais como, “oceano de água doce” para o Rio Amazonas, a “trindade platina” ao se referir aos três rios (Paraguai, Uruguai e Paraná) que formam a Bacia Platina e “Rio da Unidade Nacional”, ao Rio São Francisco.

Ainda na caracterização da natureza, ao se referir ao conjunto formado por clima e vegetação, informa que “[...] nas regiões quentes e úmidas, aparecem as florestas exuberantes e compactas, de que são belos exemplos as matas da Amazônia [...]” (*Ibidem*, p.17).

Na temática sobre o ‘Homem’, em que disserta, entre outros assuntos, sobre a formação étnica do povo brasileiro, sequer faz referência aos povos indígenas como grupos populacionais que pertençam e componham ao povo brasileiro, como podemos verificar na passagem a seguir.

Também a população indígena é considerada “de fora”, na medida em que influenciou na formação cultural brasileira. O branco europeu seria, então, o “dono da casa”. Essa ideia é passada à medida que o texto explicita o entendimento de que a maior parte da população indígena vive completamente isolada da civilização. Apenas 200 mil índios se encontram em contato com os civilizados (*Ibidem*, p.18).

O que entendemos é que o indígena além de ser visto como um indivíduo que não pertença a esse lugar também não seja merecedor de ser considerado civilizado, o que reflete o caráter preconceituoso e excludente por parte do autor.

Com relação ao tema ‘Economia’, o primeiro assunto abordado é sobre os transportes terrestre, aéreo e a navegação. E a navegação fluvial é citada apenas nas regiões dos rios com características planálticas. À navegação nos rios de planície da Amazônia também não se faz menção. Assim como sobre os grandes ciclos econômicos que contribuíram na formação histórica da economia brasileira, o autor silencia com relação ao ciclo da borracha na Amazônia.

Estes são alguns exemplos sobre como a Amazônia foi fortemente promovida pelas publicações apenas como região natural e exótica, o que corrobora com nosso entendimento que na Geografia Escolar brasileira e nos livros didáticos de Geografia a abordagem regional reproduz e reforça as desigualdades ao estimular a manutenção de visões estereotipadas da realidade, como por exemplo, a recorrente visão de a região amazônica como apenas uma região natural, marcada pelo exótico,

ou uma região social e economicamente atrasada, ou mesmo um “vazio demográfico” por não apresentar uma alta densidade demográfica se comparada às demais regiões.

O que se consideram problemas na região são expostos nos materiais com uma dificuldade de problematização, como uma certa aceitação e ‘naturalização’, como se os projetos de exploração pensados para a região fosse algo natural e inevitável, e não resultado de projetos de desenvolvimento econômico equivocados que colocaram a população local, em especial os indígenas, em uma condição de exclusão.

Por conta disso, analisaremos como, atualmente, o conteúdo sobre Amazônia ou Região Norte é abordado em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, fase voltada ao estudo da Geografia do Brasil e sua Regionalização, e se nesse conteúdo podemos reconhecer a diversidade de povos e culturas indígenas da região.

Não podemos perder de vista que nas publicações são reproduzidas, visões e interpretações com base em olhares ‘de fora’ da Região Norte – predominantemente, autores do sudeste do país – e que há uma padronização de conteúdos que, de certa forma, limita a abordagem sobre as peculiaridades e diversidades de culturas indígenas, apesar das novas diretrizes educacionais apontarem para a inclusão dessa possibilidade.

Seria impossível abarcar toda a diversidade de povos e culturas indígenas, precisamos registrar, mas afirmamos que ainda permanecem grandes lacunas nas publicações didáticas com relação a esse tema que consideramos pertinente, afinal os povos indígenas contribuíram e contribuem para a formação da cultura brasileira e estão aí atuantes no cenário sociopolítico e intelectual que, por meio dos seus saberes, podem colaborar para que compreendamos as suas Etnogeografias.

Lopes Ribeiro (2022) recentemente propôs uma abordagem conceitual sobre a Etnogeografia em que faz referência a autores que já desenvolveram pesquisas a partir dessa perspectiva e que contribuem para a diversificação de conceitos para a sua compreensão, como James Blaut (1979), Paul Claval (1999), Maria G. de Almeida (2008), Feitosa (2007) e outros autores nacionais e internacionais.

Nesse levantamento sobre pesquisas etnogeográficas a autora verificou que para Blaut(1979), “Etnogeografia é o conjunto de todas as crenças geográficas mantidas pelos membros de um grupo. Esse grupo pode abranger uma cultura, uma classe, uma profissão, entre outros (Blaut, 1979 *Apud* Lopes Ribeiro, 2022, p.41).

Para Paul Claval(1999) a Etnogeografia se baseia nas “geografias vernaculares, dos saberes-fazer geográficos tradicionais, transmitido pela oralidade, pelas práticas e pela experiência vivida e compartilhada pela sociedade” (Claval, 1999 *Apud* Lopes Ribeiro, 2022, p.47).

Almeida (2008) afirma que a Etnogeografia acessa de modo mais próximo os grupos culturais, “o vivido pelos homens, concretizado em crenças, valores e visão de mundo” (Almeida, 2008 *Apud* Lopes Ribeiro, 2022, p. 49).

Feitosa (2017) definiu a Etnogeografia como “o estudo e a análise da distribuição geográfica de povos e etnias e seu comportamento em relação ao meio ambiente em que vivem” (Feitosa, 2017, *Apud* Lopes Ribeiro, 2022, p.49).

Diante destas concepções sobre Etnogeografia, a proposta central deste trabalho é apontar caminhos para um estudo de Geografia da região amazônica, mais precisamente do estado do Amazonas orientada ao ensino básico que contemple e agregue os saberes dos povos indígenas e suas relações com a natureza para a manutenção de suas tradições.

Para iniciar, reafirmamos o nosso entendimento sobre a importância do livro didático quando ele norteia o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes, diante disto, acreditamos que seja necessário fazer uma consulta e análise dos conteúdos em algumas dessas publicações do 7º ano do ensino fundamental, em suas seções referentes à Região Norte e Amazônia, delimitando a análise em dois focos: como a própria região é apresentada nos livros didáticos e sob que enfoque os povos indígenas são incluídos nesse debate.

Os livros que foram escolhidos para a consulta integraram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, publicados em 2018, e são eles: Araribá Mais 7º ano, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna; Expedições Geográficas 7º ano, de Melhem Adas e Sérgio Adas, editora Moderna; Teláris: Geografia, 7º ano: ensino fundamental, de José William Vesentini e Vânia Vlach, editora Ática; e Tempo de Geografia 7º ano, de Axé Silva e Jurandyr Ross, Editora do Brasil.

De modo geral, esses livros didáticos sintetizam as informações que constam nos currículos escolares, e essa sintetização privilegia os seguintes aspectos: físicos e naturais (Natureza), as relações e a transformação da natureza pelo ser humano, assim como a sua inserção nas atividades econômicas (Homem e Economia) que se desenvolvem no espaço geográfico, ao longo do tempo.

No espaço reservado à Região Norte ou Região Amazônica, varia a organização do conteúdo, mas tratam sobre as mesmas temáticas: Território (localização, extensão e diferenciação), Meio Físico ou Dinâmica Natural, População (distribuição, composição e tensões sociais) e a Produção Econômica, incluindo o debate de questões socioambientais e desenvolvimento sustentável, mais aprofundados nos livros da editora Moderna, Araribá Mais 7º ano, editor responsável Cesar Bumini Dellore, e Expedições Geográficas 7º ano, de Melhem Adas e Sérgio Adas.

A seguir, daremos início a uma proposta de descrição e análise do conteúdo sobre a Região Norte para identificar os principais temas explorados e qual a referência que se faz aos indígenas da região, iniciando pelo livro “Araribá Mais 7º ano”, do ano 2018, publicado pela editora Moderna.

4. A REGIÃO NORTE E OS POVOS INDÍGENAS: A VISÃO DOS AUTORES NOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO ARARIBÁ MAIS 7º ANO (2018)

O livro didático Araribá Mais 7º ano pertence a coleção de mesmo nome (Araribá Mais) publicado pela editora Moderna. Sua capa é a mesma do modelo a seguir.

Figura 1 – Capa do livro Araribá Mais 7o ano (2018).



Fonte: Manual do Professor Araribá Mais 7o ano (2018).

A coleção ‘Araribá Mais Geografia’ se propõe a levar ao estudante o conhecimento sobre as características do Brasil e de outros lugares do mundo, com o reconhecimento das diferenças enquanto forma de melhorar o mundo em que vivemos. Em sua apresentação há uma pergunta inicial bastante pertinente: Por que estudar geografia? Um questionamento feito por muitos estudantes do ensino básico. Afirma-se na sua introdução que a resposta para essa questão está muito próxima a nós, já que todos os dias vemos paisagens, nos relacionamos com as outras pessoas e com o meio, assim como percebemos as diferenças sociais.

Afirma-se também que a forma como o livro se apresenta, por textos, imagens e atividades foi pensada para que o estudante aprenda a gostar de Geografia e “desenvolva o seu potencial de compreender, investigar e construir o conhecimento”

(Araribá Mais, 2018, p. 03), e que por meio de um trabalho colaborativo entre professor e estudantes, coletivamente possam adotar “uma postura consciente, crítica, atuante e solidária diante de nossa realidade, para conceber um mundo melhor” (Ibidem).

De acordo com a pesquisa de Silva Jr. (2012), a origem do nome Araribá diz respeito à denominação de inúmeras árvores de grande porte, que são nativas do Brasil e que foi escolhido com o objetivo de identificar as raízes indígenas do povo brasileiro, além de seu efeito sonoro agradável, o que o pesquisador chama de uma tentativa de fortalecimento da identidade nacional.⁸

A damos continuidade à verificação do livro didático levando em conta a Unidade de número 4 reservada à Região Norte, que compreende das páginas 115 a 135, composta por dois capítulos: “Capítulo 10 – Território e sociedade” e “Capítulo 11 – Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável”.

A primeira imagem da ‘Unidade 4 – Região Norte’ é uma fotografia de crianças ribeirinhas utilizando uma canoa como meio de transporte, cena muito comum entre as populações que vivem em comunidades ribeirinhas na Amazônia.

Figura 2 - Crianças Ribeirinhas



Fonte: Araribá Mais 7o ano (2018), p.114 e 115.

Demonstra-se por essa imagem a forma de uso do rio como via de transporte, fundamental na Região Norte, um dos exemplos comuns e clássicos da relação de

⁸ Essas informações foram obtidas em entrevista a umas das editoras do Projeto Araribá, Maria Raquel Apolinário, no ano de 2011.

interação entre sociedade e natureza. Porém, reforça a visão idílica dessa interação, pois o componente natural ainda é visto como algo que se sobrepõem na região, mesmo que a maior parte da população da Amazônia viva em ambientes urbanos e não dependa no cotidiano desse meio de transporte.⁹

O primeiro capítulo da unidade trata justamente do tema que relaciona o território da Região Norte e a sociedade. A primeira seção dessa unidade corresponde ao Capítulo 10 por título, “Território e Sociedade” (p.116 a 128), em que a Região Norte é apresentada territorialmente em seus limites e abordada enquanto área caracterizada proeminentemente pela natureza. Seus limites territoriais, para efeito comparativo, são diferenciados ao compreender áreas de abrangência da Amazônia Legal, da Floresta Amazônica e da Região Norte, segundo a imagem em destaque.

Figura 3 - Mapa da Região Norte, Floresta Amazônica e Amazônia Legal



Fonte: Araribá Mais 7o ano (2018), p.116.

A imagem acima mostra o mapa usado para demonstrar as áreas delimitadas correspondentes às porções do território da Amazônia Legal, a área de ocorrência da floresta amazônica e a delimitação política dos estados da Região Norte. Essa diferenciação das áreas é comumente encontrada nas publicações didáticas para melhor localizar visualmente os diferentes territórios da região e evitar confusões conceituais.

⁹ A imagem somente reforça o pensamento clássico de Vidal de La Blache sobre o gênero de vida.

No primeiro item do texto identificado como “Primeiras atividades econômicas” (p.117) referem-se à exploração econômica dos produtos da floresta, as “drogas do sertão”, representada por frutos, especiarias e plantas de grande valor comercial, entre os séculos XVII e XIX. A coleta desses produtos se deu pela exploração da mão de obra indígena, pois estes habitavam a região desde os períodos anteriores à colonização, e que pelo seu conhecimento sabiam a localização desses produtos.

A extração e coleta das “drogas do sertão”, segundo Batista (2007), visava ocupar o espaço deixado pelas especiarias procedentes do Oriente, que por muito tempo foram comercializadas na Europa e se tornaram motivo de conflitos entre os impérios colonizadores Portugal, Espanha, Inglaterra e Holanda.

A fase seguinte de produção econômica, final do século XIX e início do século XX, também esteve voltada à coleta de produtos da floresta, mas teve como fonte principal a seringueira (*Hevea brasiliensis*) de onde se extraía o látex, matéria-prima da borracha. Essa atividade extrativa se torna a responsável por imprimir a mais importante fase da vida econômica da região, por ter remodelado a sua forma de ocupação desde que estimulou grande fluxo migratório, principalmente de nordestinos para satisfazer as necessidades de mão de obra. Seu apogeu foi rápido, assim como sua decadência, como citado por Souza (2021),

O ciclo da Borracha foi um dos mais efêmeros ciclos econômicos do Brasil. Da humilde origem, em 1870, o extrativismo da borracha ocupou, em 1910, um quarto das exportações brasileiras. Foi um crescimento notável por ocorrer concomitantemente ao crescimento da cultura do café, base da economia do país (*Op. cit.*, p. 232).

As atividades extrativas cumpriam seu papel de base da economia regional, porém a borracha alcançou o *status* de produto de maior procura no mercado internacional devido à ascensão da indústria automobilística europeia.

Ao continuar, o texto dá um salto até a década de 1950, quando iniciam os projetos de integração da Amazônia ao restante do país objetivados, primeiro, pela abertura e construção de estradas que facilitassem a ocupação desse território, pouco importando os efeitos sociais e ambientais desse processo de ocupação. É importante salientar que nesse período não havia a preocupação com os debates ambientais, devendo, portanto, a natureza ser removida para dar lugar a atividades produtivas.

No item “Obras e projetos de desenvolvimento” (p.118), faz-se referência aos programas de ocupação que incluíam os assentamentos de trabalhadores rurais para a produção agrícola e pecuária. Não são mencionados no texto os impactos sociais e

ambientais desses projetos, nem os prejuízos causados às populações locais tradicionais.

O próximo tópico do texto vai dar lugar à abordagem sobre os componentes naturais em conjunto às atividades econômicas a eles relacionadas. O primeiro aspecto natural é a vegetação em “Vegetação e extrativismo” (p.119). De forma muito breve, a vegetação da floresta amazônica é caracterizada como pluvial, úmida, quente e de grande biodiversidade, assim como os seus diferentes ambientes. As atividades econômicas ligada à floresta são os extrativismos vegetal e a caça realizados pelas comunidades tradicionais, como meio de subsistência financeira.

Para Azambuja (2014), o componente natureza e sua associação às temáticas socioespaciais representa uma qualificação do estudo do tema, pois os aspectos naturais não estão mais isolados para a sua compreensão por si sós.

Com relação aos produtos extraídos da floresta, Souza (2021) argumenta que mesmo com o avanço das tecnologias na área farmacêutica, ainda somos dependentes do que ele chama “fontes naturais de cura” (*Ibidem*, p.63) retiradas das plantas e animais. E alerta sobre as altas taxas de desmatamento provocada pela expansão agrícola (soja e cana-de-açúcar) e o aumento populacional que tornam a destruição ambiental mais intensa causando prejuízos irreparáveis à natureza.

O próximo componente natural a ser tratado no texto é o relevo, não de forma isolada descrevendo a sua caracterização e composição, mas sim traçando um panorama da distribuição das áreas de exploração mineral no relevo amazônico, seja pela atividade mineradora de grandes empresas, seja pelo garimpo. Nesse momento do texto o agente humano é deixado à parte, assim como o objetivo das atividades mineradoras ou como essas matérias-primas são utilizadas após a sua extração. Não são citados a origem dos trabalhadores, nem quais os impactos ambientais e sociais no espaço geográfico das áreas de exploração mineral impetrada pelas empresas mineradoras. Essa questão é citada apenas quando aborda o garimpo, por provocar impactos ao meio ambiente, à vida do próprio trabalhador e àqueles que dependem da natureza, como as populações tradicionais.

Contudo, verifica-se a ausência de referência à importância da várzea, das terras inundáveis, como parte componente do relevo amazônico: as planícies, áreas extremamente férteis e utilizadas pela população ribeirinhas há séculos. Nossa hipótese é que, em virtude da visibilidade da exploração mineral, além do próprio

distanciamento do espaço vivido, os autores não compreendem o significado das planícies em seu uso agrícola, citando o uso das várzeas no componente hidrografia.

Dando continuidade à caracterização da natureza o texto segue ao tópico “Clima, Hidrografia e Ocupação Humana” (p.123), que caracteriza basicamente o clima equatorial como de altas temperaturas e pluviosidade, e adiciona sobre a questão da alimentação dos rios pelas chuvas, superimportantes para a alimentação de volume de água na Bacia Hidrográfica Amazônica formada por rios que em muitas de suas margens se instalam ocupações humanas.

Para essas ocupações humanas o rio condiciona as atividades cotidianas de transporte e os meios de subsistência, pois na Amazônia as embarcações representam o principal, se não o único, meio de transporte de pessoas e mercadorias, e em muitos casos, é o único. Para algumas localidades pode não ser o único meio, mas possivelmente o mais acessível financeiramente, ao certo é que à grande maioria das cidades da região só é possível chegar por transporte fluvial. Além da chuva que alimenta os rios, outro fenômeno natural que ocorre é o ciclo entre ‘cheia’ e ‘vazante’ que influencia em muitos aspectos a vida local, principalmente, ribeirinha, no transporte, na pesca e nas atividades agrícolas desenvolvidas nas várzeas.

Após o tratamento dos referidos aspectos naturais, econômicos e sociais, o texto traz informações sobre os “Indicadores Socioeconômicos” (p. 126) da região que, em geral, informam que a expansão urbana estimulada pelos governos por projetos de ocupação na região levou à alta concentração populacional nos maiores centros urbanos, elevando a pressão por ocupação de áreas de floresta na periferia das cidades, refletindo em condições de desigualdade socioeconômica que vem sendo reproduzidas por décadas.

A seção seguinte, Capítulo 11, tem por título “Questões Socioambientais e desenvolvimento sustentável” (p.129 a 136) e teve como objetivo identificar e problematizar as causas da degradação do meio ambiente na região amazônica, tendo como principais fatores o desmatamento, a agropecuária, as queimadas e a construção de hidrelétricas. Essas atividades são responsáveis por dinamizar a economia em grande parte da região, por serem altamente rentáveis economicamente, porém representam, em muitos casos, prejuízos irrecuperáveis à natureza e isso fica bem evidente no texto em trechos como: “[...] o lucro obtido com a venda da madeira derrubada ilegalmente é grande” (ARARIBÁ MAIS, 2018, p.131),

“parte da Floresta Amazônica foi devastada [...] para os pastos destinados à criação extensiva de gado” (*Ibidem*).

No tópico seguinte, “Preservação dos Recursos Naturais” (p.133), apresenta o conceito de Desenvolvimento Sustentável e defende essa ideia como uma alternativa para a região ao modelo econômico atual, apresentando exemplos de projetos que alcançaram sucesso, a partir dessa concepção. Os exemplos são os projetos idealizados por grupos de pequenos agricultores que utilizam técnicas de reflorestamento e atividades de cultivos de espécies próprias da região, como o açaí, para recriar florestas e explorar de forma sustentável esse recurso. Assim como as Reservas Extrativistas que são utilizadas por populações tradicionais como os castanheiros e os seringueiros e que baseiam suas produções – atividades de extração e coleta de produtos naturais – por técnicas consideradas sustentáveis.

Os povos indígenas que vivem na floresta são aliados à essa concepção de Desenvolvimento Sustentável, pois dependem dos seus recursos naturais para sobreviver, e neste sentido o seu direito à terra precisa ser garantido e respeitado, tarefa nada fácil numa região marcada por conflitos de interesses, inclusive em áreas de Terras Indígenas já demarcadas.

A preocupação dos autores do texto, nesse momento é exemplificar ações que se traduzam em práticas de desenvolvimento sustentável na Amazônia para que os estudantes possam reconhecê-las e que neles despertem a consciência sobre essas possibilidades como um compromisso pela garantia dos direitos dos povos que vivem da floresta.

Os indígenas representam a parcela da população cuja vida é, historicamente e constantemente, impactada desde o primeiro contato com o colonizador europeu. Comumente tratados como indivíduos de menor importância social, mão de obra a ser explorada devido aos seus conhecimentos sobre os territórios que habitam, com a cultura e crenças violadas pela imposição da evangelização e escravização, permaneceram em situação de exclusão quando da distribuição de terras no país. As que foram demarcadas como Terras Indígenas se deram por um longo processo de reconhecimento, a partir da Constituição Federal de 1988, de direitos às terras que já habitavam.

Na Região Norte, mesmo as terras já demarcadas têm sido alvo de exploração pela atividade garimpeira ilegal que representa uma realidade trágica para os povos

originários, pois devasta o meio ambiente e compromete a vida (humana, fauna, flora, micro-organismos) devido à degradação ambiental que provoca.

No início desse ano, 2023, veio à tona pelos meios de comunicação, a situação dos povos indígenas Yanomami que tiveram suas terras invadidas e degradadas pela atividade garimpeira, nefasta, que compromete a manutenção da qualidade de vida dessa população. A situação se agravou nos últimos anos devido a inoperância e desassistência do Estado, levando à morte de centenas de indígenas em decorrência da intoxicação por mercúrio, desnutrição e inúmeras doenças.

Há registros de Souza (2021), referente à década de 1970, sobre as doenças como gripe, tuberculose, sarampo, malária e outras, que dizimaram em massa os indígenas Waimiri-Atroari, fora os casos daqueles que foram vítimas da construção de hidrelétrica de Balbina, no Amazonas. O autor afirma que na mesma época, e quase ao mesmo tempo, os Yanomami, “parentes dos Waimiri-Atroari pelo ramo caribe, estavam passando por um assalto que, se não era semelhante, resultou igualmente em morticínio” (*Ibidem*, p. 322). O que nos leva a entender que essas questões extremas são de décadas na região e que por ineficiência dos órgãos de fiscalização e controle, os povos indígenas continuam sendo vítimas das mais diferentes formas de violência e negação de direitos.

A seguir vamos conhecer a proposta de abordagem para a Região Norte no livro *Expedições Geográficas 7º ano*, publicado em 2018 pela editora Moderna, dos autores Melhem Adas e Sérgio Adas.

4.2 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS 7º ANO (2018)

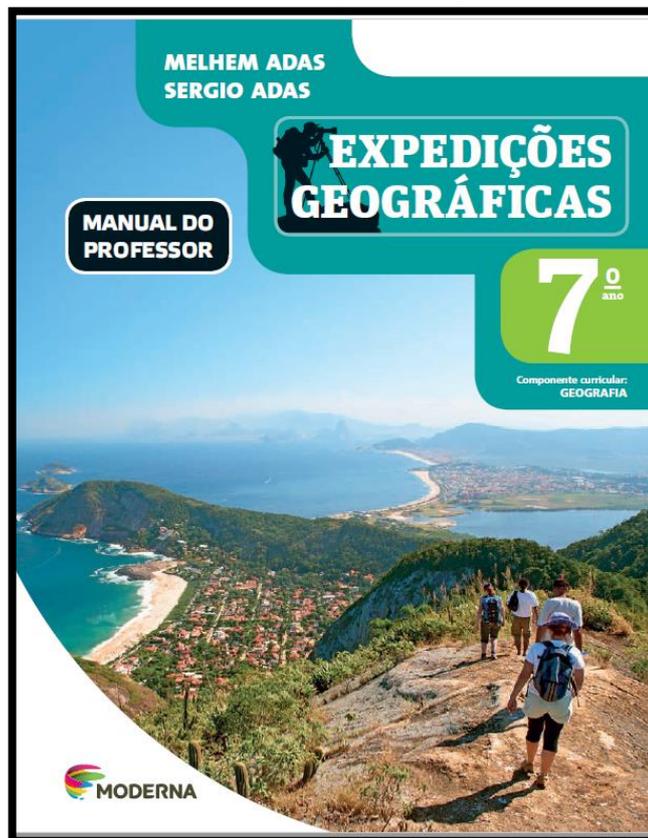
O livro didático *Expedições Geográficas 7º ano*, de Melhem Adas e Sérgio Adas, publicado em 2018, é apresentado ao estudante como um companheiro de viagem, numa alusão à expedição a que se propõe ao se referir aos caminhos que serão percorridos no estudo da Geografia.

A Geografia é apresentada como uma ciência que contribui, em primeiro lugar, para a melhor compreensão do mundo em que vivemos, permeado por questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais. E que nesses processos os estudantes sejam partícipes na construção de um mundo melhor.

Segundo os seus autores, são os principais objetivos do livro Expedições Geográficas, que seja percebido pelo estudante como os lugares do mundo estão relacionados e que se compreenda melhor os lugares de vivência ao entender as dinâmicas do espaço geográfico produzido em sociedade e as relações entre os fatos que nele ocorrem. Acredita-se que, por meio de um projeto que integre ações educativas pautadas pela interdisciplinaridade colabore para que o estudante se desenvolva de forma integral.

A partir desta proposta, vamos analisar como a Região Norte é pautada e como os povos indígenas são representados nesse material. Como o livro tem o por título “Expedições Geográficas”, cada capítulo é denominado “Percurso”, em referência ao caminho a ser percorrido, ou melhor, a ser estudado. A seguir ilustramos a sua capa.

Figura 4 - Capa do Livro Expedições Geográficas 7o ano (2018)



Fonte: Adas & Adas (2018).

O tema Região Norte é dissertado na Unidade 4 (que compreende das páginas 112 a 147), subdividida em 4 Percursos: “Percurso 13 – Região Norte: localização e meio natural”, “Percurso 14 – Região Norte: a construção dos espaços geográficos”,

“Percurso 15 – Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade” e “Percurso 16 – Amazônia: o desenvolvimento sustentável”.

Na introdução da unidade há a preocupação dos autores em verificar os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de uma sondagem formada por perguntas sobre os aspectos físicos da região e os seus problemas socioambientais. Os conhecimentos prévios que os estudantes possuem como os conceitos, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos, vivências e valores são importantes por já estarem fixados cognitivamente e socio-emocionalmente, adquiridos em ambiente escolar e fora dele, por meio de experiências e das aprendizagens de sua vivência anterior.

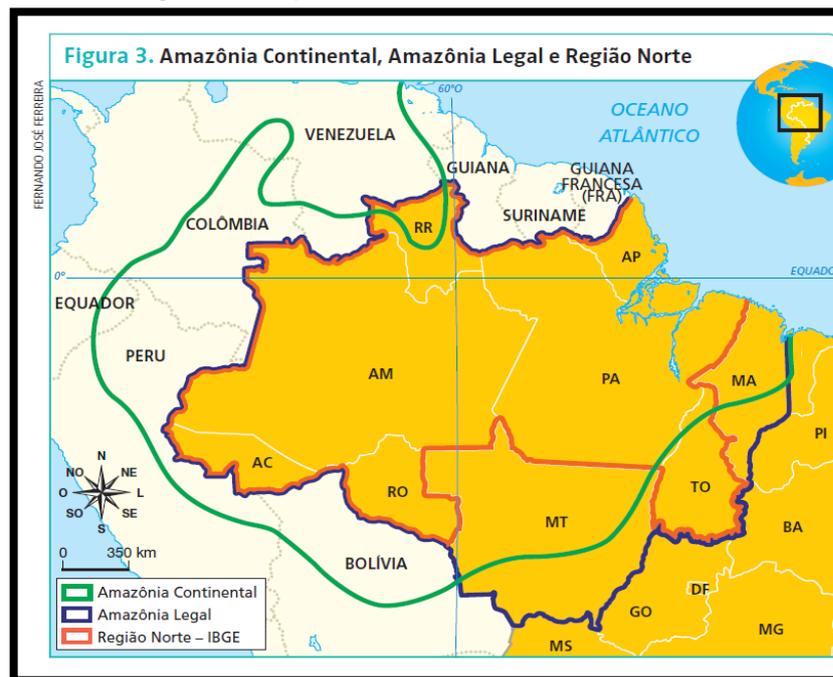
O objetivo em verificar os conhecimentos já obtidos pelos estudantes, a ‘bagagem’ que eles levam consigo, faz parte de um processo de avaliação diagnóstica importante tanto para eles, que expõem concepções sobre o que sabem e aprenderam ao longo do tempo, quanto para o professor, que pode orientar a sua prática a partir do retorno dos educandos. É prática comum a busca dessa interação para o estabelecimento de um diálogo mais próximo entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos próximos tópicos verificaremos, por Percursos (capítulos), a forma de abordagem proposta para o estudo da Região Norte e como os indígenas são citados em meio a essas discussões.

O primeiro capítulo da unidade, seção identificada como “Percurso 13 – Região Norte: localização e meio natural” (p.114 a 123) inicia com uma questão pertinente: a área de estudo é “Região Norte ou Amazônia?”. A resposta a essa pergunta visa evitar imprecisões conceituais sobre qual região está se propondo o estudo e para isso busca traçar a diferenciação dos territórios da Região Norte, da Amazônia Legal e da Amazônia Internacional. O que traz à discussão, justamente, a imprecisão que a utilização desses termos gera nas salas de aula do ensino básico.

Sem dúvidas, para os estudantes do 7º ano do ensino fundamental o termo Região Norte é mais facilmente compreensível devido a delimitação territorial estabelecida pela divisão política dos estados, de melhor visualização gráfica, que facilita a compreensão sobre que território está sendo estudado e os estados que são compreendidos nessa regionalização. Os autores se esforçam em esclarecer que Região Norte e Amazônia não são sinônimos e como recurso didático usam um mapa elaborado com base em Ariovaldo Umbelino de Oliveira na obra “Amazônia: monopólio, expropriação e conflito” (1993).

Figura 5 - Mapa de Ariovaldo Umbelino de Oliveira



Fonte: Adas & Adas (2018), p.115.

Ao longo do texto, visualizamos que há a permanência do discurso referente ao isolamento da região amazônica o restante do país, salvo a referência que é feita sobre a migração no período da exploração do látex entre 1880 e 1912, chamado de ‘surto de povoamento’ não indígena. Mas em geral, leva em consideração o que compreendem como pouco povoamento e uma economia entendida como frágil, o que parece ser um padrão de interpretação já imposto à região por autores das áreas centrais do país.

A partir do tópico seguinte, “Aspectos físicos gerais” (p.116), o foco da discussão muda para a descrição dos componentes naturais da Região Norte. Além do aporte de textos, utilizam-se mapas, gráficos e imagens para a caracterização da natureza da região. Os mapas permitem abordar alguns princípios do raciocínio geográfico como, a diferenciação, ao compará-los na extensão das áreas de maior ou menor altitude e suas formas de relevo, por exemplo.

No que tange aos aspectos naturais do clima e da cobertura vegetal, afirma-se o predomínio da atuação do clima equatorial e com relação à vegetação, se entende que essa é a característica natural mais marcante na Região Norte devido ao predomínio da Floresta Amazônica. Adotam um tom mais crítico ao afirmar que a vegetação vem sofrendo inúmeras intervenções predatórias, como as queimada e

desmatamentos em consequência da ação dos madeireiros, da implantação de fazendas de gado e de agricultura, de empresas de mineração etc.

Com relação ao aspecto hidrográfico da região a discussão segue pela apropriação dos conhecimentos sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Amazonas avaliando os impactos socioambientais de seus usos técnicos com a construção de hidrelétricas, e de seus efeitos nos usos comuns dos rios para a população que os utiliza como redes de comunicação, transporte e fonte de subsistência alimentar, além de sua função natural de equilíbrio térmico do ambiente.

A aposta na interdisciplinaridade com o componente curricular Ciências Naturais na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural) são acertadamente propostos por meio dos textos complementares apresentados nesse capítulo com o objetivo de melhor compreensão sobre os atuais conflitos e disputa de interesses na região amazônica. O primeiro, por título “O conflito do governo com indígenas na construção de mais de 40 hidrelétricas na Amazônia” (p.122), que objetiva levar ao leitor o conhecimento das relações tensas entre os povos originários (da etnia Munduruku, reconhecidamente combativos), o Estado e o capital privado. No decorrer do capítulo essa é a primeira referência aos povos indígenas da região.

Ao tratar dessas questões mais particulares envolvendo indígenas e camponeses, Sérgio Adas e Melhem Adas são bastante assertivos quando relatam a luta desses povos tradicionais e a importância da posse de suas terras para a reprodução das suas territorialidades, expressas por suas vivências, pela manutenção da sua cultura e de sua subsistência que têm sofrido impactos pela construção de hidrelétricas na região. A intenção de denúncia a essa situação fica evidente e nos leva a pensar sobre o quanto as condições de reprodução vida dessas populações estão ameaçadas. Uma forma de, em conjunto, educador e educando pensarem e analisarem criticamente a questão espacial de disputa territorial exposta nesses textos complementares.

Os temas contemporâneos Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos são diretamente trabalhados nesses textos quando leva a refletir sobre o modelo de desenvolvimento que tem sido imposto à região, em conjunto com seus impactos sociais e ambientais e o não reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais.

No segundo momento da unidade, Percurso 14 por título, “Região Norte: a construção do espaço geográfico” (p.124-133), vai tratar do processo de formação socioeconômica da região relacionada à economia extrativista das ‘drogas do sertão’, do látex e dos projetos de intervenção e colonização empreendidos com a justificativa de seu desenvolvimento. Ao longo do tempo, devido ao avanço das técnicas, estas atividades são formas variadas de se apossar dos recursos da natureza e o modelo econômico que representa ‘um ponto fora da curva’ é a Zona Franca de Manaus, que foi planejada e implantada para industrialização e práticas comerciais.

O texto é estruturado em dois diferentes períodos históricos para entender a ocupação e a economia da região na formação de seus espaços geográficos: o primeiro entre 1500 e 1930, de ocupação da região para a exploração e extração das ‘drogas do sertão’, e um período bem posterior, entre 1870 e cerca 1910 quando a principal atividade econômica da região passa a ser a extração do látex para a produção de borracha, com o reforço da mão de obra nordestina. Esse período, em especial, é marcado pela instalação de uma estrutura de portos, pequenas indústrias, instituições bancárias, empresas de comércio e navegação e a modernização da rede urbana nas principais cidades.

O Ciclo da Borracha na Amazônia marca um momento contraditório entre riqueza e miséria que para Batista (2007) era “[...]a razão do bem e do mal acontecidos na região desde o início da era econômica que tem lugar assinalado na história brasileira” (*Ibidem*, p. 172-173), já que esse produto beneficiou muito mais as nações colonialistas e manufatureiras.

Edinea Mascarenhas Dias, em sua pesquisa “A Ilusão do Fausto – Manaus 1890 – 1920”, publicada em 1999, afirma que a Manaus da época da borracha sob a ótica dos coronéis foi deixada pela historiografia, mas que sua pesquisa teve como preocupação central o resgate de uma parte da história para conhecer, entender e constituir a cidade “como centro comercial exportador – importador, lugar de contradições e conflitos” (*Ibidem*, p. 17). A pesquisadora ressalta que a intenção dessa pesquisa “foi a de desmistificar o discurso construído em torno do “fausto” [e significou] assumir o compromisso de recuperar, para a história do Amazonas, as condições de vida e de trabalho em Manaus no início do século XX” (*Ibidem*).

Somente nas décadas de 1950 e 1960 que os governos passam a planejar ações mais amplas com a intenção de desenvolvimento e integração econômica e social da região pela construção de estradas, implantação de propriedades rurais, o

estímulo ao desenvolvimento comercial e a exploração de recursos naturais. Porém, desse período se herdaram problemas ambientais e sociais como os conflitos pela posse das terras devido ao grande contingente populacional que se destacou para a região em resposta aos estímulos governamentais, o que significou o insucesso desses empreendimentos.

Em meio a esses projetos, um permanece até a atualidade, não na estrutura fiel à sua concepção, mas focado nas atividades industriais, a Zona Franca de Manaus, criada em 1967. Inicialmente teve como foco o comércio de produtos importados livres de impostos e, posteriormente, industrialização, oferecendo vantagens de isenção de impostos para atrair novas indústrias. No estado do Pará, os projetos que se destacaram estavam ligados à mineração e à produção de energia, como o Projeto Grande Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no Rio Tocantins.

Após discorrer sobre essas fases da ocupação na Amazônia, sobre a qual é reduzido pelas informações de seus maiores estados, fica evidente que, primeiro, a chegada dos colonizadores na região significou a intensificação dos conflitos por submeterem os indígenas às condições degradantes de exploração da mão de obra na extração das 'drogas do sertão'.

Segundo, é importante frisar que, ao mesmo tempo que havia a extração de produtos da natureza, se praticava a agricultura e que não é citada na publicação. Souza(2021) afirma que essa atividade remete aos períodos anteriores à colonização, por meio de técnicas muito diversificadas e modernas praticadas pelos indígenas, como o caso do cultivo de tubérculos, chamado de cultura da floresta tropical ou a cultura da mandioca. Essa referência rechaça a visão de atraso que se criou sobre a região, pois já havia uma estruturação da sociedade local e da produção, que muitas vezes, é omitida nos livros de Geografia do ensino básico.

Terceiro, o auge e o declínio econômico da produção da borracha marca um período um tanto efêmero, mas que deixou suas marcas na paisagem e no imaginário das populações da região, pois suas principais cidades alcançaram um *status* de reconhecimento dentro e fora do país mesmo que não tenha se sustentado por muito tempo.

E por fim, na atualidade, as atividades como a mineração, a agropecuária e a extração madeireira vão marcar a economia e todas estão ligadas à exploração dos recursos da natureza que tem sofrido intensos impactos ambientais e por isso mesmo, a emergência de práticas ligadas à sustentabilidade.

No terceiro momento da unidade, “Percurso 15 – Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade” (p.134 a 139), os autores narram a entrada do grande capital na região, representado por empresas de mineração e de agropecuária do Brasil e do exterior, quando passam a se acentuar os conflitos e disputas territoriais em que as populações locais, indígenas e ribeirinhos principalmente, sofreram pelo desfavorecimento devido ao seu menor poder político e econômico.

No percurso seguinte, há a inclusão do que se acredita ser o caminho a ser seguido para o desenvolvimento sustentável na região. Esse momento do texto, que encerra a unidade sobre a Região Norte, se propõe a mostrar outras possibilidades para o desenvolvimento da região considerando o entendimento de desenvolvimento ecologicamente sustentável, assim como o papel das unidades de conservação, das reservas extrativistas e a importância das organizações não-governamentais (ONGs), criadas pelo movimento ambientalista, a fim de combater a crescente destruição ambiental provocada pelo próprio modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade.

Na finalização do Percurso 16 (p.146), os autores apresentam um texto que busca relacionar a importância das novas tecnologias na proteção dos territórios indígenas relatando a experiência dos indígenas Paiter Suruí, quilombolas, seringueiros e ribeirinhos e Rondônia, em um curso para aprendizagem sobre os mecanismos que possibilitassem a elaboração de um mapeamento colaborativo. Esse projeto foi pensado para a proteção de seus territórios que são alvos de interesse de madeireiros e garimpeiros, mesmo as suas terras sendo protegidas pela demarcação e consiste em um trabalho coletivo de toda uma comunidade que, ao mapear as atividades ilegais levam ao conhecimento dos órgãos fiscalizadores e às autoridades. Esse exemplo evidencia que o uso das tecnologias da informação e das geotecnologias tem se mostrado interessante para os indígenas e outros povos de comunidades tradicionais pois, contribui para o enfrentamento de problemas locais sobre a exploração ilegal da natureza, o que proporciona o engajamento social e a preservação de suas culturas, saberes e conhecimentos na defesa de seus territórios.

Dando continuidade ao levantamento junto aos livros didáticos, apresentaremos a proposta de “Teláris: Geografia 7º ano”, publicado em 2018, por José William Vesentini e Vânia Vlach.

4.3 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO TELÁRIS GEOGRAFIA: 7º ANO (2018)

O livro didático “Teláris Geografia: 7º ano” (2018) de José William Vesentini e Vânia Vlach compõe uma coleção que foi reformulada e dedicada ao ensino da Geografia no Ensino Fundamental e se encarrega, em primeira instância, de orientar como e qual Geografia deve ser ensinada na escola no século XXI, mas certamente que seja comprometida o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes democráticas dos estudantes.

Segundo os autores, em nosso tempo, a escola precisa que a Geografia escolar leve o estudante à compreensão das potencialidades e dos problemas do mundo em que vivemos, independente da escala de análise. Deslinda que, partindo de seus lugares de vivência, seja possível aos jovens uma reflexão e criticidade para o despertar de uma consciência cidadã sobre seus direitos e deveres, comprometidos com a sustentabilidade.

Segundo informações publicadas no *site* da editora Ática, a coleção “Teláris”, recebe essa denominação de uma palavra originada do latim “*telariis*” que significa tecelões. Na coleção didática a palavra remete ao entrelaçamento de saberes para a construção do conhecimento.

O livro reserva ao último capítulo (capítulo 12) à abordagem sobre a Amazônia, que compreende o intervalo entre as páginas 240 e 250, subdividido em quatro seções: a primeira, “A maior região brasileira” (p. 241 a 243), a segunda, “Meio físico” (p.244 a 246), a terceira, “A floresta e seu desmatamento” (p. 247) e a quarta, “Economia regional” (p. 247 a 250).

No início do “Capítulo 12: Amazônia” (p.240), para fazer um breve apanhado sobre a região, os conhecimentos prévios dos estudantes e estabelecer uma crítica por intermédio da ironia, os autores apresentam ao leitor uma charge que aborda um sério problema ambiental na Amazônia, o desmatamento.

Figura 6 - Charge - O desmatamento da Amazônia



Fonte: Vesentini; Vlach (2018), p.240.

Utilizar esse gênero textual como recurso é uma forma muito enriquecedora aos professores e estudantes, pois passa pela criatividade, utiliza signos e incentiva o desenvolvimento da habilidade de leitura desse gênero textual. Mas que isso, suscita outras questões que podem ser as possíveis causas do avanço do desmatamento como o avanço da agropecuária, e as consequências desse processo.

A Amazônia é apresentada como uma região em que predominam elementos da natureza, com imenso território. A primeira seção do capítulo por título “A maior região brasileira” (p.241) apresenta a Amazônia de forma sucinta pela descrição de informações sobre a sua dimensão territorial, composição natural – com destaque para a Floresta Amazônica –, o processo de ocupação humana, as atividades econômicas consideradas sustentáveis (agricultura de subsistência, extrativismo vegetal e animal), os dados sobre a densidade demográfica e a representação percentual de sua produção econômica para o país.

A base da economia regional são as atividades ligadas ao setor primário como a agropecuária, o extrativismo vegetal e a mineração. A industrialização se faz fortemente presente somente em Manaus, capital do Amazonas.

Afirmam os autores que a região amazônica permaneceu praticamente ‘esquecida’, por vários séculos, e a exploração nela empreendida pelos colonizadores

se limitou à exploração extrativista das ‘drogas do sertão’ com o uso da mão de obra indígena escravizada.

Para propor uma leitura mais atual sobre as necessidades dos povos indígenas, os autores recorrem a um texto complementar, por título, “Mulheres indígenas e os direitos dos povos tradicionais no Pará” (p. 243). Texto este que comunica sobre o movimento de mulheres indígenas do estado do Pará, iniciado entre as décadas de 1970 e 1980. E que devido sua consolidação possibilitou a formação acadêmica e técnica para as indígenas Tembé. Outro exemplo da causa feminina indígena é das mulheres Kayapó que lutam pela melhoria da vida do seu povo e agem em defesa de suas tradições, pois o papel das mulheres desse o povo indígena é de liderança, fundamental para as decisões frente as suas famílias, seja para o equilíbrio e manutenção da cultura, seja para a orientação das ações coletivas.

Esses são bons exemplos de abordagens intencionalmente usadas pelos autores para estimular a reflexão dos estudantes com relação às condições de vida dos indígenas, assim como seus direitos à uma formação educacional, a uma profissão, para exercício da sua cidadania. Formações essas que sejam comuns à cultura não indígena em decorrência das próprias exigências cotidianas do mercado de trabalho e da vida em sociedade, como forma de garantir a sua sobrevivência em meio ao sistema socioeconômico em que vivemos.

A segunda seção do capítulo, “Meio Físico” (p. 244), vai descrever os aspectos naturais da região como a sua constituição do relevo (pela proposta de classificação de Aroldo de Azevedo), a caracterização climática – clima equatorial – e os aspectos hidrográficos da Bacia Amazônica como, extensão, volume d’água e condições de navegabilidade. Estes temas são explicitados por meio de um texto descritivo e informativo, em que não se percebe uma intenção problematizadora, correndo o risco de seu estudo se pautar pela simples repetição ou memorização de conceitos de forma mnemônica. Já a temática vegetação se relaciona à questão ambiental quando passa a propor o estudo conjuntamente pela compreensão das causas do desmatamento, um problema que se tornou constante e crescente na região, o que foi mais bem explorado na seção seguinte.

A terceira seção do capítulo, “A floresta e seu desmatamento” (p.247), concede um espaço particular a abordagem sobre o bioma amazônico. No texto é exposta a preocupação em abordar a questão do desmatamento e os problemas ambientais decorrentes deste.

Não há no texto um maior detalhamento sobre as consequências dessas atividades predatórias que ocorrem no interior da floresta e que contribuem para o aumento dos impactos ao meio ambiente amazônico. Observamos que a proposta dos autores passa pelo relacionamento dessas transformações no espaço geográfico às atividades econômicas como a pecuária e o extrativismo mineral.

Estas e as demais atividades serão mais bem descritas e problematizadas na última seção do livro didático por título “Economia regional” (p.247 a 250), na qual é reservado o espaço à discussão sobre as atividades econômicas da região, que por muito tempo, estiveram e estão ligadas à exploração de recursos naturais, mas que hoje tem a agropecuária despontando como principal atividade econômica. São caracterizadas as seguintes atividades: a agricultura, principalmente o cultivo da juta e da malva para a produção de fibras destinadas indústria têxtil, o cultivo de tubérculos e frutas e o aumento da produção da soja que contribui diretamente para o desmatamento, assim como pecuária extensiva e de corte; o extrativismo vegetal com destaque para a borracha, entre 1870 e 1910, e outros produtos como a castanha e a madeira; e por fim, o extrativismo mineral devido à abundância de recursos e jazidas de minérios que também passaram a ser exploradas.

Entre essas atividades, a extração madeireira, a pecuária e a mineração são qualificadas pelos autores do livro como muito agressivas ao bioma amazônico. O que corrobora com o estudo de Souza (2021), mesmo considerando os levantamentos conservadores quando apontam que, aproximadamente 11% da vegetação da região foi desmatada até o ano de 2001, na região.

Não há no texto qualquer referência à situação dos povos indígenas que sofreram em meio aos conflitos por terras na região. Souza (2021) cita que os Parakanãs, os Arawetés e os Assurinis, povos do estado do Pará, que perderam seus territórios para a construção de estradas e hidrelétricas. O autor reforça ainda que em toda a região os indígenas sofreram enormes abusos cometidos pelo próprio Estado brasileiro por longos períodos, os quais os chama de “o ocaso” das diversas culturas indígenas. “O modelo de desenvolvimento econômico empregado na região representou[...] a negação da Amazônia aos seus próprios habitantes”(Op. cit., p.330).

Com relação à exploração da borracha ocorrida no final do século XIX e início do século XX, Vesentini & Vlach (2018) apresentam esse produto como central por ter representado um momento próspero para a região, que foi interrompido pela incapacidade da produção amazônica frente à asiática. Essa produção, segundo

Souza (2021), passou a ocorrer a partir de uma verdadeira operação de contrabando quando o botânico inglês Henry Alexander Wickham enviou 70 mil sementes de seringueiras (*Hevea brasiliensis*) para Londres, com a justificativa de desenvolver experimentações e que posteriormente, foram levadas para o sudeste asiático, por ter clima e condições semelhantes ao ambiente amazônico e lá começaram a produzir.

No decurso do texto torna-se perceptível a preocupação dos autores em detalhar os aspectos naturais da região, haja vista que esse seu patrimônio é o mais difundido nos livros didáticos quando se trata de Amazônia, e as atividades econômicas que estão diretamente relacionadas à exploração da natureza. A região enquanto área a ser explorada economicamente, mas pouco se refere às populações tradicionais e seus modos de vida. “A ecologização total da Amazônia esvazia a região de suas características sociais” (Fatheuer, 1993 *Apud* Souza, 2021, p. 327), mas a pressão humana se consolida em meios aos projetos de colonização e a inserção dos grupos agropecuários.

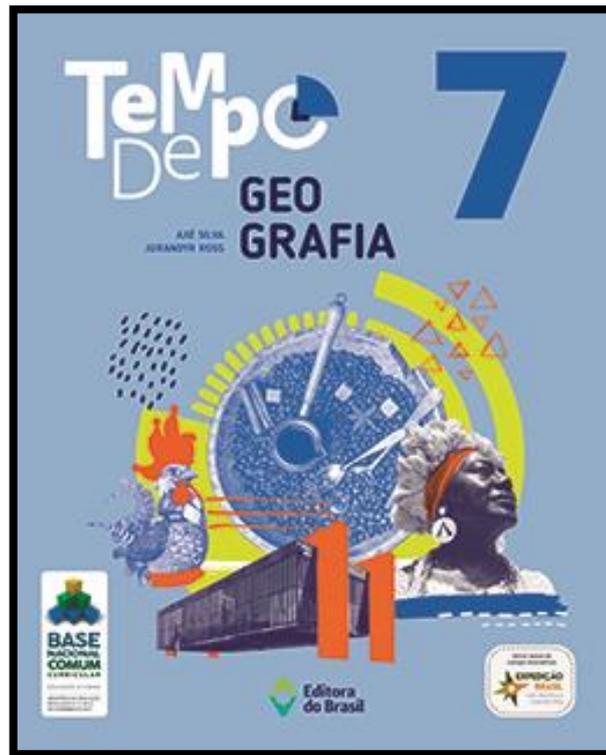
Com relação aos povos indígenas, citam de forma genérica um quantitativo populacional (cerca de 350 mil) que se concentra na região e afirmam que são populações diversas nos aspectos culturais (idiomas, mitos, regras, valores, técnicas de arquitetura etc.). Não citam os impactos sociais seja no projeto colonizador, seja atualmente, como por exemplo o sério problema do acesso à terra que envolve os indígenas e que ainda persiste no país e o reconhecimento de seu direito à posse.

A partir do próximo tópico veremos as contribuições de Axé Silva e Jurandyr Ross na abordagem sobre a Região Norte e como é entendido e exposto o papel dos povos indígenas da região.

4.4 A REGIÃO NORTE NO LIVRO DIDÁTICO TEMPO DE GEOGRAFIA: 7º ANO (2018)

O livro didático “Tempo de Geografia: 7º ano”, publicado em 2018 pela Editora do Brasil, dos autores Axé Silva e Jurandyr Ross, é um compêndio da Coleção Tempo, elaborada para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Figura 7 - Capa do livro Tempo de Geografia (2018)



Fonte: Site da Editora do Brasil S/A.

A coleção chamada 'Tempo' prevê uma série de ações integradas entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando assim um trabalho interdisciplinar, em diferentes seções. Na introdução da obra a Geografia é apresentada enquanto uma ciência que faz parte da vida das pessoas e possibilita que o pensamento seja revestido por uma reflexão mais crítica sobre os fatos e acontecimentos do mundo que os cerca. Individualmente, busca contribuir para a formação cidadã do estudante no que tange à consciência sobre seus direitos e deveres na sociedade, com respeito às diferenças e o combate as situações de injustiça e desigualdade social.

A obra é estruturada por temas centrais (Território brasileiro, Sociedade brasileira, Economia do Brasil, Região Norte etc.), e sobre cada um há uma subdivisão em 4 capítulos que busca um melhor detalhamento. A Região Norte compõe o Tema 4 (Páginas 94 a 118), unidade composta pelos capítulos “Localização e produção do espaço” (p.96 a 99), “Dinâmica Natural” (p. 100 a 109), “Sociedade” e “Produção econômica” (p. 116 a 118).

Para iniciar a abordagem sobre a Região Norte (Tema 4, páginas 94 a 118), o texto se refere à exuberância da natureza e cultural, exemplificando-a com uma fotografia de crianças do povo Kayapó de São Felix do Xingu, no estado do Pará.

Figura 8 - Imagem de abertura do tema Região Norte - Crianças Kayapó



Fonte: Silva; Ross (2018), p.94-95.

Com essa primeira imagem os autores apresentam o Tema Região Norte e assim afirmam, visualmente, a importância de destacar uma das populações indígenas da região que abriga em seu território o maior número de etnias do país. Ao mesmo tempo, questionam se o leitor sabe o significado e a razão dos adornos e pinturas serem diferentes em cada etnia indígena, como uma forma de despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo, estimulá-los a refletir e diagnosticar os seus conhecimentos prévios.

No primeiro capítulo, “Localização e produção do espaço” (p.96 a 99) o texto faz um breve reconhecimento territorial da região por sua dimensão territorial, pelo seu quantitativo populacional e seus aspectos naturais. As próximas seções do capítulo versam sobre o componente humano e a relação estabelecida com as atividades econômicas que foram desenvolvidas na região, levando em conta o período antes, durante e pós-colonização, ou seja, como ocorreu, ao longo dos séculos, a produção e organização do espaço amazônico.

Na seção “Ocupação da região” (p.97) são abordadas questões históricas da desse momento e faz referência aos seus primeiros habitantes, os indígenas, e aos povos de outras regiões do país e do mundo, os bandeirantes e os colonizadores europeus que tinham uma intenção meramente econômica sobre a região.

O texto avança em mais de um século no tópico “Povoamento recente” (p.98) e cita dois momentos, o ciclo da borracha (século XIX e início do século XX), em que houve uma ocupação mais intensa na região, e o período que corresponde à segunda metade do século XX, quando foram implantados projetos governamentais que estimularam a ocupação da região sob a justificativa de domínio, controle e proteção contra ameaças externas.

Cabe destacar que a região parece ter sido entendida como uma barreira a ser transposta e explorada pelo projeto colonizador e pelos projetos governamentais, tais que se mostraram falhos por não promoverem um modelo social econômico que de fato representasse seu desenvolvimento.

O componente natural será descrito no capítulo seguinte levando em conta o meio físico formado pelos componentes relevo, hidrografia, clima e vegetação, no capítulo intitulado “Dinâmica natural” (p.100 a 106). Este trecho tem como cenário o Domínio Morfoclimático Amazônico¹⁰ formado por “relevo com baixas altitudes, clima equatorial, vasta rede hidrográfica e vegetação florestal, associada a outras coberturas, como cerrado, campos e manguezais” (Silva; Ross, 2018, p. 100).

No aspecto hidrográfico, destaca-se a Bacia Amazônica, que além das informações sobre a sua dimensão, põe-se em relevo a importância do uso de seus rios de planície como vias de transporte.

Já o componente clima, o clima equatorial é citado como predominante, caracterizado pelos altos índices de pluviosidade, intensa incidência de raios solares e alta umidade do ar. Condições essas que faz da floresta amazônica perene, uma vegetação sempre verde e imponente tanto por sua área de abrangência, quanto pela sua biodiversidade.

No terceiro capítulo os autores passam a explorar, muito sucintamente, o tema sociedade, primeiro, por meio estimativas da população total da região (segundo o Censo de 2010), a sua baixa densidade demográfica e a composição étnica ao destacar que na Região Norte se encontra o maior número de populações indígenas do país com, aproximadamente, 342 mil que falam mais de 180 línguas.

Há um pequeno trecho reservado à população indígena e cabocla da região (p.113 e 114), que segundo os autores, formam populações extremamente importantes para a preservação ambiental da região amazônica, devido aos seus

¹⁰ Classificação de Aziz Ab’Saber, 1970.

conhecimentos sobre a floresta, sua dinâmica e a interação com ela estabelecida por retirarem produtos e alimentos para a sua subsistência de forma sustentável.

Os indicadores sociais da região apresentados com base em dados coletados pelo IBGE, demonstram que no aspecto desenvolvimento muito ainda precisa ser feito pelos governos para que os índices melhorem e que na Região Norte amenize o cenário de desigualdade e pobreza, em comparação às demais regiões do país.

Na seção 'Aqui Tem Mais' (p.113), o texto, "Avanço da tecnologia em aldeia muda cotidiano de índios no Amapá", apresenta uma entrevista com um líder indígena sobre a utilização de meios eletrônicos na comunidade e que, segundo ele, não tem ameaçado a sua cultura. Sabe-se que a utilização das tecnologias é parte da sociedade contemporânea, e esse texto é uma forma de esclarecer ao estudante que, mesmo que os indígenas as utilizem isso não afeta suas culturas, pois há uma preocupação e interesse coletivos para a sua manutenção. Este é um simples exemplo que contradiz o que é muito difundido pelo senso comum por pessoas não-indígenas que acreditam que o uso da tecnologia seja uma ameaça e apagaria a cultura desses povos.

No quarto capítulo, por título "Produção Econômica" (p.116 a 118), são informadas as principais atividades que se desenvolvem na região: o extrativismo, a agricultura, a pecuária e a indústria. O extrativismo fundamental na organização dos trabalhadores extrativistas em cooperativas que visam à exploração de forma sustentável, mais equilibrada ambientalmente. O extrativismo mineral é citado como atividade geradora de riqueza, motivo mais contundente para a ocupação econômica da região que possui diversas áreas de extração desses minérios, mas que, contraditoriamente, acarreta várias formas de devastação ambiental, em larga escala, principalmente, em regiões de atividade garimpeira.

Destacam-se também, a agricultura de subsistência praticada, sobretudo, por ribeirinhos, e a agricultura comercial em que se destaca a cultura de fibras vegetais, especiarias, tubérculos, grãos e frutos. Criticam incisivamente os projetos agropecuários pensados e executados na região pois, experimentaram o fracasso devido aos impactos ambientais e aos conflitos rurais pela posse das terras estimulados.

No setor industrial, é citado como maior destaque a Zona Franca de Manaus, que gera mais de 100 mil postos de trabalhos, em sua maioria, no polo duas rodas e de eletroeletrônicos.

A Região Norte é, basicamente, apresentada sob os seguintes aspectos: de forma descritiva e informativa, a interação dos componentes do Domínio Morfoclimático Amazônico; o componente humano, quando se propõe a apresentar dados sobre as áreas de maior e menor ocupação da região, e informações da composição populacional. No contexto social, ao informar os indicadores socioeconômicos que dão pistas e refletem sobre a qualidade de vida da maior parte da população; no contexto político e econômico, os projetos de colonização e ocupação que o Estado promoveu, entre outros setores, à agropecuária e à mineração.

Em mais uma publicação de livro didático fica clarividente como os povos indígenas precisam a todo momento estar vigilantes frente aos seus direitos fundamentais à vida, à segurança e à liberdade, em que está contido o direito básico como a posse de suas terras. O século XVII registrou uma fase muito dura para os indígenas da Amazônia, por terem sido alvos de escravização e catequização, como forma de negação e apagamento de suas crenças. Do indígena é tomada a sua dignidade com o objetivo de 'dar-lhes uma alma', uma vez que para os missionários no período colonial imaginavam que os indígenas eram desalmados.

Um direito dos indígenas que até hoje é questionado é o direito às terras. Quem encampa essa pauta são grupos que têm interesses meramente econômicos nas áreas ocupadas como os ruralistas, posseiros e garimpeiros. A demarcação das Terras Indígenas é um processo burocrático e técnico muito importante para afirmação desse direito, uma forma de reparação histórica e coaduna para a formação de uma sociedade que reconheça a diversidade de etnias e culturas e na proteção do meio ambiente e da biodiversidade. O problema da terra para os indígenas passa pela ocupação irregular e o desmatamento que dificulta e compromete a sua subsistência e a qualidade de vida dos seus povos.

Os seus modos de vida e as manifestações de suas culturas são reproduzidos dentro e fora das aldeias, por toda a região, e em vários exemplos da cultura local, seja na dança, seja na difusão das lendas, nos rituais, no artesanato, entre outros.

De modo geral, os livros didáticos seguem um modelo de discussão que passa pela caracterização da dimensão do território regional, seguido de seus aspectos de natureza, como marcador fundamental de Região Norte, sua população e as atividades que movem a economia. Pouco se contribui para o entendimento da

sociedade formada na região, e menos ainda, sobre a contribuição dos indígenas para essa formação sendo ainda tratados como uma população à parte e homogênea.

4.5 QUAIS AS IDEIAS TRANSMITIDAS PELOS AUTORES APÓS ESSE LONGO APANHADO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS?

Os livros didáticos transmitem mensagens ideológicas, que segundo “suportam valores, normas e crenças, que vão direcionando para práticas sociais pretendidas” (Moore, 2011, *Apud* Tonini *et al.*, 2017, p.35). O que reforça a nossa visão que o conteúdo do material esteja diretamente relacionado à ideologia e aos valores carregados e reafirmados pelo conjunto da sociedade. Como a Região Norte e os povos indígenas escapariam a essa ideologia que os impõe uma condição secundária?

Um livro contém mais do que um número inacreditável de informações – vincula um conjunto de normas e crenças que vão marcar a sociedade –, e, não por acaso [...] tal sucede, em particular, na disciplina de geografia (PINGEL, 2010, *Apud* TONINI, *et al.*, 2017, p. 35).

As normas e crenças acima referidas são exemplificadas pela grande atenção dada ao componente natureza e economia, o que se comprova pelas superficiais indicações sobre os povos indígenas, por não viabilizarem uma análise mais aprofundada sobre suas culturas, história e as suas contribuições para a sociedade. Muitas vezes, os ignoram veementemente, o que pode induzir a uma prática docente que desconsidera e desvaloriza os seus saberes.

Comumente, nos livros didáticos é reservado à Região Norte grande espaço para o debate sobre os aspectos e a caracterização de seus ambientes naturais, em conjunto com as atividades econômicas que a esses ambientes exploram, seja na fase colonial ou na fase posterior no século XX, com algum incentivo pontual – como um texto complementar sobre a questão social – em promover a reflexão sobre essas formas de ocupação de forma mais crítica.

Outra observação importante, os textos omitem os dados urbanos da região, como se não houvesse grandes cidades na Amazônia. Manaus e Belém, com mais de 2 milhões de habitantes, são citadas de forma corriqueira como os principais centros urbanos, mas sem detalhar a grande importância das capitais para os fluxos sociais, econômicos, políticos e culturais que nelas ocorrem.

Esse é o cenário esboçado pelos livros didáticos aqui trabalhados, a maior ênfase nos aspectos de natureza e como a economia está diretamente a ela relacionada. Pouco se contribui para o conhecimento sobre as populações indígenas da região, mesmo a Região Norte concentrando a maior parte das etnias do país. Essa constatação reafirma o nosso entendimento sobre a ideia de Moore (2011) quando ratifica que o livro reafirma valores e crenças que contribuem para a manutenção das práticas sociais que são pretendidas, que nesse caso, são excludentes.

Do período colonial à república, a ideia de “vazio demográfico” sobre a Amazônia seguiu sendo reforçada como uma justificativa que autorizasse a consolidação de interesses estatais relacionados ao expansionismo dos projetos do capital nacional e global na região.¹¹

Souza (2021) afirma que, desde a colonização, a região não era um vazio demográfico, pois quando os europeus chegaram à Amazônia, no século XVI, nela vivia

[...]um conjunto de sociedades hierarquizadas, de alta densidade demográfica, que ocupavam o solo [e] possuíam sistema intensivo de produção de ferramentas e cerâmicas, agricultura diversificada, uma cultura de rituais e ideologia vinculadas a um sistema político centralizado e uma sociedade fortemente estratificada. Essas sociedades foram derrotadas pelos conquistadores, e seus remanescentes foram obrigados a buscar resistência, o isolamento ou a subserviência. O que havia sido construído em pouco menos de 10.000 anos foi aniquilado em menos de 100 anos, soterrado em pouco mais de 250 anos e negado em quase meio milênio de terror e morte (*Op. cit.*, p.47).

Diante das ideias do autor supracitado, vale salientar que essas questões são fundamentais a serem esclarecidas aos estudantes no estudo de Geografia no ensino fundamental, porque no período anterior à ocupação europeia, a região amazônica já contava com sociedades formadas por uma numerosa população detentora de uma sofisticação técnica, com estrutura religiosa e hierárquica, em conjunto a uma economia com produção excedente baseada no cultivo intensivo de tubérculos.

Em realidade, a forma de organização produtiva das sociedades indígenas da região não atendia aos interesses dos colonizadores, assim como os modelos

¹¹ Ver artigo de Jania Maria de Paula, O mito do vazio demográfico amazônico e as tentativas para implantação de colônias de imigração, publicado na Revista Research, Society and Development v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: [28399-Article-328410-1-10-20220412.pdf](https://doi.org/10.24051/revista20220412)

socioeconômicos subsequentes com base no extrativismo vegetal não promoveram na região um desenvolvimento que fosse considerado avançado ou moderno, e nesse aspecto, os livros didáticos aqui consultados não questionam essa versão e o que se considerava modernidade.

Com relação aos aspectos socioeconômicos da Região Norte em um período mais recente, o século XX, permanece um entendimento um tanto similar ao anterior, pois nos livros didáticos de Geografia as informações relativas àquele período são referentes a uma região com pouca integração econômica, social e cultural com o restante do país que tinha como modelo político e econômico aceitável e próspero aquele que foi implantado nas regiões Sudeste e Sul.

Essa versão precisa ser tratada com bastante cautela já que ainda é encontrada de forma corriqueira nas publicações destinadas ao ensino básico, que toma como referência os discursos institucionais que procuravam promover a qualquer custo a ocupação da Amazônia pelo grande capital, o que nas entrelinhas nos leva a entendê-la como região atrasada, o velho preconceito que mesmo atualmente, segue sendo reafirmado.

Os povos indígenas detêm saberes que podem contribuir para a mudança na visão de mundo em nossa sociedade, mas que hoje, infelizmente, pouco são encontradas em publicações como os livros didáticos. Nossa proposta aqui desenvolvida parte do reconhecimento dos saberes indígenas como possibilidades para a produção de estudos de diversas geografias, ou Etnogeografias que permitam fundamentar os conhecimentos indígenas sobre suas relações sociais e com o meio natural.

Antes de adentrarmos à proposta de pesquisa etnogeográfica para o ensino de Geografia, em si, alertamos para a necessidade de contemporizar e relatar, mesmo que brevemente, sobre dois momentos bem distintos e marcantes ocorridos nos últimos anos em que os indígenas estiveram no cerne da questão: primeiro, o período trágico da pandemia da Covid-19 no Amazonas e as condições de desassistência imposta à população indígena que perdurou entre março de 2020 à meados de 2023, quando foi declarada o fim da pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS. E, segundo, de caráter mais positivo e significativo para a sociedade, o recente reconhecimento de mais 16 línguas indígenas tornadas oficiais no estado do Amazonas, além da língua portuguesa, como um marco a ser registrado, conjuntamente, ao lançamento da primeira Constituição Federal em Nheengatu e o

anúncio de uma política voltada à garantia direito dos indígenas ao uso das suas línguas maternas fora das aldeias, o que configura uma conquista para os povos por meio de uma decisão que visa tornar as vivências dos indígenas mais democráticas.

**5.0 APÓS A TRAGÉDIA, A ESPERANÇA: A PANDEMIA DE COVID-19 E O
SIMBOLISMO DO RECONHECIMENTO OFICIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS**

5.1 OS INDÍGENAS E A PANDEMIA DE COVID-19 NO ESTADO DO AMAZONAS

Certamente, este se configurou como um dos capítulos mais tristes e trágicos que se abateu sobre a sociedade contemporânea mundial: a pandemia de Covid-19 iniciada no ano de 2020, por ter atingido gravemente à população mundial, seja nos ambientes urbanos ou rurais, com milhares de infectados pelo vírus e vítimas fatais.

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus produziu repercussões de ordem biomédica e epidemiológica em escala mundial, assim como consequências e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes.

Segundo dados do Painel do Coronavírus no Brasil, até o dia 06/06/2024 o país contabilizou em número de casos confirmados 38.819.822 e 712.324 óbitos confirmados. Na Região Norte do país foram 2.978.238 casos confirmados e 52.031 óbitos registrados.

No estado do Amazonas e, principalmente, em Manaus a propagação do vírus provocou o colapso do sistema de saúde pública e teve episódios trágicos como a ocupação total de leitos em hospitais, a incapacidade das equipes de saúde em darem conta do volume de atendimentos, a falta do abastecimento de oxigênio em hospitais, o que provocou a morte de pessoas, causando comoção e mobilização nacional.

Manaus foi considerada o epicentro da epidemia no estado do Amazonas e segundo o pesquisador Jesem Orellana, da Fiocruz Amazônia, “Manaus virou a capital mundial da covid” e o *lockdown* seria a única alternativa para conter a disseminação do vírus. Em janeiro de 2021 na capital do Amazonas, em meio à descoberta de uma nova variante do vírus circulando, o número de internações alcançou um pico que resultou em hospitais lotados e falta do abastecimento de oxigênio para tornar toda a situação mais dramática.

De acordo com informações do *site* da BBC News Brasil, nas redes sociais circularam relatos dramáticos sobre pacientes que foram submetidos à ventilação manual e muitos que morreram asfixiados. “O sistema de saúde dá sinais de colapso”, anunciavam. Com relação à falta de oxigênio nos hospitais a matéria afirma que seja a face mais cruel da pandemia e que a conjuntura “mostrou ao mundo umas das maiores tragédias da saúde pública já documentadas na história recente”.

Manaus enfrentava um caos, mas para muitas cidades do interior enfrentar essa situação também era muito desesperador por falta de uma melhor estrutura nas

unidades de saúde. Um estudo comandado pela pesquisadora Dra. Natacha Aleixo, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 2020, mostrou que o número total de barcos de linha partindo de Manaus foi o fator que melhor explicou os padrões de disseminação do vírus de Covid-19 para os municípios do interior, haja vista a navegação pelos rios ser a principal ou, em muitos casos, a única forma de transporte para a população do Amazonas. Em geral, as embarcações tradicionais transportam um número elevado de pessoas e as lanchas climatizadas têm pouca ventilação natural, o que favorece a transmissão do vírus.

Com relação particularmente aos indígenas, a edição de “Povos Indígenas do Brasil 2017/2022”, publicada pelo Instituto Socioambiental – ISA, em 2023, homenageia a memória das lideranças indígenas que faleceram no período. Discorre que os efeitos da pandemia de covid-19 foram equivalentes às epidemias provocadas pelos invasores europeus para os indígenas, além dos números incertos de vítimas devido a subnotificação de casos e mortes, o que não reflete a exata extensão e gravidade da pandemia vivida pelos indígenas no país.

O Estado foi omisso e fez dos indígenas as principais vítimas da pandemia, por sua letargia e as políticas anti-indígenas adotadas durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que contribuíram também para o aumento da violência contra povos indígenas e contra ativistas das causas indígenas.¹²

Na obra “O Amanhã não está à venda” (2022b), Aílton Krenak questiona como chegamos à situação de uma pandemia e assume sua indignação e perplexidade com tudo o que ocorreu, ao afirmar que os seres humanos são piores que o vírus de Covid-19, pois a humanidade vai sendo descolada do organismo chamado Terra, em que vive em uma espécie de “abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (*Op. cit.*, p.05).

O desafio comum aos povos indígenas do país foi viver – ou sobreviver –, ao governo do período que explicitamente era contrário aos direitos adquiridos dessas populações como à demarcação de Terras Indígenas, o que se cumpriu entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022. E durante a pandemia, a postura e conduta negacionista frente às estratégias de enfrentamento ao Novo Coronavírus em territórios indígenas resultou na denúncia do então presidente da república ao Tribunal Penal Internacional,

¹² Os assassinatos de lideranças como Ari Uru-Eu-Wau-Wau, Paulino Guajajara, Maxciel Pereira dos Santos, Bruno Pereira e Dom Philips, que mobilizaram a mídia e a opinião pública são, lamentavelmente, apenas alguns que em decorrência de seu ativismo perderam a vida.

em Haia, feita pelos advogados indígenas da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – Apib. Houve também ações impetradas no Supremo Tribunal Federal – STF, e mesmo assim o governo se recusou a cumprir boa parte das decisões da corte. Indubitavelmente, o governo de Jair Messias Bolsonaro é um período marcado por retrocessos, mas que desafiou a população indígena a adotar novas formas de resistência.

A extensão do impacto da pandemia sobre os povos indígenas é claramente observada, por exemplo, entre os indígenas Tikuna, levando em consideração os que residem no estado do Amazonas. João Bento Ramos, antropólogo tikuna, escreveu sobre a rápida expansão do vírus na tríplice fronteira (Brasil-Peru-Colômbia), no Alto Solimões, o que representou diversos desafios às populações indígenas, já que são acostumados a transitar pelas aldeias da região, e estes contatos representaram em muitos casos o risco aumentado de transmissão do vírus e infecção pela doença, não à toa uma medida sanitária básica recomendada pelas autoridades seria o isolamento social, muito difícil de cumprir sem um aporte estatal para as comunidades.

Enfrentar uma pandemia era uma situação inédita a todos e com a inércia do governo central, coube às redes de apoio locais, ligadas aos governos municipais e outras instituições, assumirem uma importante responsabilidade nas ‘ondas’ e períodos mais críticos da pandemia. O documento Povos Indígenas do Brasil 2017/2022, publicado em 2023, ressalta que

Diante da inação do órgão de saúde indígena, aldeias estabeleceram isolamento comunitário e barreiras sanitárias a fim de controlar a contaminação. A atuação das redes locais possibilitou a entrega de doações nas aldeias, minimizando os efeitos do isolamento e da falta de recursos imposta pela emergência sanitária (*Op. cit.*, p.372).

Com o avanço da pandemia a convivência comunitária ficou mais difícil devido a necessidade de isolamento social como medida sanitária, logo a vida não era mais a mesma, pois os indígenas tiveram que se adaptar e adotar novos hábitos e costumes em pouco tempo. Em um relato da indígena Greiciane dos Santos Melo, da etnia Kokama, expressa a situação de desamparo e desesperança que tiveram que enfrentar.

Já imaginou você estar acostumada a correr, brincar, a ter um sorriso no rosto e, de repente, esses sorrisos se transformarem em gotas de sangue? Porque começamos a ter perdas e mais perdas, já não sabíamos em quem confiar, pois tínhamos medo de chegar perto, medo de sair na rua, medo de tudo. O

povo, que vivia feliz, agora achava que estava no fundo do poço (Povos Indígenas do Brasil 2017/2022, 2023, p. 379).

De modo geral, os moradores de comunidades indígenas foram bastante infectados, em todas as faixas-etárias, mas, principalmente, os mais idosos com comorbidades, assim como o número de óbitos foi muito elevado. Muitas vidas foram ceifadas devido à falta de acesso a uma melhor estrutura como de hospitais e postos de saúde o que, conseqüentemente, fez muitos indígenas recorrerem aos remédios naturais como método na tentativa de recuperar a saúde e salvar vidas.

Após esse período muito complicado e trágico, em 2021 as vacinas começavam a chegar às comunidades, não obstante, além do vírus havia um novo 'inimigo' a ser combatido: as mentiras sobre o imunizante, as *fake news* veiculadas, principalmente na *internet* com o objetivo criminoso de desacreditar a eficácia e segurança do imunizante, baseado em informações sem qualquer embasamento científico ou critério técnico. Da mesma maneira que esses mesmos disparos de mensagem em massa se voltavam para incentivar o uso de medicações sem qualquer comprovação científica no combate ao vírus, desde o início da pandemia.

Aterrorizavam aos indígenas com notícias falsas, chamavam-na de 'uma vacina desconhecida' sobre a qual a população sentia medo. Há relatos de pessoas que sofreram a alienação pregada dentro das igrejas, principalmente de denominações evangélicas, que seus líderes afirmavam que se os indígenas tomassem a vacina poderiam se transformar em animais ou mesmo morrer. No início da pandemia, há registros das teorias mais absurdas sobre a não necessidade de cuidados sanitários, pois já estaria determinado quem se infectaria ou não, e quem questionasse tais teorias tinha a sua fé também questionada pelos líderes das igrejas. Muitos indígenas se negaram a receber a dose da vacina.

As 'teorias da conspiração' não atingiram a todos os indígenas, e para tornar o momento mais representativo, a primeira cidadã amazonense a ser vacinada contra a Covid-19 foi a técnica de enfermagem Vanda Ortega, indígena pertencente a etnia Witoto e uma das lideranças do bairro Parque das Tribos, localizado na zona oeste de Manaus, onde vivem aproximadamente 2500 indígenas de 35 diferentes etnias. No evento de lançamento da campanha de imunização, muito emocionada ela afirmou que para os indígenas, "esse momento representa muito para meu povo e para os 63 povos indígenas do estado do Amazonas. Esse estado, que tem a maior população indígena do Brasil, precisa ser cuidado".

Figura 9 - Imagem de Vanda Witoto



Fonte: Povos Indígenas do Brasil 2017/2022 (2023), p.25.

No texto “Pandemia e território sob o olhar indígena”, da coletânea Povos Indígenas do Brasil 2017/2022, a jornalista Tainá Aragão tomou alguns depoimentos acerca do enfrentamento da pandemia pelos indígenas, e entrevistou Vanda Witoto, que por ser técnica em enfermagem, atuou na linha de frente do atendimento de saúde em meio a pandemia de Covid-19. Apesar de cuidar da saúde de centenas de pessoas, ela sabia que o Estado se omitia em cuidar devidamente das pessoas de sua comunidade, por viverem fora de Terras Indígenas reconhecidas. Witoto é bem contundente ao declarar que:

Ao ter um território seguro, garantimos a segurança e a saúde dessa população [...] não se pode separar, não existe essa saúde sem a saúde do território para o nosso povo [...] eu sou uma profissional de saúde, formada dentro de uma academia, de um conhecimento que não é indígena, mas vivenciando e observando essas relações de território, de corpo, de comunidade, de saúde, a gente percebe que nossa saúde está diretamente ligada aos nossos territórios. Então pensar saúde indígena, pensar saúde para um corpo indígena, está ligado intrinsecamente a esse território (Povos Indígenas do Brasil 2017/2022, 2023, p.25).

Em outro trecho da entrevista, a liderança indígena relembra os momentos tensos que viveu e a sensação de impotência frente aos casos mais graves da doença, haja vista, não ter na comunidade a estrutura minimamente adequada para atendimentos de emergência ou de consultas eletivas.

Teve um caso mais grave na nossa comunidade de uma parente Tuyuka. Ela não conseguia respirar. Eu fiquei com muito medo, porque eu estava cuidando de casos mais leves, de febre, de tosse, mas ainda não tinha recebido nenhum caso grave. Diante do meu desespero e do desespero da minha família, que não quis que eu fosse lá e a levasse para o hospital [...] quando eu liguei para o Samu, o serviço identificou a paciente como indígena [...] a atendente simplesmente falou: “Quem cuida de índio é a Sesai! Vocês têm que ir buscar a Sesai, porque a gente não atende indígena” (Povos Indígenas do Brasil 2017/2022, 2023, p.26).

Mesmo sob muita insistência e negociação, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – Samu não conseguia identificar a localização do território que compreende o bairro indígena Parque das Tribos, em Manaus, por falta de um ponto de referência. Por conta disso, Vanda decidiu socorrer a indígena Tuyuka, contrariando o desejo da família. Alertou a todos que não permitiria que a parente morresse e decidiu levá-la até a Unidade de Pronto Atendimento – UPA mais próxima em seu carro particular, e assim foi feito.

Em uma situação como essa, completamente atípica, havia muita preocupação e sofrimento psicológico e o que mais a perturbava era pensar em sua própria morte, pois o quadro que estava testemunhando e vivendo enquanto líder comunitária e técnica de enfermagem era avassalador.

O que mais me doía, ao pensar na minha morte, era morrer naquelas valas comuns, como parda, como muito dos nossos morreram, sabe? Eu falava para minha mãe: “Mãe, se eu morrer, não deixe que eu morra sem ser Witoto. Grite que eu sou Witoto!” Falei isso para ela, porque foi muito doloroso ver nossos parentes serem enterrados como pardos, sem nenhuma assistência, naquelas valas comuns. Nem na nossa morte a gente tem dignidade! Como os Yanomami, que foram do hospital direto para serem enterrados, sem suas mães poderem se despedir! Isso me doía bastante! (*Ibidem*, p.27).

Esse é um ponto do relato que nos chocou bastante, pois, há um pesar enorme nessa fala e, lamentavelmente, os ritos de passagem e despedida foram impedidos pelas autoridades sanitárias a grande parte das famílias, indígenas e não-indígenas, por não terem o conhecimento mais amplo sobre a doença e na tentativa de conter aglomerações e possíveis contágios. Houve um rompimento abrupto nas convivências entre familiares, amigos, colegas de trabalho e vizinhos, além disso, as despedidas

se deram à distância sem que fossem cumpridos os ritos necessários do momento de morte e de respeito ao luto.

Para finalizar esta seção, não podemos deixar de citar o representante e grande liderança indígena do Amazonas que faleceu em decorrência de Covid-19: Feliciano Lana, o Sibé. Nascido em 1937, Lana foi considerado um dos maiores artistas indígenas do Brasil. Pertencente à região do Alto Rio Negro, da etnia Desana, o indígena Sibé, de 83 anos, faleceu em decorrência de Covid-19, na primeira “onda” de contaminação e adoecimento, no dia 12 de maio de 2020 em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

Figura 10 - Feliciano Lana segurando uma de suas obras



Fonte: Site <https://deolhonosruralistas.com.br>

Feliciano Lana foi reconhecido em seu campo de atuação e se tornou uma grande referência ao retratar a cultura de seu povo e as mudanças ocorridas na natureza em virtude das ações impetradas, muitas vezes ilegais, na exploração dos ambientes e recursos naturais. Sua arte foi a forma que Lana encontrou de enaltecer a sua cultura e denunciar as ilegalidades que ocorriam ao redor.

Em cada obra, o artista ilustrou a história da sua etnia em todo o seu simbolismo, seja pintando Deus – com a influência do cristianismo – e tudo que estivesse relacionado aos mitos indígenas. Durante a juventude atuou em diferentes profissões, foi mecânico, agricultor, vigilante, pedreiro, tratorista e seringueiro. Sua experiência na agricultura e no extrativismo do látex foram cruciais para inspirar muitos de seus trabalhos e representar em suas pinturas.

O Antropólogo José Ribamar Bessa Freire o descreveu: “Fez um pouco de tudo na vida até o momento em que começou a desenhar os sonhos”. Escreveu também sobre a passagem de Feliciano por um internato na infância e toda a violência que sofreu na tentativa de apagamento da sua cultura, desde o seu nome foi mudado. Sempre comunicava que se chamava Feliciano, o nome dado pelos padres, mas que na tradição Desana se chamava Sibé.

Em uma crônica, publicada em 2007, em seu *Blog Taquiprati* em que recupera a trajetória de Sibé, Freire trata da resistência dele na fase escolar, pois levou

[...]dentro de sua cabeça e de seu coração, tudo aquilo que havia vivido e aprendido no mundo da oralidade: as duas línguas e o rico patrimônio cultural intangível que elas armazenam, representado pelas narrativas, saberes, imagens e desenhos que ornamentam muitos objetos fabricados pelos povos do Alto Rio Negro [...] padrões gráficos tão inconfundíveis que permitem identificar a origem coletiva dos autores (Freire, 2007, n.p).

Aspectos muito particulares são apresentados na crônica, como o fato de Feliciano Lana ter sido presenteado com um gravador e uma máquina fotográfica, por um padre missionário salesiano, em 1965, com o objetivo que ele gravasse as histórias sobre a criação do mundo contadas pelos anciãos. Aproveitando esta oportunidade, Lana foi muito além da primeira proposta pois, anexou desenhos às narrativas que variavam entre orações de cura, o benzimento das moças na sua primeira menstruação, a origem da noite, o roubo das flautas sagradas, entre outros mitos pertencentes ao simbolismo Desana.

Os registros escritos e os desenhos das mitologias Desana no livro “Antes o mundo não existia”, organizado por Berta Ribeiro, foram criados por Feliciano e seu primo Luiz Lana, em 1980. Suas obras foram expostas em muitos lugares do mundo e seu talento foi reconhecido internacionalmente. Seu Feliz, como assim o chamavam, deixou uma extensa produção que compõe o acervo de instituições nacionais e internacionais, mas acima de tudo, um legado incomparável para as artes indígenas do Brasil.

5.2 AS NOVAS LÍNGUAS OFICIAIS DO AMAZONAS SÃO DE ORIGEM INDÍGENA

Elemento fundamental da cultura de um povo, a língua é um traço que demarca a individualização e a sensação de pertencimento, e os indígenas falantes de suas

línguas são o símbolo de uma resistência milenar, haja vista o duro processo de colonização empreendido no país.

Como consequência do processo de colonização, dos séculos XVI e XVII, em conjunto com a imposição cultural por parte dos europeus, muitas línguas indígenas desapareceram, e aquelas que ainda são faladas na atualidade representam, mais que resistência, um compromisso ético com a manutenção de suas próprias culturas.

A língua é um elemento fundamental na formação da identidade cultural dos povos, pois reflete a cultura, e o meio de expressar os seus costumes, hábitos, crenças e valores. No Brasil, a população que se autodeclara indígena é de 1.694.836 pessoas, e o estado do Amazonas é a unidade da federação com o maior número de indígenas no país com cerca de 490.935 autodeclarantes segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do ano 2022, o que corresponde a 12,46% da população do estado.

Segundo informações oficiais do Censo de 2010, havia cerca de 274 (duzentos e setenta e quatro) diferentes línguas indígenas faladas no Brasil, por 305 (trezentos e cinco) etnias diferentes. O mais recente Censo de 2022, ainda não foi completamente divulgado em consideração a este item, logo reconhecemos os dados de 2010.

Com uma população marcada pela diversidade pelo quantitativo significativo de indígenas, o estado do Amazonas, em 2023, passou a reconhecer 17 línguas como oficiais, por meio de uma lei sancionada pelo governador do estado, Wilson Miranda Lima (União Brasil). Além do português, mais 16 línguas indígenas foram declaradas oficiais em um ato realizado em 19 de julho de 2023 na maloca da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), no município de São Gabriel da Cachoeira, a 852 quilômetros de Manaus, considerada a cidade mais indígena do Brasil. Logo, passaram a ser consideradas oficiais 17 línguas no estado do Amazonas, como segue na tabela:

Tabela 1 - As 17 línguas oficiais do estado do Amazonas

Português
Apurinã
Baniwa
Dessana
Kanamari

Marubo
Matis
Matses
Mura
Mawe
Nheengatu
Tariana
Tikuna
Tukano
Waiwai
Waimiri
Yanomami

Fonte: Diário Oficial do Amazonas de 27 de julho de 2023.

Elaboração Própria.

Em conjunto à declaração das 17 línguas oficiais, durante a solenidade foi lançada a primeira Constituição Federal traduzida para o Nheengatu, única língua descendente do tupi antigo ainda viva. E no campo da política, o Amazonas passou a contar, institucionalmente, com a Política de Proteção das Línguas Indígenas que inclui a garantia do direito fundamental de uso público das línguas nativas por pessoas e comunidades indígenas, seja no interior ou fora das terras indígenas.

O vice-governador do estado, Tadeu de Souza (Avante), governador em exercício, frisou a importância do reconhecimento das línguas indígenas como parte de nosso patrimônio cultural, imaterial e de construção de identidades, afinal, no estado há 50% da população indígena brasileira.

Este conjunto de medidas busca uma reparação histórica com os nativos que compõem a população do Amazonas e o reconhecimento da necessidade de manutenção de suas línguas próprias na construção de suas identidades e de uma sociedade mais democrática.

A língua Tikuna, por exemplo, está entre as que foram tornadas oficiais pelo governo estadual, e há mais de 30.000 falantes entre Amazonas, e área da fronteira com Peru e Colômbia.

Segundo as informações do Instituto Socioambiental, a língua Tikuna é falada intensamente nas aldeias que estão localizadas em território brasileiro e seu uso não sofre ameaças relacionadas à proximidade de cidades em que suas populações falam, predominantemente, o português. Da mesma forma, não há interferências de

outras línguas indígenas faladas por aqueles que pertençam a um grupo étnico diferente – como os Kaixana, os Kokama e os Kanamari –, e que convivam em áreas em que há a predominância dos Tikuna, como se pode verificar na passagem de texto a seguir.

Nas aldeias que se encontram do lado brasileiro, o uso intensivo da língua Tikuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades (quando é o caso) ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Tikuna: nas aldeias, esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade Tikuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça do ponto de vista lingüístico. Exemplificam essa situação os Kaixana (ou Caixana), os Kokama (ou Cocama) e os Kanamari – os dois primeiros presentes em várias aldeias Tikuna e os últimos com presença reportada em um número muito pequeno dessas aldeias. Os Kaixana são falantes de português. Os Kokama que, no lado brasileiro, vivem entre os Tikuna não têm mais o Kokama como sua língua materna, papel majoritariamente desempenhado pelo português; Com relação aos Kanamari que vivem entre os Tikuna no Brasil, não se tem notícia de que tenham deixado de falar sua própria língua (Instituto Socioambiental s/d).

A língua Tikuna é muito presente em municípios em que tenham aldeias da etnia, visto que seu uso é priorizado e muito valorizado pelo seu povo. No contexto familiar tikuna, os pais exercem o papel crucial na influência e no incentivo aos seus filhos para que deem continuidade no falar da língua, assim promovendo e orientando à sua valorização, de maneira que seja fortalecida e ensinada de geração em geração. Casos raros, ela deixa de ser usada cedendo o espaço ao português, principalmente, em caso de migração para a Manaus, a capital do estado, em que falar o português se torna uma imposição, por ser o idioma predominante na comunicação da população da cidade.

Em áreas em que seja predominante a presença do povo Tikuna sua língua é falada intensamente e reconhecida por linguistas como um tipo isolado único.¹³ Falada no cotidiano por crianças, jovens e adultos, amplamente estimulada em uma grande extensão territorial que abrange as aldeias Tikuna, se torna um campo fértil e ainda desconhecido para estudo de sua variação linguística.

O que veremos a seguir será a Etnogeografia das etnias Tikuna e Sateré-Mawé, acreditando que este ramo do conhecimento decifra a relação intrínseca desses povos com a natureza em todos os seus aspectos, como o conhecimento da fauna, da flora,

¹³ Na avaliação de Marília Facó Soares, linguista do Museu Nacional/UFRJ, a língua Tikuna é um campo importante e rico para o estudo da variação linguística em nosso país e para o reconhecimento das línguas consideradas isoladas.

da hidrografia, dos solos e os usos desses elementos para a sua existência material e espiritual.

6. ETNOGEOGRAFIA DE POVOS ORIGINÁRIOS DA REGIÃO NORTE

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI contabiliza quase 1,7 milhão de pessoas autodeclaradas indígenas no Brasil, pertencentes a mais de 300 etnias, segundo dados do Censo do IBGE 2022.

A Região Norte do país tem uma população indígena em 753.780 pessoas (Censo, 2022) e 490.935 somente no Amazonas. Isso, ao mesmo tempo, nos leva a refletir que exista uma enorme diversidade de cosmogonias, de formas de relacionamento desses povos com a natureza, produzindo geografias particulares a cada um deles. Neste sentido é importante afirmar que o significado dos elementos da natureza para uma determinada etnia pode não ter validade para uma outra.

Assim, aquilo que a ciência denomina de biogeografia, como o estudo da distribuição das plantas e dos animais, ou seja, os elementos dos ecossistemas, tem significado diferenciado para os indígenas, pois para diversas etnias as plantas, os animais e o conjunto dos fenômenos naturais receberão significados que estão muito relacionados ao percurso da vida e da reprodução dos grupos. O conhecimento que estes grupos têm da vegetação permite que eles apreendam os lugares onde elas ocorrem, como ela se distribui espacialmente, sua dispersão ou concentração nas áreas em que vivem; também permite elaborar uma ‘taxonomia’, uma classificação tendo por referência suas experiências, suas observações e seus usos tradicionais. É curioso saber como, dentre centenas de milhares de espécies de árvores e plantas na Amazônia, seus povos conseguiram selecionar, ao longo de séculos, aquelas voltadas à alimentação, à cura, as alucinógenas, as venenosas, ao artesanato, à construção etc. Como decorrência disso, a transmissão desse saber através de gerações recebe, na atualidade, o nome de etnoconhecimento.¹⁴

Contudo, este saber não se restringe à vegetação, extrapolando para todo e qualquer elemento natural como os rios, por exemplo. Os rios na Amazônia, que os cursos de Geografia procuram estudar a partir de uma disciplina denominada Hidrografia, caracterizada pelos estudos do ciclo da água e sua distribuição na superfície terrestre, possuem também um rico significado para as etnias dessa região, afinal, grande parte das nações indígenas ocuparam, secularmente, as margens dos rios na Amazônia. Em sua vivência com as águas aprenderam, com o regime fluvial

¹⁴ Essa expressão, de certo modo, sintetiza o conjunto de conceitos que surgiram a partir dos estudos realizados na Antropologia por Julian Steward, na década de 1950 sobre o conhecimento tradicional do mundo natural, como Etnobiologia, Etnobotânica, Etnofarmacologia, Etnomatemática, Etnoclimatologia, Etnomotricidade etc. Ver Diegues e Arruda (1999).

de enchente e vazante, a procurar os lugares mais altos para a fixação de suas moradias e que a formação de ambientes aquáticos diferentes (lagos, paranás, igapós, igarapés), fornecem peixes de diversas espécies ao longo do ano, além das formas de capturá-los com instrumentos elaborados com os produtos da floresta; aprenderam também a navegar e a saber produzir canoas e remos com madeiras apropriadas; aprenderam, enfim, que com os rios cheios surgem novos caminhos de circulação que desaparecem com o rio mais baixo.

Além da vegetação e da hidrografia, o solo, juntamente com o relevo, forma os elementos da natureza que participam da organização do espaço vivido de inúmeras etnias. Derivado da palavra grega *pedon*, que dá origem à pedologia ou a ciência que estuda os solos, sua origem, composição, forma e classificação, o solo pode ser entendido, de modo genérico, como a camada mais superficial da Terra. Para os indígenas o solo é a terra em duas grandes dimensões: a primeira pode receber atributos mágicos, como ser sagrada, profana ou perigosa; pode também ser destinada às atividades agrícolas e, para isso, é classificada pelos indígenas a partir da sua cor, da textura etc., fornecendo inclusive matéria prima para a produção de artefatos em argila – vasos, tachos, recipientes ou ainda rochas para produção de artefatos de maior resistência. Planícies e planaltos são traduzidos como terras baixas e terras altas.

O clima, por sua vez, apesar de ser um elemento que não apresenta uma materialização, sendo constituído por um conjunto de eventos atmosféricos, expressa uma das principais formas de temporalidade dos povos originários: período com mais chuva, com menos chuva, mais quente, mais frio, mais úmido ou mais seco, a direção e a intensidade dos ventos, além da observação das constelações ao longo de seu calendário. Mesmo sendo apenas sensitivo, a mudança das estações também é identificada pelo aparecimento de determinados tipos de pássaros, insetos ou outros animais, da floração e frutificação das árvores, do movimento das águas dos rios etc., fenômenos que reverberam na realização das atividades produtivas e festivas, assegurando a manutenção e reprodução de tradições entre as gerações.

Se por um lado toda essa compartimentação do conhecimento instituída pelo racionalismo científico, que exponencializa ao infinito a especialização, os saberes vernaculares não concebem as manifestações da natureza de modo separado: clima, solo, relevo, vegetação e hidrografia estão inserido de forma unitária na apreensão da natureza pelos povos originários, uma vez que a florescência de uma espécie vegetal

ativa, com seu perfume, o olfato de pássaros ou insetos que podem ser presas para outras espécies animais; o aumento do volume de chuvas, ao ampliar as áreas alagáveis, permite uma maior mobilidade às espécies de peixes, dificultando a captura nesse período; o período mais seco pode ser favorável à caça, que se torna mais abundante e de mais fácil captura pois elas recorrem a determinadas espécies frutíferas para se alimentar; as fases da lua ou o surgimento de estrelas e constelações, enfim, podem representar o momento de rituais, festas ou tempo e ciclo de mudança na vida comunitária.

De acordo com o argumento de Descola (2016), a dinâmica da natureza é assimilada de maneira integral e constitui parte integrante das relações sociais dos povos indígenas. Indo mais além dessa observação conjunta dos fenômenos naturais, é importante assinalar que muitos povos originários sequer fazem essa separação e diferença entre coisas de cultura e coisas da natureza, do mesmo modo que não concebem uma separação entre tempo e espaço porque as alterações no tempo indicam, simultaneamente, a necessidade de adequar o uso do espaço vivido.

Se partirmos da noção mais abrangente de compreensão da ciência geográfica como tendo por objeto analisar a dimensão espacial da sociedade, entendendo por isso a maneira pela qual os grupos sociais se organizam, concebem, representam, estabelecem relações com a natureza e criam formas duráveis para assegurar e manter a sua reprodução, desenvolvendo, para isso, técnicas e instituições para o efetivo exercício de apropriação dos territórios e revelando um determinado arranjo espacial de sua história, não se pode esquecer que, em primeiro lugar, as formas naturais se apresentam de modo diferenciado na superfície terrestre: o relevo e o solo, os biomas, as bacias hidrográficas, além dos tipos de clima, cuja combinação entre si expressará um tipo de paisagem natural; e que, em segundo lugar, as formas de apropriação, uso e representação dada a essas formas naturais são derivadas da cultura, havendo, portanto, distinções entre os povos sobre o significado da natureza e a paisagem resultante dessas culturas.

Estes fundamentos apresentados asseguram um melhor entendimento para a diversidade de povos originários na Amazônia, eliminando, de imediato, a ideia indicada acima de 'índio genérico', como se todos os povos fossem iguais. As diferenças não são apenas linguísticas, mas passam também pelo fato de alguns grupos serem mais caçadores que pescadores, mais móveis ou sedentários, serem agricultores ou coletores, habitarem ambientes diferentes no interior dessa imensa

região natural, como áreas de várzea, áreas de terra firme, rios de águas pretas ou rios de águas brancas.

É importante lembrar que os relacionamentos interétnicos foram e são constituídos de intercâmbio material além das tensões e conflitos. Com a sociedade envolvente, do mesmo modo, historicamente ocorreram confrontos, assimilação e trocas culturais, que estão presentes seja no interior dos grupos indígenas, através do uso de produtos da indústria: facas, pás, utensílios de alumínio (bacias, panelas etc.), linhas de nylon e anzol para pesca, motores etc., seja nas cidades da Amazônia através do vocabulário, da alimentação, de remédios etc. Expressões como tapiri¹⁵, pitiú¹⁶, curumim¹⁷, guaraná, entre tantas outras, compõem o acervo do linguajar da população amazônica.

Enfim, é relevante afirmar que o processo de organização do movimento indígena, iniciado desde o final do século XX, para reivindicar seus direitos a vida e aos territórios ancestrais, colocou em outro patamar a relação entre esses povos e a sociedade nacional. Ser reconhecido como portador de uma cultura e buscar a afirmação enquanto sujeito de direito, e não sofrer discriminação, tem se constituído numa luta constante dos movimentos indígenas.

É exatamente por isso que acreditamos ser necessário ampliar a discussão sobre os povos originários desde os anos iniciais da escola para, primeiramente, desfazer a persistente imagem negativa criada secularmente sobre eles, e em seguida fazer com que os estudantes entendam que eles mesmos encarnam uma tradição indígena, seja no fenótipo, seja na alimentação, seja no vocabulário etc. Acredito que a respeito disso, a forte difusão do Festival Folclórico de Parintins em grande parte da Amazônia Ocidental, passou a dar a sua contribuição quando destacou as músicas, os cantos, as danças e os rituais indígenas durante as apresentações.

Neste sentido, o que será apresentado a seguir, constitui a parte principal desta dissertação que é a demonstração de como os grupos indígenas da Amazônia instituem a sua geografia, reunindo em seu modo de vida ancestral as formas de relacionamento com o mundo natural e como se expressa de forma material, seja na formação de suas aldeias, nos objetos construídos necessários à sua manutenção,

¹⁵ Cabana

¹⁶ Cheiro forte e desagradável

¹⁷ Menino, garoto, criança do sexo masculino

nos domínios que exercem sobre a natureza para garantir, assegurar a sua reprodução enquanto nação.

Os próximos itens destacam a Etnogeografia de dois povos indígenas do estado do Amazonas: os Tikuna/Ticuna, da região do Alto Solimões e os Sateré-Mawé da região do Baixo Amazonas.

6.1 OS TIKUNA – O POVO “PESCADO COM VARA”, O POVO *MAGÛTA*

Na Amazônia brasileira os Tikuna formam o grupo populacional mais numeroso entre os indígenas. Por, originalmente, ocuparem a região do Alto Solimões e da tríplice fronteira (entre Brasil, Peru e Colômbia), nestas localidades ainda há uma população numericamente muito importante, sendo estimados 57.571 integrantes somente no estado do Amazonas, em torno de 8.000 na porção da Amazônia colombiana e cerca de 6.982 em território peruano, segundo dados do Instituto Socioambiental – ISA.

Os primeiros registros de contatos entre os colonizadores e os Tikunas são do padre Jesuíta espanhol Cristóbal Acuña,¹⁸ na obra intitulada “Novo Descobrimento do Rio Amazonas”, de 1641. Estes contatos geraram muitos conflitos contínuos entre estes e os povos de áreas vizinhas, principalmente com os Omáguas, os rivais históricos dos Tikuna.¹⁹

Somente do final do século XVII que constam registros históricos dos primeiros contatos dos Tikuna com os brancos, jesuítas espanhóis, liderados pelo Padre Samuel Fritz que fundaram aldeamentos missionários às margens do rio Solimões, e que anos mais tarde darão origem a vilas e cidades como as atuais São Paulo de Olivença, Amaturá, Fonte Boa e Tefé, municípios do interior do estado do Amazonas.

No século XX, um outro estudioso e grande expoente das pesquisas sobre os povos indígenas do Brasil, o etnólogo alemão Curt Nimuendajú, em 1929, realizou a primeira viagem ao alto rio Solimões, quando registrou a denominação Tukuna²⁰ e vai além, informando as localidades dos territórios por eles ocupados e a estimativa numérica da população, como se informa,

¹⁸ Escrivão oficial durante a expedição de Pedro Teixeira, entre 1637 e 1639, que “subiu” o rio Amazonas, partindo de Belém no Pará até Quito no Equador. Após este feito, os jesuítas estabeleceram missões religiosas e passaram a coletar drogas-do-sertão com a exploração da mão de obra indígena.

¹⁹ Também chamados de ‘Tocunas’ por Acuña.

²⁰ O mesmo que Ticuna ou Tikuna.

A tribo conhecida aos Brasileiros e Peruanos sob o nome de Ticunas [...] Habita em território brasileiro especialmente os pequenos afluentes da margem esquerda do Solimões, entre a fronteira e São Paulo de Olivença [...] O número dos Tukuna brasileiros passa portanto de 2.000. Além da fronteira onde habitam especialmente nos rios Atacuári e Amacayácu o seu número é talvez de uns 1.000, de maneira que o total da tribo vá a mais de 3.000 cabeças (Nimuendajú, 1982, p.192).

Estas considerações de Nimuendajú são apontamentos sobre o período que esteve entre o povo Tikuna o que o possibilitou conhecer a abrangência territorial da sua ocupação, por ocuparem muitas áreas de terras descontínuas, além de uma constatação do quantitativo dessa população indígena na região amazônica.

Ademais essa descrição pragmática, este pesquisador alemão citou pela primeira vez a relação de hostilidade estabelecida entre os povos Tikuna e os da etnia Omágua – também conhecidos como Kambeba/Cambeba – populações estas que habitavam as diferentes margens do rio Solimões. Os primeiros, à margem direita e, os segundos à margem esquerda.

De acordo com João Pacheco de Oliveira Filho (2002), desde o período das missões espanholas até a efetivação da posse portuguesa na região, no século XVIII, os Omágua eram os chamados público-alvo pelos estrangeiros, por serem um grupo numericamente denso, terem um grande potencial militar e econômico, além de serem adversários dos Tikuna na disputa do território do Solimões. Por suas características guerreiras, eram muito temidos, o que quase os levou ao total extermínio, assim como pelo contágio de doenças. Nesse período, os Omágua, os Tikuna e outros povos foram aldeados em conjunto, o que originou uma população ribeirinha mestiça.

O pesquisador ainda se refere às características tanto físicas, quanto da personalidade dos Tikuna. Ao descrevê-los em sua constituição física, destaca que eles têm: estatura média, fisionomia grosseira, olhos de formato oblíquo, narizes salientes, lábios grossos, cabelos lisos e negros. Com relação à personalidade dos indígenas, suas impressões sobre o seu caráter moral é de serem indivíduos de índole mansa, pacífica e submissa. E mesmo que, ao se depararem com os chamados 'civilizados', adquirem segurança e mostram-se amáveis, hospitaleiros, respeitadores e honestos.

Uma característica muito particular do povo Tikuna ou 'tribo Tukuna'²¹ é a sua organização social descrita como composta por, ao menos, 19 (dezenove) clãs dos quais fazem parte muitas famílias. Os clãs são divididos em metades exogâmicas e qualquer tentativa de mudança dessa ordem por parte de alguma imposição externa, é barrada pelos indígenas que justificam a impossibilidade de ser efetivada, pois, "Tupána fica zangado". Tupána seria a divindade maior, explicitando assim uma causa ou explicação divina em que há a prevalência da sua vontade, pois fez os clãs naquele formato, e que devem assim permanecer. Logo,

esta divisão e a resultante exogamia conservam mesmo os Tukuna já mais civilizados das margens do Solimões, opondo a toda transgressão que a arbitrariedade dos seus tutores lhes queira impor o argumento tenaz "Tupána fica zangado"(Nimuendajú, 1982, p. 194).

Uma outra explicação do autor sobre os clãs que formam o povo Tikuna elucida que cada um deles tem seus nomes próprios e a sua pintura característica que os diferencia em dias de festa. Isto é, tais questões também não têm uma flexibilidade para possíveis mudanças. O que é de origem divina não se altera.

O etnólogo alemão lista que os Tikuna são formados pelos seguintes clãs:

Figura 11 - Os clãs do povo Tikuna segundo Curt Nimuendajú

1.ª phratria:	2.ª phratria:
Nayí (Sauba)	Tāu (Tucano)
Āi (Onça)	Tuyuyū (Tujujú)
Áru (Auahy, arvore)	Aiwéru (Urumutum)
Nāi (Pau)	Kāurē (Japihy)
Tēma (Miryty)	Naj (Arára vermelho)
Čēē (Acapú)	Nu/nā (Mutum fava)
Ĕ (Genipapo)	Barı (Japó)
	Kāwa (Maguary)
	Ńaúa (Socó)
	Ĕ/ča (Urubú rei)
	Dyawırú (Jaburú)
	Máyu (Mutum pinima)

Fonte: Nimuendajú, 1982, p.194.

²¹ Assim Nimuendaju denomina os Tikuna.

A primeira metade formada por clãs que levam a denominação de animais sem penas e plantas, e a segunda formada por clãs que tem o nome de aves.

Para Oliveira Filho (1988) o critério que diferencia os clãs é outro, mais simplificado, “de um lado as nações de pena e de outro as nações sem pena” (*Ibidem*, p.89).

Cada um desses grupos possui como nome um elemento da natureza, podendo ser tanto um pássaro (japó, maguari, urubu-rei etc.) como outros animais (onça, saúva), ou ainda espécies vegetais (buriti, avai, seringarana, etc.). Nimuendaju [1929] e Cardoso de Oliveira [1964] não hesitaram em caracterizá-los como clãs (*Ibidem*, p. 88-89).

Esquemáticamente, a organização social dos Tikunas tem caráter unilinear com a noção de pertencimento por linha paterna. Ou seja, são grupos clânicos patrilineares (o pertencimento a um clã transmitido de pai para filho). E “são reconhecidos por um nome que é geral a todos *ki´a*. Em português, os índios traduziram por nação” (Instituto Socioambiental s/d).

É importante destacar que os clãs identificados por nomes de aves formam uma metade, enquanto as demais, que são chamadas por nomes de plantas, mesmo clãs Onça e Saúva, mamífero e inseto, são correlacionados à metade “Planta” por razões descritas na mitologia.

Oliveira Filho (1988) se refere à inserção do clã Onça na metade exogâmica das plantas com base na mitologia. A explicação se pauta na crença Tikuna de que certas árvores possuem espíritos que, à noite, saem a vagar pela floresta sob a forma de animais, inclusive a onça. Logo, isto permitiria a explicação de considerar o clã que leva o nome do mamífero dentro da metade dos vegetais.

O autor corrobora com seu pensamento que o critério de distintividade se resume em, de um lado as ‘nações de pena’ e de outro as ‘nações sem pena’. Clarifica que essas unidades sociais têm origem no mito Tikuna que descreve a criação do mundo, em que os irmãos “Yoi e Ipi, criaram todo o gênero humano, incluindo os colombianos, peruanos e negros, e atribuíram também nações para os Tikunas, ensinando-lhes ainda como deviam se pintar e casar entre si” (*Ibidem*, p.89). Neste exemplo há uma tentativa de recuperar o mito, em suas diferentes versões, no resgate da tentativa de reflexão e compreensão dos povos nativos sobre o seu universo.

Acerca do mito sobre a origem das unidades sociais básicas do povo Tikuna, reflete que as nações foram resultado de uma brincadeira que Yoi criou, referindo-se à parte final do mito quando Yoi prepara um caldo para que cada pessoa pescada por

ele tentasse descobrir qual o ingrediente principal. Todos se equivocaram com relação ao ingrediente principal, a jacarerana (*Crocodilurus amazonicus*), uma espécie de lagarto encontrado na região amazônica. Mas à cada prova e tentativa de identificar o sabor, Yoi os separava em diferentes grupos, como o clã Onça e o clã saúba, por exemplo.

O mito ampara a explicação sobre a origem de diversos povos e, sobretudo, dos Tikunas, a partir de uma tentativa de diferenciação e individualização em clãs que se deu por iniciativa de Yoi, visto que, ao apanharem muitas pessoas no rio não conseguiam distingui-las por falta de uma caracterização e classificação.

A região do Alto Solimões, no Amazonas, é a área de origem dos Tikuna que mantiveram sua forma tradicional de distribuição espacial em malocas clânicas, registradas em mais de cem aldeias nessa configuração, a partir dos anos de 1970. Atualmente, essa distribuição das aldeias adquiriu novos contornos, além dos movimentos populacionais para outros trechos como o médio Solimões, em Tefé, e no baixo Solimões, em Beruri, municípios do estado do Amazonas. Na região do alto Solimões, os Tikunas são encontrados em todos os seis municípios: Tabatinga, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, e sua população ocupa mais de vinte Terras Indígenas descontínuas.

Tabela 2 - Terras indígenas do povo Tikuna/Municípios/Área

Terras Indígenas	Municípios	Área da Terra Indígena (ha)
Barreira da Missão	Tefé	1.898,16
Betânia	Amaturá	25.895,69
	Jutaí	435,18
	Santo Antônio do Içá	60.493,99
	Tonantins	36.360,38
Bom Intento	Benjamim Constant	1.467,32
Espírito Santo	Jutaí	32.912,06
Estrela da Paz	Jutaí	12.873,21
Evaré I	São Paulo de Olivença	74.399,38
	Tabatinga	291.456,88
	Santo Antônio do Içá	184.824,42
Evaré II	São Paulo de Olivença	173.403,00
Feijoal	Benjamim Constant	9.934,23
	São Paulo de Olivença	31.437,28
Ilha do Camaleão	Anamã	176,52

Lago do Beruri	Beruri	4.069,06
Lauro Sodré	Benjamim Constant	9.414,19
Macarrão	Jutaí	43.171,41
Maraitá	Amaturá	54.043,93
Matintin	Santo Antônio do Içá Tonantins	15.342,37 6.857,55
Nova Esperança do Rio Jandiatuba	Amaturá São Paulo de Olivença	527,16 20.393,84
Porto Espiritual	Benjamim Constant	3.180,56
Porto Praia	Uarini	4.255,90
Riozinho	Juruá Jutaí	137.914,79 224.571,83
Santo Antônio	Benjamim Constant	1.064,04
São Francisco do Canimari	Amaturá	3.696,63
São Leopoldo	Benjamim Constant São Paulo de Olivença	57.875,05 11.251,25
Tupã-Supé	Alvarães Uarini	3.504,01 5.137,97
Uati-Paraná	Fonte Boa Japurá Tonantins	8.705,41 30.408,59 87.121,13
Umariçu	Tabatinga	4.946,43
Vui-Uata-In	Amaturá	120.922,94

Fonte: Instituto Socioambiental – ISA. Elaboração própria.

O rio Solimões, nessa região, é a principal via que interliga os municípios com a capital do estado do Amazonas, Manaus, e com os países vizinhos, Peru e Colômbia. Particularmente, o rio tem diferentes significados para as populações que vivem em suas margens, que perpassam as representações tanto material, quanto simbólica. Material quando são fonte de sustento para os habitantes da região com atividade como a pesca, e simbolicamente, quando seu significado e importância são compreendidos e explicados por meio dos mitos e das lendas que são contadas e reproduzidas no seio da sociedade indígena.

Ailton Krenak (2022a), informa que muitos dos indígenas da fronteira entre Peru e Colômbia vivem em aldeias flutuantes, construções em plataformas flutuantes, e a água para esses povos precisa estar preservada, e prossegue com sua reflexão em sua obra “Futuro Ancestral”:

Juruá, Jutai, Javari — recitam as crianças em palafitas. Nossos parentes que vivem ali na fronteira do Peru com a Colômbia moram em aldeias flutuantes, construídas em plataformas sobre as águas. É uma gente que precisa da água viva, dos espíritos da água presentes, da poesia que ela proporciona à vida e, por isso, são chamados de povos das águas. A maioria das pessoas pensa que só se vive em terra firme e não imagina que tem uma parte da humanidade que encontra nas águas a completude da sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer (*Op. cit.*, p.10).

O povo Tikuna tem uma história marcada pela resistência e sobrevivência, pois nos séculos XIX e XX, sua história é contada a partir da disputa territorial violenta de seus territórios na região do rio Solimões dada entrada de novos agentes sociais – seringueiros, pescadores e madeireiros – em vista do domínio territorial e da exploração econômica no referido período. Somente na década de 1990, do século XX, que passou a ocorrer o reconhecimento de suas terras de forma oficial, e hoje seus desafios, assim como dos demais povos indígenas do país, envolvem a manutenção da sua vasta e rica cultura e a garantia de sua sustentabilidade ambiental e econômica. Assim como, no campo político, a necessidade de inclusão da participação de indígenas na arena de decisões e elaboração de políticas públicas apropriadas e voltadas particularmente a esses povos, sem negar suas especificidades. Daí a importância de termos representantes indígenas em várias esferas de poder.²²

Os Tikunas explicam suas dinâmicas sociais e suas relações com a natureza, muitas vezes, por meio dos mitos. Sua origem, seus lugares sagrados e até mesmo a sua autodenominação são baseados em mitos que são comunicados e repassados entre os componentes de sua etnia de forma intergeracional.

6.1.1 O MITO FUNDADOR E SUA IMPORTÂNCIA NA CULTURA TIKUNA

O povo Tikuna, a maior população indígena do estado do Amazonas e do Brasil, tem características culturais muito próprias e suas crenças são explicadas por meio dos mitos. O próprio nome com o qual se autodenominam, *Magüta*, faz referência ao

²² Houve algum avanço nas eleições de 2022, quando foram eleitos para a câmara federal 5 deputados indígenas: Célia Xakriabá (PSOL-MG), Juliana Cardoso, de ascendência Terena (PT -SP), Paulo Guedes (PT – MG), Sílvia Waiãpi (PL- AP) e Sônia Guajajara (PSOL – SP). Joênia Wapichana não foi reeleita, mas passou a comandar, em 2023, a presidência da Funai – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Sônia Guajajara (PSOL – SP) assumiu o comando do Ministério dos Povos Indígenas.

seu mito fundador. Originada do verbo *magü*, que na língua tikuna significa “pescar com vara”, acrescentado de *-ta*, que é um indicativo de coletivo. Literalmente, *Magüta* significa “conjunto de pessoas pescadas com vara”.

De acordo com Eliade (1994) em vez de tratar o mito em sua percepção usual como ‘ficção’, ‘invenção’ ou ‘fábula’, o mito deve ser compreendido como uma ‘história verdadeira’, da maneira que as sociedades arcaicas o compreendem, de caráter sagrado e significativo. Sobre a palavra mito, discorre, que hoje tem sido adotada e “empregada tanto no sentido de “ficção” ou “ilusão”, como no sentido – familiar sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões – de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar” (*Ibidem*, p.08).

Nas sociedades indígenas o mito é “vivo” por fornecer modelos para a cultura humana, o que confere significação e valor à existência, como “fenômenos humanos, fenômenos de cultura, criação do espírito – e não como irrupção patológica de instintos, bestialidade ou infantilidade” (*Ibidem*, p.09).

Em uma definição mais ampla, o mito conta uma história envolta pelo sagrado ao relatar um acontecimento que tenha ocorrido no tempo primordial, narra como uma realidade passou a existir, ‘graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais’, narra

[...]uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. O mito fala apenas do que *realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras (Eliade, 1994, p.11).

Longe de ser considerado uma fantasia ou ficção, o mito é sim considerado uma história sagrada, e por conta disso, uma ‘história verdadeira’ por se referir a realidades. Segundo o autor, todas as realidades que são explicadas pelo mito são comprovações de sua veracidade. O mito de origem é verdadeiro, já que “a existência do Mundo está aí para prová-lo; o mito da origem da morte é igualmente ‘verdadeiro’ porque é provado pela mortalidade do homem, e assim por diante” (*Ibidem*, p.12).

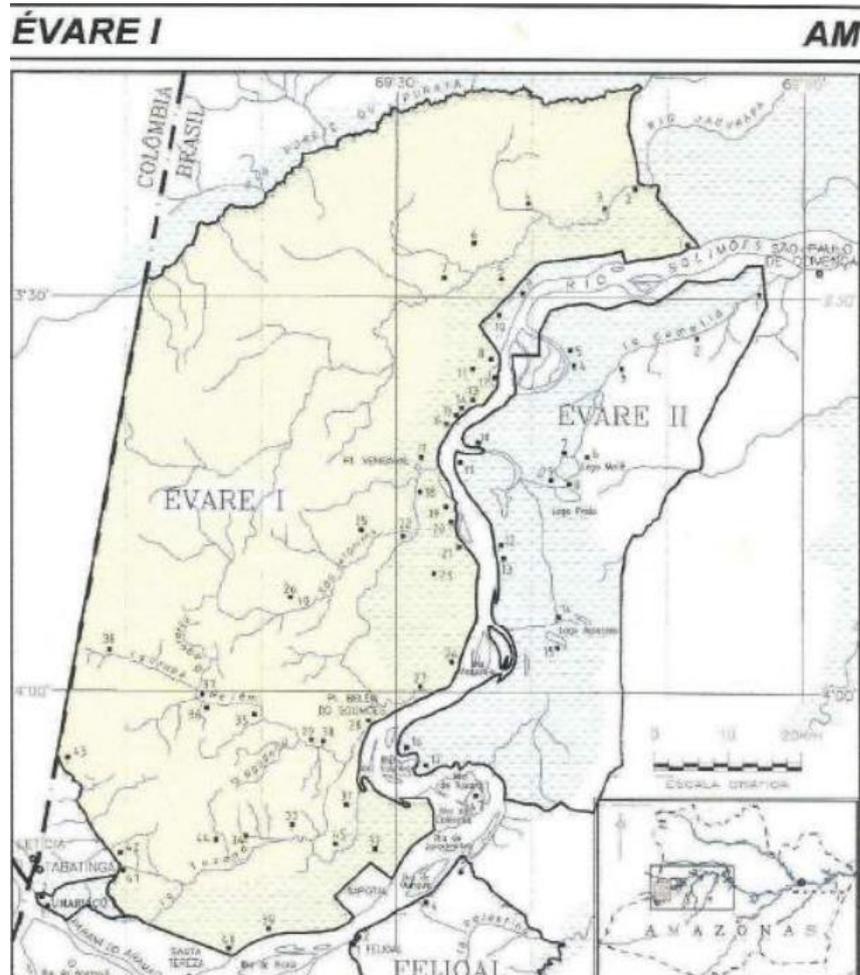
Eliade (2014) corrobora para o entendimento do mito ser um feito dos ‘Entes Sobrenaturais’ que manifestam seus poderes sagrados, sendo assim, assume o papel de modelo exemplar de todas as atividades humanas que possuem um importante significado. E que sua principal função consiste em “revelar os modelos exemplares

de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (*Op. cit.*, p.13).

O mito sobre o tempo primordial, que explica o surgimento do povo, afirma que um de seus heróis míticos, *Yo’i*, pescou os primeiros Tikunas no igarapé *Eware*, os *Magüta* (pessoas pescadas com vara). Estas pessoas passaram a viver nas proximidades da casa de *Yo’i*, em uma montanha chamada *Taiwegine*. Essa localidade é reconhecidamente tratada pelos Tikunas como local sagrado, logo creem que seja a residência daqueles considerados imortais e onde estão os vestígios materiais ligados a suas crenças, como a vara usada na pescaria por *Yo’i* e os restos da sua moradia.

A localização original do povo Tikuna, segundo seus mitos, é o igarapé *Eware*, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (*Tonatü*), à margem esquerda do rio Solimões entre Tabatinga e São Paulo de Olivença no estado do Amazonas, onde estão localizadas 42 das 59 aldeias existentes, sendo a área de maior concentração da população Tikuna. Tal concentração populacional se deu, ao longo do tempo, pelo deslocamento das populações que se fixavam nos igarapés afluentes da margem esquerda do rio Solimões, em seu trecho de entrada em terras brasileiras até o rio Içá/Putumayo, em direção ao rio Solimões.

Figura 12 - O Lugar de origem do povo Tikuna



Fonte: Atlas das Terras Ticuna (1998), p.31.

A versão mais utilizada do mito Tikuna sobre a criação do mundo foi publicada na obra TORÜ DUÜ'ÜGÜ – nosso povo, de 1985, dos autores Jussara Gruber, Vera Paoliello e João Pacheco de Oliveira Filho. Esta versão está baseada na narrativa do morador do igarapé São Jerônimo, Joao Laurentino, registrada em 1981. As ilustrações do livro são feitas pelos próprios Tikunas durante as sessões de narração ocorridas nas aldeias. E tais representações gráficas expressam como os Tikunas entendem as ações e os personagens míticos que são por eles destacados.

A obra foi publicada, na primeira seção, em língua Tikuna, e na segunda seção, correspondendo às mesmas histórias, mas desta vez em língua portuguesa. Segundo seus organizadores, o intuito desta obra seria fazer um livro sobre o povo Tikuna, para o povo Tikuna, com a maior participação possível de todos nas aldeias. Buscavam com isso a colaboração não apenas dos anciãos contadores de histórias, ou dos professores e dos líderes, mas principalmente de toda a comunidade formada por

homens, mulheres e crianças, para depoimentos mais detalhados da vida cotidiana nas aldeias.

O desejo dos idealizadores é que o livro fosse fruto de um trabalho coletivo, elaborado por cada colaborador, de diversas maneiras, seja em fotos e em desenhos, que nele ficassem registrados, “[...]onde cada um se reconhecesse mais especialmente em um pedacinho e reconhecesse aos outros em muitos outros pontos, e a todos no livro como uma unidade” (Gruber; Paoliello; Oliveira Filho, 1985, p.VII). E por ser resultante de um trabalho coletivo, neste produto “habitam muitas vozes, gestos e ações de pessoas que ali não estiveram, parentes, vizinhos e amigos, mas que são indispensáveis para compor uma verdade maior do que está escrito” (*Ibidem*, p.VIII).

E por que registrar em forma de livro? Certamente, para uma revalorização pelo Tikuna de sua tradição cultural, a um reconhecimento da sua importância por parte de instituições que divulgam a ciência, uma vez que

Para o branco, tudo que possui maior importância deve ter um registro escrito. Assim acontece com as leis, com os títulos de propriedade, com a história sagrada contida na Bíblia. Além de ser veículo de transmissão de um conhecimento que só poucos detêm em uma forma mais completa e elaborada, o livro Torü duü'ügü contribui para a revalorização pelo Tikuna de sua própria tradição cultural. O livro corresponde a um momento de reconhecimento da importância dessa tradição por instituições encarregadas justamente de divulgar o que os brancos vêem como conhecimentos importantes. A incorporação dos relatos míticos a novos meios de expressão e a outros usos sociais, com a sua colocação em forma escrita, a preparação de um livro onde os autores em certa medida se aproximam e se identificam com os leitores e usuários (*Ibidem*, p. XV).

Para melhor situar a leitura, apresentaremos o mito fundador Tikuna que explica uma concepção própria sobre a origem do mundo, extraído do livro *O Nosso Governo* (1988), de João Pacheco de Oliveira Filho.

Antes do mundo existir, Ngutapa já existia. Ele não teve pai nem mãe. Mapana, a mulher de Ngutapa, se criou junto com ele. No lugar onde eles se criaram é onde ficava a montanha Taiwegüne. É no igarapé Tonetü (São Jerônimo). Naquele tempo, a terra ainda estava se formando. O mato era baixinho e o rio ainda tinha pouca água. Lá eles viviam. Passaram-se muitos anos. Ngutapa e Mapana nunca habitaram juntos. Nunca tiveram filhos. Um dia quando o mato já estava crescendo, Ngutapa foi caçar com Mapana. No caminho eles começaram a brigar Ngutapa agarrou a sua mulher e lhe deu uma surra. Depois disso, amarrou Mapana num pau de braços e pernas abertos. Deixou ela ali e seguiu para caçar no mato.

Vieram as cabas e as formigas e morderam a sua periquita. Ela sofreu muito. Então apareceu o pássaro cancã e se sentou no alto do pau onde ela estava amarrada. Mapana disse para cancã:

- Vovó, pode me desamarrar?

O pássaro gritou:

- Co, co, co, cou!

- Vovó, venha me desamarrar. Aquele desgraçado me prendeu aqui para me matar – ela falou de novo.

O Cancã se transformou em gente e, chegando mais perto, perguntou:

- O que lhe aconteceu, minha neta? Se você quiser se vingar de Ngutapa, está aqui a caba.

Ela pegou a caba e guardou.

A casa de caba era muito grande, mas parecia pequena. O Cancã falou ainda:

- Você pode ficar aí. Tem que esperar o seu marido num lugar onde ele não possa ver.

Depois disso, o Cancã se transformou em pássaro e foi embora.

Demorou um pouco e Ngutapa voltou da caçada. Vinha tocando flauta e pulava numa perna e noutra, cantando:

- Por onde anda Mapana? As cabas e as formigas morderam a periquita dela! Tcheruru tcheruru-u-u-u...Tcheruru tcheruru-u-u-u... – assim dizia.

Mapana estava escondida num tronco de árvore, esperando Ngutapa passar. Executou esse canto e se preparou. Quando ele chegou, ela jogou a casa de caba em cima dele e acertou-lhe os dois joelhos. Ngutapa caiu e não se levantou mais. Mapana deixou ele ali mesmo e foi embora.

Ngutapa foi se arrastando até em casa.

Desde que as cabas ferraram, seus joelhos começaram a inchar.

Quando Ngutapa chegou em casa, foi logo se deitar na rede. Mapana viu o marido chegar, mas nem ligou. Não queria mais saber dele. Quando anoiteceu, Ngutapa começou a sentir muita dor nos joelhos. Sofreu muito e chorou.

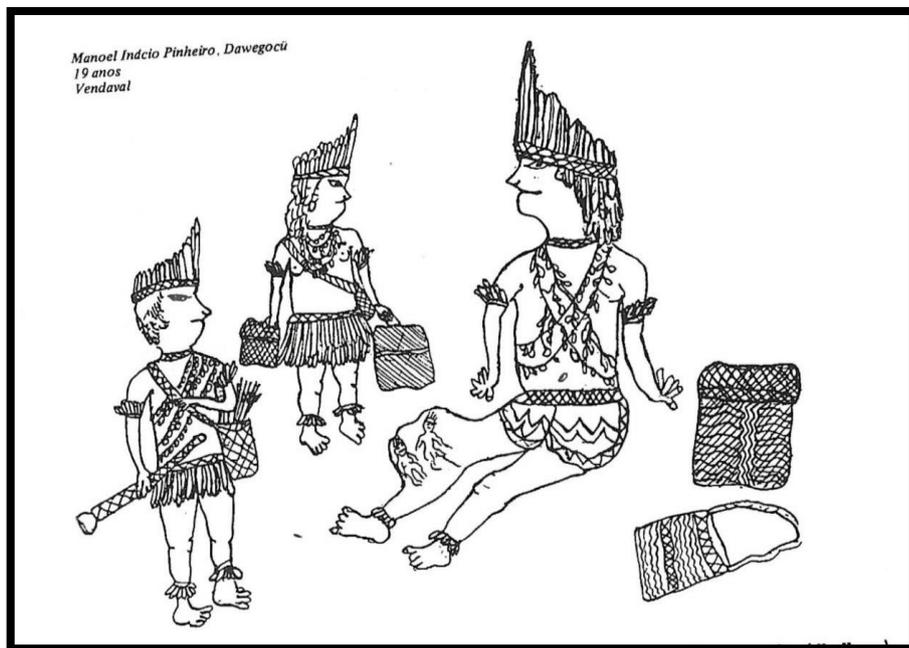
Depois de uma semana os joelhos cresceram. Começaram a ficar transparentes e aparecia o que tinha lá dentro. Ele olhou e num dos joelhos viu duas pessoas. No outro viu outras duas pessoas.

No dia seguinte, Ngutapa já podia enxergar num joelho um rapaz fazendo a sua zarabatana e uma moça tecendo um buré.

Depois disso, passou mais um dia e os joelhos se abriram. Ngutapa olhou e de seus joelhos saíram dois homens com suas zarabatanas e duas mulheres com seus cestos. Do joelho direito, pulou Yoi e sua irmã Mowatcha, e do esquerdo Ipi e sua irmã Aicūna.

Aí Ngutapa ficou bom. Não sentiu mais dor.

Figura 13 - Os irmãos no joelho de Ngutapa

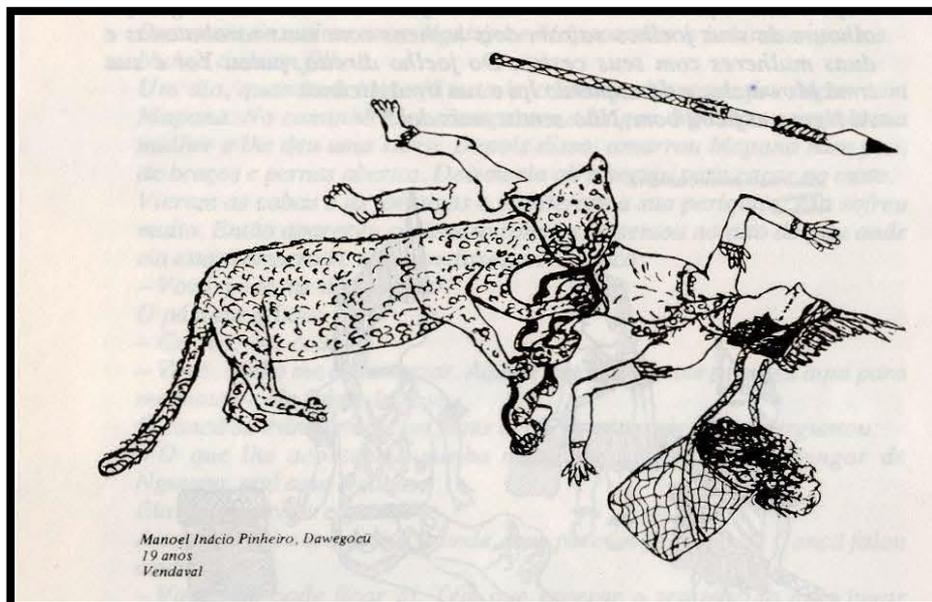


Fonte: Oliveira Filho, 1988, p.91.

Passaram-se alguns anos. Naquele tempo, pessoas imortais (û-üne) cresciam muito depressa. Por isso, os filhos de Ngutapa logo ficaram grandes.

Um dia Ngutapa saiu para pescar com timbó e Yoi e Ipi foram caçar no mato. Enquanto Ngutapa pescava, um espinho entrou no seu pé. Estava tirando esse espinho, quando uma onça chegou por trás e o engoliu.

Figura 14 – Ngutapa sendo engolido pela onça



Manoel Índcio Pinheiro, Dawegocú
19 anos
Vendaval

Fonte: Oliveira Filho, 1988, p.92.

Quando Yoi e Ipi voltaram da caçada, não encontraram o pai em casa. Eles não sabiam o que tinha acontecido e ficaram preocupados. Então perguntaram para Mapana:

- Vovó, onde está nosso pai?

Ela disfarçou e respondeu outra coisa:

- Vassoura rodou.

E eles de novo:

- Cadê nosso pai? Nós queremos saber o que aconteceu com ele.

- O dente da cotia rói – ela disse.

- Mas onde está nosso pai?

- Vassoura rodou – falou Mapana novamente.

Depois deles insistirem muito, ela acabou contando:

- A cinza (tau'ü) caiu em cima do pai de vocês.

Com essas palavras, Yoi e Ipi entenderam que a onça havia comido Ngutapa.

Ipi, que sempre falava primeiro, disse para Yoi:

- Irmão, irmão, o que nós vamos fazer para encontrar nosso pai?

Vamos tirar um cabelo de nossa irmã e com ele dar uma volta ao redor do mundo todo.

- Calma lá – disse Yoi

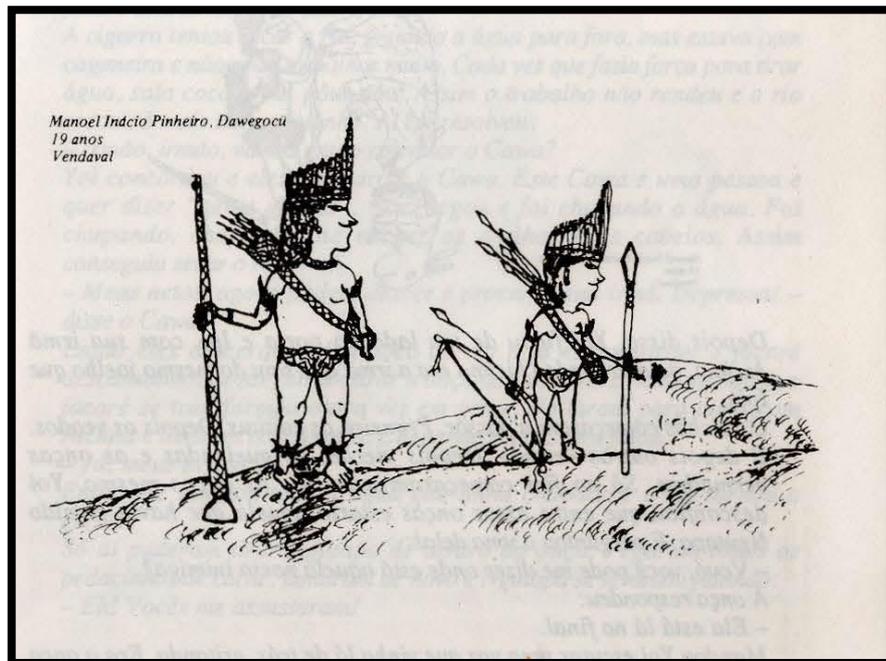
Yoi pensava mais para resolver as coisas.

Ipi insistia:

- Irmão, irmão, vamos tentar fazer isso?

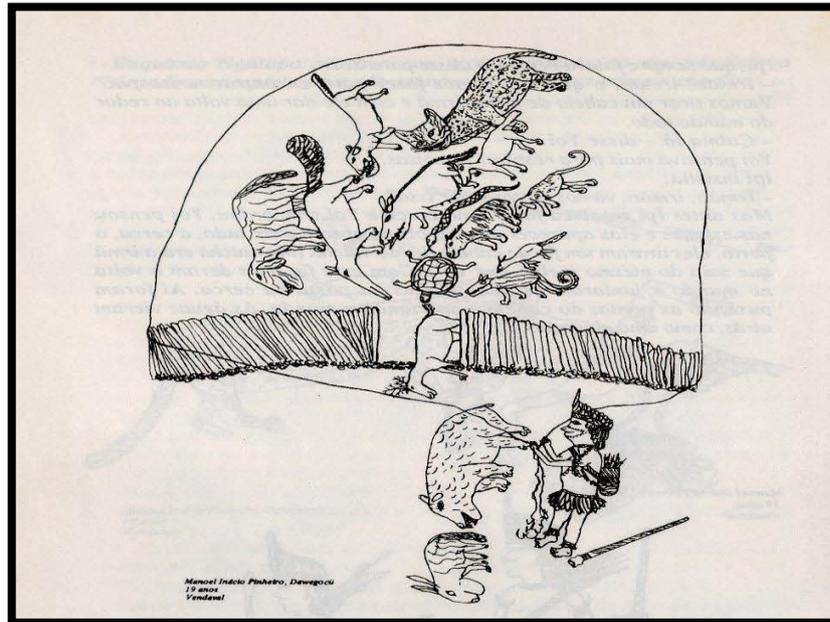
Mas antes Ipi resolveu fazer uma cerca e Yoi concordou. Yoi pensou nas estacas e elas apareceram. Depois de aprontarem tudo, a cerca, a porta, eles tiraram um fio de cabelo de Mowatcha (Mowatcha era a irmã que saiu do mesmo joelho de Yoi). Com esse fio, eles deram a volta no mundo e juntaram as duas pontas na porta da cerca. Aí foram puxando as pontas do cabelo e apertando o mundo. As águas vieram atrás, como uma alagação.

Figura 15 - Desenho dos irmãos Yoi e Ipi feito por uma criança Tikuna



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 93.

Figura 16 - Apertando o mundo



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 94.

Depois disso, Yoi ficou de um lado da porta de Ipi, com sua irmã Aicüna, do outro lado (Aicüna era a irmã que saiu do mesmo Joelho que Ipi).

Os bichos começaram a passar. Primeiro os caícutus. Depois os veados. E depois outros veados. Depois vieram as queixadas e as onças vermelhas. Só no fim começaram a passar as onças mesmo. Yoi desconfiou que entre essas onças estaria aquela que havia comido Ngutapa. E perguntou a uma delas:

- Vovó, você pode me dizer onde está aquela nossa inimiga?

A onça respondeu:

- Ela está lá no final.

Mandou Yoi escutar uma voz que vinha lá de trás, gritando. Era a onça que vinha soprando com Ngutapa no bucho.

Por sua voz, eles descobriram que aquela onça que tinha engolido seu pai. E, quando ela chegou mais perto, lhe perguntaram:

- Vovó, o que você vinha falando?

A onça não quis responder, mas de dentro dela veio aquela voz que dizia:

- Nada, nada, nada, meu neto. Nada, nada, nada, meu neto.

Yoi e Ipi e sua irmã Aicüna já estavam preparados para pegar a onça.

Aicüna tinha se transformado em jacaré.

Eles levaram a onça para a beira do rio, mas ela escapou e pulou na água.

Então o jacaré carregou a onça para o fundo e desapareceu.

Ipi falou:

- Irmão, irmão, irmão, o que nós vamos fazer agora para achar o jacaré? O rio é muito grande, muito cheio. Vamos convidar o cupim para secar essa água?

Chamaram o cupim e ele logo apareceu. Ele era bem alto, mas o tamanho certo ninguém sabe qual é. Mas o cupim só conseguiu secar um pouco da água. Aí Ipi falou:

- Irmão, irmão, quem nós vamos convidar agora?

E resolveram convidar a cigarra Ipi perguntou a ela:

- Será que você pode secar a água pra nós? A nossa irmã virada em jacaré está lá no fundo com a onça.

A cigarra tentou secar o rio, jogando a água para fora, mas estava com caganeira e não pôde trabalhar muito. Cada vez que fazia força para tirar água, saía cocô: pôu! pôu! pôu! Assim o trabalho não rendeu e o rio secou só mais um pedacinho. Aí Ipi resolveu:

- Irmão, irmão, vamos então convidar o Cawa?

Yoi concordou e eles chamaram o Cawa. Este Cawa é uma pessoa e quer dizer “gente gulosa”. Ele chegou e foi chupando a água. Foi chupando, chupando, até encher as orelhas e os cabelos. Assim conseguiu secar o rio.

- Meus netos, agora podem crescer e procurar sua irmã. Depressa! – disse o Cawa.

Então eles desceram até a boca do rio e lá encontraram o jacaré descansando. Conseguiram tirar a onça da sua boca e neste momento o jacaré se transformou outra vez em gente. Voltaram para cima com Aicüna e também com a onça. Chegando lá, o Cawa falou:

- Já, meus netos?

Então ele vomitou toda a água que tinha chupado e o rio tornou a encher.

Só aí puderam tirar Ngutapa de dentro da onça. Pegaram todos os pedacinhos de carne, juntaram de novo e Ngutapa se levantou falando:

- Eh! Vocês me assustaram!

Naquele tempo não existia o dia. Era sempre noite. Os galhos da samaumeira eram muito grandes e cobriam o mundo, escurecendo tudo.

Yoi e Ipi resolvem clarear o dia, o que por fim conseguem com o auxílio de um quatipuruzinho. Enfim a samaumeira caiu e puderam ver o sol, o céu, as estrelas. Yoi e Ipi entregaram sua irmã MOWATCHA para se casar com o quatirupuzinho, porque ele era corajoso.

Depois de passado um tempo da derrubada da samaumeira, Ipi foi até lá para ver se a árvore já tinha apodrecido. Mas ela continuava viva, o pau começou a brotar de novo.

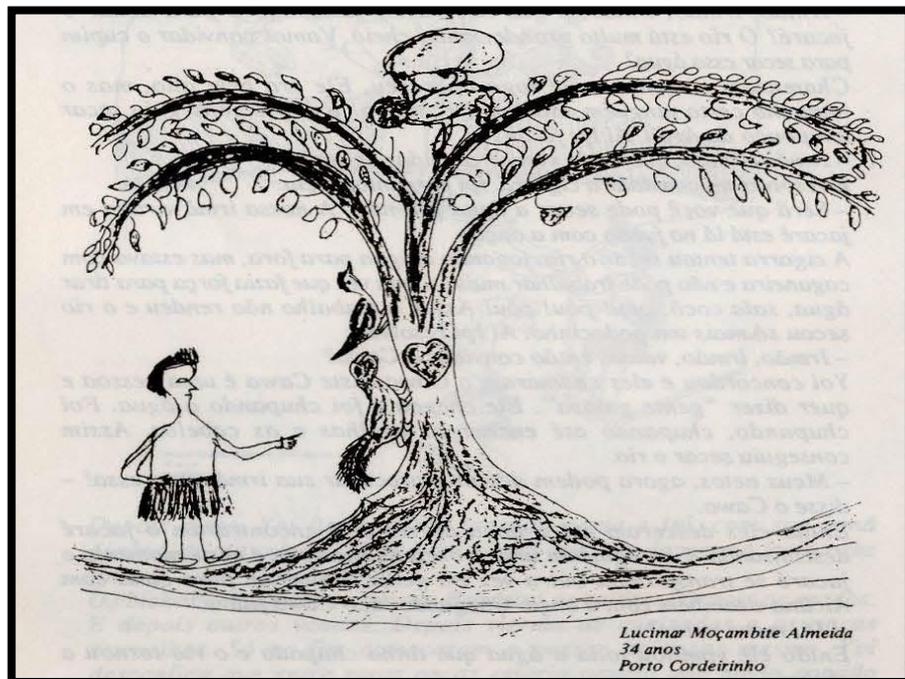
“O que tem nessa árvore que não quer morrer?”, pensou Ipi. Foi ver de perto e escutou um barulho: tu, tu, tu. Aí disse para Yoi:

- Essa árvore tem coração, está viva. O que podemos fazer?

E continuou:

- Eu mesmo vou tirar esse coração com um machado.

Figura 17 - A samaumeira e seu coração



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 96.

Ipi começou a cavar. Yoi logo tomou seu machado e quis também cortar. Ipi, como sempre, queria ser o primeiro, ser dono de tudo, e quis pegar de novo

o machado. E assim os dois ficaram disputando todo o tempo. Por fim, Yoi conseguiu cortar com força e o coração pulou.

Ipi disse:

- Maninho, eu mesmo vou pegar.

Porém, um calango estava perto, cuidando, e acabou comendo o coração. Mas não conseguiu engolir e o coração ficou parado em sua garganta. Vendo isso, Ipi preparou um tição de fogo e botou na garganta do calango. Ele gritou e o coração pulou para fora. Então, uma grande borboleta azul engoliu o coração. E Ipi, com aquele mesmo fogo, queimou a asa da borboleta e ela vomitou tudo. Por isso, a borboleta azul tem manchas na asa.

Depois, o coração entrou num buraco de pedra muito pequeno. Dali era difícil tirar. Yoi, então, chamou a cotia e falou:

- Vá lá e roa o coração pelo lado direito. Depois traga o caroço e plante lá no nosso terreiro.

Esse coração era como uma semente.

A cotia fez o que Yoi pediu.

Ipi não sabia onde a cotia tinha plantado o caroço do coração. Começou a varrer o terreiro, procurando o lugar onde ele estava enterrado. Varreu durante dias e dias. Ele sabia que essa planta iria servir para alguma coisa. Passado um tempo, começou a nascer uma árvore de umari.

Passou um ano. A árvore já estava em tempo de botar flor e fruto. Ipi cuidava muito dela, varria, capinava, deixava tudo limpo.

Um dia, Ipi foi ver e disse para Yoi:

- Veja, começou a florir o primeiro olho.

- Não se preocupe tanto com essa fruta do umari – disse Yoi.

Quando Ipi olhou outra vez, o umari já tinha nascido.

- Esse umari vai ser meu – disse ele.

- Não se preocupe tanto. Cale a boca – falou Yoi.

A primeira fruta já estava amarelando, uma só.

Ipi ficava todo o momento olhando aquele umari. Nem dormi, só olhava, olhava. Ele sempre dizia:

- Esse vai ser meu.

- Pode ficar – respondeu Yoi.

Depois de vários dias esperando que o umari caísse na sua mão, Ipi começou a ter fome, sono e sede. Um dia não agüentou e disse para Yoi:

- Maninho, acho que vou caçar, porque tenho fome. Quando cair a fruta, você não pega. Deixe aí que eu volto.

Yoi estava se embalando na maqueira e de repente o umari caiu. Ipi ainda estava no mato caçando.

Quando Yoi foi ver, esse umari era uma moça. Ele foi conversar com ela. Era bonita e nova. Chamava-se Tetchi arü ngu 'ü, que quer dizer: “moça do umari” Yoi pegou a moça e levou para a casa para ser sua mulher. Lá diminuiu Tetchi arü ngu 'ü e escondeu-a numa flauta de osso.

Quando Ipi chegou do mato já era tarde. Começou a arrumar a zarabatana e foi logo olhar o umari. Ele viu que a fruta não estava mais lá e perguntou para Yoi:

- Irmão, você viu o umari cair? Ele não está mais aqui. Não foi você que tirou?

- Eu não sei de nada. Alguém deve ter achado – respondeu o outro, tentando enganar o irmão.

Anoiteceu e Ipi não conseguia dormir. Ele sabia que o umari era uma moça que estava desconfiado que Yoi tinha guardado ela. A moça e Yoi estavam conversando e rindo. Ipi ouviu e perguntou com quem ele estava:

- É com a vassoura que eu estou rindo, não estou com sono e peguei uma vassoura – disse Yoi.

Ipi então foi pegar uma vassoura, mas a sua não ria. A moça achou graça disso e Ipi tornou a perguntar:

- Quem está aí?

- É um banco que está aqui e eu estou brincando com ele – respondeu Yoi.

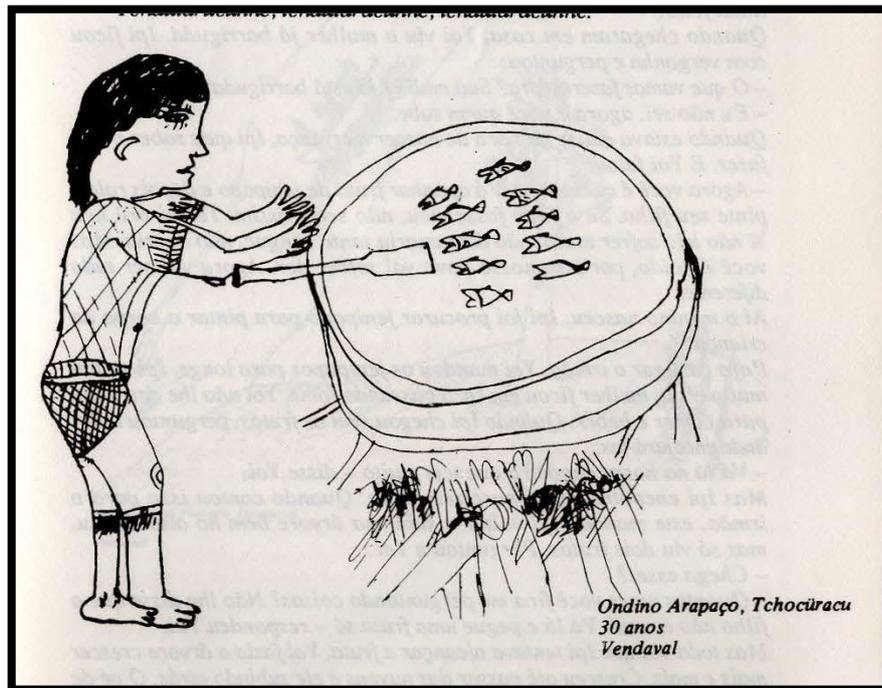
Aí Ipi foi pegar um banco, mas não aconteceu nada. Ele continuou intrigado. Yoi disse outra vez que estava brincando com o quiricá. Mas Ipi experimentou

e de novo não aconteceu nada. O quiricá não riu. A moça tornou a rir e Yoi também. Ipi ficou muito intrigado.

Um dia, Yoi foi caçar e Ipi ficou em casa para procurar a moça. Yoi sabia o que o irmão pensava. Ipi achou que ela ia aparecer para ele. Esperou e nada. Resolveu fazer alguma coisa para atrair Tetchi arüngu'ü. Trouxe peixinhos lá do porto e botou-os no forno quente. Os peixinhos pulavam e ele dizia:

- Tchautaracunhe, tchautaracunhe, tchautaracunhe!

Figura 18 - Yoi assando peixinhos



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 99.

A mulher de Yoi achou graça e Ipi ouviu sua risada, mas não a encontrou. Ele repetiu essa brincadeira por quatro vezes, assando mais peixinhos, mas não encontrava a moça. Desconfiou que ela deveria estar na flauta. Procurou por duas vezes. Na segunda vez, encontrou a flauta e a sacudi até Tetchi arüngu'ü saiu. Logo Ipi beijou a moça e habitou com ela. Na mesma hora sua barriga encheu. Ipi tentou diminuir a moça para colocá-la dentro da flauta, mas não deu, porque ela já estava barriguda. Aí ele ficou com medo do irmão, que já estava para chegar. Resolveu sair de casa para encontrar Yoi. No caminho, viu a fruta de paxiúba e pegou o pó para encher sua pica. E pensou: "Agora Yoi não vai saber que habitei com a mulher dele".

Quando eles se encontraram, Ipi disse:

- Irmão, irmão, irmão. Olhe minha pica, está bem cheinha!

De repente, o pó da fruta de paxiúba caiu. Yoi não gostou disso e falou:

- Olhe, você está doido mesmo.

- Mas, maninho, eu não fiz nada para sua mulher.

Yoi ficou zangado com essa história, porque já sabia o que o irmão tinha feito. Quando chegaram em casa, Yoi viu a mulher já barriguda. Ipi ficou com vergonha e perguntou:

- O que vamos fazer agora? Sua mulher já está barriguda.

- Eu não sei, agora é você quem sabe.

Quando estava quase na hora de nascer a criança, Ipi quis saber o que fazer. E Yoi falou:

- Agora você é quem sabe. Vá apanhar fruta de jenipapo e depois rale e pinte seu filho. Se o filho fosse meu, não seria assim. Tetchi arü ngu 'ü não iria

sofrer tanto, não derramaria tanto sangue, não doeria. Mas você é doido, por isso nosso povo vai sofrer dor. Agora vai ser tudo diferente.

Aí o menino nasceu. Ipi foi procurar jenipapo para pintar o corpo da criança. Para castigar o irmão, Yoi mandou os jenipapos para longe. Ipi andou muito e sua mulher ficou em casa passando fome. Yoi não lhe deu nada para comer e beber. Quando Ipi chegou sem as frutas, perguntou a Yoi onde encontrá-las:

- Vá lá na nossa capoeira que tem muito – disse Yoi.

Mas Ipi encontrou só árvore sem fruta. Quando contou isso para o irmão, este mandou Ipi voltar e subir na árvore bem no alto. Subiu, mas só viu dois frutos.

Perguntou a Yoi:

- Chega esses?

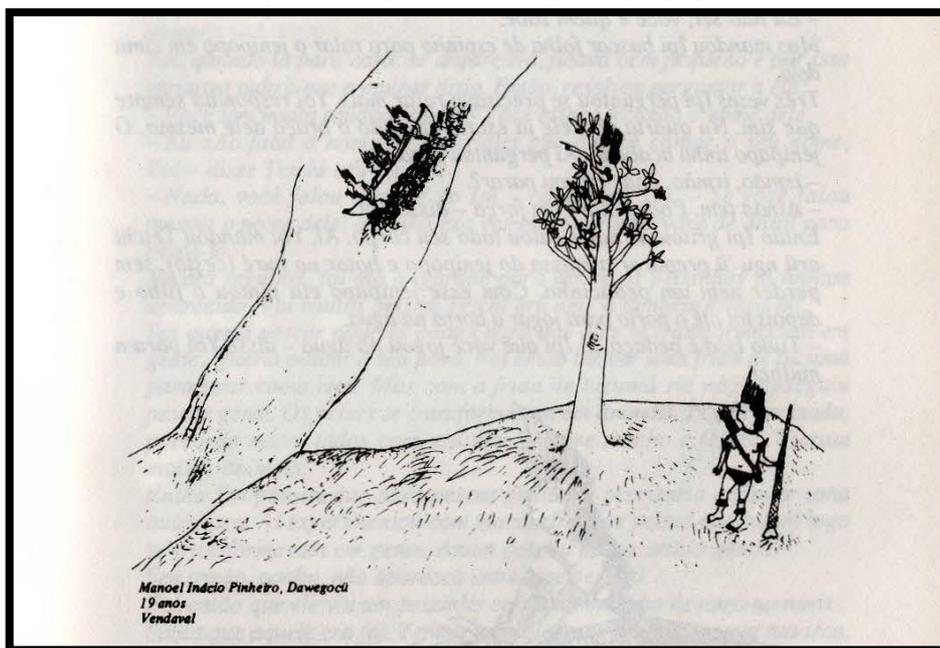
- Quantas vezes você fica me perguntando coisas? Não lhe disse que o filho não é meu? Vá lá e pegue uma fruta só – respondeu Yoi.

Mas toda vez que Ipi tentava alcançar a fruta. Yoi fazia a árvore crescer mais e mais. Cresceu até passar das nuvens e ele subindo atrás. O pé de jenipapo quase que chega na outra terra, no outro mundo.

Para impedir que Ipi subisse, Yoi mandou crescer uma orelha-de-pau ao redor do tronco. Aí Ipi resolveu se transformar em formiga para poder passar pela orelha-de-pau. Conseguiu passar e lá em cima ele enxergou o rio e viu os Cabewa (Awane). E disse para Yoi:

- Meu irmão, no rio tem muito Awane. É bom a gente ter cuidado com eles.

Figura 19 - Ipi subindo no pé de jenipapo



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 101.

Finalmente, Ipi conseguiu pegar o jenipapo.

Yoi não gostou do que Ipi tinha falado e fez crescer a orelha-de-pau outra vez. Ipi ficou pensando no que fazer: “Vou virar uma tucandeira para descer e também vou diminuir esse jenipapo”. Pegou o jenipapo na boca e desceu. Lá embaixo se transformou em gente de novo.

Yoi queria castigar o irmão e pensou que ele não ia conseguir trazer a fruta. Mas, chegando em casa, Ipi disse:

- Eu sou homem mesmo, porque agüentei esse trabalho todo. Sou homem corajoso.

Ipi, então, quis saber onde ralar o jenipapo.

- Eu não sei, você é quem sabe.

Mas mandou Ipi busca folha de espinho para ralar o jenipapo em cima dela. Três vezes Ipi perguntou se precisava ralar mais. Yoi respondia sempre que sim. Na quarta vez, ele já estava ralando o braço dele mesmo. O jenipapo tinha acabado. Ai perguntou para Yoi:

- Irmão, irmão, onde eu vou parar?

- Ainda tem. Pode ralar com força – disse Yoi.

Então Ipi gritou de dor e ralou todo o seu corpo. Aí, Yoi mandou Tetchi arüngu'ü preparar a massa do jenipapo e botar no buré (cesto), sem perder nenhum pedacinho. Com esse jenipapo ela pintou o filho e depois foi até o porto para jogar a borra na água.

- Tudo isso é pedaço do Ipi que você jogou na água – disse Yoi para a mulher.

Figura 20 -- Tetchi arüngu'ü levando a borra de jenipapo para jogar no rio



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 102.

Tetchi arüngu'ü jogou borra do jenipapo no igarapé Eware. Depois essa borra apareceu transformada em piracema. Yoi tinha feito um cercado no igarapé, para esperar a piracema. Ele sabia que Ipi iria aparecer também e queria pescá-lo. E ficava todos os dias sentado no porto à espera de Ipi.

Em casa, Tetchi arüngu'ü sempre se lamentava com o seu filho:

- Tenho muita saudade do seu tio Ipi. Quando ele estava vivo nada nos faltava. Sempre tinha comida em casa. Yoi nunca traz nada para a gente comer.

Yoi, quando ia para casa, se disfarçava, ficava bem pequeno e por isso escutava tudo o que a mulher dizia. Então, resolveu perguntar a ela:

- Você tem muita saúde de Ipi? Você estava falando o nome dele.

- Eu não falei o nome de Ipi. Falei que queria cantar o seu nome, Yoi – disse Tetchi arüngu'ü.

- Nada, você falou o nome de Ipi – continuou Yoi. – Se você falou mesmo o nome dele, amanhã nós vamos pegar uma vara de anzol para pescá-lo.

No dia seguinte, foi até o igarapé para ver se os peixinhos já tinham aparecido. Viu muitos peixes. Tetchi arü ngu 'ü também estava ali.

Yoi queria pescar aqueles peixes para que eles se transformassem em gente. Queria pescar o seu povo. Foi então buscar uma fruta de tucumã para usar como isca. Mas com a fruta de tucumã ele não conseguiu pescar gente. Os

peixes se transformaram em animais. Pegou queixada, porco do mato, todos com seu par, sempre macho e fêmea. Vieram muitos animais.

Então Yoi pensou que para pescar gente ele precisaria arranjar uma outra isca. Aí experimentou com macaxeira e os peixes que saiam logo se transformavam em gente. Assim pescou muita, muita gente.

Seu irmão, porém, não apareceu entre esse pessoal.

Foi então que ele viu um peixinho com uma mancha de ouro no nariz.

Sabia que aquele era Ipi. Tentou pescá-lo, mas Ipi não pegava a sua isca. Ai disse Yoi para Tetchi arüngu'ü:

- Tome o anzol. Venha pegar o seu macho.

Ante de Tetchi arü ngu 'ü encostar o anzol na água, o peixinho pulou e pegou a isca. Saltou para a terra e virou gente. Era Ipi. Ele falou:

- Lá embaixo de onde eu venho tem muita mina, muito ouro. Eu quero voltar para lá.

- Está bem, mas agora vai pescar o seu corpo – disse Yoi.

Ipi pescou muita gente, mas eram todos peruanos.

E aqueles que Yoi tinha pescado eram os Ticuna mesmo. Eram o povo Magüta.

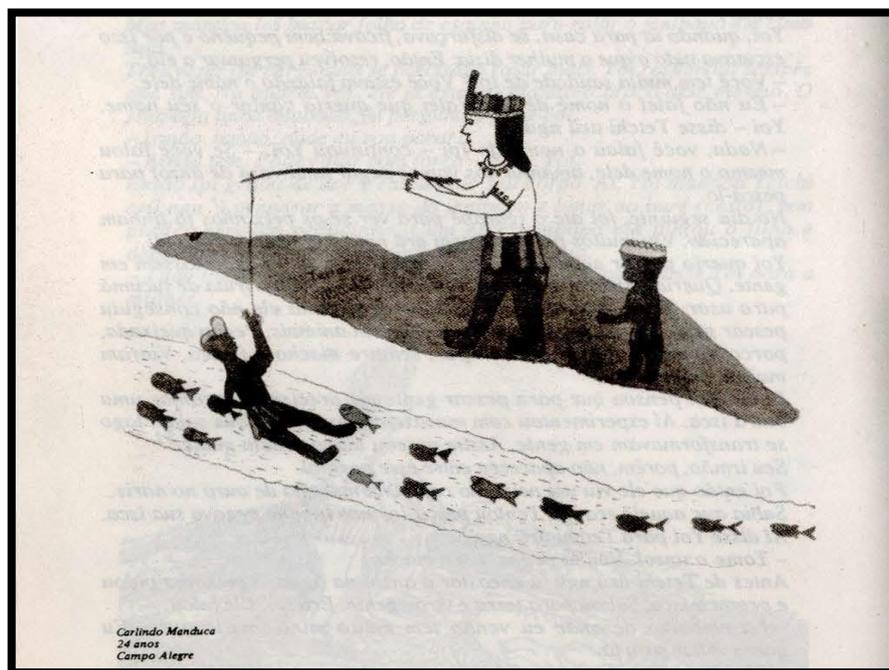
Do resto da borra do jenipapo, Yoi pescou os negros.

Depois da pescaria estavam todos juntos.

Yoi, então, resolveu virar o mundo, porque ele queria ficar para baixo, para o lado em que o sol nasce.

Ipi não viu a hora em que o irmão fez essa virada. Se foi, pensando que seguia para baixo. Quando ouviu que estava no lado de cima, já não podia mais voltar.

Figura 21 - Yoi pescando o povo Magüta



Fonte: Oliveira Filho, 1988, p. 104.

Um dia, Yoi pensou em como poderia fazer para que cada pessoa tivesse sua nação. Até aquele dia só existia uma única nação e as pessoas não podiam se casar entre elas. Ele já sabia como deveria fazer, mas perguntou a Ipi. Ipi também já sabia e logo foi dizendo:

- Então, meu irmão, vamos matar uma jacarerana para conhecer a nação do pessoal?

Yoi concordou e eles logo acharam e mataram a jacarerana.

Cortaram o animal em pedacinhos e colocaram num pote bem grande para ferver.
 Quando já estava cozido, chamaram o pessoal para beber.
 Numa colher de pau, Yoi dava a cada pessoa um pouco daquele caldo.
 Os primeiros que tomaram receberam a nação de onça.
 Cada pessoa que bebia ia embora, ficava longe dos outros.
 Depois da nação de onça, veio a de saúba.
 O pessoal bebia e logo sabia sua nação.
 - Ah! Esse caldo está azedo, é da nação de mutum – falou uma das pessoas.
 Beberam até que se criaram todas as nações que existem hoje.

(Oliveira Filho, 1988, p. 90-105)

Este longo texto que descreve o mito sobre a origem do mundo para o povo Tikuna. Os feitos de Yoi e Ipi desta forma narrados leva ao reconhecimento dos fundamentos dos costumes básicos de seu povo

[...]mostrando uma história da humanidade que compete em interesse e sofisticação com as descrições bíblicas e, por fim, funciona como verdadeiro documento comprobatório da persistência de sua identidade étnica e da justeza de sua reivindicação territorial (Gruber; Paoliello; Oliveira Filho, 1985, p. XV).

O mito de origem dos Tikuna, narra além da criação do povo em si, e em conjunto dá significado aos seus costumes, hábitos e crenças. Oliveira Filho (1988) destaca que o mito carrega a origem dos costumes considerados centrais à vida desse povo, como por exemplo, a forma de divisão da sociedade e o casamento permitido apenas entre metades exogâmicas, e a alusão aos mais variados hábitos e crenças que começaram no passado e se estendem até a atualidade, como, a pintura feita com jenipapo nos bebês recém-nascidos. Adota-se um modo muito particular de relacionamento com a tradição em explicar de forma rigorosa os costumes por episódios e acontecimentos do passado que são descritos pelos mitos.

Os Ticuna acreditam que é necessário apontar causas para diversos costumes e crenças, imaginando que isso possa ser feito por um raciocínio de tipo etiológico em princípio acessível a todos[...] acessível a qualquer pessoa que recorra a precursores informados, para daí extrair uma verdade que melhora ou explicita a tradição, mas sem reformulá-la ou colocá-la sob suspeição (*Op. cit.*, p.106).

Os fenômenos da natureza, por exemplo, são explicados, detalhadamente, com referência aos mitos. Mesmo aqueles indivíduos que não sabem explicar muito bem o fato, indicam uma pessoa que seja para ele referência, como o pai ou avô, que sabe ao certo o conteúdo do mito para que a informação seja reproduzida corretamente.

Para o Oliveira Filho (1988) esse conhecimento sobre o passado e sua transmissão são fundamentais para a manutenção da tradição.

Na visão dos Ticuna esses mitos básicos ocorreram em um tempo bem remoto, correspondendo ao surgimento da humanidade, quando ainda existia o povo magüta e os heróis criadores ainda viviam em contato com os homens[...]a isso se seguiu um outro período histórico em que os heróis se afastaram dos homens e esses se tornaram mortais. Entre esses dois tempos criou-se um abismo, que decorre de formas de temporalidade distintas (*Op. cit.*, p.106).

Os mitos narram todos os acontecimentos primordiais e como, em consequência deles, o homem se tornou um ser “mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras” (Eliade, 1994, p.16). A explicação da existência do mundo e do homem passa pela vontade e atitude dos Entes Sobrenaturais no princípio de tudo.

Muitos aspectos da cultura indígena Tikuna são exemplificados no seu mito fundador, como por exemplo, a divisão de tarefas de acordo com o gênero, atividades que são exclusivas das mulheres e aquelas desenvolvidas pelos homens, que se apresentam bem claramente no trecho do texto mítico que trata da ‘gestação’ dos filhos de Ngutapa em seu joelho, pois após as ferradas de caba em seus joelhos, Ngutapa, além de sentir muita dor, notou que eles inchavam. Quanto mais cresciam, a pele ia se tornando fina ao ponto de ele notar o que ocorria em seu interior. Facilmente, observou um rapaz fazendo uma zarabatana, que é um instrumento de caça de pequenos animais, e uma moça tecendo um *buré*, ou seja, um cesto.

Depois disso, passou mais um dia e os joelhos se abriram. Ngutapa olhou e de seus joelhos saíram dois homens com suas zarabatanas e duas mulheres com seus cestos. Do joelho direito, pulou Yoi e sua irmã Mowatcha, e do esquerdo Ipi e sua irmã Aicüna(Oliveira Filho, 1988, p.91).

A partir desta pequena passagem do texto, podemos entender que aos homens cabem as atividades ligadas à caça, assim como à pesca, devido a produção manual de seus instrumentos para a execução dessas atividades. E às mulheres, no *rol* dos trabalhos domésticos, o tecer de cestos que são utilizados para a coleta e carregar produtos agrícolas de seus próprios cultivos como a mandioca, por exemplo, que tem a cultura tradicional desenvolvida por esse povo.

Um outro recorte do texto mítico se refere ao fato de Ngutapa ter desaparecido, no caso por ele ter sido engolido por uma onça, e para facilitar as suas buscas, os

seus filhos, Yoi e Ipi decidiram pegar um fio de cabelo de sua irmã, Mowatcha, para dar uma volta ao mundo e tentar identificar o seu paradeiro.

[...] eles tiraram um fio de cabelo de Mowatcha (Mowatcha era a irmã que saiu do mesmo joelho de Yoi). Com esse fio, eles deram a volta no mundo e juntaram as duas pontas na porta da cerca. Aí foram puxando as pontas do cabelo e apertando o mundo. As águas vieram atrás, como uma alagação (*Ibidem*, p.93).

Durante tamanha enchente muitos animais como os caititus, veados, queixadas e as onças saíram em fuga. A explicação para essa grande alagação foi a iniciativa de Yoi e Ipi terem dado uma volta ao mundo com o fio de cabelo de sua irmã, Mowatcha cumprindo uma função de corda com a qual eles ‘apertaram o mundo’, trazendo assim um entendimento sobre a causa de uma enchente de rio ligada ao mito.

O mito também faz referência ao fenômeno da seca do rio provocada por um ser chamado Cawa, que em Tikuna significa ‘gente gulosa’. Narram sobre o Cawa: “Ele chegou e foi chupando a água. Foi chupando, chupando, até encher as orelhas e os cabelos. Assim conseguiu secar o rio” (Oliveira Filho, 1988, p.95). E depois, “Então ele vomitou toda a água que tinha chupado e o rio tornou a encher” (*Ibidem*). Daí vemos a ação de mais um ser com características sobrenaturais, capaz de sugar e secar as águas de um rio e depois voltar a enchê-lo, o que se configura como uma explicação mítica sobre a dinâmica de cheia e vazante dos rios amazônicos.

Uma outra passagem do texto que se mostra bem interessante é com relação a não existência do dia, pois uma enorme árvore, a samaumeira, cobria o mundo. Segundo o mito, no tempo primordial o dia não existia, a noite sempre se fazia presente, pois a samaumeira que cobria o mundo tinha galhos enormes capazes de cobrir o mundo escurecendo tudo. Daí se registra com clareza a relação dos Tikunas com as árvores, no caso, a samaumeira²³, considerada sagrada, e que impedia a existência do dia, pois a “copa da Sumaumeira enchia todo o céu e ficava rente às estrelas e ao sol, não deixando que a luz se espalhasse pelas terras” (Pereira, 1980, p.470). Logo, Yoi e Ipi sentem a necessidade de agir para que fosse possível a entrada da luz solar no mundo e promovem a derrubada da samaumeira.

Yoi e Ipi resolvem clarear o dia, o que por fim conseguem com o auxílio de um quatipuruzinho. Enfim a samaumeira caiu e puderam ver o sol, o céu, as estrelas. Yoi e Ipi entregaram sua irmã MOWATCHA para se casar com o quatirupuzinho, porque ele era corajoso.

²³ Sumaumeira ou Sumaúma.

Depois de passado um tempo da derrubada da samaumeira, Ipi foi até lá para ver se a árvore já tinha apodrecido. Mas ela continuava viva, o pau começou a brotar de novo (Oliveira Filho, 1988, p.95-96).

Na obra de Nunes Pereira, *Moronguêta: um Decameron Indígena*, de 1980, o autor também explora os mitos indígenas para a compreensão de suas crenças e ritos culturais. Aponta a importância da Samaumeira para as populações indígenas e afirma que seja uma “árvore de porte majestoso dentre as mais representativas da sociologia vegetal da Hiléia Amazônica” (*Ibidem*, p. 125). Encontrada nas várzeas do Baixo e Alto Amazonas e nas terras firmes, é uma árvore de grande porte, considerada a maior árvore da América, por isso chamada pelos indígenas brasileiros de “mãe das árvores”. Pereira (1980) retira da obra do botânico João Barbosa Rodrigues²⁴ as seguintes pontuações sobre a Samaúma.

Atinge uma altura de mais de 30 metros e uma circunferência na base, entre *sapopemas* (raízes chatas que saem do tronco e tomam a forma triangular) que muitas vezes 20 homens, de braços abertos, não abrangem[...]A única utilidade que no Brasil tiram dessa planta é a da paina, alva e sedosa, que dão os frutos e que servem de travesseiros e colchões. Os índios a aproveitam para pôr nas flechas das sarabatanas. Outrora os índios, como os Mura, das margens do Amazonas, aproveitavam a altura dessas árvores para nelas fazerem atalaias” (Barbosa Rodrigues, 1894, *Apud* Pereira, 1980, p.125-126).

A Samaumeira representa uma árvore que, além de majestosa, é sagrada por representar uma forma de vida e dar origem a outras árvores também ‘encantadas’, como o Umari que cresceu a partir do coração da samaumeira que foi plantado como semente, segundo o mito. Dos frutos do Umari surge uma moça, *Tetchi arü Ngu’i*, a ‘moça do umari’ ou a ‘última fruta do umari’, que se tornou a mulher de Yoi, quem pescou o povo magüta.

Como bem afirma Silva (2022), a árvore simboliza a vida e sua eterna renovação, e no mito da samaumeira que escurecia o mundo, “a natureza se transformando, renovando e renascendo eternamente” (*Ibidem*, p. 117).

²⁴ Engenheiro, etnógrafo, botânico, naturalista e escritor nascido em 1842 no Rio de Janeiro. Entre as muitas atribuições durante a sua carreira, organizou e dirigiu o Jardim Botânico de Manaus, em 1883. Em 1890, tornou-se diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Publicou obras que são consideradas contribuições importantes sobre as orquídeas nativas do Brasil, deixando uma extensa iconografia, e sobre Palmeiras nativas do Brasil. Contribuiu também na coleta e transcrição de narrativas orais indígenas da Amazônia, no final do século XIX, escritas em Nheengatu. Disponível em: [João Barbosa Rodrigues – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Barbosa_Rodrigues). Acesso em 25.01.2024.

O importante salientar é que, as árvores não recebem dos indígenas a classificação por porte ou características de sua estrutura, como na geografia escolar, mas sim por sua influência cultural no mundo tikuna advinda dos seus mitos de onde são explicados muitos fenômenos.

Silva (2022) em sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, que versa sobre a compreensão da cosmogonia dos Tikuna a partir da análise de *O Livro das Árvores*, destaca que há registros da designação “Ticuna” desde o século XVII. Originado da língua Tupi, o termo Ticuna significa “nariz preto”, uma referência à cor da tinta de jenipapo.

Os Tikuna têm o costume de utilizar a tinta do jenipapo para fazerem pinturas corporais e quando uma criança nasce, pintar-lhes os rostos para identificar os clãs aos quais pertençam, essa sendo outra prática adotada com base também no mito de origem.

Os mitos Tikuna compõem um dos livros de referência para esta dissertação, *O Livro das Árvores*, publicado em 2000, organizado por Jussara Gomes Gruber e por professores indígenas Tikuna bilíngues do Alto Solimões. Esta obra nos apresenta, na versão dos próprios indígenas, um panorama sobre alguns de seus principais mitos na construção de suas identidades, crenças e saberes tradicionais, assim como a relação deles com natureza, no caso com a biogeografia e com a hidrografia, temas clássicos da Geografia que pretendemos destacar.

6.1.2 O LIVRO DAS ÁRVORES – OS MITOS NA FUNDAMENTAÇÃO DA ETNOGEOGRAFIA TIKUNA

O registro da estreita e intensa relação dos Tikuna com a natureza é apresentado na obra intitulada, “*O Livro das Árvores*” (2000), de autoria da antropóloga Jussara Gomes Gruber e dos professores Tikuna bilíngues da região do Alto Solimões, no estado do Amazonas. Configura-se em um dos produtos do projeto “A natureza segundo os Tikuna”, implantado em 1987, como parte do programa de formação de professores indígenas no Amazonas e realizado pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues – OGPTB, criada em 1986.

A intensa relação entre os indígenas e a natureza, na obra mais propriamente entre os nativos e as árvores, se revela na crença de que a maior riqueza que possa ser deixada para as futuras gerações é a floresta em pé, a floresta preservada. Sendo

assim, a obra apresenta e caracteriza as variadas espécies vegetais e da fauna amazônica, alguns de seus ritos, crenças e lendas, sua organização social, costumes e valores do grupo indígena mais numeroso do Brasil, na atualidade.

O projeto “A natureza segundo os Ticuna”, inicialmente, desenvolveu atividades de levantamento de dados e elaboração de desenhos da fauna e flora regionais feitos pelos próprios indígenas. Com o intuito de compor materiais didáticos-pedagógicos que seriam usados nas aulas do componente curricular Ciências nas escolas das aldeias Ticuna, com o passar do tempo, foram se aperfeiçoando as ideias para o desenvolvimento de outras atividades voltadas para a educação ambiental. O Livro das Árvores²⁵ é o primeiro livro de uma série resultante da necessidade de, na escola, trabalhar “uma proposta mais específica de conservação dos recursos naturais existentes nas áreas já demarcadas” (Gruber *et al.*, 2000, p.07).

O livro, em uma perspectiva bem diferente daquela habitualmente trabalhada nos livros da educação infantil, apresenta a relação intensa e rica que o povo Ticuna²⁶ tem com as árvores da floresta, pois destacam o valor de cada espécie arbórea e seus significados, para a sua preservação não somente física como cultural.

Não se trata de um livro de botânica, mas de uma memória das árvores, que permite aos Ticuna recordar a importância de cada uma delas na sua vida. Folheando página por página, compreendem-se as razões que os levam à defesa e preservação de suas florestas, um patrimônio que deverá ser eterno, passando de pai para filho, como uma herança das mais belas e ricas. O livro acolhe o olhar dos Ticuna sobre a natureza que os cerca e lhes serve de morada, trazendo textos e imagens que fixam suas concepções do real e do imaginário, numa linguagem onde se entremeiam conhecimentos práticos, valores simbólicos e inspiração poética (*Ibidem*).

Os conhecimentos práticos, os valores simbólicos e a inspiração poética ao caracterizar os elementos da natureza são frutos de uma produção coletiva baseada em saberes da cultura Ticuna contados por eles próprios, o que assegura que se tornam os diferenciais dessa obra se comparada aos textos clássicos e de caráter técnico que a Geografia Física apresenta nos livros do ensino básico, por exemplo.

Jussara Gruber recomenda que o livro seja dedicado, sobretudo, aos aprendizes das escolas Ticuna, porém ressalta que seus textos precisam ser conhecidos pelas crianças não-indígenas de todo o país para que se informem sobre

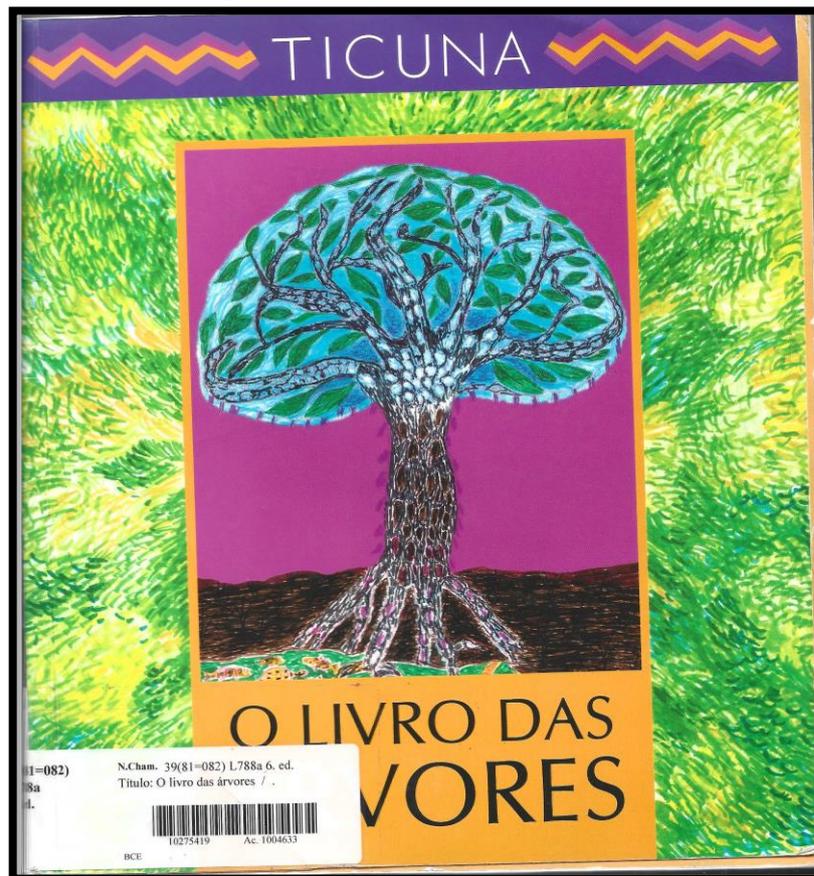
²⁵ Prêmio Fundação Nacional do Livro infantil e juvenil-1997.

²⁶ Na obra usa a grafia Ticuna.

os povos indígenas Ticuna, contemplem seus desenhos e aprendam sobre a floresta amazônica pela palavra de seus povos mais antigos.

Com a imagem da capa da obra publicada no ano 2000, reconhecemos a centralidade do componente natural árvore na cultura Ticuna, como representação da origem de tudo do seu universo.

Figura 22 - Capa - O livro das árvores



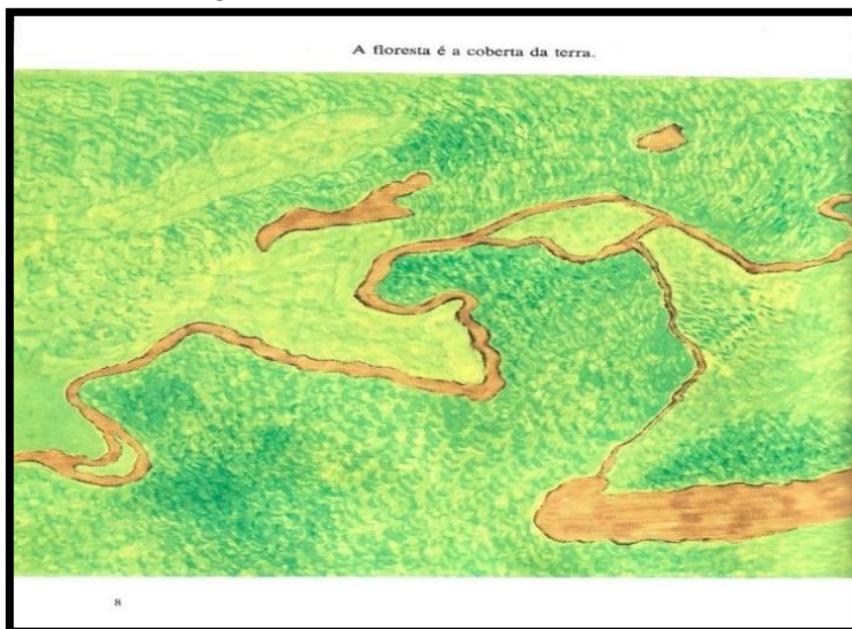
Fonte: Gruber *et al.*, (2000).

Logo na introdução do *Livro das Árvores*, há uma grande focalização em apresentar a floresta em sua dimensão e diversidade, por meio de desenhos, e com referências às cores diversas das diferentes vegetações representadas pelas variações nos tons da cor verde. Os autores ressaltam que a floresta não é um todo homogêneo, uma vez que as árvores são diferentes umas das outras, seja fisicamente, seja em importância e valor. Expõe, ao mesmo tempo, aspectos da hidrografia que entrecorta a floresta, como os rios, igarapés, paranás, furos e igapós.

A primeira frase do texto é muito interessante e profunda: “A floresta é a cobertura da terra” (Gruber, *et al.*, 2000, p.08). Com este período, compreende-se que a floresta amazônica representa para os Ticuna o ‘cobertor’ que recobre o planeta, o que

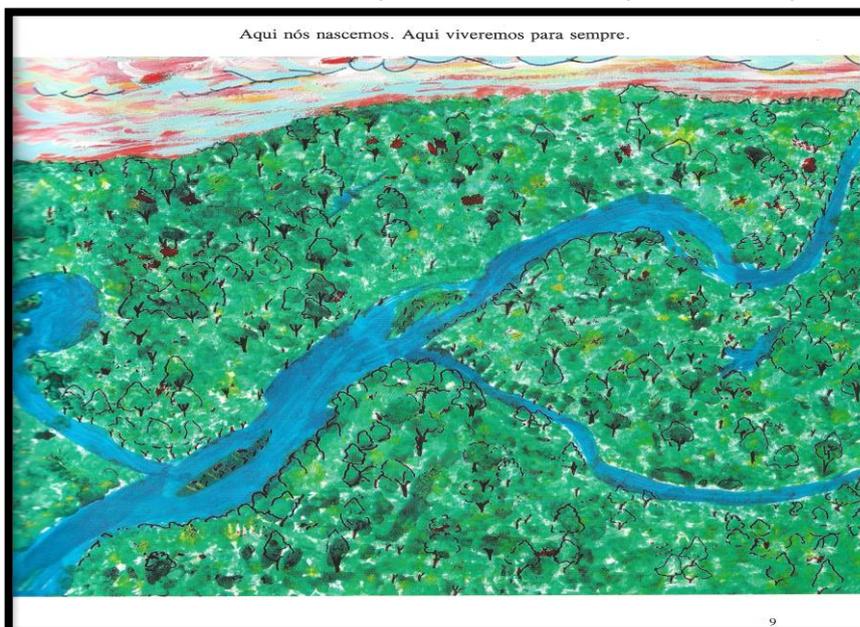
significa, acima de tudo, uma proteção às formas de vida que nela residem. Se a floresta sofre prejuízo ou deixa de existir, haverá o comprometimento das diferentes formas de vida no planeta e a sua própria existência.

Figura 23 - A floresta é o cobertor da Terra



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p. 08.

Figura 24 – Floresta Amazônica: "Aqui nós nascemos. Aqui viveremos para sempre"



Fonte: Gruber, *et al.*, 2000, p.09.

Nas imagens de desenhos produzidos pelos indígenas, há uma preocupação em mostrar o colorido da mata representado pelos diferentes tons de verde, o amarelo,

o azul e tons terrosos que representam as distintas espécies vegetais presentes na floresta, assim como os meandros dos rios que por ela percorrem. Os desenhos acima são representações de imagens aéreas da floresta amazônica elaborados pelos indígenas Ticuna.

“Aqui nós nascemos. Aqui viveremos para sempre” (Gruber, *et al.*, 2000, p.08). Esta é a frase em destaque do início do livro, que expressa o orgulho de ter nascido em uma floresta de tamanha riqueza e esplendor, a sensação de pertencimento aflorada adicionada ao compromisso em mantê-la preservada para a garantia da vida das futuras gerações.

“O Livro das Árvores” é composto por vinte e uma histórias míticas ligadas à importância das árvores na explicação de vários fenômenos e aspectos da vida Ticuna, como a criação do dia e da noite, a origem das pessoas e das nações, da vegetação presente no lugar de origem dos Ticuna, à explicação sobre a variedade de árvores e plantas da floresta, o papel dos seres encantados chamados ‘donos da floresta’, o aparecimento dos peixes, a criação de seus instrumentos como as máscaras usadas em festividades e rituais, e os terçados utilizados nas atividades rotineiras, assim como o espírito que os indígenas creem que todas as árvores possuem.

As histórias míticas narradas em “O Livro das Árvores” (2000) são: “A samaumeira que escurecia o mundo”(p.14-15); “A moça do Umari” (p.16-17); “O jenipapo e a origem das pessoas” (p.18-19); “As árvores e as nações” (p.20-21); “As árvores do Eware” (p.22-23); “Nainecü” (p.24-27); “As árvores e seus donos” (p.28-35); “Ngewane, a árvore dos peixes” (p.36-41); “Tüerüma, a árvore do tururi” (p.42); “Tchaparane, a árvore dos terçados” (p.43); “Mawü” (p.45); “O espírito das árvores e o trabalho do pajé” (p.46-47); “Qualquer vida é muita dentro da floresta” (48-49) “O vô das folhas” (p.50-51); “As árvores e os animais” (p.52-63); “Plantas que crescem nas árvores” (p.64-65); “As frutas da natureza: nosso alimento” (p.67-69); “Vida junto com a floresta” (p.70-81); “As árvores dos remédios” (p.82-83); “A festa da moça nova” (p.91); e “A importância do buriti” (p.92).

O trabalho aqui desenvolvido não irá dissertar sobre todas as histórias contidas na obra, mas vamos selecionar aquelas que a nosso ver melhor representem uma Etnogeografia Ticuna.

A primeira história escrita na obra é intitulada “A Samaumeira que escurecia o mundo”(p.14-15) e apresenta uma explicação muito particular dos Ticuna com relação

à origem do mundo, da sucessão dos dias e noites, das estrelas e do rio Solimões, ou seja, aspectos de genealogia, astronomia e da hidrografia que são explicados pelo mito.

O texto versa sobre uma árvore, uma majestosa samaumeira, também denominada *wotchine*, que tinha uma enorme copa o que dificultava a entrada de luz solar e tornava o mundo escuro. Tal fato despertou a preocupação dos heróis culturais *Yoi* e *Ipi*, os irmãos que pescaram o povo Ticuna, que então decidiram encontrar meios para que a luz solar alcançasse o mundo.

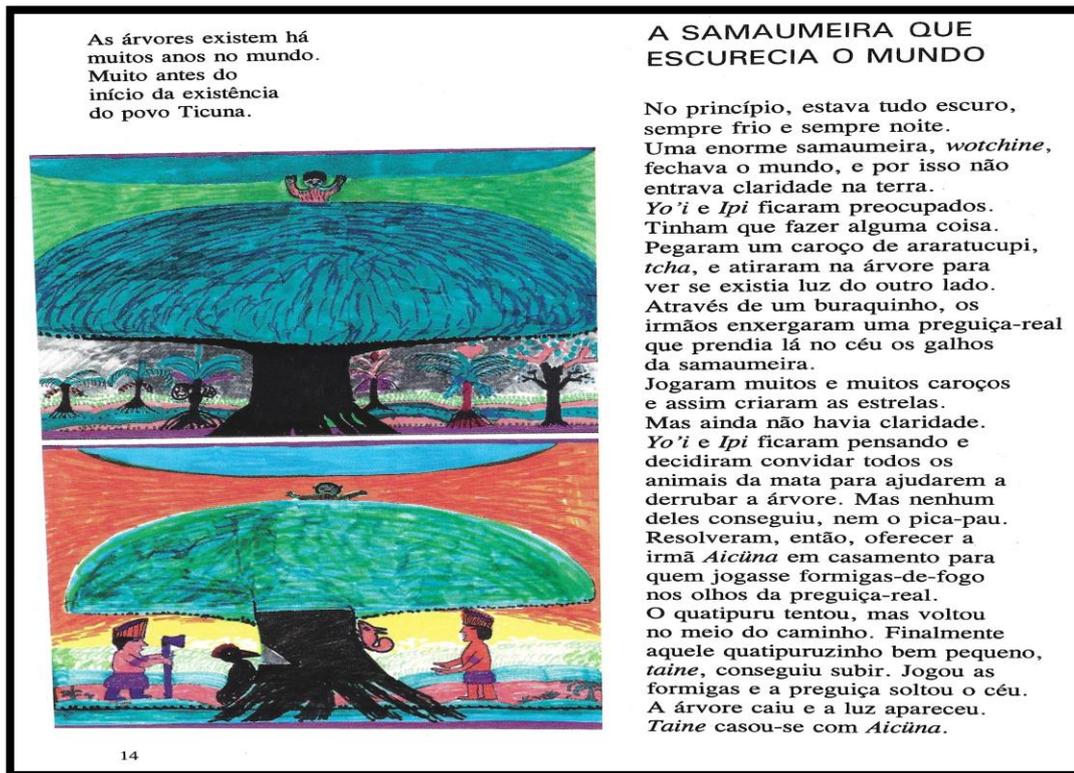
Dada as circunstâncias, para que a luz solar conseguisse alcançar a Terra e ocorresse o surgimento do dia, a dupla decidiu lançar em direção à árvore caroços de araraticupi²⁷ para se certificar que havia luz do lado oposto, o que foi constatado. Observaram também que do lado oposto havia uma enorme preguiça, a preguiça-real, e perceberam que ela era a responsável por prender no céu os galhos da majestosa árvore, o que explicava a sua imensa e larga copa que encobria tudo ao redor. Dos muitos caroços jogados em direção à árvore, segundo o mito Ticuna, foram criadas as estrelas.

Com a tentativa frustrada de que a claridade os alcançasse, todos os animais da floresta foram convocados para a tentativa de derrubada da árvore, porém todos os esforços foram em vão. Com a ajuda de um pequeno animal, o quatipuru, chamado *taine*, por sua habilidade, alcançou um ponto bem alto da árvore e jogou formigas sobre a preguiça que soltou o céu. Por conta disso, a árvore caiu e a luz apareceu. “Do tronco da samaumeira caída formou-se o rio Solimões. De seus galhos surgiram outros rios e os igarapés” (Gruber *et al.*, 2000, p.15).

A versão mítica Ticuna contraria muitas outras versões, como a que é defendida pela Astronomia sobre a origem do mundo e a formação das estrelas, e mesmo as teorias do campo da Hidrografia sobre a formação das bacias hidrográficas, assim como as teorias Criacionistas.

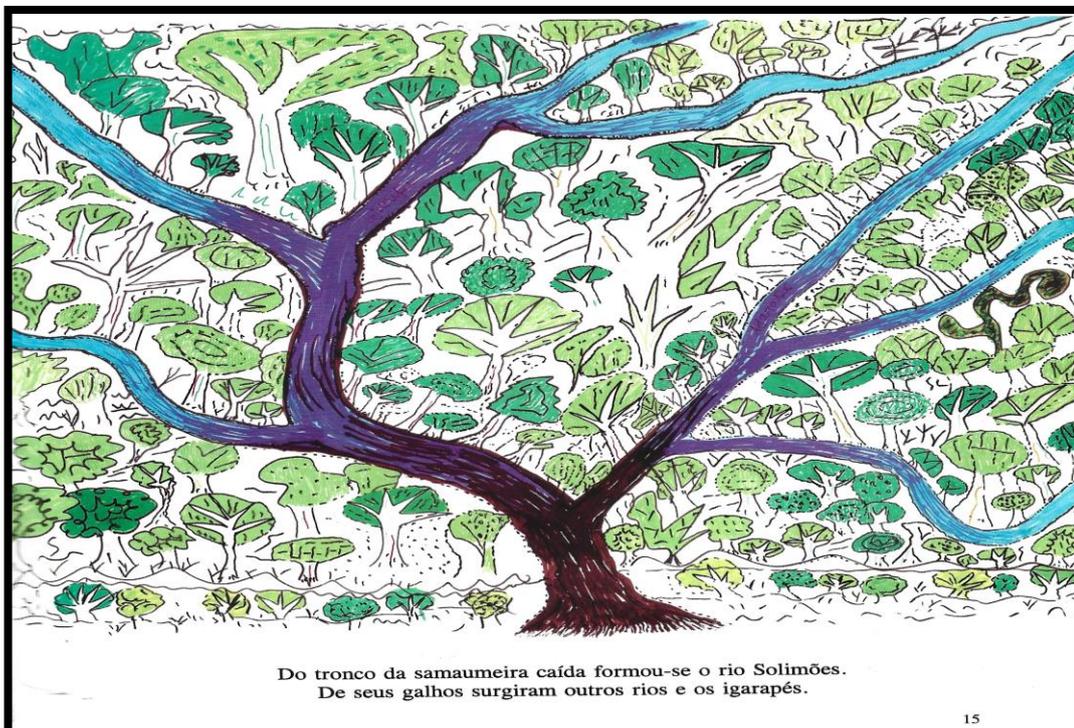
²⁷ Árvore em geral de grande porte, copa larga, mais ou menos globulosa. Seu *Hábitat* é frequente na mata primária ou secundária da Amazônia, particularmente em terreno firme, argiloso. Geograficamente, ocorre na Amazônia, na região sul da Guiana e na Amazônia Peruana. Disponível em [1972-all.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em 21 de maio de 2024.

Figura 25 - Mito "A samaumeira que escurecia o mundo"



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p.14.

Figura 26 - A Samaumeira caída e a origem do rio Solimões



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p.15.

De acordo com Cristiane Silva (2022), é partindo dessa narrativa de caráter sagrado que se liga ao mito de origem do povo Ticuna ao dar-se “o surgimento da luz

e a etiologia do rio Solimões e de outros rios e igarapés a partir da intervenção de *Yoi* e *Ipi*” (*Ibidem*, p.78). A professora observa que a linguagem escrita no livro é pautada na oralidade, pois expressa “a valorização da fala, do saber e da ancestralidade indígena ao mesmo tempo em que os desenhos em cores fortes complementam e destacam o texto escrito” (*Ibidem*). E destaca ainda que a imagem da árvore caída, vista de cima, simboliza a origem e formação do rio Solimões e de seus afluentes.

A pesquisadora articula suas ideias ao estudo de Loureiro (2015) ao afirmar que na Amazônia a paisagem é incorporada pelos mitos, pois a paisagem, a floresta são o seu cenário. Quanto aos rios, Loureiro (2015) chama de ‘realidade labiríntica’ o ambiente da bacia hidrográfica amazônica, e que os cursos d’água assumem uma relevância tanto fisiográfica, quanto humana que considera excepcionais. O fator rio domina e determina a estrutura fisiográfica e humana, “conferindo um *ethos* e um ritmo à vida regional” (Loureiro, 2015 *Apud* Silva, 2022, p.20). E prossegue afirmando que os rios são fundamentais no cotidiano do povo amazônida, já que deles

dependem a vida e a morte, a fertilidade e carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo (*Ibidem*).

Ao refletirmos de forma mais ampliada, o mito apresentado é o que trata da cosmogonia Ticuna, sendo uma versão particular sobre a origem do mundo. Alguns elementos citados como a escuridão, as trevas, são relativos ao tempo primordial onde nada existia. Da ação de *Yoi* e *Ipi*, com a decisiva ajuda de um animal, o quatipuruzinho, foi permitida a entrada da luz solar no mundo com a derrubada da samaumeira. De seus troncos formaram o rio Solimões e de seus galhos surgem outros rios e cursos d’água menores como os igarapés.

Este mito compõe àquele dedicado a explicar à origem dos Ticuna, no entanto, ocorrem outros desdobramentos na história até o momento da pescaria do povo Ticuna e a determinação de seus clãs. A questão central do mito é o protagonismo da samaumeira como árvore fonte de outros mitos e que origina toda a floresta. Por ser o símbolo da floresta é da samaumeira que se origina todo o ecossistema, logo, nesse contexto a árvore “se materializa na própria floresta, ela é vida, traz noção de tempo quando cria o dia e a noite” (Ferreira, *Apud* Silva, 2022, p. 79).

Na Amazônia, a samaumeira (*Ceiba pentandra* (L.) Gaertn) carrega alguns títulos tais como, ‘rainha das matas’, ‘árvore da vida’, ‘imperatriz da floresta’, por ser

uma das árvores mais simbólicas da região pelo seu tamanho majestoso, podendo alcançar 70 metros de altura o que evoca uma série de significados para os povos da floresta.

Os indígenas a consideram a “mãe”, a origem de todas as árvores. No mito Ticuna, ela é caracterizada por ter uma copa muito larga capaz de bloquear a passagem de luz. Essa característica é real, já que a árvore se projeta acima daquelas ao redor, a ela cabendo o papel de abrigo e proteção para plantas e animais. Além disso, no interior da floresta a samaumeira cumpre também um papel muito importante na comunicação entre os indígenas, pois uma vez golpeada as suas raízes, chamadas sapopemas, produzem um som que ecoa a longas distâncias, o que levou os indígenas a desenvolverem uma espécie de código para a comunicação no interior da mata.

A cosmogonia Ticuna revela que o mito, seja capaz de ensinar aos indígenas as chamadas “‘histórias’ primordiais que o constituíram existencialmente, e tudo o que se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir no Cosmo o afeta diretamente” (Eliade, 1994, p.16). Nessas ‘histórias’ podemos encontrar alguns pontos semelhantes à cosmogonia de outros povos, como dos gregos e mesmo na explicação da cultura judaico-cristã sobre a origem do mundo.

Enquanto no mito Ticuna, *Yoi* e *Ipi* foram gerados no joelho de Ngutapa (seu pai), no mito grego a explicação do nascimento do Deus Dionísio se refere à figura de Zeus que faz um corte em sua própria coxa que serve de útero para gerá-lo. Assim dizendo, em ambos o ato de “dar a luz” é masculino. Há uma similaridade com a versão da origem dos Yanomami, que segundo o mito é centralizada nas figuras dos irmãos *Omana* e *Yoasi*, quando o primeiro copulava com a dobra do joelho do segundo, e a gravidez ficava evidente com o crescimento da sua panturrilha.

Como bem destaca a professora Cristiane Silva (2022) há uma grande similaridade entre os mitos analisados, já que são nas partes do corpo masculino (joelhos, coxa e panturrilha) que servem de órgão gerador da vida, fazem o papel do útero feminino.

Na cultura judaico-cristã a origem do mundo é contada sob outra perspectiva, a religiosa, em que os escritos da Bíblia Sagrada formam os seus fundamentos. No livro do Gênesis, Deus é o único responsável pela criação de todas as coisas e a sua palavra constrói tudo o que há no planeta para prepará-lo para a humanidade como um ambiente apropriado à vida. A autoridade divina, por meio da palavra, se revelou

em diferentes criaturas, diversos ambientes como o céu, os mares e terra, em animais como as aves, os insetos e, até os micro-organismos.

O texto bíblico assim inicia:

No princípio, Deus criou o céu e a Terra. A terra estava informe e vazia; as trevas cobriam o abismo e o Espírito de Deus pairava sobre as águas. Deus disse: "Faça-se a luz!" E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz DIA, e às trevas NOITE. Sobreveio a tarde e depois a manhã: foi o primeiro dia. (Genesis, s/d, p.03).

A expressão "no princípio" se refere ao início de tudo, sendo assim o texto aponta ao fato que Deus criou tudo no universo, o céu e a Terra foram as suas primeiras criações divinas, assim como por sua ordenação foi feita a luz. A partir disso, já puderam ser separadas a luz das trevas, a luz chamada dia, e as trevas, noite. Daqui em diante, prossegue com uma descrição majestosa das criações de Deus, "define tudo com habilidade perfeita, em conformidade com a sua infinita vontade" (BÍBLIA, 2018, p.27).

Faça-se um firmamento entre as águas, e separe ele umas das outras[...]Deus chamou ao firmamento CÉUS[...]Deus disse: "Que as águas que estão debaixo dos céus se ajuntem num mesmo lugar, e apareça o elemento árido. E assim se fez. Deus chamou ao elemento árido TERRA, e ao ajuntamento das águas MAR. E Deus viu que isso era bom. Deus disse: "Produza a terra plantas, ervas que contenham semente e árvores frutíferas que dêem fruto segundo a sua espécie e o fruto contenha a sua semente." E assim foi feito. A terra produziu plantas, ervas que contêm semente segundo a sua espécie, e árvores que produzem fruto segundo a sua espécie, contendo o fruto a sua semente. E Deus viu que isso era bom (Genesis, s/d, p.03).

Nestes versículos, céus, terra e mar aparecem como elementos que constituem uma base de sustentação ao aparecimento das formas de vida como plantas, ervas e árvores frutíferas. Nos próximos versículos, o texto bíblico se refere à criação dos seres vivos como pássaros, animais marinhos, domésticos, répteis e selvagens. Contudo ainda faltava uma espécie, a espécie humana, quando Deus ordenou que se fizesse o homem à sua imagem e semelhança, e que fosse a criatura mais inteligente entre as suas criações.

Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastem sobre a terra. Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher[...]Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra. Deus disse: "Eis que eu vos

dou toda a erva que dá semente sobre a terra, e todas as árvores frutíferas que contêm em si mesmas a sua semente, para que vos sirvam de alimento” (Genesis, s/d, p.03).

Deus ao criar o ser humano à sua imagem e semelhança significa que o homem é como Ele e o representa, portanto, cada sujeito ocupa um lugar único na criação divina.

A figura divina do povo Ticuna é chamada *Tupána* e frente a esse povo a sua vontade sempre deve prevalecer no que está relacionado aos costumes, crenças e práticas culturais que sejam frutos de suas ordens. Independente das mudanças que possam ocorrer no interior da cultura Ticuna, as ordens de *Tupána* devem ser respeitadas sem qualquer alteração, como por exemplo, no caso da organização social explicada em seu mito de origem.

Nas culturas grega, judaico-cristã e Ticuna faz-se referência a acontecimentos sobrenaturais resultantes dos poderes divinos de seres superiores ou entidades espirituais que são responsáveis pela criação de todas as coisas, ligados à religiosidade desses povos.

Para as sociedades, os mitos são fundamentais na explicação do Mundo e de seu próprio modo de existir nele. Rememorar-los é uma forma de atualizá-los, diante disso, pode-se afirmar que

[...] ele é capaz de repetir o que os Deuses, os Heróis ou os Ancestrais fizeram *ab origine*. Conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas. Em outros termos, aprende-se não somente como as coisas vieram à existência, mas também onde encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecem (Eliade, 1994, p.17-18).

Ainda segundo o pesquisador romeno, em sua maioria não basta apenas conhecer os mitos de origem, é necessário recitá-lo por uma demonstração e anúncio do próprio conhecimento. O recitar toma formatos de celebração, com isso o indivíduo é tomado “pela atmosfera sagrada na qual se desenrolam esses eventos miraculosos. O tempo mítico das origens é um tempo ‘forte’, porque [tem a] presença ativa e criadora dos Entes Sobrenaturais” (Eliade, 1994, p.21). O autor aponta ainda que, ao serem recitados os mitos fazem o indivíduo reinserir-se no tempo fabuloso em que culmina com a coexistência entre a pessoa e os eventos memorados, por compartilhar a presença dos Deuses ou dos Heróis.

Um outro mito contado no livro Ticuna discorre ao tema concernente à formação das nações e a organização social dessa sociedade indígena. A história mítica por título 'As árvores e as nações' (p. 20-21).

Para os Ticuna, cada clã ou *nacũã* é uma nação indígena e esses são chamados por nomes de animais ou plantas, dos quais cada integrante sabe com quem deve ou não contrair matrimônio, por conta das suas identidades formadas de forma correspondente à nação a qual pertençam, herdada por linhagem paterna, como explica a história a seguir.

As árvores e as nações

Cada um de nós Ticuna pertence a uma nação, *nacũã*, que em português também pode se chamar clã.

Alguns animais e algumas árvores dão nomes a essas nações. Assim as pessoas sabem com quem devem e com quem não devem se casar.

As pessoas que pertencem às nações de avai, jenipapo, saúva, buriti ou onça só podem casar com pessoas que tenham nação "de penas", *ãtchiü*, como maguari, mutum, arara, japó ou galinha. Os filhos herdaram a nação do pai.

Desde o princípio foi assim.

A história conta que antigamente o povo de *Yo'i* estava todo misturado.

Ninguém tinha nome e ninguém podia se casar. Então *Yo'i* preparou um caldo de jacarerana e deu um pouco para cada pessoa. Provando do caldo, a pessoa descobria a sua nação. Depois disso, as pessoas começaram a se casar.

A nação de onça-pintada também pode se chamar *tchi'wa*, seringarana.

A nação de onça-vermelha, *nge'ma*, está relacionada com uma árvore do mesmo nome.

(Gruber *et al.*, 2000, p. 20-21).

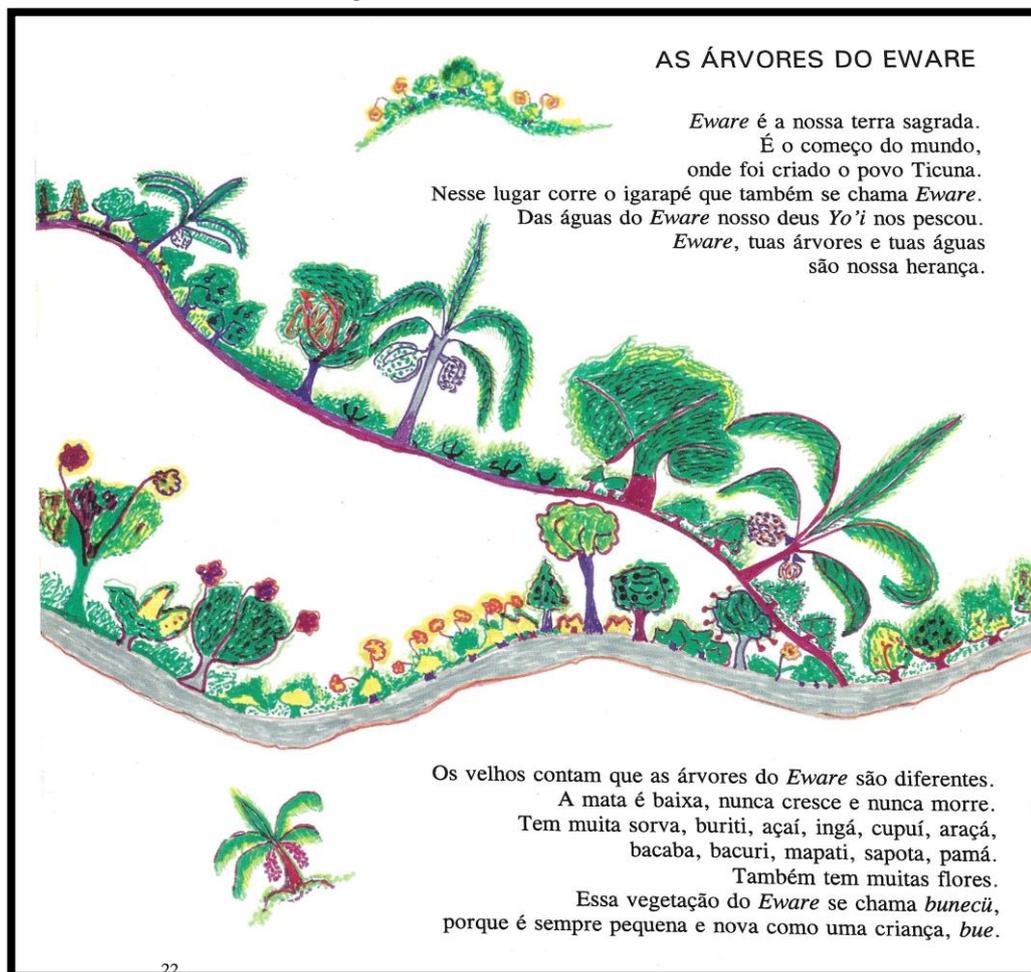
A história ilustra a importância das árvores e relaciona-as à origem das nações Ticuna. Cada uma dessas nações ou clãs recebe o nome de animais ou de algumas espécies de plantas. Como para os Ticuna as árvores têm espíritos que, ao anoitecer, vagam pela floresta tomados pela forma corporal de animais, como a onça por exemplo, na determinação das nações o clã onça pertence ao grupo dos vegetais.

Ou como melhor sugere Oliveira Filho (1988) as "nações com penas" que levam os nomes de aves, e as "nações sem penas", formadas pelos nomes de outros animais e de árvores na diferenciação de suas identidades. Identidades essas que são, ao mesmo tempo, formadas por particularidades relativas aos seus clãs, bem como pela influência do seu lugar de origem, como no caso explicado pelo mito "As árvores do Eware" (p.22-23).

O Eware é o lugar de origem do povo Ticuna que assume a qualidade de lugar sagrado, o local onde *Yoi* pescou os primeiros integrantes do seu povo. Por ser sua

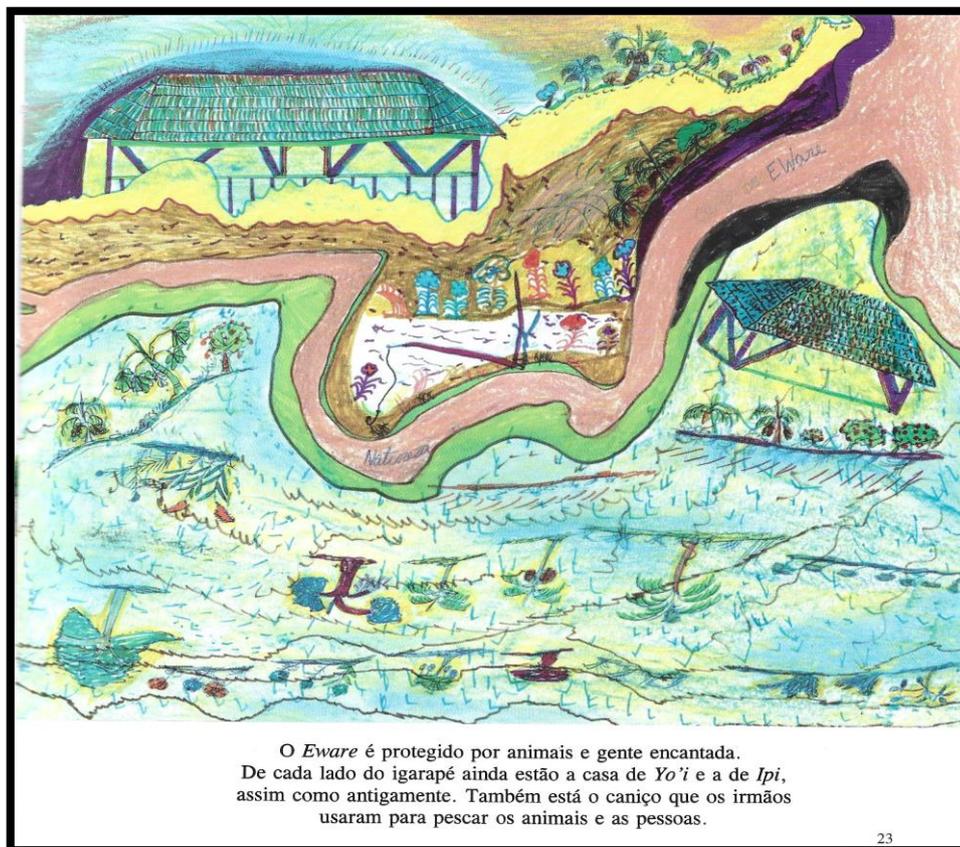
terra divinizada, representa o começo do mundo, formado por um ambiente fértil e rico em diversidade de ambientes e animais, além do lugar dos seres encantados, como dar conta a história.

Figura 27 - "As árvores do Eware"



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p. 22.

Figura 28 -Desenho do Eware feito pelos Tikunas



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p. 23.

O mito trata do *Eware*, por onde passa um igarapé que leva o mesmo nome, como a terra sagrada do povo Ticuna em que suas árvores têm especificidades quanto ao tamanho e seu caráter imortal. Segundo a sabedoria dos anciãos, tais árvores são diferentes, por formarem uma mata baixa e nunca morrerem. Tal vegetação é denominada de *bunecü*, em alusão à palavra *bue*, que significa criança pequena.

Os autores fazem referência às espécies que formam tal vegetação: sorva, buriti, açai, ingá, cupuí, araçá, bacaba, bacuri, mapati, entre outros, assim como por formar uma vegetação bem florida. Os animais e seres encantados formam o grupo de agentes protetores desse lugar, assim como nele ainda há a presença das moradias de *Yoi* e *Ipi*, ainda do início dos tempos, e os seus instrumentos de pesca usados na pescaria do povo *magüta*.

O lugar de origem *magüta* apresenta a importante e direta relação do indígena com o ambiente natural. Com a floresta pelo reconhecimento de espécies diferenciadas, com os rios ao dar destaque ao igarapé *Eware* que percorre esse território e de onde o povo Ticuna foi pescado, além de um relevo aparentemente

acidentado que forma a região mítica. O que impressiona na reprodução do lugar por meio dos desenhos é a capacidade dos indígenas em representar graficamente os detalhes daquela paisagem.

Ao conjunto formado por todas as árvores da floresta os indígenas denominam *Nainecü*, sobre a qual há um mito próprio.

Nainecü

Nainecü é o conjunto de árvores de várias espécies. É a floresta toda. Olhando de cima, parece tudo igual. Mas quem vive dentro da floresta sabe que cada árvore tem seu lugar para nascer, dar flores e frutos.

Algumas árvores são próprias da terra firme, como a abiurana, cedrorana, jatobá, patauá, matamatá, sorva, tento, anairá, pamá, muirapiranga, araratucupi, taniboca, castanheira, coquita, louro, acapu, cumaru, jutaí, tucumã, copaiba, aguano, andiroba, guariúba, castanha-de-paca.

Outras nascem na várzea, como a castanha-de-macaco, apuí, mulateiro, pau-brasil, samaumeira, seringueira, taxi, ucuuba, arapari, urucurana, jenipapo, louro-cheiroso, taperebá, taniboca-da-várzea, jacareúba, paracuuba, açacu, envieira, cacau, embaúba, bacuri, maubarana, capinuri, pau-de-colher, caxinguba.

Algumas árvores nascem espalhadas pela mata. Outras se agrupam, como os buritis, açais, seringueiras, castanheiras, caranãs, inajás, bacabas, patauás, tucumãs, paxiúbas.

E assim formam-se os buritizais, os açazais, os seringais, os castanhais. Esses lugares onde certas árvores ficam juntas são importantes, porque na época das frutas eles atraem muitos animais. Há mais alimento. A caça aumenta. É tempo de muita fartura para todos.

O açazal, *wairanecü*, atrai principalmente as aves, como jacamim, jacu, maracanã, papagaio, mutum, periquito, arara-azul, arara-vermelha, curica, bem-te-vi, japó, marianita, tucano, inambu. E também alguns animais, como cutia, cutiara, anta, caititu e macacos.

O buritizal, *temanecü*, atrai animais como anta, caititu, veado, jabuti, cutia, cutiara, queixada, quatipuru, paca, tatu, cuatá, macaco-barrigudo, macaco guariba, macaco-da-noite. E certas aves, como inambu, tucano, papagaio, mutum, arara. As araras gostam de fazer seus ninhos nos troncos secos dos buritis

(Gruber *et al.*, 2000, p. 24-27).

A história trata da floresta em sua diversidade botânica e o comportamento da fauna relacionado a busca pelo alimento junto às espécies vegetais presentes nos ambientes. Os autores afirmam em um segmento do texto que ao olhar a vegetação de cima, aparentemente, a floresta é um todo homogêneo. Porém, aqueles que vivem no interior da floresta sabem que cada espécie arbórea tem seu lugar onde nasce, florece e frutifica.

Continua ao exemplificar as espécies que são comuns aos estratos da floresta como terra firme e várzea, assim como a importância das árvores na manutenção da fauna formada pelos animais terrestres e as aves. O texto se encarrega de apontar e

identificar a multiplicidade de espécies vegetais e animais que compõem a flora e fauna presentes na floresta amazônica.

Vale salientar que a proposta dos indígenas seja o reconhecimento e a valorização da floresta ou *nainecü* em suas especificidades e da riqueza do número de espécies que formam esse ambiente. Comumente, essa abordagem também ocorre nos textos da geografia escolar, com a descrição da floresta amazônica em seus atributos marcados pela multiplicidade de espécies de animais e de plantas. Similarmente, distingue algumas espécies de árvores próprias de ambientes como várzea e terra firme, assim como aquelas que nascem de forma mais dispersa ou agrupada dentro da floresta.

A simbiose entre flora, fauna e os indígenas é o fenômeno de maior destaque nessa história, principalmente em ambientes em que as árvores ficam agrupadas, pois quando da época das frutas são atraídos inúmeros animais terrestres e aves o que, conseqüentemente, facilita a caça para os indígenas devido à maior disponibilidade de animais próximos às árvores frutíferas. No texto exclamam que “É tempo de fartura para todos” (Gruber, *et al.*, 2000, p.26), o que se entende como um período de alimentos em abundância.

Para os indígenas Ticuna, caçadores e coletores, o período de frutificação das árvores é o de maior facilidade para a caça que garante a sua subsistência de proteína animal, ou seja, tal temporalidade é anunciada pelas árvores da floresta. Outra fonte de proteína animal é o consumo de peixe, que, em geral, seu acesso se dá pela pesca.

Dentre os textos da obra aqui trabalhada, há um especialmente dedicado a explicar o surgimento dos peixes, “*Ngewane*, a árvore dos peixes”.

***Ngewane*, a árvore dos peixes**

Ngewane é uma árvore encantada que existe desde o princípio do mundo. Ela é grande, assim como uma samaumeira, e tem leite, assim como o tururi e a sorva. Cresce em lugares distantes, difíceis de se encontrar: nas cabeceiras dos igarapés, nos igapós e na beira dos lagos.

Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até galhos para comer as folhas novas.

Aí elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses.

De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade.

Os raios e os trovões fazem as lagartas descerem e entrarem nas raízes das árvores. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas.

A chuva vai aumentando. Quando a água sobe, as lagartas saem transformadas em peixes, em vários tipos de peixes, grandes e pequenos: matrinxã, jaraqui, pacu, curimatã, jeju, pirapitinga, bacu, piabinha, piranha,

aracu, tambaqui, samoatá, piau, jundiá, traíra, carauaçu, acari, pirarucu, pirabutã, sarapó, jacundá, mandi, arenga, aruanã.

Os peixes, já ovados, se espalham pelas águas e ganham a caminhada para os igarapés, lagos e igapós. Depois, uma parte alcança o rio, subindo em piracema. Esses peixes servem para alimentar as pessoas.

Os velhos contam que o *ngewane* é o pai dos peixes, e o dono desta árvore é a cobra-grande, o *Yewae*.

Além dos peixes, no *ngewane* se criam outros animais, como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e ainda todas as aves.

Outras árvores também podem ter o mesmo poder do *ngewane*, como o tururi, mapatirana, samaumeira, louro, *tüütü*. O *tüütü* gera a queixada e o macaco-barrigudo. A samaumeira gera o peixe-boi.

O *ngewane* existe para a natureza nunca se acabar, para nunca faltar alimento. Para os peixes e outros animais se multiplicarem e povoarem a terra.

(Gruber, 1999, p. 36 - 41)

Na história mítica o princípio do mundo é o período do surgimento da árvore encantada que cresce em áreas alagadas ou mais úmidas. No íterim entre o período chuvoso e o seco, as suas folhas caem e os seus troncos geram pequenos ovos, que sofrem uma transformação em lagartas que se alimentam de suas folhas. Após um período de dois a três meses, voltando as chuvas, as lagartas procuram abrigo nas raízes das árvores, que acabam cobertas de água. Diante disso, as lagartas saem das raízes já transformadas em peixes. O fenômeno explica o surgimento de peixes de todos os tipos e tamanhos. Curiosamente, os peixes já ovados nadam em direção aos igarapés, lagos e igapós, o que leva uma parte a alcançar o rio, subindo em piracema, quando os cardumes nadam contra a corrente para realizar a desova e assim se reproduzirem.

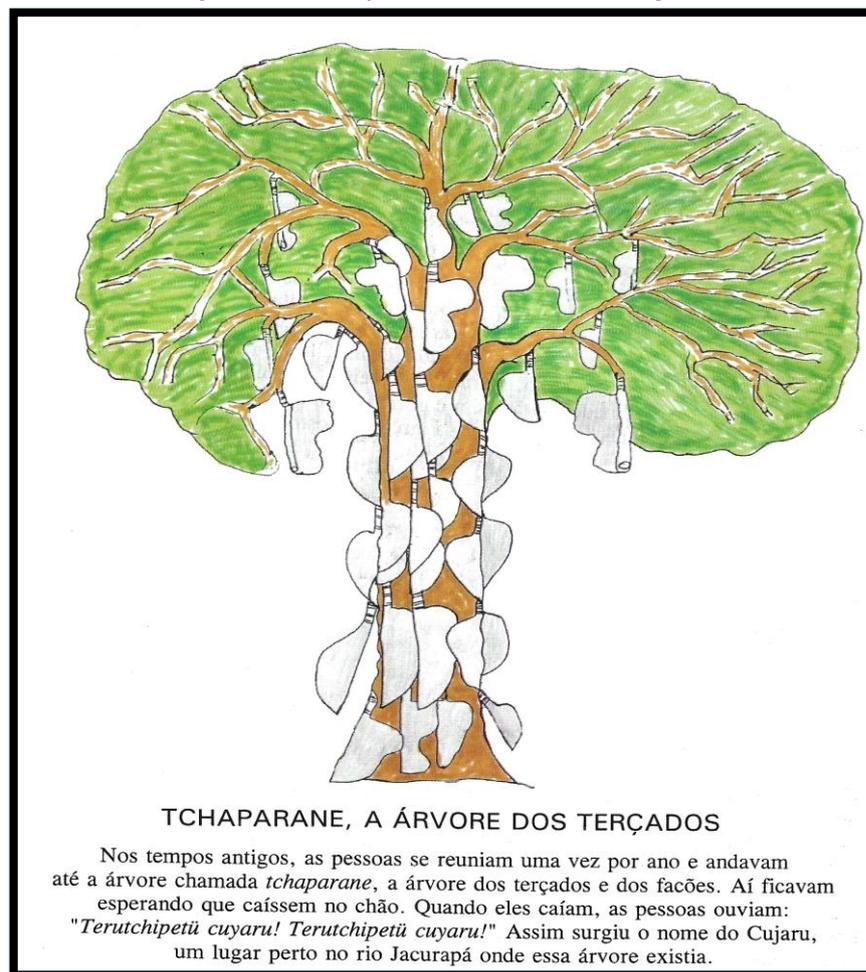
Esse mito é essencial para entender como os indígenas compreendem e explicam a fartura de peixes que há na região, assim como de outros animais aquáticos, terrestres e de algumas aves. Destacam no mito a função fundamental dos peixes para a população: servir de alimento. E que esta árvore encantada, assim como as demais, possuem um dono, que também é um ser encantado. No caso de *ngewane*, considerado o pai dos peixes, seu dono é a cobra-grande, também chamada *Yewae*.

Nesse mito, a existência do *ngewane*, a árvore encantada, é a garantia da manutenção da existência da natureza por ser fonte inesgotável de alimentos para que os peixes e outros animais possam reproduzir e ocuparem seus lugares no ecossistema, assim como conseqüentemente, a existência da vida humana.

As histórias aqui relatadas demarcam o componente sagrado e encantado que cada árvore carrega. Mais que isso, podemos afirmar até uma certa excentricidade nesses relatos, e o mais curioso é que tais mitos vão além da explicação sobre a cosmogonia, os fenômenos naturais ou o surgimento dos animais e plantas que compõem a fauna amazônica.

Há um mito em especial, apresentado na obra coletiva *Ticuna*, que revela a origem dos instrumentos utilizados pelos indígenas, como os terçados e os facões: “*Tchaparane*, a árvore dos terçados”.

Figura 29 - *Tchaparane*, a árvore dos terçados



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p. 43.

Os frutos dessa árvore são os terçados, que quando “amadurecem”, caem e os indígenas os coletam para usá-los. O mito, de certa forma, atualiza os costumes dos Ticuna quando se refere ao uso de instrumentos como terçados e facões que são amplamente utilizados na agricultura. Além da origem dessa ferramenta, o mito explica

o advento do lugar denominado Cujaru, onde tal árvore existia, pois quando os terçados caíam no chão fazia um barulho traduzido pelos indígenas como *Terutchipetü cuyaru*.

Silva (2022) reporta-se a questão do mito, que além de ter uma função etiológica, incorpora à narrativa os elementos terçado e facão como uma maneira de justificar seu uso nas atividades agrícolas, por ser uma prática mais recente adotada pelos Ticuna, mas que a forma de manejar o solo permanece a tradicional.

Ao se embasar na obra “O corpo na ritualística do povo Tikuna”, de 2014, da antropóloga Artemis de Araújo Soares, Silva (2022) expõe que a *Yo’i* tenha orientado o povo Ticuna a continuar fazendo seus roçados como antigamente, mesmo que já utilizem instrumentos de trabalho (terçados, facões e fornos) que sejam que produtos adquiridos na cidade.

Os roçados permanecem com a estrutura de antigamente marcados pela manutenção das matas circundantes, que de acordo com Noda *et al.* (2012), forma os chamados agroecossistemas, por tratar-se “de um sistema circular de produção em roças margeadas por mata virgem ou capoeira, para proteção contra a chuva e vendavais, assim como conservação para processo de regeneração das áreas” (*Ibidem*, p.402).

As técnicas de plantio Ticuna são consideradas de baixo impacto ambiental por serem derivadas de conhecimentos ligados à cultura. No uso da terra há uma regulação permeada por costumes e normas de influência religiosa compartilhados no interior das comunidades. As terras destinadas à produção são consideradas de uso comum e uma vez desmatadas e usada por uma determinada família para cultivo, ao passar pelo período de pousio ou regeneração, poderá ser cultivada por outro grupo familiar. Dentro da cultura Ticuna, apenas o local de moradia é destinado ao uso privativo pela família.

Nas histórias míticas até aqui apresentadas é pertinente a integração entre os elementos naturais na formação dos ambientes, mas enquanto os rios têm um papel muito pragmático e utilitário ligado à fonte de água, alimentos e vias de transporte, as árvores explicam a dinâmica da comunidade e dão sentido à vida dos Ticuna em sua essência e, a partir delas, compreendemos a percepção dos indígenas quanto a sua origem e os seus modos de vida.

Para o povo Ticuna, as árvores possuem espíritos e estes contribuem diretamente para o trabalho do pajé dessas comunidades. Tais espíritos regulam o

equilíbrio da saúde da população, e se alguém atinge violentamente uma árvore, seu espírito a abandona.

Figura 30 - O espírito das árvores



Fonte: Gruber *et al.*, 2000, p.46.

O mito contido em “O espírito das árvores e o trabalho do pajé” (p.46) nada mais é do que o reconhecimento da importância das árvores para a saúde e para a vida das populações indígenas, haja vista que, os espíritos das árvores são garantidores das outras formas de vida da floresta.

Da relação de respeito do povo Ticuna com a natureza, percebemos que cada árvore ou animal real ou ser imaginário possui um espírito que auxilia o trabalho do Pajé na cura de doenças. É ele o responsável por transitar no campo espiritual e interceder junto aos espíritos para assegurar a harmonia da vida na comunidade, como também efetuar a cura de enfermidades (Silva, 2022, p.69).

O equilíbrio da vida em comunidade depende da manutenção da floresta preservada, depende do combate as formas criminosas de destruição da floresta e

dos demais ambientes naturais e para isso, são necessárias medidas que corroborem para esse objetivo. Uma floresta ameaçada em sua existência é um risco à vida no interior dela e de quem dela depende para se reproduzir material e culturalmente.

A seguir, prosseguiremos com a proposta de estudo de uma etnogeografia de outra etnia indígenas que faz parte dos grupos que estão localizados na Região Norte, mais propriamente na região do Baixo Amazonas, os Sateré-Mawé.

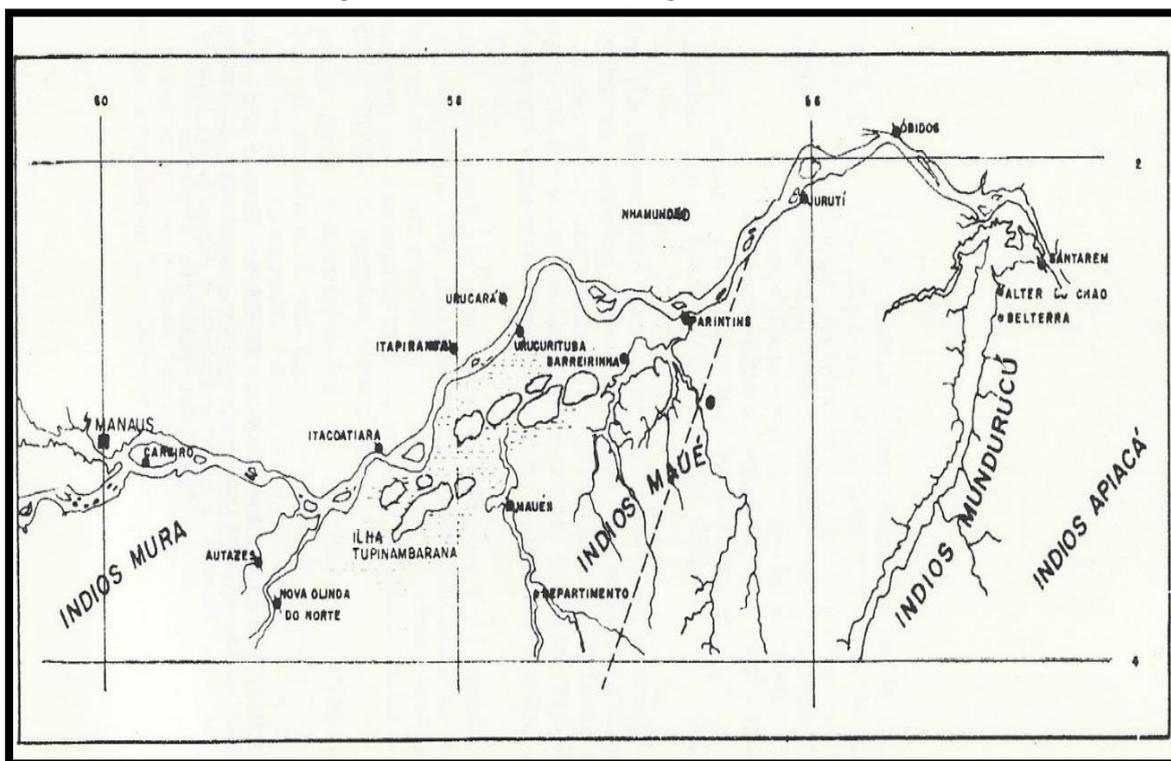
6.2 OS INDÍGENAS MAWÉ: OS FILHOS DO GUARANÁ

As primeiras informações sobre os índios Mawé datam de 1669 através dos relatos deixados por missionários como Samuel Fritz, João Felipe Bettendorf e, posteriormente, por naturalistas como La Condamine, Karl von Martius, Henry Bates, dentre outros (Pereira, 1980). O etnólogo Curt Nimuendaju vai indicar que o território dos índios Mawé, constituído de terras firmes, estava limitada pelo baixo Tapajós, rio Amazonas, Paraná do Urariá, na latitude 5°S. e longitude 58°W. Esta área está inserida numa grande região que ficou conhecida como Mundurucânia,²⁸ uma extensa área limitada pelos rios Tapajós a Leste e rio Madeira a Oeste, abrigando, ainda, outras nações indígenas, como os Parintintin.

O próprio Nunes Pereira, em um detalhamento mais preciso, definiu a partir dos rios, o território dos Mawé com a figura geométrica de um triângulo isósceles, tendo a ilha dos Tupinambarana como vértice e as terras compreendidas entre os rios Marmelos, Aripuanã, Sucunduri, Abacaxis, Padauari, Anamã, Mariacauã como base (*Idem*). O pesquisador apresenta um mapa em que fica mais evidente a localização do território Mawé entre outras nações como dos indígenas das etnias Mura e os Munduruku, seus rivais históricos. Atualmente, a área homologada pela Funai da Terra Indígena Andirá-Marau é de 788.528 hectares, ou 7.885 quilômetros quadrados.

²⁸ Área de domínio dos Munduruku.

Figura 31 - O território Mawé, segundo Nunes Pereira

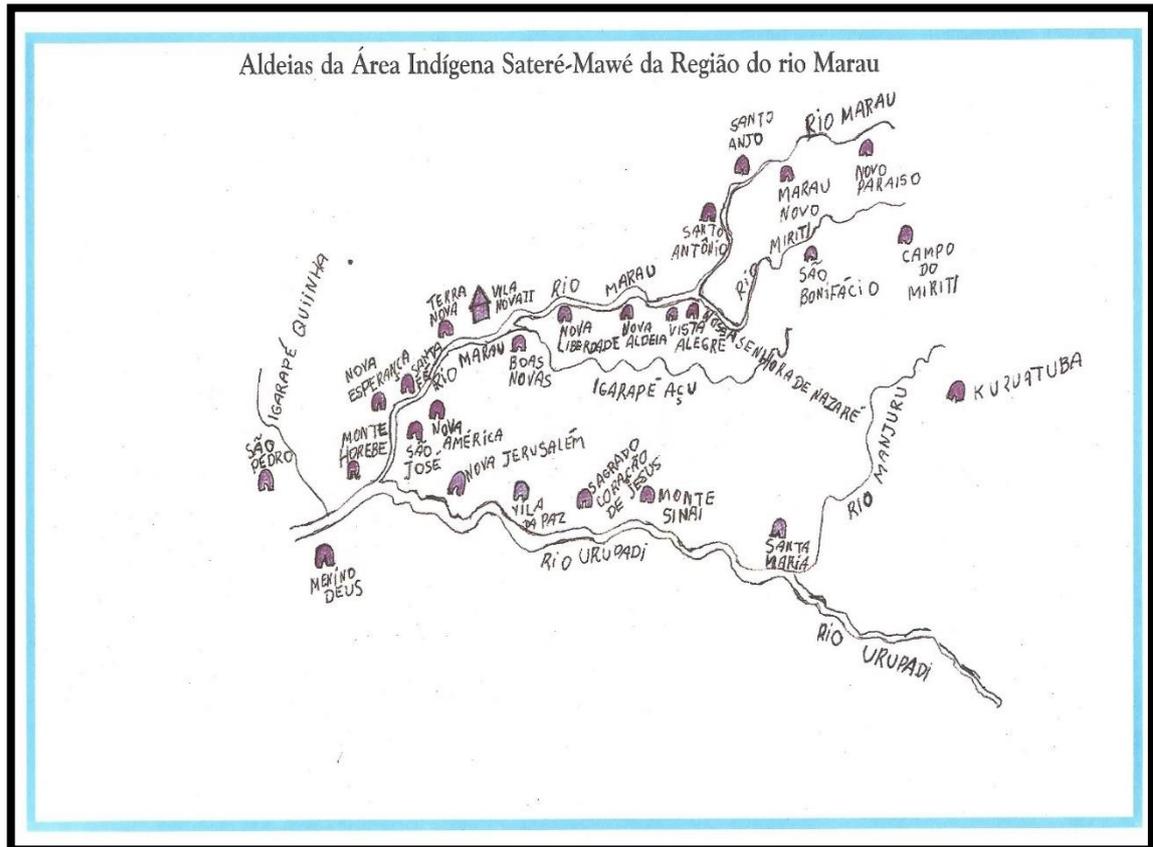


Fonte: Pereira (1980), p.681.

Lorenz (1992), após uma convivência com os índios Mawé, elabora um outro mapa de seu território a partir da história oral contada por essa nação, possuindo uma maior extensão e que, de certo modo, ocupava toda a extensão entre os rios Madeira e Tapajós.

indígena, selecionamos a produção de Yaguarê Yamã, intitulada *Sehaypóri*, o livro sagrado do povo Sateré-Mawé²⁹ (2007) além de uma produção realizada pelos Sateré-Mawé, financiada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, em que eles escrevem e desenham diversos aspectos de sua vida, como o mapa que indica a hidrografia e a localização de diversas aldeias:

Figura 33 - Aldeias Sateré-Mawé do rio Marau



Fonte: Batista et al. (1998), p.39

Yamã (2007) quando descreve a localização do povo Mawé, aponta que eles “habitavam uma larga faixa de fronteira situada entre os Estados do Amazonas e do Pará, numa região conhecida por Mawézia, a pátria dos Mawé” (*Ibidem*, p.15). É uma região que está à leste da segunda maior ilha fluvial do mundo, a Ilha Tupinambarana, berço da civilização Mawé, contudo esta nação na atualidade só ocupa um terço dessa área, no território indígena demarcado pela Funai com o nome Andirá-Maraw, ambos nomes de rios da região. Além de indicar o território original dos Mawé, Yamã refere-se ao seu povo como o “povo do guaraná”, visto que foi o primeiro a “praticar a

²⁹ *Sehaypóri* significa “coleção de mitos” ou o livro sagrado dos Sateré-Mawé.

agricultura dessa planta originária das terras pretas e férteis da região dos rios Mawés-Açu, Maraw, Mamuru e Andirá – os rios sagrados dos Mawé” (*Ibidem*, p.16). Porém a geografia dos Mawé não se resume ao guaraná: marcam a identidade desse povo o ‘Puratig’ (Porantim), um remo sagrado onde estão gravados os símbolos da história dos Mawé, e a principal festa nacional denominada Waiperiá, ou a Festa da Tucandeira, que descreveremos após a história do guaraná.

Certamente poucos brasileiros sabem a riqueza histórica que existe no interior de uma garrafa de refrigerante com sabor de guaraná, bebida distribuída em todo o território brasileiro e controlada, basicamente, por uma única empresa denominada Ambev.³⁰ O slogan traz uma denominação de origem geográfica – Guaraná do Amazonas – muito embora não haja o reconhecimento oficial para esta prática secular que é plantar o guaraná.

É na Crônica do padre jesuíta João Felipe Bettendorf (1625-1698), escrita em 1669 quando esteve em missão no Maranhão e no Pará, que aparecem as primeiras referências ao guaraná:

Têm os andirazes em seus matos uma frutinha que chamam guaraná, a qual secam e depois pisam, fazendo dela umas bolas, que estimam como os brancos o seu ouro, e desfeitas com uma pedrinha, com que as vão roçando e em uma cuia de água bebida, dá tão grandes forças, que indo os índios à caça, um dia até outro, não têm fome, além do que faz urinar, tira febres e dores de cabeça e câimbras (Bettendorf, 1669 *Apud* Pereira, 1980, p.40).

De agricultores dessa planta, os Mawé passaram a negociar esse produto com comerciantes vindos de Cuiabá e mesmo da Bolívia. Lorenz (1992) afirma que

Em 1819 o naturalista Carl von Martius recolheu na região de Maués uma amostra de guaraná, denominando-a *Paullinia Sorbilis*. Nessa época Martius observou que já existia intenso comércio de guaraná que chegava a locais distantes como Mato Grosso e Bolívia (Op. cit. p.40).

A autora ainda acrescenta uma referência de Ferreira Pena, escrita em 1868, mostrando que neste comércio com os Mawé, cerca de mil arrobas de guaraná chegavam até os departamentos de Beni, Santa Cruz de La Sierra e mesmo Cochabamba, na Bolívia.

³⁰ Ver dissertação de COSTA, LF. Cultivadores de guaraná: um estudo do processo de monopolização do território pelo capital no município de Maués-AM. Dissertação mestrado, PPGEOG/UFAM, 111p, 2017.

Todavia, mais surpreendente que este comércio antigo e distante realizado em torno do fruto do guaraná, é a história do guaraná relatada pelos índios Mawé e núcleo central, constituinte de sua identidade. Esta história aparece nas obras de Nunes Pereira, que anotou em 1939, e no livro de Lorenz em que ela mesma anotou no ano de 1978.

Diz respeito a existência de um lugar sagrado, que é denominado de *Nusokén*³¹ – região encantada, situada entre os rios Waikurapá e Andirá – algo semelhante a um jardim botânico onde cresciam as melhores árvores do mundo, e que sua dona, *Anhyã-muasawyp*, havia plantado a primeira castanheira, que brotou das patas de uma onça.

Eis, de maneira sintética, a origem do guaraná narrada por Yamã (2007): antigamente havia três irmãos, *Yakumã*, que criou o timbó, *Ukumã'wató*, tão valente que enfrentou o *Yurupari*, e uma cunhã-poranga chamada *Anhyã-muasawyp*, desejada por todos os animais, o que gerava ciúme de seus irmãos. Porém, uma cobrinha-macho espalhou um perfume extraído da flor do *ipoheré-pohô'hop* e conseguiu conquistar a moça, engravidando-a. Irados, os irmãos a expulsaram para bem longe e tomaram conta do paraíso que era dela, o *Nusokén*, e a proibiram de voltar lá. Quando o kurumim nasceu, ela deu o nome de *Kahu'é*, criado comendo todas as frutas da floresta, menos a castanha, que sua mãe havia lhe dito que era muito gostosa. Assim, levou o filho ao *Nusokén* para comer castanha. No entanto, uma cotia viu a cena e correu para contar para os irmãos, que descobrindo o menino na castanheira, lhe cortaram a cabeça. A mãe, diante disso, desesperada pega o filho, foge para o rio *Maraw* e promete que a existência de seu filho não desaparecerá. Assim, arrancou o olho esquerdo do filho e plantou em terras amarelas, nascendo daí o *waraná-hôp*, o guaraná falso. Depois, arrancou o olho direito e plantou em terras pretas, nascendo aí o *Waraná Sessé*, o guaraná verdadeiro. Em seguida, profetizou:

Tu, meu filho, serás a maior benção da natureza. Tu farás o bem a todo homem. Tu serás poderoso. Tu livrarás os homens das doenças e curarás as doenças dos que o procurarem e acreditarem no seu bom poder [...] Todos os fracos serão seus seguidores, e você lhes devolverá a força da juventude (*Ibidem*, p.56).

³¹ Significa lugar das pedras.

Figura 34 - O fruto do guaraná



Fonte: Amazônia Hub (amazoniahub.com).

É exatamente por causa dessa forte tradição na cosmogonia dos Sateré-Mawé que eles até os dias de hoje continuam a plantar o guaraná, além da mandioca, banana e outras culturas, sendo, portanto, mais agricultores que pescadores, ao contrário de outras nações indígenas, que ocupam as várzeas, que têm no peixe a base de sua alimentação.

Entretanto, é através do guaraná que eles se inserem de forma mais intensa no mercado de produtos, uma vez que o guaraná possui um bom valor de mercado, seja no circuito local, envolvendo pequenos atravessadores e intermediários, seja no circuito regional ou nacional, quando aparecem as relações com empresas processadoras de guaraná – extrato, xarope, pó, etc.-, ou ainda no circuito internacional quando seus produtos são comercializados diretamente para o exterior sendo intermediado por organizações não governamentais.³²

Ao simbolismo criado em torno do guaraná, acrescenta-se a Festa da Tucandeira, que é basicamente uma festa para celebrar o rito de passagem do menino à fase adulta, quando, depois disso, ele poderá participar de inúmeras atribuições dentro do grupo. Realizada no período de fabricação dos pães de guaraná,³³ a festa

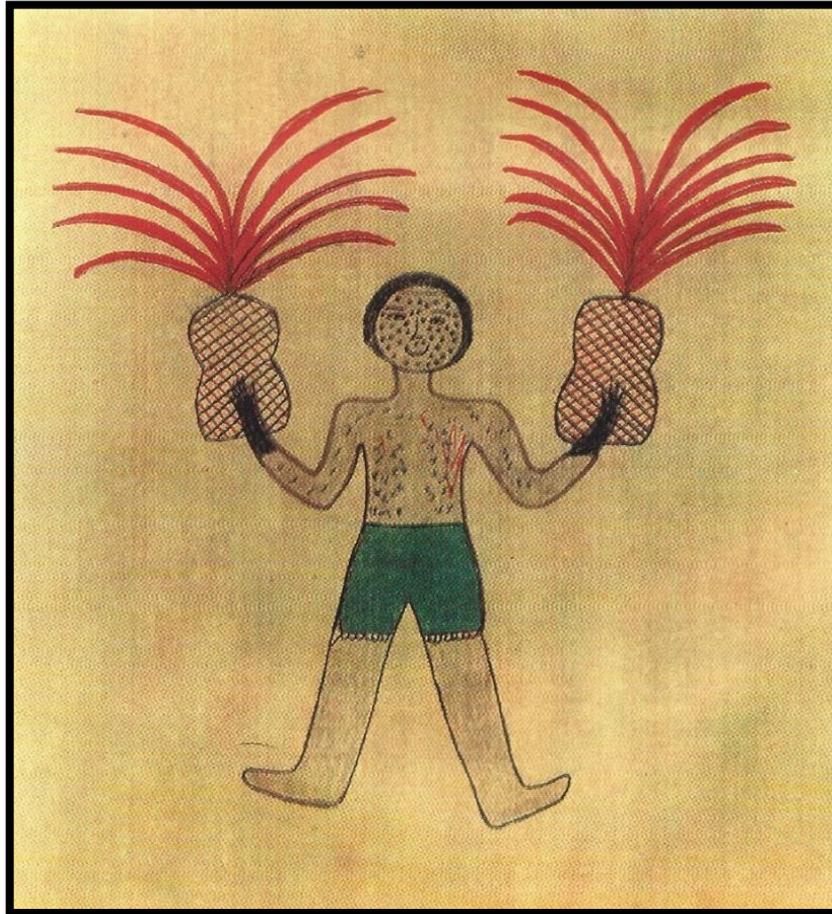
³² Vide portal do grupo www.nusoken.com, intitulado Portal dos filhos do waraná.

³³ Pão ou bastão de guaraná é a forma que ganha a massa da semente de guaraná depois de torrada e pilada.

mobiliza também todo um saber da natureza, visto que para a sua realização necessita-se de dois produtos fundamentais, um oriundo da flora, que são as fibras de arumã para a confecção das luvas, que serão vestidas pelos meninos durante o ritual, e outro oriundo da fauna, que são as formigas tukandeira, portadoras de um ferrão cuja mordida é extremamente dolorosa. Portanto, é imprescindível saber onde estes produtos estão dispostos em meio à floresta para fazer a coleta e, em seguida, tecer as luvas para a festa. O cerne dessa festa consiste em prender as formigas no trançado da luva, com o ferrão voltado para seu interior para que quando o menino a vista seja ferrado, devendo aguentar toda a dor como demonstração de sua valentia, estando pronto para ser guerreiro.

O ritual da tukandeira faz parte dos mitos sagrados dos Mawé e é relatado por Yamã (2007) em seu livro, que apresentamos um breve resumo: no princípio não existia tukandeira e os demônios usavam veneno de outros bichos (aranha, escorpião, cobra) para se ferrarem. Foram eles os demônios que deram a ideia para os Mawé se ferrarem e ficarem bons na pesca, na caça e na guerra. Porém, interessava aos Mawé um veneno para curar, que não matasse as pessoas. Diante da insistência, o grande tatu-bola, chamado *Mypynukuri*, foi até a caverna da jibóia-grande pegar uma formiga, chamada tukandeira, que morava nos pelos dos órgãos genitais da cobra. Era o piolho da jibóia-grande. As formigas capturadas foram colocadas dentro de uma luva de fibra e guardadas para o dia da dança da tukandeira. Para a festa os Mawé elaboraram três tamanhos de luvas em que estariam presas as formigas. A luva maior, cobrindo todo o braço, chamada de *waiperiá*; a menor, cobrindo só a mão, chamada de *sa'ary* (abaixo); e a média, chamada de *sa'ary pe*. Este presente de *Mypynukuri* aos Mawé serviriam para ficarem imunes a várias doenças, a serem espertos, bons pescadores e caçadores, e guerreiros.

Figura 35 - Indígena Mawé e o ritual da Tukandeira



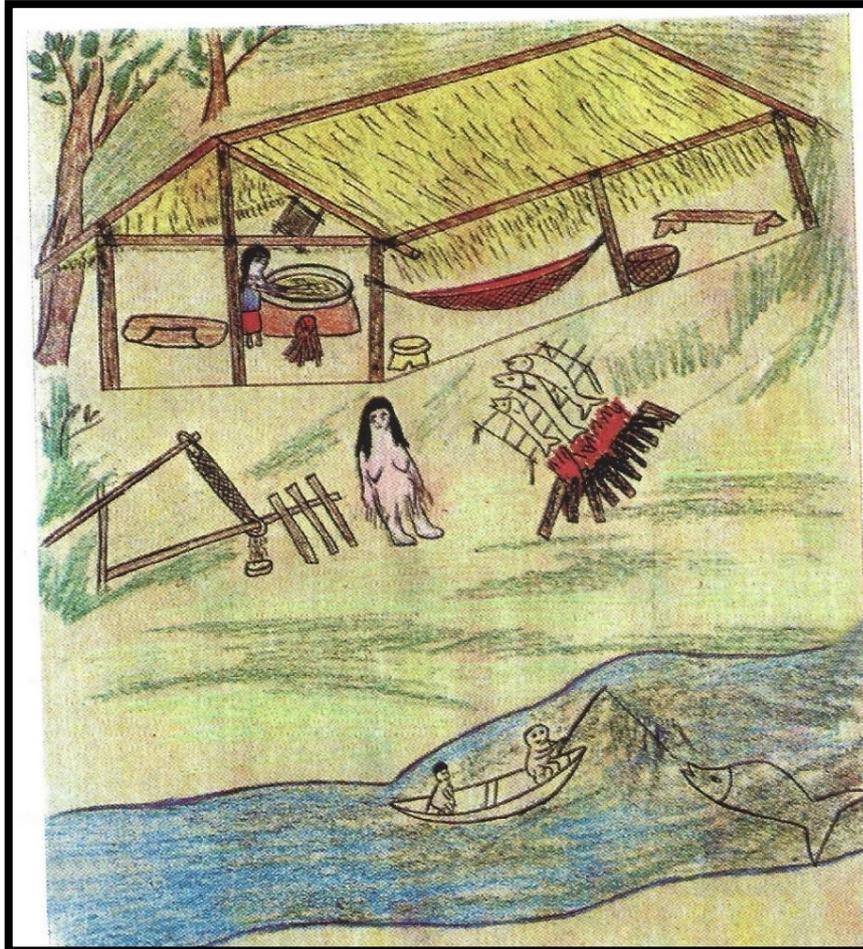
Fonte: SOUZA *et al.*, 1998, p.34.

Os índios Mawé, como vimos acima, vivem na terra firme e não na várzea, o que estabelece uma primeira grande diferença na organização espacial dos indígenas na Amazônia. Sítios, quintais, aldeias, casas, roças, porto, cozinha, cemitério, territórios de caça, territórios de pesca, rios, territórios de coleta e os caminhos (ou redes) que unem todos estes lugares compõem a geografia desse grupo. Cada um desses lugares guarda produtos e significados que atravessam a vida social, assegurando a sua reprodução. Os sítios abrigam todas as plantações de guaraná, de mandioca, de batata doce e os pomares das famílias que aí residem. O sítio, sendo a unidade básica da organização política e econômica dos Mawé, de acordo com Lorenz (1992), pode se transformar em Aldeias com o crescimento do número de famílias.

Na figura abaixo, vê-se a expressão espacial básica dos Mawé, onde aparece a casa, o forno para torrar a mandioca ou o guaraná, uma rede, um cesto, um banco, o tipiti, equipamento feito de fibra natural utilizado para extrair o sumo da mandioca, uma 'grelha' para assar os peixes, o rio, uma canoa com um índio pescando. Na

divisão sexual do trabalho, cabe a mulher torrar a mandioca e assar o peixe, e ao homem, junto com seu filho, a captura do pescado.

Figura 36 - Expressão espacial básica dos Sateré-Mawé

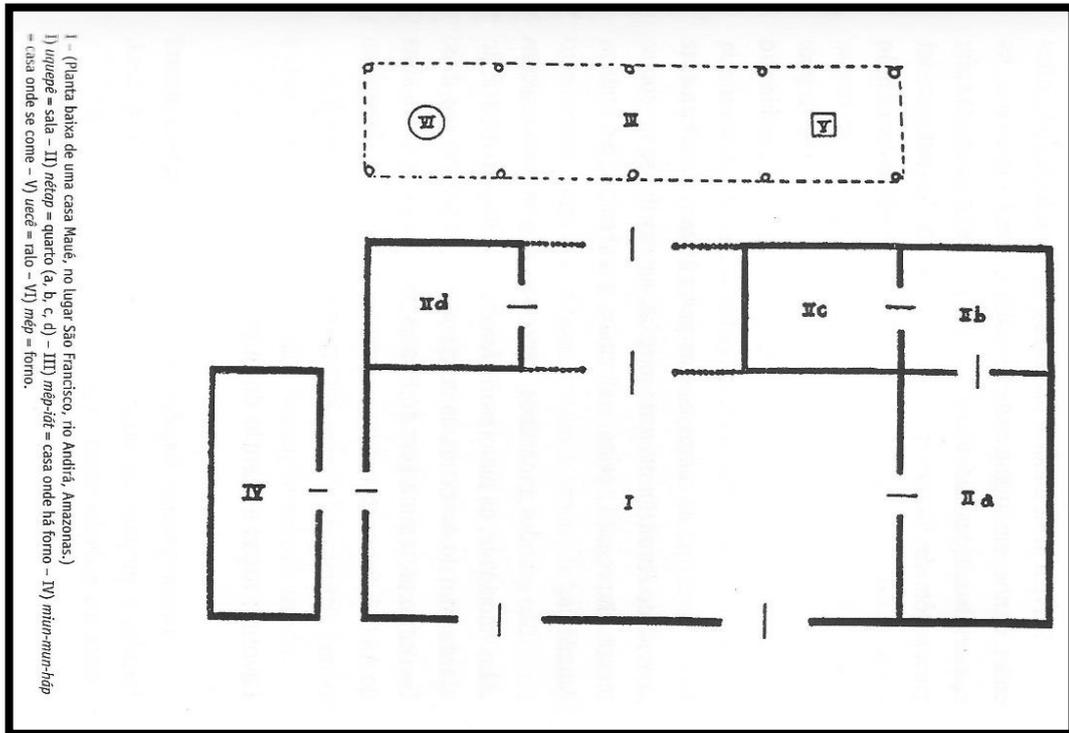


Fonte: SOUZA, *et al.*, 1998, p.08.

Deve-se dizer que existem diversos tipos de casas dos índios Mawé, que se diferem muito mais em sua função que em sua forma. Pereira (1980), em suas pesquisas junto a esta etnia no final dos anos 1930, reproduziu uma planta baixa (figura XCX abaixo) da habitação típica dos Mawé já alertando ao leitor que esta arquitetura sofrera modificações ao longo do processo de colonização. Descreveu do seguinte modo: a cobertura é feita de palha da palmeira caraná; possui compartimentos amplos e arejados; há o quarto do dono da casa; o quarto dos rapazes; o quarto onde mora um filho ou filha casada; um quarto onde dorme um compadre; cozinha com forno e cozinha sem forno; e a casa da dança. O autor relata que em alguns aldeamentos há a casa destinada a abrigar, ou melhor recolher, isolar, as meninas quando ficam menstruadas, pois existe a crença de que elas, assim,

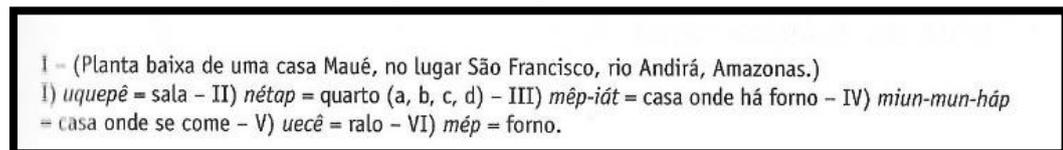
estragam tudo; há, enfim, a casa do tuxaua, de onde se inicia o ritual ou a festa da tukandeira.

Figura 37 - Casa do Tuxaua



Fonte: Pereira (1980).

Figura 38 - Legenda ampliada



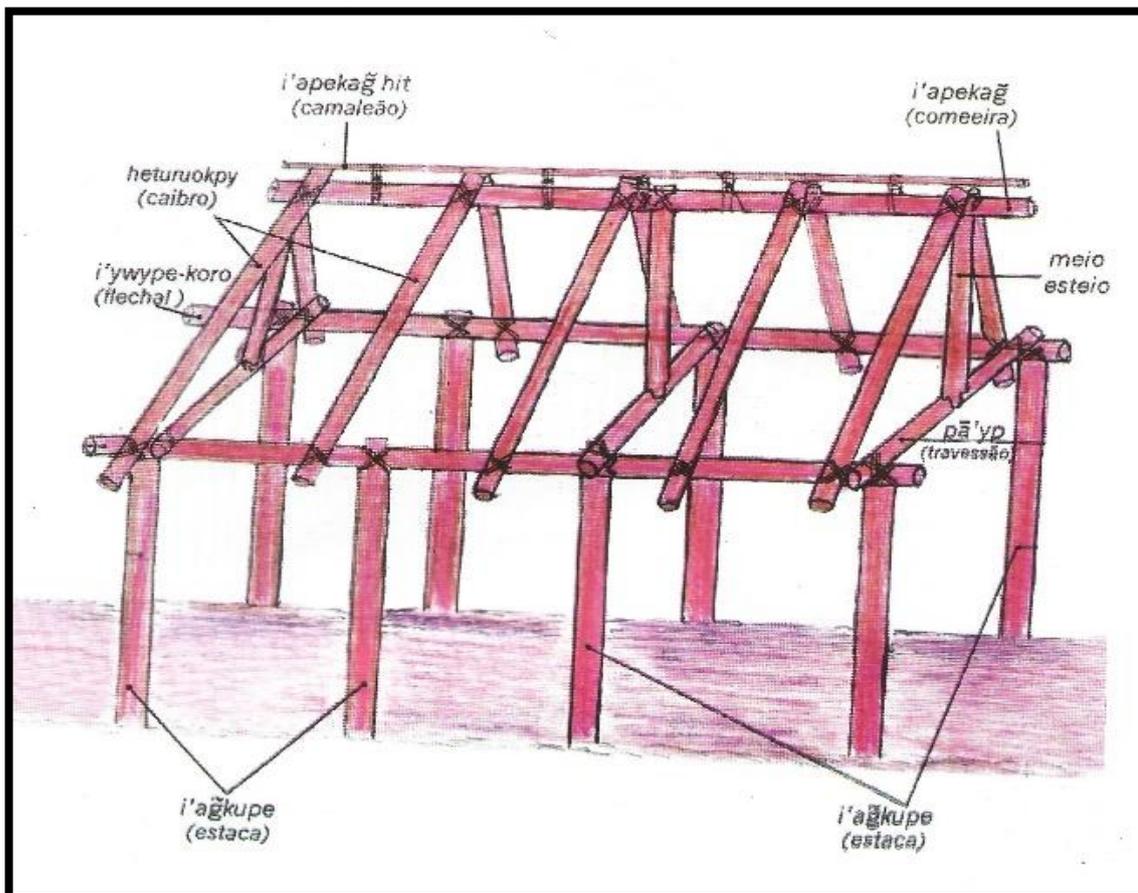
Fonte: Pereira (1980)

A reprodução das imagens que serão expostas a seguir, retiradas do livro *Os Sateré-Mawé e a arte de construir* (1998), desenhadas por um membro dessa etnia, apresenta a estrutura da casa detalhando as suas partes componentes e os tipos de madeira utilizadas, indicando, por óbvio, que não se constrói com qualquer madeira. Assim eles se expressam:

Construção da casa: Aqui no rio Marau, para a construção das casas, nós Sateré-Mawé, tomamos as seguintes providências: Primeiro preparamos o terreno onde vai ser construída a casa. Depois tiramos as madeiras da mata para construir a casa. Então tiramos 6 *i'agkupe* (estacas) que devem ser de madeira de acariúba; depois tiramos 2 esteios que podem ser de acariúba ou

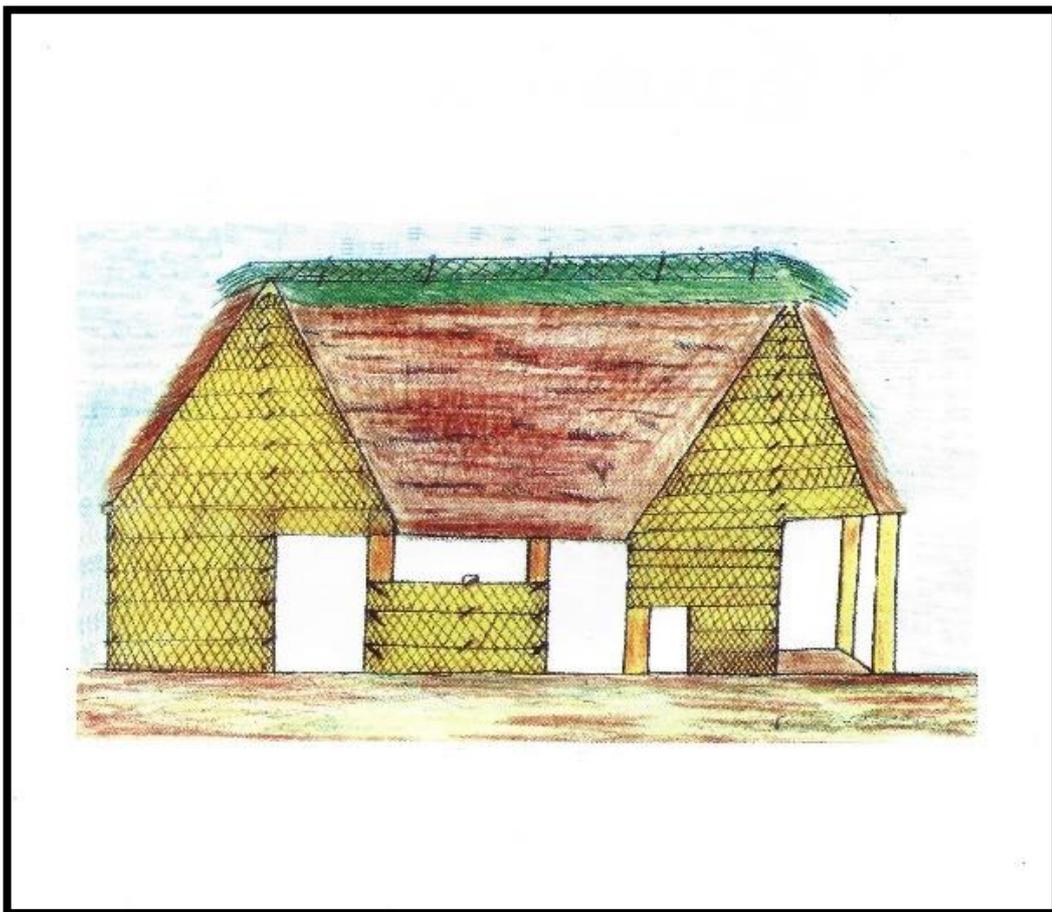
de pau-ferro (âmago da madeira); 2 pã'ip (travessões) de madeira lacre; 2 i'ywype-koro (flechal) e 1 i'apekag (comeeira) de qualquer pau envira tirado do mato; depois tiramos 60 heturuokpy (caibros) de madeira lacre, que é madeira de capoeira. Uma casa para ser bem segura deve ser armada de madeira acariúba ou de pau-ferro (SOUZA, *et al.*, 1998, p.26).

Figura 39 - A estrutura da casa Sateré-Mawé



Fonte: Souza *et al.*, (1998), p.26.

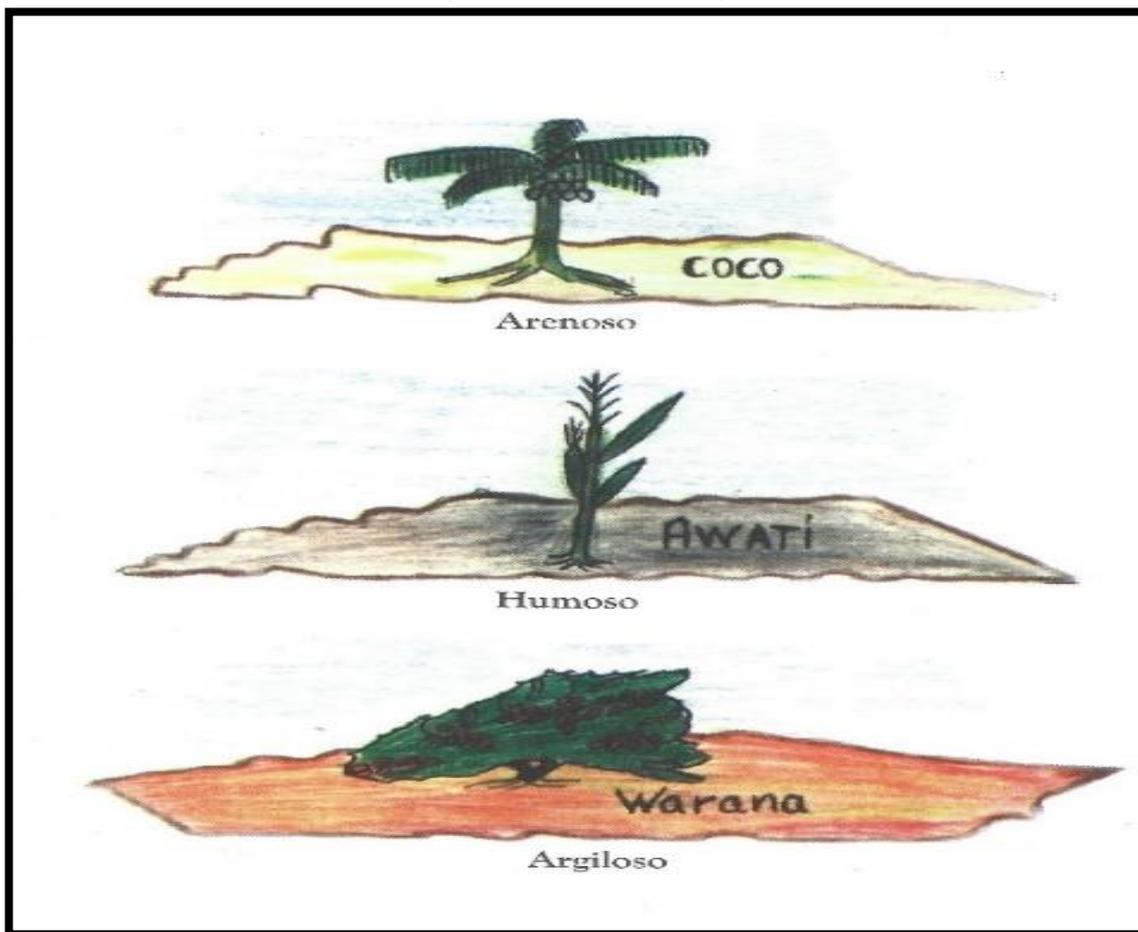
Figura 40 - A casa Sateré-Mawé



Fonte: Souza *et al.* (1998), p.30.

No que tange à agricultura, as roças são as plantações dos diversos produtos e cada família possui a sua. Reconhecendo a diferença dos solos pela sua cor, pela sua textura, sendo mais seco, mais úmido ou mais arenoso ou argiloso, sabem, por esse tipo de experiência, que tipo de planta é mais apropriada para o solo.

Figura 41 - Plantas da roça



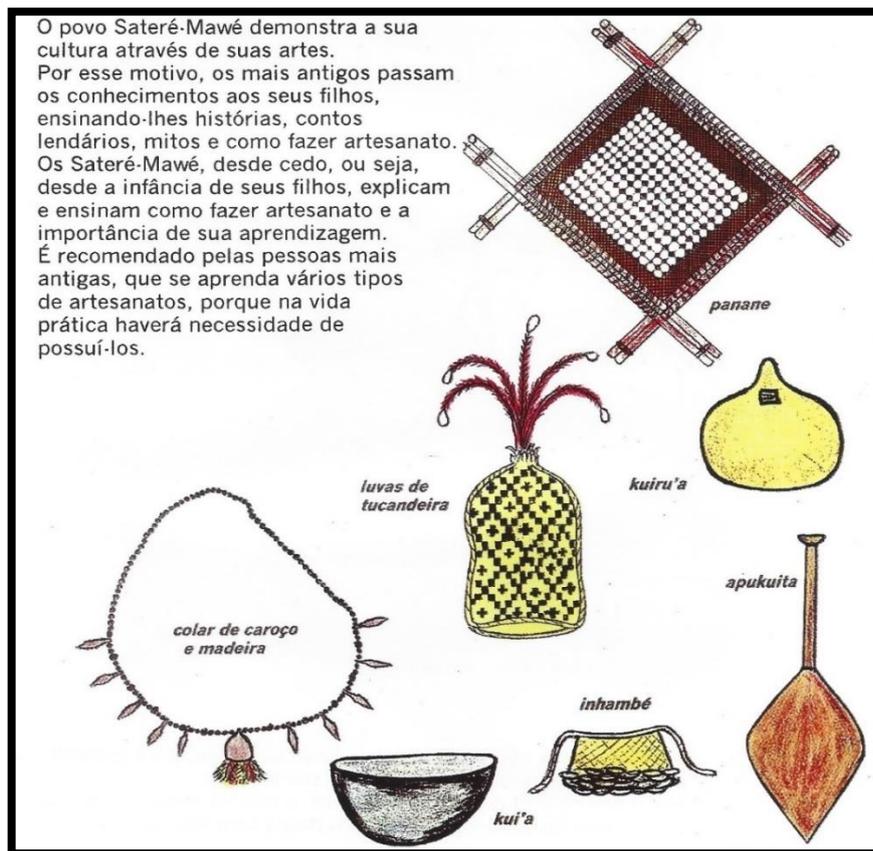
Fonte: Batista *et al.* (1998), p. 40.

O porto é o lugar às margens dos rios onde a família toma banho, lava roupa, deixa a mandioca de molho, lava o guaraná e ancora suas canoas. A rede de drenagem do interflúvio Rio Tapajós e Rio Madeira, área ancestral dos Mawé, como representado no mapa abaixo, abriga inúmeros pequenos igarapés que correm na direção do rio Madeira e ao rio Amazonas. Essa hidrografia, que só é visível na grande escala, foi muito bem representada pela(o) indígena Emílio da Silva Sateré, que reproduzimos abaixo:

meninos são ensinados a tecer paneiro, peneira, tipiti, a fazer forno e flechas para quando eles casarem fazerem os seus próprios instrumentos e não precisarem de empréstimos.

Mais detalhadamente, é importante deixar claro que para cada objeto usa-se um tipo de fibra, em virtude da resistência proporcionada por ela. Assim, para uma peneira, usa-se a fibra de arumã; para fabricar um paneiro, um cesto, que servirá para carregar mandioca, guaraná etc., usa-se o ambé e o cipó-açu; já o cipó-titica é usado para a fabricação tanto do patawi kui'a pytyp (suporte para a colocar a cuia com o çapó, bebida de guaraná ralado, usado só pelos tuxauas), como do panaku, uma bolsa para carregar bagagens. Com a madeira molongó, cuja característica é ser leve e fácil de cortar, os Mawé fazem bancos, remos, canoas e brinquedos para as crianças.

Figura 43 - Artesanato Sateré-Mawé



Fonte: SOUZA et al (1998), p.07.

6.3 ETNOGEOGRAFIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: O QUE PODEMOS APRENDER COM ESTA PROPOSTA?

O professor, ao longo de toda a sua formação, enfrenta desafios e dicotomias existentes no interior da Geografia que ocorrem desde a sua concepção e inserção como componente curricular da educação básica: a dicotomia entre a Geografia que se aprende na academia e a Geografia ensinada nas escolas. Outra questão importante a frisar diz respeito a seguinte pergunta: como podemos propor o ensino de uma Geografia com o caráter menos pragmático e mais democrático? Pois, no contexto em que surgiu e se consolidou, a ciência esteve diretamente ligada às esferas de poder militar, político e econômico emergindo como uma soma de conhecimentos aliados à manutenção da soberania e do poder.

Sabemos que as contradições existentes não se encerram aí, e na área educacional muitas seguem firmes uma vez que, o próprio sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu superar muitas das formas de desigualdade e exclusão nele arraigadas, haja vista, estar atrelado a um sistema socioeconômico desigual que reproduz uma sociedade também constituída pelas diferenças e discrepâncias, seja na área econômica, seja no campo social. Mesmo em meio a esse contexto, ainda acreditamos que todos os esforços precisam ser realizados no campo educacional para que as desigualdades sejam amenizadas partindo de ações contínuas e, que num futuro, possam ser superadas. Acreditamos que para isso a educação e o ensino precisam ser mais democráticos.

No que concerne à Geografia Escolar, como fazer dela mais inclusiva e democrática com a inclusão da temática indígena, visto que, como citado no início desta dissertação, os conteúdos dos livros didáticos – principais materiais de consulta por parte dos educandos – são deficientes na forma em que esta temática é abordada, por adotar um caráter meramente descritivo, superficial e generalizante. Muito se avançou na qualidade, mas ainda há muitas lacunas no que diz respeito aos conteúdos que envolvam essas populações que, historicamente, foram postos à margem da sociedade, o que reflete a forma como são referidos em tais obras.

A referência que fazemos ao livro didático não é à toa, pois por ser um material consolidado na cultura escolar, acaba se tornando a base, a referência que conduz o trabalho dos profissionais da educação. Diante disto, cabe aos educadores – a nós –

inserir em seus planejamentos temas pertinentes aos anseios de uma sociedade que rompa com visões estereotipadas com relação aos povos indígenas e que contribua para as mudanças de visões e de concepções de mundo, para que compreendamos que há outras maneiras e versões de se relacionar com a natureza diferentes da nossa. Esse movimento precisa começar por nós educadores, que conduzimos nossas práticas em sala de aula diretamente com nosso público, os estudantes que compõem a sociedade e estão em pleno processo de formação intelectual.

Este trabalho quando tem por objetivo adotar uma abordagem que contribua para o rompimento da visão de 'índio genérico' vem na contramão de como a questão indígena ainda é abordada nas salas de aula no ensino básico. Em Geografia, muitas vezes, a tônica do discurso sobre as populações indígenas ocorre pelo viés generalizante, como se todos os indígenas formassem uma única parcela populacional em muitos aspectos homogênea. A parcela da população não-indígena acaba por reduzir a cultura indígena às atividades do cotidiano de suas aldeias, às aparências dos indígenas descritas nos livros de História e Geografia do passado e como se todos, independente da etnia, tivessem os mesmos hábitos, que somente fossem reproduzidos um a um sem uma significação, sem um fundamento e uma explicação particularizada.

A figura do 'índio' folclórico que anda despido ou se veste de penas, que fala outra língua incompreensível, que têm hábitos duvidosos e que é visto como selvagem, quase como extensão da natureza, são nada mais que escancarados preconceitos que os não-indígenas reproduzem, aos quais temos que questionar e extirpar de nossas consciências, visto que, essa abordagem discriminatória enfraquece ou anula qualquer tentativa de aproximação a este tema, compromete o caráter democrático do processo de ensino-aprendizagem e impede qualquer tentativa de renovação pedagógica.

Os materiais didáticos ensaiam muito timidamente uma tentativa aproximação à realidade atual dos povos indígenas, porém, de modo geral, o discurso se estagnou no tempo pretérito, como se estas populações estivessem e pertencessem somente ao passado – e estivessem lá até hoje – pois são escassas e superficiais as referências sobre esses grupos étnicos e ainda na atualidade não conseguiram dar o destaque e a seriedade necessária para se estabeleça um resgate histórico dos conhecimentos desses grupos sociais.

Almeida (1987) afirma que o papel dos indígenas é reduzido à nossa concepção capitalista sobre o mundo, “à sua função econômica e simbólica, escamoteando-se o significado de exploração, sofrimento e morte que tal papel assumiu para suas vítimas, sendo apenas exaltado o saldo econômico do processo” (Almeida, 1987, p.37).

Em geral, nos materiais didáticos não constam quaisquer contribuições dos saberes indígenas e de suas visões de particulares de mundo, com isso a questão indígena em sala de aula acaba sofrendo um total apagamento pela permanência da reprodução das ideologias dominantes, logo o que se sabe sobre os indígenas são meras reproduções de limitadas informações carregadas muitas vezes de muito desconhecimento. A reprodução das ideologias dominantes se dá, objetiva e subjetivamente, quando os docentes acabam cumprindo a função de serem meros reprodutores das ideias que levam ao entendimento que os povos indígenas são um grupo da sociedade homogêneo e que são desconhecidos muitos de seus saberes ancestrais. Nisto reside o maior equívoco, pois ao não se admitir e permitir a aproximação aos conhecimentos sobre as especificidades culturais das inúmeras etnias do país, deixamos de conhecer e reconhecer quem são eles, quais são os seus mitos fundamentais e como explicam a sua origem, em que pesam suas crenças e costumes em sua organização social e em seus hábitos e, acima de tudo, como estes desenvolvem as suas Etnogeografias. Importante ratificar que ‘índio não é tudo igual’.³⁴

Silva(1987) afirma que os livros didáticos divulgam resumidamente a historiografia oficial e em quase sua totalidade “é a história contada pela ótica do branco opressor [em que] predomina o etnocentrismo europeu que legitima o etnocídio” (*Ibidem*, p.09). O etnocídio que se pauta na imposição de uma ‘correção’ a uma determinada cultura tida como diferente daqueles que lhes impõe crítica. Por exemplo, frequentemente se defende que o indígena seja ‘civilizado’, mas o problema reside na imposição do que sejam considerados traços característicos de povo civilizado. Nos materiais didáticos fica clarividente a ação dos missionários religiosos no ímpeto de ‘civilizar’ ou doutriná-los, como se exemplifica na passagem a seguir que

³⁴ A palavra ‘índio’ foi uma denominação imposta pelos colonizadores e passou a denominar os inúmeros povos que viviam no ‘novo’ continente, o que contribuiu para o seu uso como um termo genérico.

Almeida(1987), ao analisar a presença negra e indígena nos materiais didáticos, pontua que a figura dos missionários religiosos era tomada por uma espécie de heroísmo.

O que os livros afirmam é que, utilizando meios distintos dos bandeirantes, chegaram ao mesmo fim destes: expandir e integrar o território nacional. Além disso, contribuíram para unificá-los culturalmente, levando a civilização e a língua portuguesa a todo o país. Os fins dos jesuítas eram, conforme os textos, cristianizar os índios e defendê-los da escravidão. Sua tarefa era ensinar aos índios o trabalho civilizado, a língua portuguesa e a latina, o uso de roupas, o fabrico de instrumentos, a importância da família (*Op. cit.*, p.53).

Como bem destaca o autor, em nem um momento se alude ao fato que os indígenas já trabalhavam, tinham língua e vestimentas próprias, produziam seus instrumentos e adotavam uma organização familiar. Em muitos livros didáticos as menções são aquelas que mostram apenas o declínio e a extinção dessas populações como algo ‘triste’, mas difícil de ser evitado, assim como as ações de resistência que foram reações aos episódios bárbaros violentos que aconteceram em áreas de ocupação em que houve muitas tensões sociais.

Almeida (1987) ressalta que a história precisa ser contada do ponto de vista dos povos indígenas ao afirmar que

se a história fosse contada, não só do ponto de vista do branco, mas também desse ponto de vista, ela seria certamente diferente. Com isso acaba o papel dos indígenas na história passada. Aparentemente foram assimilados pela ação bandeirante e missionária. Deixaram uma herança cultural, sobre a qual falam os textos (*Op. cit.*, p.58).

A herança cultural, a que o autor chama de “herança dos desaparecidos”, sofre muitas edições por quem a cita, limitando-a a aspectos folclóricos e apagando quaisquer diferenças entre as culturas indígenas. Há itens dessas culturas que são abordados de forma muito dispersa, como a economia, que baseada na coleta, caça e pesca, é descrita como atrasada e primitiva. Os pontos fortes dessas práticas não são mencionados, como a sua adequabilidade ao ambiente e eficiência no sustento das necessidades desses povos. Sugere-se “a imagem do índio improdutivo” (*Ibidem*, p.62).

No que tange à religião, com base nos levantamentos do autor, há uma prática politeísta – Guaraci, Jaci, Tupã – com a combinação de tais crenças para a explicação de fenômenos naturais, como a ação de deuses e forças sobrenaturais, o que provoca um estranhamento frente às versões científicas para tais fenômenos.

A herança cultural indígena também toma um caráter técnico e material pelo ato de confeccionar uma vasta gama de objetos e instrumentos de forma artesanal como as redes, os produtos trançados, as cerâmicas, as suas armas, os instrumentos de trabalho, os equipamentos para transporte e até mesmo na criação de pinturas corporais como uma forma de se diferenciar e de preservar as suas identidades. A todos esses itens o autor afirma integrarem “uma espécie de colcha de retalhos de estereótipos do ‘índio’[...] Esse é o folclore do índio. A realidade viva e particular aos povos indígenas reais jamais aparece” (Almeida, 1987, p.64). E completa seu pensamento afirmando serem estas as representações da herança cultural, o ‘resíduo da cultura’, ambíguo por representar “de um lado é sinal de *atraso*; por outro, visto como folclore, e sinal de nacionalidade” (*Ibidem*).

Sabemos que em meio a este panorama, podemos ir além dessas informações superficiais que acabam sendo desinformativas e contrárias a uma apropriação de conhecimento mais significativa sobre os povos indígenas. Para o público escolar é fundamental que as ideias tanto sobre a nossa quanto das demais sociedades sejam as mais fiéis à realidade.

Nos materiais didáticos, em um primeiro momento, o indígena tem sua imagem como indivíduos dóceis e hospitaleiros, e depois se convertem em problema, quando são acusados de serem bárbaros e insolentes, ao reagirem às ações impetradas pelos colonizadores. Com relação à disposição para o trabalho, são considerados preguiçosos, por estarem sendo submetidos às situações de trabalhos forçados ou mesmo trabalhos escravos

De acordo com Telles (1987), quando crianças, o que aprendemos, ouvimos ou vemos pelos meios de comunicação, por exemplo, “forma nossa imagem de mundo, torna-se fonte de nossas fantasias quando, em imaginação, percorremos o mundo em loucas aventuras” (*Op. cit.*, p. 73). Assim, como é durante essa mesma fase da vida que, devido a informações imprecisas ou incorretas, se formam os nossos preconceitos com relação ao outro e às outras culturas diferentes da nossa. Portanto, “são exatamente as noções sobre os outros grupos que provocam em nós pensamentos desconhecidos e nos induzem a reconhecer o mundo como lugar de diversidade” (*Ibidem*).

Reconhecer a diversidade das especificidades culturais das etnias indígenas é contribuir para a sua sobrevivência, já que se apresenta como uma oportunidade de perceber a riqueza intrínseca à diversidade dos grupos humanos. Ao falarmos em

identidade étnica, como ratifica Freire (1996), faz-se necessário reconhecê-la como uma das tarefas centrais da prática educativo-crítica, aliás, “é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (*Op. cit.*, p.41). Em outros termos, em um movimento interno reconhecer-se em suas identidades, para que desenvolva mecanismos no reconhecimento do Outro.

A questão indígena é um desafio para a prática de ensino dos professores, pois, primeiro, se o professor não for pertencente a uma etnia indígena ou não tiver uma maior aproximação sobre os aspectos concernentes às suas culturas, se torna necessário e inadiável o compromisso com a pesquisa. Freire (1996) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (*Ibidem*, p.29).

Enquanto ensino continuo buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (*Ibidem*).

Um segundo ponto que se apresenta como dificuldade e desafio: a produção material para os estudantes que passe pela resposta de como caracterizar com clareza e suficiente tais sociedades em seus aspectos essenciais e singulares, sem reforçar a ideia de ‘índio genérico’,³⁵ como assevera Silva (1987), apontando que

A dificuldade está em, por um lado, ser fundamental caracterizar elementos básicos, constitutivos das sociedades indígenas, comuns a todas por serem os que as distinguem de sociedades de outro tipo; de outro lado, é igualmente fundamental indicar a diversidade muito significativa que há entre os povos indígenas em termos de adaptação ecológica e em termos lingüísticos, sociais e culturais (*Op. cit.*, p.130).

A autora argumenta ainda que a intenção principal de todo e qualquer trabalho que vise à abordagem da questão indígena em sala de aula deva ser, em suma, primeiro, informar corretamente; segundo, apontar caminhos para que se compreenda as peculiaridades, a sabedoria e a riqueza de vida das sociedades indígenas; terceiro, sensibilizar para o drama vivido pelos indígenas ao longo da história; quarto, recomendar as possibilidades de formas de relacionamento simétrico entre indígenas e não-indígenas; e por fim, informar sobre os direitos, as reivindicações, os avanços

³⁵ Expressão esta apontada pela autora como de Darcy Ribeiro.

no reconhecimento de direitos e os retrocessos que ainda enfrentam, assim como a necessidade e papel dos movimentos sociais indígenas no Brasil hoje, um movimento com adesão ampla, próprio da sociedade brasileira da atualidade.

É preciso que possamos contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; é preciso ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; é preciso disposição para rever, se necessário, nossa própria postura (que costuma se situar em algum ponto entre os dois pólos, igualmente nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada) diante dos povos indígenas (*Ibidem*, p.135).

Em uma tentativa de abafar os traços do colonialismo ainda presentes nas questões indígenas abordadas em sala de aula como, por exemplo, os questionamentos sobre a 'pureza da raça', que reside na crença da capacidade do não-indígena em atestar a autenticidade da pessoa indígena, é na Antropologia que teríamos muito aprender, com a básica compreensão da equivalência das experiências humanas, em que os povos e culturas se atualizam em suas formas possíveis de humanidade, segundo Silva (1987)

São modos alternativos de 'ser gente'. A exigência maior, portanto, na conduta recíproca entre representantes de culturas diversas é o esforço pelo relacionamento simétrico. É *respeito pela diferença*. É a neutralização do preconceito, desta tendência universal a considerar nossos padrões de comportamento e nossas idéias a respeito do mundo como naturalmente estabelecidos, como norma-medida de todas as coisas (*Op. cit.*, p.136-137).

A autora, por fim, questiona o que objetivamos alcançar em sala de aula? E replica que, primeiro, em respeito às culturas indígenas, precisamos construir um relacionamento adequado com eles a iniciar pela apropriação de informações corretas sobre seus modos de vida. Segundo, devemos pensar as sociedades indígenas no Brasil sem a percepção de homogeneidade desses povos, facilmente exemplificada pelas centenas de línguas faladas ainda hoje, com seus estilos de vida próprios, suas formas de relação com a natureza, as interrelações entre os membros de sua etnia e as relações interétnicas. E por fim, reconhecer as questões subjetivas relativas às suas visões de mundo, mitos, rituais e cosmologias. E reforça que, em suas especificidades que busquemos a compreensão que

Há povos caçadores e coletores; há povos agricultores e pescadores; há povos que vivem em grupos pequenos; há os sedentários e há os seminômades. Os modos de adaptação ecológica são variados, assim como as experiências históricas de cada povo são únicas (*Ibidem*, p.137).

Que em sua relação com a natureza, os indígenas encontram diversas soluções para a questão da sua própria sobrevivência em meios considerados por nós não-indígenas, hostis como as florestas. A questão indígena não é uma pauta apenas das etnias, mas diz respeito a todo o coletivo da sociedade, portanto suas especificidades culturais, relações históricas com os ambientes, a simbologia de seus territórios, as técnicas próprias de exploração e a necessidade da terra são peculiaridades fundamentais para a garantia da vida desses povos.

Ir ao encontro das cosmogonias e saberes indígenas na educação básica é uma forma de conceber e propagar conhecimentos sobre a terra por quem veio antes e por quem virá depois, o que o professor Daniel Munduruku chama de inteligência ancestral, e sentencia que “não há possibilidade da gente pensar um mundo pra frente se a gente não respeitar o mundo já vivido pelos nossos antepassados”.³⁶

Para ele o modo não-indígena de pensar o futuro é alienante, haja vista, estarmos preocupados apenas com nossas necessidades imediatas, importando-se apenas com a existência do presente. Para os indígenas o tempo e o espaço são concebidos de forma diferente, pois focalizam tanto o passado quanto o presente, em busca de respostas para seguir resistindo à destruição de seus territórios e de seus modos de ser e existir. E acrescenta ainda que “o tempo é circular como a natureza. Ele alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante. A história se repete. Neste momento, está se reproduzindo de forma muito dura, muito cruel, e não só para os povos indígenas”.³⁷

Krenak (2022b) declara que, aparentemente, cabe apenas aos grupos “que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta” (*Ibidem*, p.05) o compromisso em preservar ambientalmente a Terra, ou seja, os grupos sociais minoritários como os indígenas, quilombolas, caiçaras, aborígenes aos quais denomina, ironicamente, como sub-humanidade.

A crítica à humanidade é revestida de ironia quando afirma que ela é composta por um seletivo grupo que não aceita a inserção de novos sócios. Logo, estas populações ‘sub-humanas’ que ficam agarradas na Terra no sentido de salvar-se e salvá-la. Afirma ainda que quando os saberes e as mitologias indígenas ganham

³⁶ Declaração dada em cerimônia do prêmio Sim à Igualdade Racial, 2024.

³⁷ Trecho da entrevista à Agência Brasil em 17.04.2024. Disponível em: [Modo não indígena de pensar futuro é alienante, diz Daniel Munduruku | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](#). Acesso em 19.04.2024.

sentido para os povos não-indígenas, os indígenas deixam de se ver como alguém menor e complementa que estes querem e precisam ser respeitados nas suas identidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia Escolar assume muitas faces ao longo de sua história e, de acordo com as demandas do Estado e da sociedade, foi assumindo novos contornos, nem sempre prezando pela orientação à formação cidadã e verdade, e essa busca ainda é uma tarefa desafiadora para os profissionais da educação, na atualidade. Mas ao certo, é que se torna fundamental um novo aporte teórico-metodológico, assim como a formação continuada de professores-pesquisadores para que a Geografia assuma, cada vez mais, um caráter de ciência comprometida socialmente, principalmente, com os grupos sociais que sempre estiveram à parte, como os povos indígenas.

À Geografia somente será possível um 'salto democrático', a partir do momento que nela estiverem presentes as pautas mais atuais da sociedade com a tentativa de se constituir e fundamentar os meios que demarcem um processo de renovação pedagógica, pois um dos maiores equívocos que ainda é muito presente nas abordagens em sala de aula é o pensamento que a Geografia se encerra em suas concepções já consolidadas, como se estivessem congeladas no tempo e espaço. O geógrafo, antes de tudo, deve ser um pesquisador, tanto para reconhecer as inúmeras possibilidades de abordagem que nos oferece o mundo, quanto para que consigamos acompanhar as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, e não nos fixarmos em uma prática rígida e retrógrada que não responda aos anseios da sociedade.

As habilidades esperadas que os estudantes desenvolvam no estudo da Geografia, na construção de seu pensamento espacial, passa por aprender a localizar, representar, comparar, descrever, interpretar o mundo em um processo contínuo de aprendizagem, sempre agregando novos conhecimentos aos anteriormente aprendidos. Com a obrigatoriedade da inclusão da discussão das temáticas da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula da educação básica, pela Lei 11.645/2008, a responsabilidade é ainda maior para que possamos dar maior visibilidade e nos apropriarmos de novos conhecimentos sobre as culturas do que conhecemos apenas genericamente.

Propor um processo de ensino-aprendizagem mais plural, a partir da Etnogeografia de povos indígenas do estado do Amazonas pode – e deve – demarcar uma tentativa de renovação de abordagem para o ensino de Geografia, enriquecido pelos saberes vernaculares das etnias que influenciam diretamente os seus modos de vida e suas relações estabelecidas com o espaço geográfico, em especial, a partir dos entendimentos alicerçados em seus mitos. Incluir as vozes que por tanto tempo

foram – e em muitos casos ainda são – caladas, as vozes dos povos indígenas, para uma ‘nova’ compreensão do mundo, mais diversa, mais heterogênea.

A partir disto reside esta nossa proposta de pesquisa aqui desenvolvida: dar voz aos indígenas do estado do Amazonas para que ganhem um espaço e reconhecimento na construção de conhecimentos e saberes que contribuam para uma nova abordagem da Geografia – com base na Etnogeografia – a partir da validação da importância de suas próprias percepções de mundo, suas interpretações e significados dos fenômenos e dos elementos da natureza, pois na compreensão do indígena não há separação entre o que é físico, natural, espiritual e humano. Tudo está unido e integrado, logo precisa permanecer em equilíbrio.

A proposta de dissertação que aqui apresentamos se dedicou a uma interpretação complementar para o ensino de Geografia Regional, mais precisamente do estado do Amazonas sob o olhar dos povos indígenas Tikuna e Sateré-Mawé. Esta proposta visa ser além de uma sugestão de abordagem para os professores do norte, alcançar profissionais da educação e estudantes de outras regiões do país, por possibilitar o reconhecimento de saberes, territorialidades e a diversidade étnica e cultural desses povos. Ao invocarmos estas possibilidades reafirmamos o nosso compromisso por uma nova leitura do mundo, por meio de reflexões inovadoras e comprometidas com um ensino-aprendizagem mais democráticos ao incluir os saberes tradicionais indígenas, como tentativa de superar estereótipos, romper com a visão de ‘índio’ genérico e trazer a discussão para o tempo presente, não mais se referindo a esses povos somente no passado.

Este trabalho de revisão bibliográfica se deu pela inestimável contribuição de obras centrais sobre os povos Tikuna e Sateré-Mawé, obras essas concebidas e elaboradas para serem não somente sobre os indígenas, mas serem por eles produzidas coletivamente, onde para cada um foi oportunizado deixar sua marca para que tanto as crianças indígenas, quanto as não-indígenas e educadores possam reconhecer o quão valiosos são os saberes vernaculares para a reprodução dessas sociedades hoje e para as gerações futuras.

Saberes cosmogônicos que explicam a origem do mundo, dos astros, dos seres, da floresta pelas explicações míticas e pelas crenças, mas sobretudo, como os povos indígenas se relacionam com os seus territórios, com a natureza, como se organizam social e espacialmente e os significados dos lugares dentro da sua organização social e territorial, assim como as explicações míticas de fenômenos

naturais e sociais. O mundo está aí carregado de significados e suas interpretações os indígenas sempre fizeram, em alguns pontos há convergentes nas interpretações por parte das diferentes etnias, mas em muito eles divergentes, portanto, tratar do saber indígena é apontar para os caminhos da diversidade.

Logo, se os indígenas são tão diversos, qualquer caráter que os trate como iguais e os homogeneízem é parte de um desconhecimento sobre suas culturas e de reprodução de preconceitos. Freire (2016) reflete que a tentativa de compreender as sociedades indígenas não passa apenas pelo ato de conhecer “o outro”, “o diferente”, mas sim propiciar questionamentos e reflexões sobre a própria sociedade a qual pertencemos. Desta maneira, critica o nosso pouco conhecimento da história indígena e que a produção intelectual, muitas vezes não alcança e condiz com a importância do tema, o que deforma a imagem dos indígenas, sobretudo nas escolas, nos meios de comunicação, enfim na sociedade brasileira.

Para uma mudança na imagem preconceituosa que a parcela da sociedade não-indígena tem com os indígenas, veiculada na escola de uma forma geral, que o aprofundamento das pesquisas seja o primeiro passo para melhor se apropriar do tema, pois muitos são os equívocos reproduzidos sobre o tema: a noção de ‘índio genérico’, a consideração de suas culturas como arcaicas, a referência ao passado e a nossa pretensão em crer que sejamos capazes de dizer quem é e quem não é indígena e o apagamento de suas contribuições intelectuais. Somente por meio da educação poderemos fazer um resgate sobre que são os indígenas verdadeiramente.

Por meio do conhecimento dos mitos do povo Tikuna pudemos compreender desde como se deu a origem desse povo no tempo primordial, como se organizam socialmente, os critérios de distintividade dos clãs, como se dá a divisão social do trabalho e os significados dos elementos da natureza, tanto subjetivos quanto objetivamente na reprodução de suas vidas. O Livro das Árvores nos presenteia com uma possibilidade de imersão nesse mundo cultural Tikuna quando adota interpretações ricas e criativas sobre a natureza e mais propriamente, a importância da manutenção da floresta para a renovação da vida humana, animal e vegetal, partindo de uma incrível licença poética na compreensão dos nativos sobre o seu universo. O Brasil tem uma enorme dívida com esses povos e precisa resgatar os seus saberes ancestrais.

A referida obra apresenta a centralidade da árvore na reprodução da vida desses povos. O que em princípio parecia ser uma proposta preocupada com a

preservação do ambiente e voltada para a educação ambiental, tornou-se um verdadeiro manifesto cultural do povo Tikuna ao apresentar a relação intensa e cheia de significados deles com as árvores, com a floresta como um todo ao acentuar o valor simbólico das espécies para a sua preservação, tanto em seu existir físico, quanto em sua acepção cultural. Como destacam os autores, é um livro de memória das árvores, como um patrimônio a ser preservado em compromisso com as gerações futuras. A floresta não é apenas um conjunto de infinitas espécies de árvores, mas no entender Tikuna, é a coberta da Terra, tem o poder de recobrir e proteger o planeta e todas as suas formas de vida. Então, se sua existência sofre alguma ameaça, estão também ameaçadas todas as formas de vida do planeta.

A partir da natureza os Tikuna têm um rico repertório que explica a origem do mundo, a sua própria origem – pois foram pescados do rio – da biodiversidade, o papel dos seres encantados da floresta, a alternância dos dias e noites, o aparecimento dos peixes na bacia do Solimões, inclusive em seus períodos de reprodução, e até mesmo a criação de instrumentos usados em rituais e ferramentas de trabalho. Tudo é resultado ou fruto do poder dos espíritos, pois as árvores têm espíritos, desta forma se demarca o componente encantado e sagrado que as árvores possuem e que explicam a essência e a dinâmica da vida Tikuna, a importância da sua preservação para a saúde dessa população, do equilíbrio da vida em comunidade para garantir a manutenção das futuras gerações.

Com relação ao que estudamos e aprendemos com as obras dos naturalistas e dos indígenas Sateré-Mawé, desde a localização de seu território original, a *Mawézia*, nos sugere que foi determinado em meio a muitos conflitos por estarem entre terras de seus adversários históricos, os Munduruku e os Mura. Hoje, os Sateré-Mawé ocupam a Terra Indígena Andirá-Maraw, nome composto pela denominação dos rios da região.

A literatura desses povos, devido a uma maior organização social e política, começa a ganhar destaque a partir do final do século XX, com a recuperação de suas línguas e o intermédio da tradição oral na transmissão de suas histórias entre as gerações. A origem, a mitologia e a trajetória do povo, formam as bases que consistem no contar de suas próprias histórias, sem a presença de interlocutores.

Uma característica particular desse povo, ligado diretamente ao seu mito de origem, é o desenvolvimento do cultivo do guaraná, o “povo do guaraná” nas palavras de Yamã, foram os precursores dessa cultura agrícola. Além do guaraná, sua

identidade também é marcada pelo Porantim, o remo sagrado onde estão gravados os símbolos de sua história e a Festa da Tucandeira (*Waiperiá*), o rito de passagem ligado à virilidade e à formação do guerreiro, a afirmação do homem enquanto ser Sateré-Mawé.

O mito que explica o surgimento do guaraná é resultado de um evento trágico em consequência de uma transgressão em que a indígena *Anhyã-muasawyp* é expulsa do paraíso e seu filho, gerado a partir do “pecado”, sofre um atentado contra a sua vida e para eternizá-lo e fazê-lo renascer, a mãe arranca seu olho direito e planta em terras pretas, que dá origem ao *Waraná Sessé*, o guaraná verdadeiro. O guaraná que está ligado à energia vital, à força da juventude.

O mito de origem do guaraná marca a identidade do povo Sateré-Mawé, efetivando uma forte tradição no plantio do fruto, assim como de tubérculos e frutos, o que faz que eles sejam reconhecidos mais por suas atividades de plantação, como agricultores, do que pescadores. O guaraná os insere mais intensamente no mercado de produtos nos circuitos local, regional e nacional, haja vista ser os seus produtos e subprodutos serem de grande aceitação pelas indústrias de bebidas, seja pelos consumidores. Outro aspecto fundamental na formação da Etnogeografia dos Sateré-Mawé está ligado intimamente ao ritual da tukandeira, pois os produtos necessários para a produção de seu principal artefato ritualístico, a luva de fibra de arumã, e as formigas tukandeiras, só são encontradas por aqueles que tenham o conhecimento próximo e profundo da floresta para coletá-los. A luva de fibra de arumã é tecida e preparada com a colocação das tukandeira com o ferrão inserido por dentro do trançado, virado para o interior da luva e durante o ritual os meninos calçam as luvas e como prova de valentia e força devem suportar as dores das ferroadas das formigas. Entende-se que passando por esse rito, o jovem se torna um guerreiro capaz de enfrentar os mais difíceis desafios na pesca, na caça e nas guerras.

Por serem de ambiente de terra firme, os Sateré-Mawé organizam-se espacialmente em sítios (unidades básicas da organização econômica e política), quintais, aldeias, casas, roças, porto, territórios de caça, de pesca e de coletas, e os caminhos de intersecção desses lugares formam a rede geográfica desse grupo indígena. As casas têm funções que as diferenciam, como a casa das meninas que são isoladas quando ficam menstruadas e a casa do tuxaua, palco do ritual da tukandeira. Enquanto a primeira serve de lugar de abrigo e recolhimento, a segunda é de acesso público para a comprovação por parte dos meninos indígenas de que

sejam guerreiros, assim estabelecendo um rito de passagem da infância para a fase adulta, um ritual de iniciação masculina. As construções também não são feitas com qualquer madeira, e a depender da estrutura que será erguida serão utilizados determinados tipos de madeira, umas mais fortes e resistentes que outras.

Saberes etnogeográficos também são fundamentais para as atividades de uso da terra na agricultura, as diferenças dos tipos de solos mais apropriados a determinado cultivo. De modo geral, os territórios de caça, pesca e coleta mudam de acordo com a sazonalidade e as necessidades dos produtos em determinados períodos do ano. Na fabricação de objetos pratica-se uma divisão sexual do trabalho, com as meninas aprendendo com suas mães a habilidade de tecer, principalmente redes, e os meninos tecem objetos como peneiras, tipiti e paneiro, e fazem fornos, flechas e muitos instrumentos para assim ter mais autonomia na vida adulta.

A Etnogeografia dos Tikuna e dos Sataré-Mawé nos mostram o quão são necessários tais conhecimentos para a produção e reprodução da vida nessas sociedades indígenas. Levar o conhecimento sobre essas etnias pode ser uma forma de contribuir para uma educação mais democrática e comprometida com as diferentes culturas. “O Brasil precisa ter um desenvolvimento maior na sua compreensão de si ou construir um caminho que ele permita colocar em prática aquilo que a gente tem de mais rico que é nossa diversidade”, diz Daniel Munduruku. Reforça ainda que, nós precisamos resgatar o conhecimento sobre nós mesmos, sobre nossas múltiplas linguagens e vozes para reconhecermos e compreendermos a nossa própria história e possibilitar levar as salas de aula os conhecimentos ancestrais pela valorização das temáticas indígenas e compreensão das vastas formas de pensar e ser no mundo.

A pesquisa que aqui apresentamos têm aspectos muito relevantes, primeiro para o pesquisador, que ao investigar e aprofundar suas leituras pode desenvolver as estratégias mais apropriadas na intervenção em sala de aula como a leitura e interpretação dos mitos, fazer adaptações dos textos históricos e as leituras visuais, haja vista, o indígena explorar muito o lado lúdico ao produzir desenhos sobre os seus ambientes sagrados. Segundo, para a Geografia, quando resgata esta fonte de conhecimento essencial para compreendermos melhor as dinâmicas da vida dos povos indígenas e buscar a melhor compreensão da etnogeografia por eles desenvolvidas e, terceiro para a sociedade, quando difunde os mitos, crenças e práticas relativas às culturas indígenas como suas formas de serem e estarem no mundo, para que os estereótipos que ainda existem sobre eles sejam superados e

que haja o reconhecimento da diversidade como marca central da existência desses povos.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, C.de. Novo Descobrimento do grande rio das Amazonas. Tradução de Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

ADAS, M.; ADAS, S. Expedições Geográficas: manual do professor. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ALEIXO, N.; NETO, J.A.; PEREIRA, H.S.; BARBOSA, D.E.; LORENZI, B.C. Pelos caminhos das águas: a mobilidade e evolução da COVID-19 no estado do Amazonas. Confins, 2020. Disponível em: Pelos caminhos das águas: a mobilidade e evolução da COVID-19 no estado do Amazonas | Semantic Scholar

ALMEIDA, M.W.B. O racismo nos livros didáticos. *In*: SILVA, A.L.(Org.). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. P. 13-71.

ARARIBÁ MAIS: geografia. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Cesar Brumini Dellore. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

ARAÚJO, GCC. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 3. nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694>. Acesso em: 22 janeiro de 2023.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informação, documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

_____. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

Atlas das Terras Ticunas. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1998.

AZAMBUJA, L. D. O Livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 11–33, 2014. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/180>. Acesso em: 20 maio. 2023.

BALLESTRIN, L. A América latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política. n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BARRUCHO, L. Manaus virou a capital mundial da covid-19 e lockdown é a única alternativa, diz pesquisador. BBC NEWS Brasil. Disponível em 'Manaus virou capital mundial da covid-19 e lockdown é única alternativa', diz pesquisador - BBC News Brasil. Acesso em 07.06.2024.

BATISTA, A.O. *et al.* Cultura, ambiente e sociedade Sateré-Mawé. Amazonas: Governo do Estado do Amazonas, 1998.

BATISTA, D. A Saga da Especiaria. In: O Complexo da Amazônia – análise do processo de desenvolvimento. 2.ed. Manaus: Editora Valer, Edua e Inpa, 2007.

BÍBLIA de Estudo NAA. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018.

BRASIL. Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Painel Coronavírus. Brasília, Ministério da Saúde. Disponível em: Coronavírus Brasil (saúde.gov.br).

BRASIL. Panorama Censo 2022. Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br). Acesso em 24.05.2024.

CIGOLINI, A.A.; SILVA, M.C. A temática indígena no ensino de Geografia: problemas e caminhos. Geografar, vol. 15, n. 1, p. 82-100, 2020.

CLAVAL, P. Etnogeografias. Espaço e cultura. Rio de Janeiro: UERJ. n.7. P.69 – 74, jan/jun, 1999.

CORRÊA, G. Estado do Amazonas passa a ter 17 línguas oficiais. Agência Brasil. Publicado em 20 de julho de 2023. Disponível em: Estado do Amazonas passa a ter 17 línguas oficiais | Agência Brasil (ebc.com.br)

COSTA, L. F. Cultivadores de guaraná: um estudo do processo de monopolização do território pelo capital no município de Maués-AM. Dissertação mestrado, PPGEOG/UFAM, 111p, 2017.

DESCOLA, P. Outras naturezas, outras culturas. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS. Governo do Amazonas sanciona lei que cooficiatiza e protege as línguas indígenas no Amazonas. Disponível em: Busca (imprensaoficial.am.gov.br) Acesso 19.01.2024.

DIAS, EM. A ilusão do fausto: Manaus, 1890-1920. Manaus: Valer, 1999.

ELIADE, M. Mito e Realidade. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FREIRE, J.R.B. Narrativa gráfica Desana: desenhando sonhos. 27 de maio de 2007. Disponível em: Site Taquiprati - Narrativa gráfica Dessana: desenhando sonhos Acesso em: 23.10.2024.

_____. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura. v.1 n.1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/issue/view/89>. Acesso em 04 de outubro de 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENESIS. Português. *In: Bíblia Sagrada Católica*. Disponível em: [Bíblia Católica \(acaminhodasantidade.com\)](http://Bíblia Católica (acaminhodasantidade.com)). Acesso em 23.05.2024.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUBER, J.G. (Org.) *et al.* *O livro das árvores*. 4.ed. Benjamim Constant: Organização dos Professores Ticuna Bilíngues. São Paulo: Global, 2000.

GRUBER, JG; PAOLIELLO, VN; OLIVEIRA FILHO, JP de. *Torü Duũ'ũgü - Nosso povo*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 1985.

Guia Digital do PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>.

IBGE. *Panorama do Censo 2022*. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal.

Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>.

KOPENAWA, D; ALBERT B. *A queda do céu*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2020a.

_____ *A Vida não é útil*. Companhia das Letras, 2020b.

_____ *O Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022a.

_____ *O amanhã não está à venda*. Companhia das Letras, 2022b.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra*. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LOPES RIBEIRO, Z. Uma abordagem conceitual sobre a etnogeografia: definições, gênese e fundamentos. *Terra Livre*, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 39–60, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2268>. Acesso em: 16 maio. 2023.

LORENZ, S.S. *Sateré-Mawé: os filhos do guaraná*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

LOUREIRO, A.A.; SILVA, MF. *Contribuição ao estudo dendrológico de 5 Parkias (Leguminosae) da Amazônia*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1972.

MONTEIRO, E.P.; ZULIANI S.R.Q.A. A Abordagem Intercultural nas Escolas Indígenas Tikuna do Amazonas: o Ensino de Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20059, 2020.

NIMUENDAJÚ, C. 1883-1945. Textos indigenistas: relatórios, monografias, cartas. São Paulo: Ed. Loyola, 1982.

NODA, S.N.; MARTINS, A.L.U.; NODA, H.; SILVA, A. I. C.; BRAGA, M.D.S. Paisagens etnoconhecimentos na agricultura Ticuna e Cocama no alto rio Solimões, Amazonas. *Bo. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 2, p.397-416, maio-ago., 2012.

PEREIRA, M.N. Morongueta: um decamerom indígena. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Brasília: INL, 1980.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. "O nosso governo": os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; [Brasília, DF]: MCT/CNPq, 1988.

_____ Ação indigenista e utopia milenarista: as múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Unesp, 2002. p. 277-310.

PAULA, J.M. O mito do vazio demográfico amazônico e as tentativas para implantação de colônias de imigração. *Research, Society and Development* v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: [28399-Article-328410-1-10-20220412.pdf](https://doi.org/10.24051/28399-Article-328410-1-10-20220412)

PEREIRA, Nunes. Moronguêta, um Decameron indígena. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PONTUSCHKA N.N. *et al.* A disciplina escolar e os currículos de geografia. In: PONTUSCHKA, N.N. *et al.* Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

PORRO A. O povo das águas. São Paulo: Ed. Vozes/Edusp, 1996.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: 2017/2022 / editores responsáveis Fany Ricardo, Tatiane Klein, Tiago Moreira dos Santos. 2. ed. São Paulo, SP: ISA - Instituto Socioambiental, 2023.

QUIJANO A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P.(Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

RAMOS, J.B. Subir e descer o rio: caminhos da covid-19 entre os Ticuna. In: Povos indígenas no Brasil: 2017/2022 / editores responsáveis Fany Ricardo, Tatiane Klein, Tiago Moreira dos Santos. 2. ed. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental, 2023.

SALES, Y. Memórias da pandemia – Feliciano Lana, o artista indígena do Alto Rio Negro. De olho nos ruralistas: observatório do agronegócio no Brasil. Disponível em:

Memórias da Pandemia — Feliciano Lana, o artista indígena do Alto Rio Negro - De Olho nos Ruralistas

SCHANN D. Sobre os cacicados amazônicos: sua vida breve e sua morte anunciada. *Jangwa Pana*, 9(1), 2010. P. 45–64.

SILVA, A. L. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: SILVA, A. L. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. P.129-173.

SILVA, A.; ROSS, J.L.S. *Tempo de Geografia: 7º ano*. 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SILVA, C.A. *Cosmogonia Magüta: análise das histórias d'O Livro das árvores, de autoria coletiva dos indígenas Ticuna do Alto Solimões*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, 2022.

SILVA, J.R. De Anônimo a Best-Seller: digressões sobre o sucesso do *Projeto Araribá - História* no PNLD de 2008. *Revista Tempo e Argumento*, vol.4, n.2, p.102-127. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: *De Anônimo a Best-Seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá - História no PNLD de 2008* (redalyc.org) Acesso: 26/04/2023.

SOUZA, BF, *et al.* *Os Sateré-Mawé e a arte de construir*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1998.

SOUZA, M. *História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SUESS, R.C.; SILVA, A.S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia ensino & pesquisa*, 23, e 7, 2020.

TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, A. L. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. P. 73-89.

Ticuna - Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna>>.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

TONINI, I.M. *et al.* Mudanças e continuidades nos livros didáticos de Geografia: uma análise comparativa entre Brasil, Espanha e Portugal. *Terra Livre*, vol. 2, nº 45, 2017.P. 31-61.

VESENTINI, J.W.; VLACH V. *Teláris Geografia 7º ano: ensino fundamental, anos finais*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2018.

YAMÃ, Y. Sehaypóri, o livro sagrado do povo Sateré-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.