MANUAL DO PROFESSOR

Adorno cerimonial Bororo. Foto © Sailko [CC BY 3.0]

Orientações gerais, enfoques pedagógicos e proposta de atividades para trabalho com o livro "Preta, parda e pintada" em sala

Bruno Berlendis de Carvalho

Berlendis & Vertecchia Editores

São Paulo, 2018

SUMÁRIO

Apresentação – O livro e seus autores 4
Orientações gerais, enfoques pedagógicos e proposta de atividades 5
Material de pré-leitura 5
1) Diversidade cultural 6
"O índio" versus "os povos indígenas" 7
2) Conto popular 8
3) Relação entre sociedade humana e meio ambiente 9
Língua Portuguesa 10
Orientações gerais 10
Oralidade e escrita 11
Presença do mito no canto ritual 11
Textualidade, forma e estrutura 12
Foco narrativo 12
Análise gramatical e sintática 12
Discurso direto/ indireto/ indireto livre 12
Expressões idiomáticas 12
Características do português falado no Brasil – a influência indígena 13
Contribuições de outros povos para o português no Brasil 13
Artes 14
Orientações gerais 14
Padrões e texturas 14
Relação fundo/figura, planos de representação 16
Cores complementares 16
Ilustração como linguagem 17
Narrativa visual 17
Pigmentos naturais 18
Dança e teatralidade 19
Dança da onça 19
Sujeito dançante 20
Música 20
Estrutura vertical e forma horizontal 20
Canções bororo: vozes e instrumentação. Percepção da forma na música popular 20
Alternância de compassos 21
Função ritual da música 21
Educação Física 22
Orientações gerais 22
Mano: corrida ritual 22
Doença e cuidado do corpo 23
Função social da dança 23
Futebol: prática intercultural 24
Jogos dos Povos Indígenas 24
Ciências humanas 24
Orientações gerais 24
Diversidade de culturas 25
Organização da sociedade bororo 25
História e território 26
Tempo histórico e tempo mítico 27
Passagem da natureza para a cultura 27
Marcadores de tempo 27
Fatos sociais e políticos como marcadores do tempo 29
Cultura tradicional e tecnologias digitais. 29
Ciências naturais 30
Orientações gerais 30
Cadeias alimentares 30
Espécies vegetais e espécies animais: lugar simbólico & papel econômico 30
Conto popular, mito e características dos animais 31
Camuflagem. 31
O canto do socó 32
Explicações míticas para os astros celestes 32
A origem do calor do Sol 32
Pontos cardeais e organização espacial da aldeia 32
Matemática 33
Orientações gerais 33
Análise linguística e sistema numérico 33
Sistemas numéricos e conjuntos 36
Outros sistemas numéricos no nosso dia a dia. 36
Aldeia bóe (bororo); organização social 36
Numerais com elementos qualitativos e classificatórios 36
Ensino religioso 37
Vestimenta ritual 37
Qualidade dos espíritos 37
Lugar do sagrado 38
Presença da missão salesiana: duas vertentes opostas 38
Material de pós-leitura 39
Bibliografia 42

Apresentação – O livro e seus autores

Este livro é resultado do encontro do trabalho de várias pessoas. Vejamos por que. Sendo uma coletânea de recontos, ele aponta para várias pontes de conexão. Vamos começar pelas mais fáceis de identificar. Tem o ilustrador, Luciano Tasso, que criou uma concepção gráfica muito coerente e até... narrativa (voltaremos a isso). Tem a escritora, Helena Gomes, que adaptou os contos para uma linguagem juvenil a partir de uma seleção de dezenas de histórias tradicionais dos índios bororo. Tem o editor, Bruno Berlendis de Carvalho, que realizou o trabalho de pesquisa e selecionou essas dezenas de contos tendo lido centenas. Mas esses contos são transcrições traduzidas de relatos orais. Ou seja, houve alguns etnógrafos – pessoas que estudam etnias, suas relações sociais e cultura – que levantaram e anotaram essas tradições orais. No caso dos primeiros estudiosos da cultura bororo, essas pessoas se fizeram de etnógrafos como uma atividade extra, pois eram missionários católicos da ordem salesiana. E, sobretudo, tem os bororo, que em suas aldeias contam histórias há décadas e séculos.

Na verdade, esse povo indígena chama a si próprio pelo termo *bóe*. A denominação *bororo* veio um pouco por acaso. Dizem que certos exploradores brancos, num dos primeiros contatos, teriam lhes perguntado como se chamavam. Mas os indígenas acharam que estavam perguntando: "Como se chama este lugar?". E teriam respondido: "*boróro*" – ou seja, o pátio central da aldeia, o lugar onde vivem seus momentos mais importantes, o cenário de suas cerimônias. O nome, porém, "pegou", como se diz. Os próprios indígenas, quando falam português, denominam a si mesmo *boróro*. Quando o fazem em sua língua, preservam o termo *bóe*.

Antigamente, os bororo habitavam uma área bem expandida, que compreendia o Brasil central, mas também alcançava a Bolívia. Com a chegada dos exploradores brancos, seu território foi se estreitando, e se concentraram no Mato Grosso. Hoje, considera-se que sua língua pertence ao tronco macro-jê. Ou seja, a língua bororo é aparentada à família linguística jê, mas possui características peculiares. (Pense, como comparação, no principal tronco linguístico da Europa, o indo-europeu: ele se subdivide em várias famílias, como as línguas latinas, as línguas germânicas e assim por diante.) No território que hoje os bororo habitam, eles têm como vizinhos alguns povos jê, como os xavante.

Os missionários que chegaram às terras bororo no início do séc. 20 foram viver com os índios para ajudá-los – e não, como anteriormente acontecia, para aculturá-los, isto é, extrai-los de sua cultura para levá-los a viver do modo europeu. Esses missionários terminaram se interessando de tal maneira pelas suas tradições e língua, que quiseram registrar essa riqueza cultural para depois divulgá-la. Tiveram um papel importante de revalorização dessa cultura, e também lutaram para a preservação de suas terras. Os próprios bororo o reconhecem. Depois de sua chegada, a população, que corria risco de desaparecer, voltou a crescer.

O primeiro desses missionários-etnógrafos foi o italiano Antonio Colbacchini (1881-1960), que chegou às terras bororo em 1907. Em conjunto com seu colega e conterrâneo Cesare Albisetti (1888-1977) – que morou durante 63 anos entre os bororo –, publicou as primeiras traduções de seus contos orais, inicialmente traduzidas para o italiano. Albisetti deu continuidade aos estudos da cultura e sociedade bororo, primeiramente sozinho, depois em colaboração com um novo missionário, Angelo Jayme Venturelli (1916-2006).

Foram essas transcrições traduzidas de contos orais que serviram de base para a escritora Helena Gomes, uma profissional de experiência e sensibilidade para adaptações infantis e juvenis.

Orientações gerais, enfoques pedagógicos e proposta de atividades

As abordagens que apresentamos a seguir são apenas indicativas. Elas não devem ser entendidas como passos obrigatórios. Pois ninguém conhece a realidade dos alunos melhor do que quem convive dia a dia com eles e elas na sala de aula. Não temos essa pretensão.

Mas acreditamos ser útil propor alguns enfoques e atividades que, começando bem simples para aumentarem progressivamente em complexidade, podem servir de inspiração e suporte para uma exploração pedagógica mais completa do livro de literatura no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Dentro de cada componente curricular, os diversos enfoques/atividades estão agrupados por módulos temáticos.

[Para facilitar a repertoriação dos diferentes temas e atividades aqui propostos em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as referências às suas competências, unidades temáticas, objetivos de aprendizagem e habilidades serão sempre grafados entre colchetes e nesta fonte]

Material de pré-leitura

Existem várias estratégias possíveis para preparar os alunos e alunas para o uso do livro *Preta, parda e pintada* em sala de aula. Vamos propor aqui alguns caminhos. Mas cabe à professora ou professor decidir quais deles podem despertar mais interesse em seus educandos.

Essa escolha, é claro, deve se refletir nos desenvolvimentos posteriores: qual tipo de enfoque servirá como eixo principal do planejamento; quais atividades serão exploradas em sala de aula, e em qual ordem de apresentação.

É importante que a exploração desses eixos esteja bem inserida no planejamento anual. Daí ser estratégico buscar "ganchos" entre o material a ser apresentado e as habilidades e conteúdos que estejam sendo trabalhados em classe.

Também fundamental para a escolha da abordagem inicial é o contato que sua escola tenha com culturas indígenas. Uma escola na área rural provavelmente implicará uma perspectiva bastante diferente de uma metropolitana. Se a escola (e a classe) tem alunas/alunos de ascendência indígena, é preciso levá-lo em conta, e vale a pena partir de uma realidade que seja conhecida para então propor novos caminhos e descobertas. Nesse caso, convém tomar como ponto de partida a etnia dos referidos alunos/alunas, para então situar quem são os bororo. Ressaltar, assim, os elos que existem entre *etnia, língua e práticas culturais*. E lembrar que a identidade de grupo não exclui trocas intensas com a cultura de outros grupos e etnias. Elas não são realidades fixas e estanques.

Os mitos e as práticas culturais também "viajam" de um povo indígena a outro.

Assim, é possível que encontremos histórias muito difundidas nos povos de uma determinada etnia – digamos, tupi – entre povos diferentes – jê ou karib etc. (Alguns exemplos bem à mão, tirados de *Preta, parda e pintada*: histórias em que o macaco tenta fugir de uma onça faminta são encontrados em muitas tribos de língua tupi, mas também jê. Lendas que relacionam o aprendizado de fazer fogo com a onça são narradas entre os bororo, os krahó, os kayapó, os xikrin. O par de irmãos como heróis culturais, isto é, fundadores de alguma ordem social – um pouco como Meri e Ari entre os bororo – são encontradas em diversas populações indígenas do Brasil, como o par Keri e Kame dos bakairí; ou Caru e Rairu dos munduruku. Existem narrativas sobre uma inundação extraordinária entre índios de etnia tupi, jê e outros. Histórias de moças que se casam com uma cobra circulam entre os povos xerente, os kamaiurá e tantos mais. Lendas de uma viúva que ganha novos filhos quando duas aves se transformam em crianças são contadas entre os xavante e os kayapó etc. etc.) Embora haja um patrimônio comum, é frequente que cada povo se aproprie dessas narrativas míticas a seu próprio modo, com traços característicos.

Esse trabalho preparatório não se restringe à área de linguagens, mas idealmente pode acontecer também em outras disciplinas. Se o livro ajudará a sugerir atividades de jogos colaborativos no trimestre, vale a pena pensar um planejamento de Educação Física que leve isso em conta. Em História, pode ser apresentado ou relembrado como o movimento colonialista trouxe graves consequências para as populações indígenas da América. Em Geografia, pode-se focar como as sociedades e suas economias locais estabelecem diferentes relações com a questão ambiental. E assim por diante. Das abordagens que sugerimos aqui, nenhuma precisa ser encarada como obrigatória, ao contrário, devemos lembrar que o livro se abre para uma grande gama de possibilidades. Assim, em Artes, trabalhos preparatórios podem abordar tanto a ilustração como linguagem, quanto a coerência da narrativa visual, ou as relações entre figura e fundo, desenhos em padrões, pintura corporal, dança e música como veículos de expressão dos valores simbólicos de uma cultura.

A seguir, você encontra elaborações de algumas entre as possíveis estratégias preparatórias.

1) Diversidade cultural

Em conformidade com as experiências que os alunos e alunas vêm vivenciando desde a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vamos focar o *respeito e a valorização do outro*, da *diferença de estruturas sociais* e de suas *manifestações culturais*. Relembrar, em sala de aula, as tantas injustiças que os povos indígenas do Continente Americano – entre outros – sofreram no processo de colonização europeia. É muito importante ajudá-los a dar o seguinte passo conceitual: que as populações indígenas sofreram abusos não apenas fisicamente (doenças trazidas pelos europeus; trabalho forçado; guerras; desapropriação de seus territórios), como também perderam liberdade em suas *expressões culturais*. O colonizador europeu não entendia os mitos e os rituais indígenas. (E, no mais das vezes, nem queria entender: mas sim impor a sua própria cultura pela força.) Considerava-os "bárbaros" ou "primitivos", apenas porque eram diferentes dos

padrões europeus. Ou seja, as ações e ideologias do colonizador estavam motivadas por um forte *etnocentrismo* – a atitude de tomar a própria cultura, e apenas ela, como central e reguladora das outras; promovendo assim um profundo desrespeito à diferença.

(Por sinal: diferentemente de 100 anos atrás, na antropologia de hoje não se fala mais em "povos primitivos". Atualmente, as ciências sociais se ocupam muito mais em *entender as particularidades* das diferentes culturas, em vez de tentar situá-las ao longo de uma suposta – e falsa – linha evolutiva.)

Queremos preparar os alunos para se sensibilizarem frente a subjetividades e identidades culturais diferentes da matriz europeia; identidades que, por serem diversas da cultura urbana ou massificada, merecem o nosso interesse e respeito, e não o nosso preconceito. Aqui, nosso papel é despertar a curiosidade de alunos e alunas para manifestações culturais menos difundidas; e dessa maneira ampliar o seu repertório de referências.

[Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: pontos 1., 4. e 5. BNCC p. 63]

- **"O índio" *versus* "os povos indígenas"**

Os povos ameríndios não são nem nunca foram todos iguais. Apresentam diferenças de uma população para outra – diferenças às vezes profundas, como no caso de regras de convívio, rituais e proibições. Então, no lugar de abordar "o índio" brasileiro, uma construção artificial e ultrapassada, vamos focar em populações específicas, visando enriquecer o entendimento e promover o respeito à diferença em geral.

O primeiro critério que ajuda a compreender essa grande diversidade é o linguístico. Existem, no Brasil, mais de 150 línguas e dialetos falados pelos povos indígenas. A maior parte delas possui "parentescos" entre si, isto é, são semelhantes a ponto de podermos imaginar que sejam desenvolvimentos de línguas com uma origem comum. (Assim como acontece com a maior parte das línguas europeias: português, italiano, espanhol etc.) Os troncos linguísticos com mais falantes entre os indígenas que moram no Brasil são o tupi e o macro-jê.

Quando os europeus chegaram aqui, a maior parte dos povos indígenas que habitavam o litoral falava línguas do tronco tupi. É por isso que as línguas desse tronco são aquelas que mais influenciaram o português falado no Brasil. No nosso vocabulário cotidiano, utilizamos muitas palavras que vêm de línguas do tronco tupi: açaí, cumbuca, abacaxi, pipoca, caju, cupim, gambá, guri... Além disso, preservamos o nome tupi de milhares de localidades: Acre, Amapá, Ceará, Paraná, Niterói, Ubatuba, Bagé, Bauru, Camaçari, Juriti, Maceió, Garanhuns, Curitiba... a lista é gigantesca! (Quanto à etimologia do nome Cuiabá, não existe consenso: alguns estudiosos consideram que vem do tupi, outros, da língua bororo.)

O outro tronco linguístico indígena que possui mais famílias linguísticas ¬e falantes no Brasil é o macro-jê. Ele engloba as línguas da família jê – como xavante, xikrin, apinayé, kayapó – , mas também outras, de famílias próximas, mas independentes. É o caso da língua bororo.

Existem ainda línguas indígenas que não pertencem a nenhum desses troncos. Algumas delas são as línguas da família karib, outras da família aruak, ou da família guaicuru, da família tukano e outras mais.

Mas não é apenas nas línguas que os índios brasileiros apresentam semelhanças e diferenças. Elas são percebidas nos rituais,

nas atividades econômicas, na organização da sociedade – regras de casamento e família, divisão social do trabalho, assim por diante.

Entender que cada povo indígena possui sua identidade particular é uma excelente maneira de conhecer e respeitar as diferenças de tantos grupos sociais. A partir disso, a leitura de histórias de uma cultura específica, como as do livro *Preta, parda e pintada*, oferece um material muito rico para embasar essa compreensão.

[Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, pontos 4. e 5., BNCC p. 63; Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, ponto 1., BNCC p. 196; Diversidade cultural em situações de aprendizagem de Ciências da Natureza, BNCC p. 320; competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, pontos 5. e 7., BNCC p.322]

2) Conto popular

Você pode propor aos alunos a seguinte pergunta: vamos listar alguns contos populares que já ouvimos e lemos? Pode ter sido na escola ou em outro lugar.

É bem possível que apareçam, entre os primeiros lembrados (ou mais frequentemente lembrados), alguns contos europeus, como Chapeuzinho Vermelho, Branca-de-Neve e assim por diante. Se for esse o caso, indagar: de onde vocês acham que vêm esses contos? Tem lobo no Brasil? Tem neve no Brasil? Castelos, princesas e reis? Apontar para a origem e traços caracteristicamente europeus dessas narrativas – mesmo que essas tradições orais continuem vivas em outras terras, por exemplo sofrendo adaptações e modificações.

Pode-se então fazer uma inocente provocação: mas será que só os povos da Europa inventaram histórias populares? Claro que não. O conto oral popular, com todas as suas variações, é algo que encontramos em todas as culturas e comunidades do mundo. Como será que era aqui no Brasil, antes da chegada dos portugueses? Também havia histórias, é claro. Uma diferença importante é que elas ainda não tinham ganhado espaço nos livros. (Mesmo na Europa, aliás, as histórias orais só vão começando a ganhar o mundo das letras do final da Idade Média em diante.)

Bem, se é assim, vamos pensar: os contos populares costumam ter alguns temas preferidos? Propor hipóteses, em seguida agrupá-las: fábulas (em que muitas vezes os personagem são bichos), histórias de heróis, histórias de repetição, contos divertidos ou anedotas. Fábulas são geralmente narrativas curtas e com poucos personagens. Podem conter algum tipo de ensinamento moral, um exemplo ou contraexemplo de comportamento que leva o ouvinte (o leitor) a prestar atenção para a importância da honestidade, da tolerância, do cuidado do próximo etc.

Observe para a classe que as fábulas frequentemente propõem, dentro de um universo simbólico e narrativo, explicações para o surgimento de um costume, de determinada característica de um bicho etc. (Como dizem os especialistas, as fábulas muitas vezes contêm uma "etiologia", isto é: uma explicação de origem). Assim, num conhecido conto popular europeu, o sapo tem o formato achatado porque caiu do céu, aonde subira, escondido, para uma festa à qual não tinha sido convidado.

Esses são aspectos que aproximam a fábula e o conto popular do mito. O mito carrega muitas vezes um elemento fundador: como surgiu o mundo, a humanidade, uma comunidade ou certo grupo social; como surgiu uma prática ou costume, assim por diante. (Entretanto, é preciso lembrar que mitos não equivalem a fábulas, e nem estas abrigam todos os tipos de contos populares. Apresentam diferenças não apenas na forma, como, principalmente, na sua função dentro do contexto de cada cultura.)

Ora, todos esses pontos de vista, e outros ainda, vão aparecer também em outras culturas que não a europeia. O livro que será lido em seguida – *Preta, parda e pintada* – mostra, através de suas histórias, um pouquinho da visão de mundo dos povos bororo, um povo indígena brasileiro que possui uma cultura riquíssima. Ele é um convite para os jovens educandos a conhecerem essa cultura, ao mesmo tempo que se divertem.

[Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, pontos 4. e 5., BNCC p. 63; Práticas leitoras: relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico e com os projetos de dizer, BNCC p. 70]

3) Relação entre sociedade humana e meio ambiente

Nos contos de *Preta, parda e pintada*, os bororo não reservam para si mesmos um papel superior ao dos outros habitantes da floresta. Aliás: desse ponto de vista, os contos espelham a *visão de mundo* bororo, em que a relação sustentável com a natureza constitui um eixo central. As histórias reunidas neste livro são excelentes exemplos de como sua sociedade e modo de vida estão profundamente integrados ao meio ambiente. Podemos pensar nessa relação segundo diferentes aspectos.

Um deles é econômico: as práticas e técnicas mediante as quais os bororo provêm o seu sustento – a caça, a pesca, a coleta, a agricultura. Ora, na base de todas essas atividades, a exploração dos recursos naturais se organiza de modo a preservá-los.

Outro, não menos importante, é o aspecto simbólico. Nos mitos, os bororo – embora demarquem a separação de natureza e cultura (como todos os povos, aliás) – se apresentam não superiores aos bichos, mas convivendo e aprendendo com eles. Por exemplo, os bororo consideram que quem os ensinou a fazer o fogo foi o macaco (ou a onça, a usá-lo, de acordo com outras versões).

Também os personagens animais muitas vezes são apresentados em atitudes colaborativas: o macaco ajuda o preá, o lagarto ajuda a onça, assim por diante. É claro que também a luta pela sobrevivência é abordada pelos contos. Não poderia ser de outro modo: pois trata-se de algo que faz parte do sistema natural.

Mesmo quando os contos "emprestam" aos bichos características típicas das relações humanas – como anseios, coragem, solidariedade – , notamos que eles ressaltam valores importantes para os bororo. Em vários desses contos, a inteligência vence a força bruta.

Além disso, percebemos a forte integração entre sociedade e meio natural nas narrativas em que seres com características humanas se transformam em animais, ou ainda em corpos celestes. Nossa origem, na concepção bororo de mundo, é patrimônio comum.

O que resulta dessa leitura é uma visão da natureza como um *sistema*, isto é, um todo integrado, e a cultura humana não está isolada, mas em constante diálogo com ele.

[Ensino Fundamental - Anos iniciais, Interesse pela social, relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente, BNCC p. 57; Competências específicas de Linguagens para o ensino Fundamental, ponto 4.: "pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável", BNCC p. 63; Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, pontos 5., 7. e 8., BNCC p. 322]

LÍNGUA PORTUGUESA

Orientações gerais

Uma das aproximações que pode se revelar muito produtiva é considerar o livro que temos em mãos – *Preta, parda e pintada* – na sua materialidade. Para contar suas histórias, o livro une a princípio duas linguagens, a pictórica e a literária. Como veremos, os contos são próprios de uma cultura e um modo de viver em que muitas outras expressões são igualmente significativas, como a oralidade, o gestual, a dança e o canto.

Queremos desenvolver, sem grandes saltos, uma exploração progressiva em relação às linguagens. Assim, de início, vamos prestar atenção para características distintas do português falado no Brasil: podemos começar com algumas peculiaridades que diferenciam a norma culta da comunicação oral.

Em seguida, podemos nos concentrar em como o texto está estruturado. Quem é o personagem ou os personagens que conduzem a narrativa de um conto? O seu ponto de vista influencia no desenrolar dos acontecimentos? Se sim, como? (Por exemplo: o fato de um conto ter como foco narrativo um personagem animal ou humano se reflete na maneira como os episódios serão narrados?)

[Práticas leitoras: dialogia, diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos; discurso direto e indireto; Reconstrução da textualidade: relações entre as partes do texto, repetições, substituições e elementos coesivos, BNCC p. 71]

Uma abordagem particularmente interessante é explorar a sequência de ilustrações do livro para focar no conceito de *narrativa visual*. De fato, se prestarmos atenção às imagens de *Preta, parda e pintada*, percebemos que o artista, Luciano Tasso, construiu aqui toda uma história sem palavras. Não é mesmo? Como poderíamos fazer uma versão verbal para essa narrativa? (Exemplo: um índio vai caminhando pela floresta, chega em sua aldeia e encontra um amigo deitado na rede, ele está sonhando com a onça pintada...) Atentar, também, que as ilustrações desse livro possuem uma forte *coerência*, que vai muito além dessa sequência narrativa: o uso extremamente econômico da cor, as relações entre figura e fundo, a utilização de referências iconográficas inspiradas pelo vestuário e por desenhos bororo. (Trata-se aqui só de um trabalho sugestivo, preparatório: esses conteúdos serão explorados em maior profundidade na disciplina de Artes.)

Depois de discussões e atividades introdutórias, devem ser trabalhadas as relações com outras linguagens. Como dissemos, a interface com a linguagem visual é uma boa porta de entrada. Mas não se deve descuidar das expressões físicas e corporais: pois são tão importantes para o modo de vida bororo. Aqui, estabelecem-se pontes de sentido entre fala, escrita, gesto, teatralidade, dança e movimento, prática esportiva, cuidado de si.

Oralidade e escrita

Acessar e projetar para a classe parte do depoimento de José Carlos, chefe dos cantos da aldeia Meruri. Nesse vídeo em que o ancião relata um mito de origem da humanidade, prestar atenção nos diferentes usos do *tempo verbal*:

www.youtube.com/watch?v=q2wTKgts84I, acesso a 20/04/2018

> "Vocês... branco, né? Nós *somos* boróro, índio boróro. *Tem* dois figura, né? Vocês *nasceu* no brejo, *saiu*, 'cês *saiu* do brejo. Lama. Boróro *saiu* daí também. Mas vocês *saiu* lá, nós *saiu* daqui. Nós num *sabe* falá, num *sabe* comê. Nós *somos* pelado, assim, tudo pelado, mulheres, nós tudo pelado. Aquele dia. He, he, he. Por isso que, nós, tudo – gente –, *morreu*, *põe* embaixo do chão, terra. [...] Nós *nasceu* aí, nós *morreu* aí, tudo otra vez."

"Nós num sabe falá" – a frase se refere aos tempos de origem, não ao presente. Na norma culta, ela estaria no pretérito imperfeito e poderia soar assim: "Naquele tempo, a gente [isto é, a Humanidade] não sabia falar". Outro exemplo: "Nós nasceu aí, nós morreu aí, tudo otra vez" – o que na norma culta pode ser transcrito: "Nós nascemos desse lugar, a terra; quando morrermos, voltaremos a esse lugar".

Notar também como, no registro oral, o verbo às vezes sofre uma *elisão*, quer dizer, ele é "economizado" e fica apenas pressuposto: "Vocês... branco, né?". Outro exemplo: "nós tudo pelado" – significando: "nós estávamos todos pelados". Mesmo sem a presença do verbo, entendemos a fala ainda assim. Por quê? Porque o *contexto* fornece o significado.

[Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, pontos 1., 2. e 4., BNCC p. 85; Habilidades de oralidade e leitura em Linguagens, BNCC p. 73; Eixo da oralidade, Compreensão de textos orais; Condições de produção dos textos orais, BNCC p.77; Eixo da análise linguística/semiótica, BNCC p. 78; Práticas de linguagem em todos os campos de atuação, Objeto de conhecimento: Oralidade , Habilidade EF35LP10, BNCC p. 111]

Reparar que, quando o líder se refere à sua própria etnia em português, ele usa o termo *boróro*. Quando o faz em sua língua, utiliza o termo *bóe*. [2:42-2:45; também 5:35-5:44]

Atentar, no mesmo vídeo, para a importância do *gesto*: ele é tão ou mais descritivo do que as palavras!

[Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: ponto 3. BNCC p. 63; Eixo da análise linguística/semiótica, BNCC p. 79]

- **Presença do mito no canto ritual.**

Pesquisar, na internet, vídeos e áudios de cantos bororo (você encontra abaixo algumas sugestões), em seguida projetá-los em classe. Propor então a seguinte contextualização:

Muito dos conhecimentos sobre as tradições bororo são repassados aos jovens durante os rituais. São cantos que narram as façanhas dos grandes heróis que fundaram as regras e instituições dessa sociedade; ou que explicam como grandes conflitos míticos vieram à tona e foram resolvidos. Este é um bom exemplo para

mostrar aos seus alunos que a oralidade não é um domínio à parte, quase "abstrato". Aqui, por exemplo, está em jogo uma oralidade que não se separa da música, do gesto, da cerimônia.

Alguns links de rituais bororo com cantos míticos:
www.youtube.com/watch?v=fEwlZZZ23JM
www.youtube.com/watch?v=rTjzuWMKQA
www.youtube.com/watch?v=8KO7lqmGyw
www.youtube.com/watch?v=zuEymiQtuIg
[Práticas de linguagem, todos os campos de atuação, EF35LP10, EF35LP11, BNCC p. 111; Efeitos de sentido pelo uso de recursos multissemióticos, BNCC p. 71]

Textualidade, forma e estrutura

- **Foco narrativo.**

Após a leitura do conto "A coragem da cigarra", propor aos alunos e alunas o seguinte questionamento: a narrativa reflete a perspectiva de algum dos personagens? Ou ela é neutra? Depois de estimular que formulem suas hipóteses, conduzi-los à seguinte análise: Notar que, embora a narrativa seja em terceira pessoa, esse narrador impessoal não é onisciente: pois só descobrimos no final do conto que a cigarra havia fugido. Ou seja: embora a onça não seja a narradora, ela *conduz* a narrativa – é o que se chama de *foco narrativo*. Em outras palavras, o leitor não tem conhecimento além do que a onça vê, ouve e sente. Propor então a seguinte atividade: reconhecer, em outros contos do livro, se alguns personagens servem de focos narrativos (bons exemplos: o sapo em "O sapo e o fogo"; o herói em "A cheia"; a viúva em "As duas pombas" etc.)

Análise gramatical e sintática

- **Discurso direto/ indireto/ indireto livre.**

Você pode usar a leitura do conto "As pintas do lagarto" para explorar em classe as diferenças entre esses três tipos de discurso. Primeiro, peça que os alunos identifiquem as partes em discurso indireto (narrador em terceira pessoa) e as partes em discurso direto (diálogos). Observar a marcação gráfica (travessões). Mas a diferença não acaba aí. Estimular que os alunos e alunas formulem hipóteses para o que diferencia o discurso direto do indireto. Exemplos: pessoa e modo verbal ("Gosto das suas pintas"; "Leve quantas pintas você quiser"); coloquialidade da fala ("Ânimo, menina!"), perspectiva dos personagens ("O que há com você?").

Observe, quanto a esse ponto, que o discurso indireto também pode expressar a perspectiva de um personagem. Isso acontece p. ex. na frase: "Bastava a onça-pintada se esticar um pouco, abrir a boca e...". Aqui, a narrativa é conduzida de maneira subjetiva, como se "víssemos" a cena pelos olhos do felino. (Ver, acima, o desenvolvimento de *foco narrativo*)

Então podemos dar mais um passo. Pois o texto traz um parágrafo em discurso indireto livre: aquele que começa com o trecho "Não. Na verdade, aquilo seria uma perda de tempo". Observe: por meio desse recurso, é como se tivéssemos acesso aos pensamentos da onça-pintada. Novamente, propor que os alunos e alunas formulem hipóteses para o que seria característico desse estilo. Alguns deles: subjetividade do ponto de vista; relações entre o dito e o não dito; tempo verbal (repare: o parágrafo tem os verbos das orações principais no futuro do pretérito: *seria – viria – conseguiria – continuaria – chegaria*).
[Práticas de linguagem, Campo artístico-literário, Discurso direto/indireto, EF35LP30, BNCC pp. 132-133]

- **Expressões idiomáticas.**

No dia a dia, usamos uma série de expressões que são significadas quase sempre só em seu sentido conotativo ou figurado. Quando as usamos, não temos a intenção de significar o sentido primário das palavras em si. Quer ver? Provocar a classe com humor: quando dizemos que alguém "tem minhoca na cabeça", ninguém imagina vermes passeando pela testa da pessoa, não é mesmo? O mesmo acontece com tantas expressões cotidianas: "falar pelos cotovelos", "quebrar o galho", "lavar as mãos", "rodar a baiana" e assim por diante. Você pode sugerir à classe que busque e elenque mais algumas dessas expressões.

A autora Helena Gomes, porém, deu um passo além no conto "O macaco e a onça-parda". O felino, depois de tentar agarrar o Sol em vão, "retornava de patas vazias". O que a autora fez aqui foi *recuperar a materialidade* da figura de linguagem, ao mesmo tempo conservando o sentido figurado da expressão. Ela apenas brincou com o sentido literal, adaptando a expressão para o animal – que não tem mãos, mas patas.

Apontar para o caráter por excelência *literário* desse procedimento. Em seguida, você pode propor aos alunos que inventem versões divertidas para algumas expressões idiomáticas, seguindo-se o padrão utilizado por Helena Gomes.

- **Características do português falado no Brasil – a influência indígena.**

Esta atividade pressupõe um trabalho prévio com os alunos, que está sintetizado em nossa primeira sugestão de Material pré-leitura ("Diversidade cultural"). Caso você tenha optado por outra via de introdução à leitura do livro em questão, sugerimos que faça agora esse percurso com alunos: as diferenças linguísticas e culturais entre os diversos povos indígenas que habitam o Brasil. (Ver neste Manual, p. 6)

Tomando o cuidado de explicar que a língua bororo não pertence ao tronco tupi, promover o debate sobre a presença de elementos indígena na língua cotidianamente falada em nosso País. Estimular que os alunos tragam exemplos de palavras ou nomes (de pessoas, de lugares) que eles acreditem ser de origem indígena. Eles podem consultar dicionários (desde que providos de informações etimológicas) e também sites temáticos na internet. Em seguida, observar que essa contribuição linguística ultrapassou as fronteiras do País, vindo mesmo a se estabelecer na língua portuguesa pelo mundo afora – como aconteceu com vocábulos tais quais "pipoca", "pipocar" (do tupi), "canoa" (da língua aruak), e outras mais. Todas essas palavras também são usadas no chamado "português de Portugal" e naquele de populações lusófonas na África, Ásia e Oceania.

- **Contribuições de outros povos para o português no Brasil.**

Assim como a língua portuguesa no Brasil absorveu muitas palavras de origem indígena, ela também se enriqueceu com influências de várias outras línguas. Muitas vezes, as primeiras que nos ocorrem são empréstimos de outras línguas europeias – que podem gerar os chamados estrangeirismos. Alguns exemplos: pizza, mussarela, salame, tchau (do italiano); esporte, abajur, camelô (do francês); surf, skate, bike, sanduíche (do inglês).

Infelizmente são por vezes menos lembradas, porém, tantas palavras de origem africana, aqui trazidas no contexto da economia escravocrata. Vamos lembrar de algumas: samba; xingar; caçula; cochilo; moleque; dengo; quitute.
[Eixo da análise linguística/semiótica, Variação linguística: variedades linguísticas do português do Brasil, BNCC p. 81]

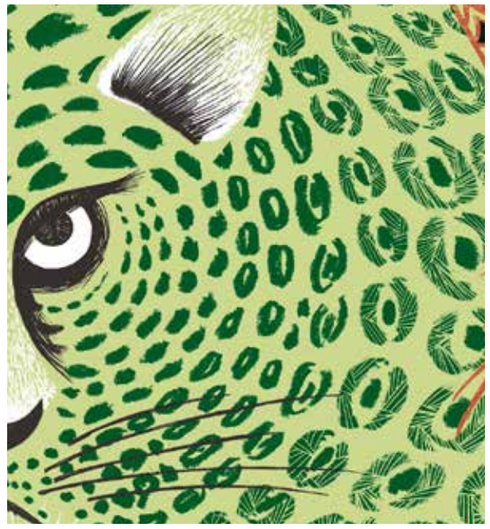
ARTES

Orientações gerais

O livro pode servir de ponto de partida para uma grande gama de enfoques e atividades na disciplina de Artes. Na área das artes visuais, vale a pena aproveitar os recursos que o próprio livro oferece, em maior ou menor profundidade (a depender do planejamento anual e das características da classe). Assim, há várias linhas possíveis de trabalho: pode-se explorar a ilustração como uma linguagem específica; a narrativa visual, desacompanhada de palavras; o uso de padrões e texturas como base para desenhos; assim por diante. Por outro lado, o livro aponta para as práticas e tradições culturais dos bororo, que são altamente estetizadas: pintura corporal, confecção de vestimentas, arte plumária.

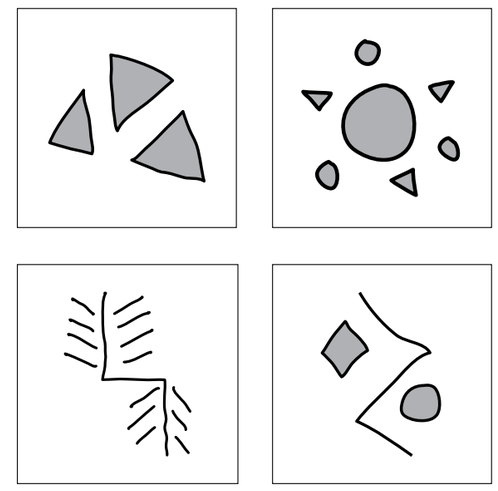
- **Padrões e texturas.**

Vamos começar essa atividade sensibilizando o olhar de alunas e alunos para padrões de desenho presentes na natureza, para em seguida explorá-los nas artes visuais. A atividade apresentará melhor rendimento após a leitura do conto "As pintas do lagarto". A partir de pesquisa na internet, mostrar imagens de onças-pintadas e de lagartos. Reparar como, na pele desses animais, suas pintas estão dispostas em *padrões*, que juntos compõem uma *textura*. (Você também pode explorar padrões e texturas de animais que não estão no livro, como cascos de tartaruga, peles de jacaré ou peixes etc.) Observar em seguida as ilustrações iniciais do livro *Preta, parda e pintada*, páginas 10-11 e 12-13: notar como o artista também utilizou padrões para compor texturas – na rede em que o índio está dormindo; na onça sobre a qual o lagarto vai ser sobreposto. No próximo passo, os alunos devem procurar, no restante do livro, outros exemplos de texturas criadas pela combinação de padrões. Questão: os padrões utilizados pelo artista são sempre simétricos? (Nem sempre; além disso, quando apresentam simetria, ela por vezes é radial – como nos cocares; outras vezes, linear.)

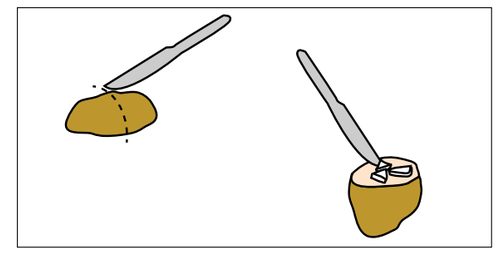


©Ethnologisches Museum, Berlin [CC BY 3.0]

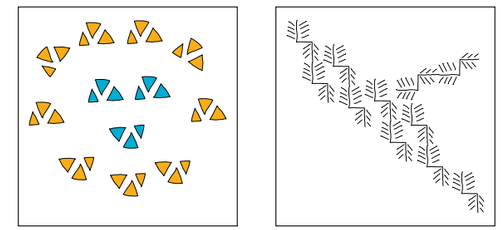
Agora é hora de pô-los para produzir seus próprios padrões. Partindo de estudos a lápis, eles vão escolher alguns formatos de padrões que sejam bons para usar repetidamente, combinadamente. Dica: podem ser formas geométricas simples, mas não se ater demais à regularidade. Se, ao contrário, seus contornos ficaram mais orgânicos, tanto melhor. Isso, porém, não é necessário – podem ser mais livres e criativos nessa etapa. As possibilidades são virtualmente infinitas. Eis algumas linhas que poderiam ser exploradas:



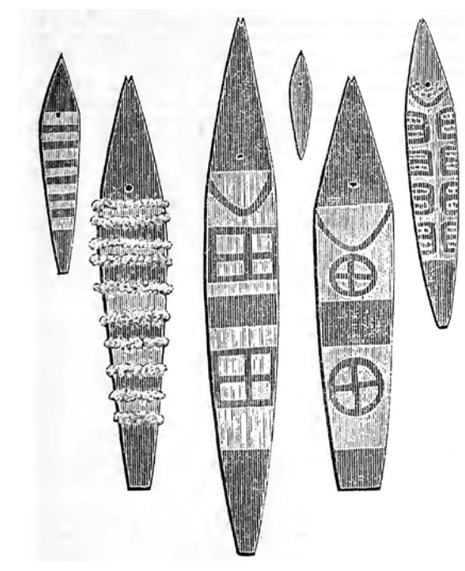
A fase seguinte é transpor esses padrões simples para um carimbo, que será cavado numa batata cortada ao meio. Cada aluno, tendo escolhido um padrão-base, agora vai recortá-lo em revelo em um pedaço de batata. Cuidado ao fazê-los manusear facas e lâminas de corte! Verificar se estão aptos para isso.



Cada aluno e aluna vai espalhar sobre a superfície da batata recortada um pouco de tinta guache: e então os alunos poderão experimentar criar suas próprias texturas ao carimbar repetidamente sobre papel ou cartolina – seja criando figuras, seja compondo padrões abstratos. Pode-se usar uma só cor (monocromia), podem-se combinar algumas cores.



Por fim, novamente recorrendo à internet, você pode mostrar à classe como diferentes culturas indígenas produzem preferencialmente determinados padrões. Esses padrões podem ser usadas na pintura corporal, na tecelagem, em trançados de palha (cestaria), na pintura de objetos. Dicas de povos indígenas com trabalhos muito vistosos a partir de padrões gráficos: kadiwéu, waurá, juruna, baniwa, karajá..



- **Relação fundo/figura, planos de representação.**

A ideia é fazer uma reflexão sobre as diversas relações possíveis entre figura principal e plano de fundo. Esta, como se sabe, é uma relação que ocorre em muitas técnicas das artes visuais: desenho, pintura, gravura, fotografia, e mesmo escultura. Para delimitar melhor o campo, vamos a princípio abordar essa questão na linguagem desenho. Mostrar aos alunos a ilustração das páginas 32-33 do livro *Preta, parda e pintada*. Provocá-los a refletir: é fácil distinguir o que é a figura, o que é o fundo?

Mas outras ilustrações de Luciano Tasso brincam com essa relação: o que pareceria à primeira vista ser fundo, na verdade se revela ser também figura. Ver, p. ex., a ilustração das páginas 18-19: a onça é ao mesmo tempo figura e fundo! (em relação à figura do macaco em seu interior) Um recurso análogo é usado nas ilustrações das páginas duplas: 22-23; 26-27 etc.

Uma provocação interessante é procurar, na internet, imagens em que fundo e figura se misturam, criando ilusões quanto a essa percepção. Você pode propor trabalhos do artista holandês M. C. Escher (1898-1971). Eis algumas coleções de imagens de seu sítio oficial: <www.mcescher.com/gallery/symmetry/> e <www.mcescher.com/gallery/transformation-prints/>, acesso a 9/05/ 2018.

- **Cores complementares.**

Você pode usar o livro como ponto de apoio para lembrar ou trabalhar o conceito de *cores complementares*. Mostre aos alunos e alunas como o ilustrador de *Preta, parda e pintada* usou uma paleta bastante reduzida de cores. Isso contribui para a forte coerência das ilustrações ao longo do livro. (Outros fatores de coerência são o estilo do traço, o uso de texturas, de referências da produção cultural bororo etc.) Nas ilustrações em que o número de cores é o mais reduzido (p. ex. páginas 8-9), Luciano Tasso usa criteriosamente o recurso de cores complementares. Isso dá um grande destaque para o detalhe, conduz

nosso olhar para essa parte da página.

Propor aos alunos e alunas que realizem trabalhos com o mesmo recurso. A técnica pode ser canetinha, lápis de cor ou guache. Antes, vale a pena mostrar um círculo cromático, de modo que eles tenham mais opções de pares complementares de cor, e poderem escolher o seu par. Dentro das matizes escolhidas, eles podem usar diferentes saturações de cada cor.

- **Ilustração como linguagem.**

A ideia aqui é sensibilizar os alunos e alunas para as particularidades da linguagem ilustração. Você pode fazer, como exposição introdutória, um contraste: por exemplo contrapondo ilustrações de diversos livros infantis ou juvenis a quadros acadêmicos (p. ex. do séc. 19 ou anteriores). Que tipo de diferença chama mais atenção? (Respostas possíveis: estilisticamente, as ilustrações costumam ser mais soltas em relação ao naturalismo: não querem reproduzir "fotograficamente" as figuras. Elas abstraem ou sintetizam muitas informações. Podem também dar ênfase a características físicas dos personagens, um pouco como faz a caricatura.) Outra característica definidora da ilustração é, obviamente, o diálogo com um texto. De modo que muitas vezes a interação entre texto e ilustração cria uma nova leitura, que não se resume a um ou outro elemento e que vem à tona somente na *participação ativa do leitor*.

Quanto à relação texto/imagem, pode-se fazer um exercício preliminar, que é refletir sobre as escolhas pontuais do ilustrador. Convidar a classe a explorar o livro, questionando-se: as figuras (vale a pena escolher previamente algumas delas) correspondem a uma passagem localizada do texto? Ou possuem um caráter descritivo mais geral, dizendo respeito mais ao conto (ou livro) como um todo do que a um trecho específico? Fazer notar que essa reflexão faz parte das estratégias criativas do ilustrador: é um passo em seu caminho.

Em seguida, você pode propor trabalhos individuais de ilustração, a partir de uma pequena narrativa. Pode ser interessante usar alguma produção textual dos próprios alunos, individual ou coletiva. Aqui, convém limitar a variedade de técnicas, de modo a conduzir os alunos em seu processo: determinar o uso de lápis de cor ou canetinhas, por exemplo. (Considerar também que eles comecem fazendo um esboço a grafite.)

[Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica, EF15LP18, BNCC p. 95; Artes visuais – Materialidades, EF15AR04, BNCC p. 199]

- **Narrativa visual**

Retomar ou introduzir o trabalho sugerido acima em Português (Orientações gerais, p. 10 deste Manual), sobre a autonomia da narrativa visual: observar que as ilustrações do livro *Preta, parda e pintada* contam uma história por si sós, que podemos compreender mesmo sem a ajuda das palavras. Para propor um exercício, de modo que os alunos e alunas produzam suas próprias narrativas visuais, você pode proceder assim: divida a classe em dois ou mais grupos; cada grupo deverá, se-

paradamente, lembrar e anotar algumas piadas ou histórias divertidas. Não devem contá-las a nenhum integrante dos outros grupos. Depois de debaterem entre si e escolherem qual será transposta para a narrativa visual, o grupo fará primeiramente um planejamento: como contar essa piada em quadrinhos? Pensar quantos quadros serão necessários – o princípio é tentar o menor número possível, mas preservando o sentido do roteiro. É possível fazê-lo sem o recurso de palavras? Lembrar que, mesmo se eles usarem balõezinhos com textos, os desenhos devem ter um papel significativo no desenvolvimento do pequeno enredo: eles também devem *contar uma história*. Por isso, focar em histórias sem palavras pode ser mais estratégico. Em seguida, o grupo (ou integrantes do grupo) executará o que planejaram, em grafite. Terminada essa fase, os grupos apresentam seus quadrinhos a toda a classe. Para finalizar, propor uma discussão: as histórias são compreensíveis aos demais colegas?

[Processos de criação, EF15AR21, BNCC p. 201]

- **Pigmentos naturais.**

Como se lê em diversos contos do livro, para os bororo algumas plantas são especiais, como o urucum (*Bixa orellana*) e o jenipapo (*Genipa americana*). Deles, não apenas os bororo, mas muitas tribos indígenas extraem pigmentos para a pintura corporal – um elemento importantíssimo nas cerimônias rituais.

Lembrando: toda tinta é composta, basicamente, de pigmentos (elementos que fornecem a cor) e aglutinantes (elementos fixadores). Você pode explicar esses conceitos para a classe, e em seguida explorar alguns pigmentos naturais de fácil acesso. Vamos começar pelo urucum, por ser uma planta citada especificamente no livro, e encontrada nas ruas e bosques de boa parte do Brasil.

©Signey (por Aida Dresseno) [Domínio público]

Urucum no pé

©Sara Cristina de Oliveira Araújo [CC BY-SA 4.0]

Sementes de urucum

Material necessário:
- alguns frutos maduros de urucum
- cola branca
- água
- recipientes e espátulas.

Abrir os frutos de urucum, retirar as sementes. (Se você tiver dificuldade em encontrar frutos de urucum em sua cidade ou localidade, ou se não estirem maduros o suficiente, você pode substituí-los por colorau, que nada mais é senão o urucum já processado. Mas o procedimento lúdico e científico de abrir os frutos e macerar as sementes é em si mesmo uma vivência pedagógica muito mais rica.)

Moer as sementes com um pilão, de preferência num recipiente impermeável (vidro, porcelana etc.).

Num potinho de plástico, misturar 25 ml de água a 25 ml de cola branca. Ir acrescentando aos poucos uma colher de urucum moído (ou colorau), sempre mexendo, até obter uma pasta homogênea. A tinta pode ser utilizada para pinturas em papel, cartolinas etc. **Atenção: não aplicar sobre a pele!** Mesmo se tratando de produtos atóxicos, podem provocar reações inesperadas. Fique atento(a) para que seus alunos observem essa restrição! A segurança vem sempre em primeiro lugar.

Depois de fazer a própria tinta com urucum, você pode propor à classe explorar outros pigmentos naturais, como o açafrão-da-terra ou cúrcuma (dissolver direto na mistura de água com cola). E ainda café, cenoura, beterraba, casca de abacaxi – para extrair os pigmentos desses, é preciso fervê-los previamente em água; como já estarão dissolvidos, utilizar direto na cola, sem adição de água.

[Matrizes estéticas e culturais, EF15AR02, BNCC p. 199]

Dança e teatralidade

- **Dança da onça.**

Nessa dança ritualística, o dançarino bororo incorpora o espírito de uma onça-pintada. Para essa caracterização imitativa, ele não só veste a pele de onça que caçou, mas realiza movimento coreográficos que são associados ao espírito do animal.

Outras danças que encenam representações de animais, entre os bororo, são a dança das aves do pântano (anhumas) e a das aves noturnas (urutau branco e urutau preto). Na maior parte desses casos, os dançarinos ganham pinturas, vestimentas e adornos especiais: todo um código de símbolos entra jogo.

Enciclopédia bororo, vol., 1 pp. 123-124

Pinturas de urutau branco e urutau preto

Você pode propor à classe que listem animais com movimentos característicos, para depois conceberem coreografias imitativas. Vale a pena estimular que escolham animais de tipo diferente. Procure garantir que a caracterização esteja presente nos movimentos, mais do que no figurino ou nos acessórios. Pode-se assim fazer um verdadeiro "zoológico dançante"!

©Paulo José Benatti [CC BY-SA 4.0]

Urutau

[Exercitar a imitação e o faz de conta, EF15AR21, BNCC p. 201; Processos criativos, EF15AR11, BNCC p. 199]

- **Sujeito dançante.**

Na abordagem que propomos acima, é evidente que quem dança "assume um personagem". O exemplo é bem visível, pois se trata, a seu modo, de uma "imitação" de um animal que vive num habitat próximo ao das aldeias bororo. Mas mesmo em danças rituais que não imitam um animal, quem dança incorpora, por assim dizer, algum personagem – cuja presença se faz necessária na função ritual. Assim, na concepção da dança ritual bororo, quem dança não é o indivíduo José ou Antônio, mas um espírito – *aróe* – que dançando faz uma mediação entre plano espiritual e plano material (social). É pela dança que os bororo representam os espíritos dos antepassados e dos grandes heróis de sua mitologia. O significado das coreografias está justamente nessa relação – é a chave simbólica do movimento dançado. Em sua sociedade, a dança é o meio pelo qual os recém-nascidos se integram à vida social (na cerimônia em que recebem os nomes). Algo análogo acontece nos rituais de passagem da adolescência à vida adulta (iniciação à vida dos homens) e nos funerais.

Provocar uma reflexão: que situações coreográficas recorrem a "personagens" dançantes? Não é só em contexto religioso ou ritual que isso acontece. Propor uma pesquisa de danças populares brasileiras – são muitas em que a coreografia pressupõe "personagens" para os dançarinos e dançarinas. Ver as tantas variantes de boi, de boi-bumbá; e também em outras danças teatralizadas como dança do caboclo, reisado etc.

MÚSICA

- **Estrutura vertical e forma horizontal.**

Sensibilizar os alunos e alunas para os diversos componentes da música, cantada ou instrumental. Você pode partir da seguinte distinção: existem elementos simultâneos, que na música "acontecem" ao mesmo tempo. Por exemplo, um voz cantando sobre um fundo instrumental. Por outro lado, podemos considerar que cada um desses elementos desenvolve, *ao longo do tempo*, uma linha rítmica, harmônica ou melódica. Sob esse aspecto, o próprio canto (para retomar o exemplo acima) "acontece" à medida que desenvolve uma melodia. Aqui, vale a pena fazer um paralelo com as linguagens verbais, que também comunicam sua mensagem ao longo do tempo. A música pode ser considerada um discurso. E admite ser estudada assim, em suas partes. Podemos fazer essa divisão em partes simultâneas, numa análise que poderíamos chamar de "vertical" (as diferentes funções dos componentes musicais: melodia, contramelodia, harmonia, baixo, acompanhamento rítmico). Mas também podemos analisar o desenvolvimento de cada um desses componentes à medida que se desenvolve ao longo do tempo – uma análise "horizontal": qual o contorno da melodia; o desenvolvimento do acompanhamento harmônico; se o acompanhamento rítmico é constante ou sofre variações etc.

[Elementos constitutivos da música, EF15AR14, BNCC p. 201]

- **Canções bororo: vozes e instrumentação. Percepção da forma na música popular.**

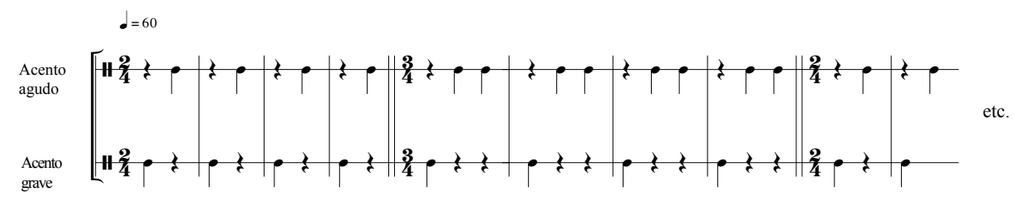
Na música tradicional bororo, é comum que uma voz principal conduza o discurso musical. Ela é apoiada em vozes secundárias, ou contracantos, que se alternam. Como acompanhamentos instrumentais, são tocados instrumentos de percussão (maracas) e de sopro (flautas). No final de cada seção cantada, existem compassos de passagem (interlúdios), que são instrumentais, sem canto. Tentar estabelecer pontos de contato com a estrutura de tipos de música conhecidos dos alunos e alunas. Elas também se compõem de cantos e acompanhamentos? Também se estruturam em estrofes? Como é feita a passagem de uma estrofe para outra?

- **Alternância de compassos.**

A música dos bororo apresenta grande variação rítmica. Ela não fica "estacionada" num só tipo de compasso – como tantas vezes acontece com a música da cultura de massas. Ao contrário, na execução de uma música ritual bororo, podem ser utilizados mais de sete tipos de compassos diferentes! Uma forma de sensibilizar a classe para a percepção de diferentes compassos é usar músicas e canções que sejam conhecidas, principalmente de compassos binários/quaternários e, de outro lado, de compassos ternários. (Alguns exemplos de cantigas populares em compasso ternário: *O cravo brigou com a rosa*; ou *Meu galinho*: "Faz três noites que eu não durmo, ô-la-lá...") Para expandir essa sensibilidade rítmica, você pode propor atividades lúdicas que alternem compassos 2/4 e 3/4. Vale a pena manter a referência constante de um metrônomo. Uma dica: peça para alguns participantes acentuarem ritmicamente o tempo inicial do compasso (p. ex., com algum tambor de som grave); já outros, vão marcar os tempos subsequentes do compasso, com instrumento de percussão de som agudo (ou palmas, ou clavas). Fica fácil perceber como o compasso ternário tem dois tempos "agudos" (típicos da valsa), antes de voltar ao início do compasso, com o som grave. Já o compasso binário tem um só tempo "agudo".

- **Função ritual da música.**

Embora a musicalidade entre os bororo possa se expressar espontaneamente a qualquer momento, ela possui um lugar muito bem definido nessa sociedade. A música e o canto são por excelência veículos de mediação do mundo social com o mundo espiritual – e assim entram em campo nos diversos tipos de rituais que ordenam a vida na aldeia bororo. Quando se vai organizar uma pesca coletiva, por exemplo, é importante garantir que as condições simbólicas, espirituais, sejam favoráveis. Para tanto, os bororo se reúnem na noite anterior, e executam uma longa música ritual. Essa execução musical é uma parte simbólica da própria atividade da pesca. Sem a música, a pesca pode ser infrutífera. Estabelecer as profundas diferenças entre esse papel da música e como nós a fruímos na sociedade industrial. Mostrar aos alunos e alunas como a função cerimonial ou ritual da música está muito distante dos modos de vida urbana; a música virou outra coisa, entretenimento. A fruição muitas vezes é individual (não coletiva), e os ouvintes não participam da execução musical (no ritual bororo, a coletividade toma



parte na execução). Contudo, em nossa sociedade também executamos música cerimonial. Por exemplo em rituais religiosos, mas não só: pense em importantes jogos esportivos, que são precedidos pela execução dos hinos das equipes. Podemos dizer que, mudando-se o referencial, esta música também tem um caráter de cerimônia.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientações gerais

O livro *Preta, parda e pintada* pode oferecer contribuições para a área de Educação Física ao integrar conhecimentos e práticas de povos nativos do Brasil ao que está sendo trabalhado em outras disciplinas, como Português, Artes e Ciências. Atentemos para como, em sociedades indígenas como a bororo, o *corpo tem uma centralidade simbólica e cultural*. Isso se reflete, como seria de esperar, em uma série de atividades e interações sociais. Comecemos explorando o próprio cotidiano da vida em uma comunidade indígena, retratado de forma ficcional no livro. As atividades de subsistência – caça, pesca, etc. – são práticas eminentemente físicas: se demandam força, precisão e técnica, fornecem ao mesmo tempo o instrumento para o próprio aprendizado e aprimoramento. Numa sociedade assim, a consciência corporal e o cuidado de si têm efeitos muito palpáveis para a vida comunitária. Além disso, as práticas corporais também são centrais para as mais importantes manifestações simbólicas e culturais: como na dança ritual e nos jogos comunitários – forte veículo de coesão social entre indígenas brasileiros.

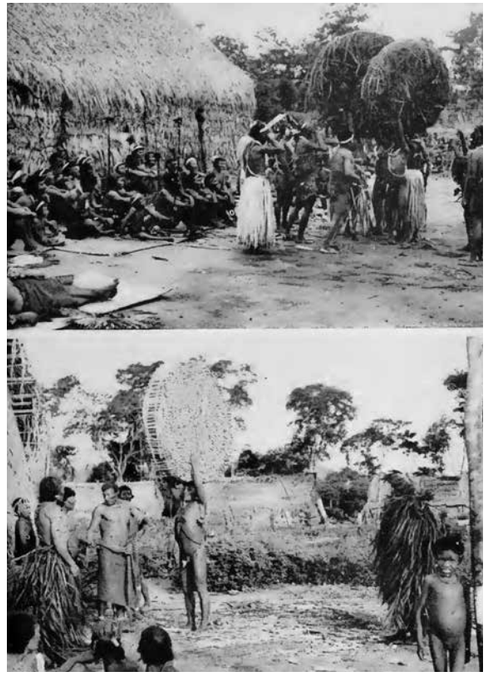
Vale lembrar que, no contexto da educação indígena, as propostas mais eficientes buscam inserir componentes do currículo pela mediação de práticas tradicionais. Elementos rituais são ensinados aos jovens em contexto escolar. Assim, entre os bororo, as práticas corporais muitas vezes envolvem a corrida de toras de buriti – uma atividade colaborativa, mais do que competitiva, a dança, o futebol (um esporte muito significativo para a integração da comunidade com populações vizinhas).

Como vemos, o exercício nas sociedades indígenas é sempre *vivência*: espaço não apenas de cuidado corporal e preparo físico, mas também de aprendizado e de trocas.

- **Mano: corrida ritual.**

Expor à classe, em resumo, como é executada a corrida ritual dos bororo (*mano*). A sociedade bororo é uma sociedade dividida em clãs. Esses clãs são agrupados em dois grupos, duas "metades" e Etcherae. No preparo desta corrida ritual, representantes de cada metade da comunidade cuida de confeccionar, em um local a certa distância da aldeia, uma roda de grandes proporções amarrando caules de caeté (um tipo helicônia, também conhecido como bananeira-do-brejo). Estando tudo pronto, vem a corrida: os membros de saem correndo em direção ao pátio central da aldeia (*bororo*). O espírito colaborativo é muito importante dentro de cada equipe – os participantes se alternam em carregar o pesado feixe –, mas não só. Pois a metade "vencedora", ao alcançar o ponto de chegada, oferece a vitória para o grupo adversário. Em resumo, aqueles que chegaram depois têm a honra da vitória. (Como dizemos popularmente: "Os últimos serão os primeiros!...")

O exemplo é muito útil para sensibilizar os educandos que, diferentemente do que tantas vezes ocorre na moderna sociedade ocidental,



Extraído do volume Handbook of South American Indians Vol. 1: The marginal tribes

entre as populações indígenas – em especial entre os bororo – o valor "competitivo" é o que menos importa. O objetivo principal é justamente *integrar* os dois grandes grupos em que a comunidade bororo se divide.

Propor atividades análogas aos alunos e alunas: não apenas corrida colaborativa, mas também usar a criatividade: seria possível adaptar para o espírito colaborativo outras atividades comumente praticadas em Educação Física? Estimular que a classe formule hipóteses, em seguida, buscar pô-las em prática.
[Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, EF35EF04, BNCC p. 227]

- **Doença e cuidado do corpo.**

A doença tem, entre os bororo, um papel ritual muito importante. Ela representa a mediação entre a vida e a morte. O cuidado do corpo, portanto, implica não a negação da doença, mas a consciência de que ela existe, que é uma condição da vida humana. Vemos aqui como o cuidado de si envolve não apenas uma dimensão "prática" – cuidados materiais do corpo, como exercício, descanso e higiene –, como também uma *dimensão simbólica*, que situa a saúde em contraponto a outros estados do corpo. Isso pode ser difícil de compreender para alunos inseridos em um sociedade que relega seus doentes em locais fechados, à parte da vida social (como fazemos nos hospitais e clínicas). Ao contrário, na sociedade bororo, o doente é parte integrante da comunidade.
[Cuidado com o corpo e saúde, BNCC p. 211ss]

- **Função social da dança.**

Na sociedade industrial contemporânea, a dança costuma ter uma função seja lúdica (entretenimento) ou estética (artística). Diferentemente do que ocorre na vida bororo, em que a dança, assim como muitas outras práticas corporais, tem como função integrar os participantes junto com outras expressões culturais (canto, vestimentas, artes visuais). Isso acontece por excelência no ritual. Nas principais cerimônias dos bororo, a dança está presente. Ela não é tanto uma expressão individual (como é para os não índios, quando se divertem dançando, p. ex.), mas uma reafirmação dos valores tradicionais. No vídeo que indicamos a seguir, temos um pequeno exemplo de como a dança está indissociada de outras manifestações culturais:

www.youtube.com/watch?v=e1MUaMudNho, acesso a 20/04/2018.

Projeto Bakaru: dramatização dos mitos bororo. (Conferir especialmente o trecho que começa em 14:45: Dança e música ritual Bakaru.)

[Campo de atuação na vida pública, Dança, contextos e práticas: experimentar e apreciar formas distintas de manifestação da dança, EF15AR08, BNCC p. 199; Competências específicas de Educação Física para o ensino Fundamental, ponto 10. BNCC p. 221; Danças de matriz indígena e africana, EF35EF09 a EF35EF12, BNCC p. 227]

- **Futebol: prática intercultural.**

Estimular uma discussão em classe: De onde vem o futebol? Para tantas comunidades brasileiras, seja na cidade ou no campo, esse esporte está tão arraigado que não parece uma prática trazida de fora. Não é mesmo? Pois bem, algo parecido acontece com populações indígenas – e certamente entre os bororo. O futebol é uma das práticas coletivas mais populares entre diversas comunidades bororo. Sensibilizar os alunos para fato de que a função do futebol, nessas comunidades, vai muito além da diversão e do exercício físico. Tem um papel proeminente de mediação nas chamadas *fronteiras culturais*: no contato e trocas das comunidades bororo com representantes de outras etnias e com não índios. Buscar fazer a correlação com a realidade dos alunos. Quem já viu ou participou de campeonatos comunitários, em que pessoas de diferentes redondezas se encontram na prática esportiva?

- **Jogos dos Povos Indígenas.**

Depois de trabalhar o papel integrativo do futebol entre os bororo, abrir para um foco maior. Desde 1996, são organizados os Jogos dos Povos Indígenas, em que povos de diversas etnias se reúnem para competir e trocar experiências. É um momento privilegiado de encontro interculturas – um pouco como acontece com os Jogos Olímpicos, para a sociedade industrial. Os Jogos têm tanto modalidades inspiradas nas culturas tradicionais dos ovos ameríndios, como também outras, "ocidentais", porém muito praticadas entre eles. Eis algumas das modalidades que fizeram parte da edição de 2015 do evento: arremesso de lança; arco e flecha; corrida com tora; canoagem; cabo de força; natação, futebol...

Os alunos e alunas podem pesquisar algumas dessas modalidades, e, com ajuda do(a) professor(a), adaptá-los para organizar uma pequeno evento na escola. O interesse está não só em conhecer novas modalidades de prática esportiva, como sobretudo em compreender o papel social e integrativo desse tipo de evento.

CIÊNCIAS HUMANAS

Orientações gerais

Há várias caminhos que você pode seguir para criar interesse por questões de ciências humanas usando o livro *Preta, parda e pintada*. Um viés muito propício é o da diversidade cultural, pois toca nas questões pertinentes do respeito à diferença e sua valorização. Você encontra boas sugestões de abordagem acima, no "Material de pré-leitura".

As abordagens são eminentemente interdisciplinares; não se separam rigidamente entre abordagens históricas de um lado e geográficas de outro. É muito mais interessante escolher uma diretriz para poder trabalhá-la em paralelo numa e noutra disciplina.

- **Diversidade de culturas.**

Queremos propor uma possível abordagem para contextualizar historicamente o *eurocentrismo* que se estabeleceu a partir dos movimentos colonialistas da Era Moderna. E estimular, pelo conhecimento de uma cultura específica, o respeito à diferença.

Muitas vezes nem percebemos que estamos propagando preconceitos. Um exemplo banal: muita gente acha, erroneamente, que índios que se vestem com roupas modernas seriam "menos índios". Na verdade, a identidade étnica e cultural não passa por aí. Passa pela organização social e seu modo de interação com o mundo natural, e tudo isso está ligado à *visão de mundo*. Não se trata apenas de compreender as diferenças entre europeus, afrodescendentes e povos nativos. Pois os povos nativos do Brasil *também* se caracterizam por grandes diferenças culturais entre si.

Como dissemos no Material de pré-leitura (ver acima, p. 5 deste Manual), uma maneira de introduzir a compreensão dessas diferenças é o critério linguístico. Se muitas das mais de 150 línguas indígenas no Brasil possuem semelhanças ou parentescos entre si, isso não significa que sejam uma tal língua seja compreensível para falantes de outra língua indígena. Há no Brasil grandes troncos linguísticos (Tupi, Macro-jê). Estes troncos são compostos de várias famílias de línguas (no tronco tupi, p. ex., encontramos as famílias tupi-guarani, juruna, munduruku etc.; no tronco macro-jê, temos as famílias jê, karajá, krenak etc. O bororo faz parte deste tronco linguístico). Existem ainda importantes famílias de línguas que não pertencem a nenhum desses troncos, como as línguas karib, guaikuru, nambikwara e assim por diante.

Mas as diferenças, é claro, não estão restritas à língua que esses povos falam. Podem ser percebidas em como dividem o trabalho em sociedade (que grupo social é responsável por tarefas como pesca, preparo da farinha, e assim por diante) ou como são definidas as regras de casamento (muitas vezes em função das relações entre os diferentes grupos familiares, ou clãs da tribo). Mas também a *cultura material* desses diferentes povos é característica e distinta. Se fazem enfeites usando plumas, como o fazem; se pintam o corpo, com que materiais e usando que tipos de desenho; como produzem cestaria ou cerâmicas; como são suas danças, seus instrumentos musicais... As coisas que diferenciam esses diferentes povos são muitas.

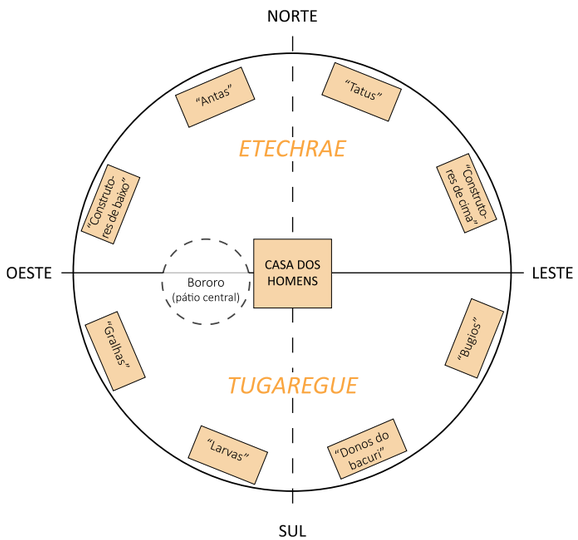
Nem sempre é fácil perceber essas diferenças culturais, especialmente se não as conhecemos. E é por isso, para fugirmos do estereótipo que vê nos índios do Brasil uma identidade misturada e confusa, escolhemos focalizar a cultura e as histórias de um povo específico, os bororo ou *bóe*, como se autodenominam.

[Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, pontos 1. e 4. BNCC, p. 355; Sociodiversidade, BNCC p. 366; Território e diversidade cultural, EF04GE01, Processos migratórios no Brasil, EF04GE02, BNCC p. 375]

- **Organização da sociedade bororo.**

A sociedade bororo possui uma rígida divisão em clãs. A comunidade inteira se divide em duas metades, chamadas Etcherae e Tugaregue. Os chefes das aldeias são sempre escolhidos na metade Etcherae. Uma pessoa da metade Etcherae só pode se casar com uma pessoa do clã oposto, e vice-versa. Cada metade dessas é dividida em 4 subclãs. Cada subclã possui seu próprio "patrimônio": cantos, ornamentos, padrões de pinturas que são de uso exclusivo daquele grupo social. Cada grupo também se relaciona com certos tipos de animais (que os cientistas sociais chamam de "totens".) Todas as atividades sociais – como a divisão do trabalho – obedecem

a esse sistema de clãs. Essa forte organização social também é visível na própria organização espacial da aldeia bororo tradicional:



Você pode estimular que a classe pesquise outras culturas nativas (americanas e não) em que toda a sociedade também seja dividida em clãs ou grupos bem demarcados.

- **História e território.**

Expor, de maneira simplificada, o que ocorreu com os indígenas, com destaque para populações macro-jê, no processo de ocupação da costa litorânea pelos colonizadores europeus. Quando da chegada dos portugueses ao Continente Sulamericano, encontraram diferentes povos indígenas, que classificaram em duas grandes categorias: os tupinambá e os tapuia. Essa visão dos europeus reduzia muitos povos diferentes a apenas dois grupos identitários, e foi alvo de muitas críticas, à medida que a compreensão da cultura indígena se qualificava. (Aqueles chamados genericamente de *tupinambá* eram grupos falantes de línguas tupi; os *tapuia* eram falantes de línguas jê, ou de línguas aparentadas.) De modo geral, as populações que habitavam as áreas próximas do litoral eram, em maior número, povos tupi. Mas, se tradicionalmente os povos macro-jê estavam espalhados por quase todo o Brasil, a questão territorial foi se tornando cada vez mais complexa, com a progressiva chegada ao interior do País de povos tupi – eles próprios pressionados a se afastar da costa litorânea por conta da chegada dos colonizadores. (Um exemplo ilustrativo: os índios tapirapé ou apyãwa, que há séculos moram em territórios distantes milhares de quilômetros do litoral, possuem em sua língua um termo para "mar" – *paranyxigoo* –, embora a maior parte de seu povo jamais tenha visto o oceano em sua vida. A palavra, segundo deduzem os pesquisadores, é indicativa de que no passado esse povo habitava regiões mais próximas do litoral.)

Esse cenário geral também se aplica à história dos territórios bororo. Ao longo dos séculos 18 e 19, o território que habitavam, inicialmente esparsos por grande parte do Brasil central e chegando até a Bolívia, foi ficando mais restrito; até que ficaram confinados em uma área do atual estado do Mato Grosso. No século 20, muitos povos indígenas tiveram demarcados seus territórios após décadas de ativismo. A iniciativa mais comentada é a criação do Parque do Xingu, em 1961, que abrigou, vizinhas entre si, dezenas de etnias diferentes. Entretanto, a implementação do Parque também foi alvo de polêmicas.

Se houver alunas e alunos descendentes de indígenas na escola ou na classe, é importante dar voz a eles, e propor que façam depoimentos – ou então, pesquisar coletivamente – como o território de seu povo sofreu mudanças ao longo dos tempos.

[Motivações dos processos migratórios, EF04HI09, Fluxos populacionais e formação da sociedade brasileira, EF04HI10, BNCC p. 411; Territórios étnico-culturais, EF04GE06, BNCC p. 375]

- **Tempo histórico e tempo mítico.**

Muitos relatos míticos, em populações ao redor do mundo inteiro, não se propõem narrar fatos ocorridos num tempo localizado, uma época em particular. Nesses casos, o passado representa mais um *tempo mítico* do que um *tempo histórico*. O nexo entre esse passado mítico e o presente é um nexo simbólico: ele explica porque a sociedade bororo se comporta desse e daquele jeito, e esse princípio está contido na narrativa do mito. Vários contos do livro *Preta, parda e pintada* se passam num passado mítico como esse. Entre eles: "As pintas do lagarto", "O macaco e a onça-parda", "Chefe Baipóro", "Quem manda na noite". Perguntar aos alunos e alunas: por que podemos dizer que o *tempo* em que se passam essas narrativas é um tempo mítico e não histórico? Que argumentos eles formulam para justificar essa classificação? Uma dica: os contos que narram um *mito de origem* (de corpos celeste e fenômenos naturais; de seres vivos; ou de um costume social) no mais das vezes fazem parte desse grupo.

Pode-se em seguida propor uma espécie de estímulo intelectual: Seria possível dispor os contos que compõem o livro em uma ordem cronológica? P. ex.: primeiro viriam os contos do tempo em que os bororo ainda não conheciam o fogo; depois, aqueles em que eles o conservavam nas brasas, mas não sabiam acendê-lo; por fim, os contos em que os bororo já sabem produzir o fogo por si próprios. (Nota: se achar conveniente, observe que esse é um procedimento racional típico do pensamento analítico e científico: já para a cultura oral bororo, o que importa é sobretudo o conteúdo *simbólico* das narrativas, e menos a disposição racional do tempo cronológico.)

- **Passagem da natureza para a cultura.**

Um aspecto privilegiado nas narrativas do tempo mítico é aquele que narra diferentes versões para a *passagem simbólica da vida na natureza para a vida social*. Perceber-se como ser humano é ao mesmo tempo reconhecer um elo com o mundo animal (na constituição do corpo, nas funções biológicas que temos em comum) e estabelecer um rompimento parcial com esse mundo. O que era domínio da natureza (comer a caça crua), passou a acontecer dentro do contexto de uma sociedade: a caça será assada; serão organizadas expedições conjuntas para a pescaria. Fazer notar aos alunos e alunas que a diferença entre alimento cru e alimento cozido é por excelência um símbolo dessa passagem da natureza à cultura (a vida em sociedade). Você pode escolher exemplos de vários contos do livro para sensibilizá-las para essa questão (conferir, entre outros, o conto "O sapo e o fogo", em que os bororo já utilizam o fogo para assar peixes, mas ainda não sabem acendê-lo por si próprios).

- **Marcadores de tempo.**

Fazer uma reflexão sobre a enorme diferença de paradigmas entre as concepções tradicionais da temporalidade e a noção moderna científica que o tempo assumiu. Como medimos o tempo? Para moradores de cidades, dificilmente deixaremos de lembrar ciclos como hora, dia, semana, mês. Desde o advento da ciência moderna, convencionamos entender o tempo como um fluxo linear, uniforme e contínuo. Numa palavra, o "tempo do relógio" – uma grandeza fria, desprovida de qualquer relação subjetiva. Nem sempre foi assim, porém – e tampouco o é para tantas populações de culturas não-dominantes ao redor do mundo.

Vamos pensar num exemplo bastante acessível. A divisão do tempo entre dia e noite, cujas durações variam ao longo das estações,

tende a ser pouco relevante na sociedade industrial. Importa mais o tempo cronológico, medido em horas de alguma atividade, como trabalho ou estudo. Se o dia dura menos no inverno e termina mais cedo, isso não tem muita importância na maneira como calculamos o tempo na sociedade moderna.

Mas as comunidades indígenas dimensionam o tempo de outro jeito: as fases da vida, a ordenação das atividades a realizar, as épocas de buscar e preparar o alimento e assim por diante.

Já para populações indígenas, os mais marcadores de tempo são outros. Podem ser estações climáticas. Basta lembrar que mesmo entre populações não-indígenas, no Brasil rural, é costumeiro ouvirmos falar de um "tempo [ou meses] da seca" e "tempo [ou meses] da cheia". Outros marcadores podem ser fases da lua; a aparição, no céu, de determinada constelação. Mas também a florada de certas plantas ou o comportamento de alguns animais, marca (e simboliza) aquela fase do ciclo.

O próprio fluxo do tempo não é percebido como regular e imutável. (Entre os índios bakairí, da família linguística karib, quando os dias são longos diz-se que "o tempo está na mão do caramujo"; quando são curtos, que está "na mão do beija-flor".) Para os povos indígenas, as festas e rituais são importantes pontes de conexão entre o tempo mítico e o tempo cronológico. Os rituais estão ligados, muitas vezes, aos ciclos da natureza que ditam a atividade econômica da comunidade, como a pesca ou a agricultura. Entre os bakairí, sabe-se que a estação da pesca começa quando florescem os ipês. (Observar que a história "Chefe Baipóro", presente no livro *Preta, parda e pintada*, também estabelece, para o povo bororo, uma relação estreita entre as flores de ipê e a população de peixes.)

Assim, no "calendário" do povo mehinako (família linguística aruak), o ciclo anual é divido em 13 fases. A duração de cada etapa não é fixa, não se define por um número determinado de dias. Trata-se de processos naturais, climáticos e ambientais: sucedem-se as estações "da primeira chuva", da "maturação do pequi", do "dono do milho" (época de seu plantio) etc.

Entre os bororo, as horas do dia e da noite pode ser expressas por gestos da mão, que imitam a posição relativa do sol ou da lua no céu. O gesto, que pode ser acompanhado de palavras, significa p. ex. "[quando] a lua [estiver] aqui", o que para um bororo quer dizer: a esta hora. A posição da constelação do Cruzeiro do Sul no céu também indica se o dia está próximo de nascer ou não. (Assim como no conto "Quem manda na noite" a divisão dia/noite está relacionada com o canto do socó.)

O ano bororo se divide entre estação da chuva – que vai de começo de outubro até fim de abril –, e estação da seca, que se estende pelo restante do ano. Quando a garça saracura (*Aramides sp.*) canta, significa que está chegando a temporada de frio.

O comportamento da vegetação e dos animais também estabelece o ritmo do calendário, que será observado para a execução dos rituais mais importantes deste e daquele povo indígena.

Mas então o que acontece – como tantas vezes aconteceu na história de muitos povos nativos no Brasil e noutras partes do mundo – se uma população indígena perde seu território e se vê obrigada a migrar? Pode ser que as pessoas dessa cultura percam algumas de suas referências, alguns marcadores temporais. Por exemplo, porque no novo território não existem, ou são mais raras, aquelas espécies de plantas ou de animais que tradicionalmente marcam, para aquele povo, a passagem ou os ciclos do tempo. Nesse caso, a comunidade

busca se adaptar, e esse não é um processo nada fácil.

Por meio dessa reflexão, entre tantas outras possíveis, percebe-se que para culturas indígenas como a bororo a relação com o meio ambiente não é pautada pelo desenvolvimento de um ramo das ciências biológicas e pela economia de recursos – como é na sociedade industrial –, mas sim por uma relação que está na base da própria organização social daquele povo em particular. Isso podemos verificar também nos marcadores de tempo. A posição dos astros – como certas constelações que indicam em que etapa do ano estamos – está ligada a grandes personagens míticos. Podem ser entidades que antes de subirem aos céus pertenciam a esse povo, conviviam no mesmo bioma, com as espécies de plantas e animais daquele ambiente.

[Calendários, fenômenos cíclicos e cultura, EF04CI11, BNCC p. 337; A comunidade e seus registros, BNCC p. 407; Relações entre os indivíduos e a natureza EF04HI04, Processos de ocupação do campo e intervenções na natureza, EF04HI05, Transformações nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, EF04HI06 , BNCC p. 411]

- **Fatos sociais e políticos como marcadores do tempo.**

Após conceituar as diferenças entre tempo tradicional (p. ex. indígena) e tempo científico (da sociedade ocidental), podemos contextualizar um pouco. O pensamento europeu nem sempre concebeu o tempo como uma grandeza abstrata, e o calendário, como uma sucessão de números. Isso foi resultado de um longo processo histórico. (Os passos decisivos se deram no início da Era Moderna.)

É comum que historiadores da Antiguidade, notadamente na Grécia e em Roma, localizem o ano de tal e tal acontecimento não pelo "número de ano", mas por referência com algum fato ou situação política. Por exemplo, quem estava no poder; ou quem comandava determinada força de combate. Observe que, ainda que os antigos romanos possuíam uma referência importante para a contagem dos anos, baseada no que se acreditava ser a data de fundação de Roma (o escritor e homem público Marco Túlio Cícero nasceu no ano de 648 *ab urbe condita*, isto é: no ano 648 "desde a fundação da cidade" – Roma). Na prática, porém, nem sempre se usava essa escala de referência. Quando lemos os livros de Júlio César, p. ex., os acontecimentos narrados têm como referência quem ocupava o posto de maior poder público naquele ano: "No ano em que eram cônsules Lúcio Domício e Ápio Cláudio...". (O cargo de cônsul, anual e com dois representantes simultâneos, equivalia ao de chefe do executivo.) Temos aqui um bom exemplo de como acontecimentos e ciclos político-sociais eram os marcadores temporais da narrativa histórica.

Haveria um equivalente disso em sociedades indígenas? Sim. Pois em narrativas indígenas não é incomum ouvirmos dizer: "No tempo do chefe fulano...". O ponto histórico de referência é o mandado de um líder, e não simplesmente um número de uma escala progressiva, que é praticamente uma abstração (o ano de 1500, o ano de 1957, assim por diante).

- **Cultura tradicional e tecnologias digitais.**

Durante décadas o estudo e a produção intelectual sobre vários aspectos da cultura bororo eram realizados por "gente de fora", isto é, não-índios. (Lembrar do exemplo dos estudos feitos pelos missionários salesianos, os primeiros a se debruçarem em detalhes sobre essa cultura.) Hoje em dia, ao contrário, esses estudos têm sido progressivamente feitos pelos próprios bororo (*bóe*),que assumem assim o protagonismo. Os bororo utilizam ferramentas digitas para divulgar e defender seu

direito à própria cultura: pesquisar, na internet, os trabalhos do cineasta Paulinho Ecerae Kadojeba. Depois de assistir a um ou mais filmes, levantar e discutir pontos relevantes em classe. Em seguida, pode-se explorar o seguinte questionamento: quais seriam os impactos das tecnologias digitais em sociedades tradicionais, como a bororo? Garantir que pontos de vista antagônicos sejam contemplados. Por exemplo: se por um lado as tecnologias digitais podem ser vistas como "ameaças" à conservação da cultura tradicional, por outro, eles são meios inéditos de difundir essa cultura e conscientizar diversas camadas da população brasileira e internacional para a importância de sua preservação.

[Transformações nos meios de comunicação, EF04HI08, BNCC p. 411]

CIÊNCIAS NATURAIS

Orientações gerais

O livro é muito útil para despertar o interesse dos jovens para questões ambientais. Pois ele expõe de uma maneira lúdica e criativa todo um modo de vida que está intimamente ligado ao respeito e interação com a natureza. Nesse eixo de temas, há diversos trajetos possíveis: falar da interação da cultura bororo com a natureza como um todo (mundo cosmológico/ mundo natural/ mundo social); falar sobre o papel privilegiado – simbólico e econômico – que certas espécies possuem nessa cultura (espécies vegetais: o jenipapo, o urucum, o milho etc.; espécies animais: peixes, onças, macaco, sapo etc.).

- **Cadeias alimentares.**

Quase todos os contos do livro *Preta, parda e pintada* tocam em questões da cadeia alimentar. Você pode explorar um deles em classe, expositivamente, para em seguida pedir que os próprios alunos e alunas busquem reconhecer essas informações nas narrativas. Pode-se fornecer um ou mais contos para toda a classe, ou então dividi-la em grupos e atribuir a cada grupo um conto diferente a ser analisado. Quais informações encontramos sobre cadeias alimentares neste e naquele conto? De maneira representam as cadeias: equivalente à abordagem científica, ou em contexto ficcional? (Em "As pintas do lagarto", a onça primeiramente tem dificuldade de caçar seu alimento. Em "O macaco e a onça-parda", todos estão buscando se nutrir – o preá, o macaco, a onça. Em "A coragem da cigarra", trata-se de um desafio por conter a fome em caso de necessidade; e assim por diante.)

[Vida e evolução: Cadeias alimentares simples, EF04CI04, BNCC, p. 337]

- **Espécies vegetais e espécies animais: lugar simbólico & papel econômico**

Comece explicando que, na cultura bororo, assim como em outras culturas de índios que habitam o Brasil, muitas espécies vegetais e animais não possuem apenas importância econômica (p. ex.: peixes como elemento da dieta alimentar), mas também cultural – um papel simbólico que a sociedade "deposita" nessas espécies. Na cultura europeia, isso também acontece, embora seja mais difícil de percebermos. Você pode dar o exemplo do leão, que comumente continua a ser referido como "rei dos animais" – ora, esse é exatamente um papel simbólico. Procure outros, ou estimule-os a lembrarem de alguns. Dê, por outro lado, exemplos de papeis econômicos, ou seja, de

espécies animais e vegetais que sejam centrais para o modo de vida de uma sociedade. No contexto da cultura ocidental, a agricultura é um traço fundador – e ela está ligada a espécie como o trigo, a cevada etc. (grãos).

Divida a classe em diversos grupos. A cada grupo, será destinado explorar um conto dentre estes: "O macaco e a onça-parda"; "O sapo e o fogo"; "Chefe Baipóro"; "As duas pombas"; "O monstro sucuri" e "Quem manda na noite". (Não há nenhum problema se mais de um grupo tiver como objeto de estudo um mesmo conto; tampouco há problema se um desses não for trabalhado.) Cada grupo deverá então reler o conto, prestando atenção a cada espécie animal e vegetal que é mencionada na narrativa. Tomam nota por escrito dessas espécies, e também em quais páginas do livro eles aparecem. Depois, vão discutir, internamente, quais os papéis das espécies que conseguiram levantar na narrativa. Como o conto recupera essas espécies? Com papéis simbólicos, econômicos ou ambos? (Alguns exemplos: foi o macaco quem ensinou os bororo a fazer fogo: papel simbólico; o jenipapo e o urucum são espécie; o milho, serve de base para farinha: papel econômico.) Depois de trabalharem, eles poderão elaborar os resultados e hipóteses obtidos numa breve apresentação por escrito; ou então, em uma apresentação oral – nesse caso, é importante dar chance de todos os grupos mostrarem as suas conclusões.

[Práticas de produção de textos: alimentação temática; Construção da textualidade: organizar e/ou hierarquizar informações, BNCC, p. 75; Características e desenvolvimento dos animais, EF03CI06, BNCC, p. 335]

- **Conto popular, mito e características dos animais.**

Como dissemos na seção "Material de pré-leitura" (ver acima, p. 5 deste Manual), muitas vezes o conto popular oferece versões ficcionais ou míticas para a origem de fenômenos naturais, ou características e comportamentos de certos animais. Conferir, nos contos "As pintas do lagarto", "O sapo e o fogo", "O monstro sucuri" e "Quem manda na noite", que características de bichos e de plantas fazem parte da narrativa. Em seguida, pesquisar imagens desses animais e plantas, e relacionar as imagens com as características descritas nos contos. (Observe, p. ex., o risco que os pássaros socó apresentam no bico, nas imagens abaixo.

Pássaros socó, em suas variadas espécies e subespécies, com o risco no bico em comum.

O conto "Quem manda na noite" dá uma versão mítica para a origem dessa característica).

[Características e desenvolvimento dos animais, EF03CI04, EF03CI06, BNCC p. 335]

- **Camuflagem.**

O conto "As pintas do lagarto" narra ficcionalmente (e miticamente) a necessidade de o animal predador se aproximar silenciosamente da caça, assim como a necessidade da presa de se confundir com o ambiente

ao seu redor, para não ser facilmente caçado. Discutir em classe: que outras "estratégias" a evolução natural proporcionou para os bichos se defenderem de seus predadores? Exemplos: espinhos, couraças etc.
[Vida e evolução, BNCC pp. 334-335]

- **O canto do socó.**

Uma característica da ave socó (o seu canto "irritante") é apropriada pela narrativa mítica. Partindo-se dessa realidade do meio natural, o pensamento bororo vai encontrar uma razão para a origem da divisão dia/noite. Mostrar diferentes cantos do gênero *Tigrisoma* (o gênero do pássaro socó) para os alunos, para que possam redimensionar a narrativa. Você encontra diversos exemplos neste endereço eletrônico:
<www.xeno-canto.org/species/Tigrisoma--lineatum>, acesso a 10 /05/2018.

- **Explicações míticas para os astros celestes**

Você pode contrastar a concepção mítica bororo a respeito dos astros celestes com a de outras culturas, p.ex. a asteca, que cultuava o Sol como principal divindade. No panteão dos antigos egípcios, o Sol – identificado com diversas divindades: Rá, Amon, Aton, entre outras – também era objeto de importantes cultos, visto que regulava todo o calendário da produção agrícola: tempo de armazenar e distribuir água (cheia do Nilo), tempo do plantio, tempo da colheita. Tudo isso era regulado não só administrativamente, como ritualmente.

Observar aos alunos e alunas que isso aconteceu não só em civilizações distantes da europeia: na Antiguidade clássica, tanto os gregos como os romanos divinizavam o Sol e a Lua e contavam muitas histórias míticas sobre eles. Comparar essa concepção clássica ao mito bororo: aqui, eles parecem de certa maneira mais próximos do homem comum – sentem fome, raiva, etc. Vivem sobre o planeta Terra e interagem com os bichos e as plantas. Só depois de certos acontecimentos míticos – que podemos identificar com rituais de iniciação (veja-se a vestimenta ritual, o gesto ritual de soprar) é que eles sobem para o céu e fazem de lá sua morada definitiva.

Você pode estimular que os alunos realizem uma pesquisa, procurando e informações para uma breve apresentação sobre outras hipóteses míticas para a separação dia/noite. Podem ser mitos indígenas de outras etnias, assim como mitologia nórdica, oriental e assim por diante.

- **A origem do calor do Sol**

Muitas vezes, os mitos interpretam os fenômenos naturais a partir de uma concepção de mundo própria, que tem muito a ver com a organização social. O calor do Sol foi tematizado miticamente em muitas culturas. (Lembre no mito de Ícaro, da Antiguidade greco-romana, cujas asas coladas com cera se desfazem quando ele se aproxima demais do calor solar.) No conto "Quem manda na noite", é dada uma outra explicação para esse calor. Estimule os alunos e alunas a relerem o conto e buscarem identificar, por escrito, quais hipótese eles reconhecem no texto (trata-se da raiva do ser mítico Meri, despertada pelo canto irritante do pássaro socó).
[Terra e Universo: Calendários, fenômenos cíclicos e cultura, EF04CI11, BNCC p. 337]

- **Pontos cardeais e organização espacial da aldeia.**

Mostre aos alunos e alunas o diagrama da aldeia bororo que inserimos acima, no tópico "Organização da sociedade bororo" da seção de Ciências Humanas (p. 24 deste Manual). Ele é interessante para mostrar que a organização da aldeia bororo tradicional é orientada pelos pontos cardeais. Os clãs da metade Etcherae sempre ocupam a parte norte da aldeia; os clãs da metade Tugaregue, sempre a parte sul. A oeste, ficam os mais importantes lugares rituais, como o *bororo*, ou pátio central, onde são realizados os cultos. Nessa sociedade, portanto, a orientação pelos pontos cardeais é um elemento fundamental de ordenação do espaço em que se vive. Para termos uma ideia do poder de organização desse pensamento espacial: no passado, quando estrangeiros não-índios quiseram romper com os costumes bororo, eles simplesmente dispuseram as cabanas deles em linha reta. Os índios ficaram confusos, e já não conseguiam se localizar direito.

E nas cidades modernas? Também é possível perceber essa orientação pelos pontos cardeais? Dica: mostre um mapa da cidade planejada de Brasília, que possui, no seu desenho de base, também uma divisão de acordo com os pontos cardeais.
[Terra e universo; Pontos cardeais, BNCC p. 337]

MATEMÁTICA

Orientações gerais

Na área de Matemática, os principais "ganchos" que a leitura de *Preta, parda e pintada* proporciona aos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais são trabalhados em eixos como sistemas numéricos, teoria dos conjuntos, e as relações das operações de contagem com aspectos da vida cotidiana, como marcadores de tempo (classificação e ordenação do mundo). Muitas vezes, no contexto escolar, assume-se tacitamente que os números sejam uma realidade absoluta, fechada em si própria. Como se os números, cálculos, unidades de medida e concepções do espaço tivessem sempre existido do jeito que hoje a sociedade moderna os concebe, independentemente de onde estejamos e a qual cultura pertençamos. Ao contrário, queremos ressaltar como os sistemas de contagem e cálculo são decorrentes de processos humanos, isto é, que os *fatores culturais* são determinantes.

Também aqui, como em outras disciplinas, um dado fundamental para nortear o planejamento pedagógico é o fato de a turma (ou a escola) ser frequentada por estudantes de ascendência indígena. Neste caso, lembramos que é estratégico partir da realidade simbólica e cultural desses alunos e alunas, para depois situá-los na grande diversidade étnica e linguística indígena no Brasil e, numa nova etapa, focalizarmos alguns aspectos da mentalidade matemática dos bororo.

- **Análise linguística e sistema numérico.**

Como a maior parte dos povos indígenas da América do Sul não possuía um sistema de escrita, vamos abordar a questão dos diferentes sistemas numéricos pela via da linguagem. Começar por uma simples enumeração, em português, dos numerais um a vinte. Observar como, até dez, cada número possui um étimo próprio (os nomes dos numerais não apresentam repetições de étimos, nem afixos). A percepção do afixo que expressa a etapa decimal fica evidente a partir do

número dezesseis (= dez e seis) até dezenove (= dez e nove). A partir de vinte, a numeração apenas reproduz, sem variações, o sistema decimal (vinte e um, vinte e dois etc.). Ou seja, os próprios *nomes* dos números indicam qual é nosso sistema de base – o decimal.

Esse mesmo critério linguístico pode nos ajudar a compreender outros sistemas numéricos. Pois dentre as muitas dezenas de línguas indígenas faladas no Brasil, encontramos sistemas de base um, de base, dois, de base três, de base cinco e assim por diante.

Se sua classe tiver alunas/alunos de ascendência indígena, peça que exponham, para a classe, como se conta até vinte em sua língua nativa. (Caso eles não tenham suficiente conhecimento da língua nativa, indagar se possuiriam algum parente que pudesse trazer essa colaboração para a sala de aula.) Em seguida, questionar a classe: será que conseguimos perceber algum princípio de ordenação? (Como percebemos no português.) Dica: prestar atenção à repetições de palavras e partes de palavras.

Vamos dar um exemplo bem elucidativo. Escrever na lousa os seguintes numerais da língua arara, que pertence da família linguística karib (os índios arara habitam territórios no estado do Pará):

1 - anane
2 - adak
3 - adak anane
4 - adak adak
5 - adak adak anane
6 - adak adak adak
7 - adak adak adak anane
8 - adak adak adak adak

Lance o seguinte desafio à classe: como eles "traduziriam" esses numerais para o português, tentando conservar a estrutura numérica original? (Uma boa resposta: "um-sozinho", "um par" , "um par mais um-sozinho", "um par mais um par" etc.) Quanto ao sistema numérico dos arara, o que essa terminologia sugere? Ora, trata-se de um sistema binário. O numeral "oito" é equivalente a "quatro vezes um par". O numeral "cinco" equivale a "dois pares mais um-só".

Analogamente, na língua de muitos povos indígenas do Brasil, a unidade não é o "um", mas o "par". (O "dois", portanto, não é resultado de um cálculo mental, mas a própria base de unidade.) Assim, para os akwere (ou suruí do Pará, de língua tupi-guarani), os nomes dos números ímpares são repetições parciais dos números pares:

2 - namicuí
3 - namicuí-mucuí
4 - tapisar
5 - tapisar-pisar

O raciocínio binário também pode ser expresso na ideia de pares completos e pares incompletos, como entre xavante (família linguística jê):

1 - misi ("está sozinho")
2 - maparane ("como as patas da ema")
3 - si'ubdatõ ("o que perdeu um par")
4 - maparane tsi'uiwana ("como as patas de um par de emas")
5 - imro tö ("sem o companheiro")
6 - imro pö ("com o companheiro")

Repare como, em todos esses casos, a unidade é percebida como a *soma de duas partes*.

Encontramos algo parecido na língua bororo (tronco linguístico macro-jê) na tabela a seguir:

Número	Numeral	Tradução aproximada
1	*mito*	um
2	*pobe*	dois
3	*pobe metuia bokware*	dois e um-faltando-companheiro
4	*pobe pui bidji*	dois e o mesmo
5	*ikera ao bodu*	minha mão deste lado
6	*ikera ao bodu mito*	minha mão deste lado mais um
7	*ikera ao bodu pobe*	minha mão deste lado mais dois
8	*ikera ao bodu pobe ma metuia bokware*	minha mão deste lado, mais dois mais um-sem-companheiro
9	*ikera ao bodu pobe pui bidji*	minha mão deste lado mais dois e o mesmo
10	*ikera pu doguidü*	minhas mãos juntas

(Nota: adaptamos a grafia para aproximar a pronúncia dos fonemas como se leem normalmente em português.)

Percebemos como os números ímpares podem ser considerados como "aqueles a quem falta um companheiro" (isto é, são um par incompleto, subtraído), ou então são uma combinação entre "dedos de uma mão", "pares" e "sem-companheiro". A língua nos dá a entender que o sistema numérico dos bororo seja uma combinação da concepção base-2 (pares completos/incompletos) com a concepção base-5 (dedos da mão).

Existem, além de sistema base-2 e base-5, algumas línguas indígenas que apresentam sistemas menos comuns, como o base-3 (sistema ternário). Um exemplo é o dialeto waimirí da língua atroarí (família karib), na qual todos os numerais são combinações de três elementos:

1	*awenin*	{1}
2	*typytyna*	{2}
3	*takynyna* (ou *takynynapa*)	{3}
4	*typy-typytyna* ou *takynynapa awenini*	{2 + 2} {3 + 1}
5	*takynapa typytyna*	{3 + 2}
6	*takynynapa takynynapa*	{3 + 3}
7	*takynynapa takynynapa awenini*	{3 + 3 + 1}
8	*takynynapa takynynapa typytyna*	{3 + 3 + 2}
9	*takynynapa takynynapa takynynapa*	{3 + 3 +3}

(Nota: por meio de hífens, separamos as palavras em seus componentes, para evidenciar que todos esses numerais são formados por 3 elementos apenas)

- **Sistemas numéricos e conjuntos.**

Partindo da exposição das concepções acima, você pode propor que os estudantes realizem operações de contagem e agrupamento usando sistemas numéricos diferentes. Por exemplo, podem usar um mesmo exercício para realizarem agrupamentos de 3, de 2, de 5:

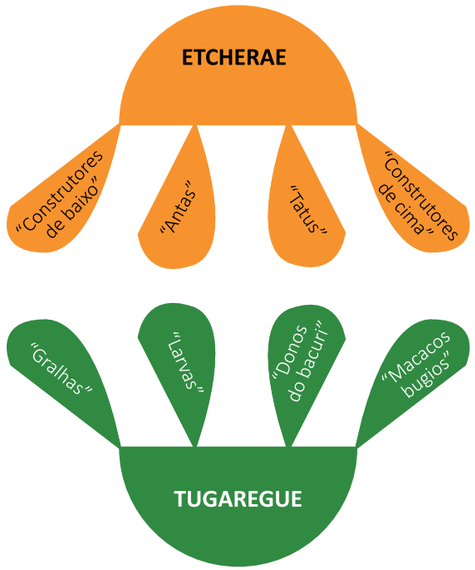
A habilidade aqui trabalhada pode ser remetida à operação de divisão com restos (10 = 2 × 5 = 3 × 3 + 1 = 5 × 2).

- **Outros sistemas numéricos no nosso dia a dia.**

Mesmo na moderna sociedade ocidental, usamos outros sistemas numéricos que não o decimal. Um bom exemplo é o sistema duodecimal. O dia é divido em dois blocos de doze horas. Cada hora é dividida em 60 minutos (um múltiplo de 12). O ano também é dividido em 12 meses. Além disso, no Brasil, o uso de medidas de base-12 ainda se preserva em atividades do cotidiano, como no comércio, quando é muito comum usarmos as medidas "dúzia" e "meia-dúzia".

- **Aldeia bóe (bororo); organização social.**

Se os numerais da língua bororo expressam em parte uma concepção dual, isto não representa um fenômeno isolado na cultura desse povo. Pois a própria comunidade bororo é dividida em duas metades, em dois clãs distintos (Etcherae e Tugarague). Cada clã é composto de 4 subclãs, de modo que todos os habitantes de uma comunidade bororo pertencem a um dos 8 subclãs. Essa ordenação da sociedade – que mostra na sua base um pensamento dualista – se reflete em cada aspecto da vida comunitária. A mais evidente está nas regras de casamento. Alguém do clã Etcherae só pode se casar com uma pessoa do clã Tugaregue. (As regras para as interrelações entre cada subclã são mais detalhadas.) Além disso, nas festas rituais, cada subclã possui suas próprias atribuições: uns serão responsáveis de executar a dança; outros, de preparar os ornamentos, e assim por diante. Se fizermos uma disposição gráfica, é fácil ver como uma concepção dual está por trás dessa estrutura social. Nessa simetria, cada clã tem um *correspondente* que está assim por dizer "espelhado" do outro lado:



A própria construção da aldeia, a distribuição das casas, obedece a essa ordenação dualista.

- **Numerais com elementos qualitativos e classificatórios.**

Vamos novamente partir do sistema numérico conhecido, o do português. Observar que os numerais cardinais não apresentam variação gramatical (flexões), a não ser para os numerais "um/uma" e "dois/duas". Dito de outro modo, não usamos palavras ou terminações diferentes para designar "cinco abacaxis" e "cinco camas" ou "cinco moças". Em português, todos os numerais maiores que dois não concordam com gênero (masculino/feminino). Além disso, o numeral só tem um elemento quantitativo, não nos informando nada sobre *o que está sendo contado* (ou calculado), para além das quantidades. A mesma palavra "vinte" serve para descrever indivíduos, pedaços de planta ou pedras. Já os numerais diversas línguas indígenas faladas no Brasil são bastante ricos em flexões e qualitativos: o numeral pode sofrer variações gramaticais em função de não só do gênero (masculino/feminino), como também de outras qualidades, como a posição (de pé; deitado; indo; vindo etc.), ou se ele se refere a um ser animado, um ser inanimado ou um conceito abstrato, por exemplo.

Delas, talvez a que apresente o maior grau de complexidade seja a língua palikur (família linguística aruak). Os seus numerais possuem classificadores como os acima (gênero; posição; se é um ser animado, inanimado ou conceito abstrato), e ainda outros, que informam sobre o formato (redondo; cilíndrico; plano; côncavo; oval, retangular ou irregular; ramificado etc.), o tipo de conjunto (se é um ser ou objeto isolado; se é um cacho; se é um conjunto dentro de um cesto. Como se vê na própria gramática que rege o uso dos numerais, a visão de mundo palikur tem uma forte expressão geométrica.

[Análise de diferentes sistemas numéricos, BNCC p. 401]

ENSINO RELIGIOSO

Há diversos temas que o livro permite abordar. Isto, primeiramente, porque traz, recontados, diversos mitos de origem, e visões cosmológicas diferentes das difundidas pela cultura europeizante. E não é apenas nesses mitos de origem que se explicitam as *filosofias de vida* bororo (Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, pontos 1., 2. e 4. , BNCC p. 435), mas também em narrativas que tematizam aspectos aparentemente mais "prosaicos", como p. ex. histórias divertidas protagonizadas por animais. Pois para os bororo o reino animal também portador do sagrado. As plantas, os animais e as interrelações que estabelecem com a sociedade humana (sejam elas econômicas ou narrativas) constituem seu *sistema de mundo*.

Elencamos algumas aproximações possíveis a seguir, que você pode explorar em sala de aula, adaptando nossas sugestões à realidade de seus alunos e alunas.

- **Vestimenta ritual.**

Leia o trecho do conto "Quem manda na noite", em que os pássaros enfeitam Meri, a personificação do Sol, com penas e pinturas corporais. Esse tipo de vestimenta e adorno corporal – que na lenda acontece quando o Sol sobe para morar no céu – é um costume de certos rituais ainda hoje executados pelo bororo.

[Reconhecer as indumentárias utilizadas em manifestações e tradições religiosas, EF03ER05, BNCC p. 445]

- **Qualidade dos espíritos.**

Depois de os alunos lerem o conto "A

cheia", peça que localizem manifestações de seres sobrenaturais na narrativa. Em seguida, proponha uma discussão em classe: como são caracterizados os espíritos citados em dois diferentes momentos? (na pesca, no início do conto; no alto do morro, "Pai dos Espíritos") Um deles, o do início do conto, tem poderes vingativos, potencialmente destruidores; o outro é invocado pelo herói em dificuldades e parece possuir um poder benéfico.

Para os bororo, há dois tipos de espírito: *bope* e *aróe*. Os *bope* são espíritos "donos da caça", vivem entre os animais e podem matá-los; também são responsáveis pelo crescimento das plantas. Eles são fonte da força vital e da energia que se manifesta no fogo e nas cores fortes. (Estão ligados miticamente a Meri, o Sol.) Já os espíritos *aróe* são imutáveis, e coexistem em paz. Os espíritos dos mortos também podem assumir esses aspectos. Podem se manifestar enquanto *bope* (potencialmente perigosos) ou *aróe* (amansados). Entretanto, não devemos entender essa divisão simplesmente como "bons" e "maus". Ambos os tipos têm seu lugar na cosmologia bororo.

A principal função dos ritos funerários bororo é garantir que a alma dos mortos se convertam em espíritos pacíficos.

[Identificar ritos de iniciação e de passagem EF04ER03; Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas EF04ER07, BNCC, p. 447]

- **Lugar do sagrado.**

O cineasta bororo Paulinho Ecerae Kadojeba tinha a intenção de filmar um ritual funerário, mas os anciões da aldeia (a manifestação mais alta da autoridade religiosa para esse povo) os desautorizaram. Temiam, com a divulgação de seus saberes mais bem guardados, insultar a esfera espiritual. Roteiro sugerido de atividade:

1) Mostre o vídeo do cineasta a seus alunos

<www.youtube.com/watch?v=rpCUsH8th0g>, acesso a 07/05/2018;

2) Peça para que exponham diversos pontos de vista. Aqui, é fundamental o papel de tutor: garantir que opiniões diferentes sejam manifestados, e de maneira consciente, respeitosa. Ainda que possamos sentir um certo estranhamento, ele não deve ser acompanhado de uma atitude arrogante. Se um aluno ou aluna estranha o fato de os anciãos desaprovarem a filmagem, observar que isso não se deve a uma mentalidade ingênua ou atrasada, mas sim a uma precaução que encontra sua explicação no contexto daquela cultura.

3) Peça que os alunos e alunas se organizem em grupos e proponha um debate, em que cada grupo exporá argumento e pontos de vista diferentes.

[Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória, EF05ER01; Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral, EF05ER06, BNCC, p. 449]

- **Presença da missão salesiana: duas vertentes opostas.**

A depender do desenvolvimento de pensamento crítico que a classe apresente, seria possível introduzir duas visões muito contrastantes, partindo-se do histórico da missão salesiana entre os bororo. Na segunda metade do séc. 19, esses religiosos italianos foram chamados pelo poder imperial brasileiro no intuito de "pacificar" os índios. E trazê-los para a crença cristã – catequizá-los – parecia, aos olhos da administração daquele tempo, uma maneira eficiente de fazê-lo. Essa mentalidade, para as pessoas e comunidades mais esclarecidas, está muito ultrapassada. Vale notar para a classe que segmentos da própria igreja católica perceberam esse equívoco. Já no começo do séc. 20, o missionários salesianos que foram viver entre os bororo tinham toda uma outra visão e atitude. Não queriam catequizar os índios, mas entender sua cultura para protegê-los: a população vinha diminuindo década a década, em razão de sofrimento e desânimo. Mostrar aos alunos e alunas a diferença fundamental entre essas duas posturas opostas: uma, poderíamos chamar de "paternalista" (ela diminui o valor da cultura local para impor a cultura dominante); a outra é pluralista, visa garantir a preservação da diversidade cultural.

Material de pós-leitura

Das dezenas de enfoques e atividades pedagógicas propostas nesse manual, podemos extrair algumas conclusões de fácil percepção. Vale a pena retomar alguns pontos com a classe, para fechar o ciclo de estudos "com chave de ouro", como dizemos popularmente.

Em primeiro lugar, quisemos situar a cultura bororo no contexto da grande diversidade de etnias nativas no Brasil. Essa cultura, que é muito coesa, se expressa em diferentes manifestações: as atividades econômicas, a expressão estética, os mitos, a integração com a vegetação e a fauna, o pensamento matemático.

Em todas elas, o que ressalta é o caráter imprescindível que a COLETIVIDADE confere a cada faceta da vida. Dança, música, produção do alimento, cuidado das crianças, preservação das tradições, a interpretação dos fenômenos celestes e naturais: no centro de todas essas atividades humanas, está a ordem social, a primazia da coletividade. (Assim, a viúva que lamenta por tempo demais a perda do marido, no conto "As duas pombas", acaba se privando da vida coletiva – e, portanto, da possibilidade de viver feliz. Quando finalmente recupera a capacidade de *viver em grupo*, ela redescobre a felicidade.)

Embora a cultura bororo possua seus traços próprios, ela não está isolada, à parte no mundo. Ela possui muitos pontos compartilhados com culturas de povos vizinhos. Por exemplo, certos temas presentes nas histórias orais: a conquista do fogo, na qual a onça costuma ser um personagem importante; os heróis fundadores; a criação dos animais, dos corpos celestes, e assim por diante. O que se pode dizer é que cada versão dessas, que apresentam suas diferenças, corresponde de certa maneira à visão de mundo de cada sociedade.

Em segundo lugar, quando falamos das interpretações da natureza, da cosmovisão indígena, é preciso bastante cuidado, para não confundirmos as coisas.

A visão mítica de fenômenos cosmológicos e naturais *não* é a versão fantasiosa de uma realidade – algo que a mentalidade de um povo não compreenderia de outro

modo. Não está em jogo aqui uma *falta*, de qualquer tipo.

Antes, o mito é como tal cultura *pensa e produz* a realidade: como concebe o mundo em si; a pessoa (o ser humano); a organização social, suas interações com o ambiente e assim por diante. Numa incontável variedade, todas as culturas humanas possuem suas *visões de mundo*. Isso também se expressa, por exemplo, no pensamento matemático (Como vimos, a cosmovisão do povo palikur é altamente geometrizada.)

O mito se caracteriza por uma *forte ordem interna*, que frequentemente se expressa na *forma* da narrativa mítica. Essa relação entre forma e ordem interna parece mais reconhecível em algumas narrativas do que em outras. Muitas vezes essa "lógica" que estrutura a narrativa é mais difícil de perceber, especialmente para quem não pertence àquela cultura. (A linguagem verbal também se comporta assim; e a linguagem musical, talvez mais ainda. Ambas possuem grande coerência interna; mas uma coerência que só faz sentido dentro do *sistema* daquela cultura.)

Mas, do ponto de vista da *coerência interna* do pensamento, o que o mito bororo carrega – uma visão de mundo, própria de uma sociedade – não é essencialmente diferente do que carrega a ciência desde a Idade Moderna europeia até nossos dias. Para a moderna sociedade ocidental, o discurso da ciência também é por excelência uma certa mentalidade, uma visão de mundo. De *sua* mentalidade, a ocidental moderna. Tomadas isoladamente, em si, nenhuma das duas prevalece ou "faz mais sentido" do que a outra – mas apenas *com relação à sua própria "lógica"*, que coincide com a visão de mundo de determinada cultura.

Por fim, acreditamos que o material apresentado – e o seu eventual aprofundamento – seja suficiente para refutar uma velha concepção preconceituosa, segundo a qual os índios brasileiros seriam "primitivos" em suas mentalidades. Nada mais distante da realidade. Um bom exemplo é o extraído da matemática. Longe de "não possuírem matemática", como durante muito tempo os colonizadores acreditavam, os povos indígenas do Brasil elaboraram sistemas de numeração bastante complexos, que refletem a sua visão de mundo. Ao conhecê-los e estudá-los, todos nós, índios e não, só temos a ganhar.

Bibliografia

Albisetti, C. & Venturelli, A. J. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Regional Dom Bosco, 1962-1976 (3 vols.).

Albisetti, Cesare. "A aldeia bororo" in *Perspectivas* vol. 15 (1992). Tradução, notas e apresentação de Ravagnani, Oswaldo Martins. São Paulo: UNESP, 1992, pp. 145-157. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1965/1603>, acesso a 20/04/2018.

Caiuby Novaes, Sylvia. "Funerais entre os Bororo. Imagens da refiguração do mundo" in *Revista de Antropologia*. São Paulo: Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, vol. 49 nº1, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034-77012006000100009>, acesso a 07/05/2018.

Canzio, Riccardo. "Text and music in Bororo chanting" in: *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes* nº 61 (1997). Genebra: SSA, 1997, pp. 63-70 .

Colbacchini, A. & Albissetti, C. *Os bororos orientais – Orarimogodogue do planalto oriental do Mato Grosso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

Green, Diana. "Diferenças entre termos numéricos em algumas línguas indígenas do Brasil" in: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Série Antropologia* vol. 12-2 (1997). Belém: MPEG, 1997, pp. 179-207.

Grupioni, Luíz Donizete B. *Viagem ao mundo indígena*. Coleção Pawana. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 1997.

Kanajó, Antônio *et alii*. *Mano: um ritual bororo e uma experiência didático-pedagógica*. Meruri: MEC-Seduc; MT-Pnud; Missão Salesiana de Mato Grosso, 1995. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001823.pdf>, acesso a 08/05/2018.

Leal Ferreira, Mariana Kawall. *Madikauku: os dez dedos da mão,. Matemática e povos indígenas no Brasil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001829.pdf>, acesso a 03/05/2018.

Lévi-Strauss, Claude. *O cru e o cozido (Mitológicas 1)*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

Lowie, Robert H. *The bororo*. In: Steward, Julian, H. (ed.), *Handbook of South American Indians Vol. 1: The marginal tribes*. Washington: Smithsonian Institution, 1946, pp. 419-434.

Nonato, Rafael Bezerra. *Ainore Boe egore: um estudo descritivo da língua bororo e consequências para a teoria de caso e concordância*. Mestrado em Linguística. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008.

Olivera, Eloir Inácio de. *O Jorubo e o Meriri Ikureu Oiagodu Rogu – Encontro intercultural e poder entre os Bororo da aldeia Meruri*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. São Paulo: PUC, 2016. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19709/2/Eloir%20Inácio%20de%20Oliveira.pdf >, acesso a 10/05/2018.

Paula, Eunice Dias. *Eventos de fala ente os apyãwa (tapirapé) na perspectiva da etnosintaxe: singularidades em textos orais e escritos*. Tese de doutorado em Letras e Linguística. Goiania: UFGO, 2012.

Ribeiro, Berta G. "Introdução - A linguagem simbólica da cultura material" in: *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes / FINEP, 1986, vol. 3, pp. 15-27.

Ribeiro, Darcy. "Arte índia" in: *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes / FINEP, 1986, vol. 3, pp. 29-64.

Severino Filho, João. *Marcadores de tempo indígenas: educação ambiental e etnomatemática*. Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais. Cáceres: UNEMAT, 2010.

Silva, Adailton Alves da. *A organização espacial A'uwe – Xavante. Um olhar qualitativo sobre o espaço*. Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro: UNESP, 2006.

Steinen, Karl von den. *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens. Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-Expedition, 1887-1888*. Berlim: Reimer, 1894.

Tolentino, Nelson Gil. "A ética bororo: a sobrevivência de um povo" in *Interações* vol. 10 nº 2. Campo Grande, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1518-70122009000200010>, acesso a 20/04/2018.

Victório, Roberto. "KARE e PARU: análise musical / ritual / comparativa do canto de pesca Bororo na aldeia Córrego Grande - MT" in *Opus* vol. 8 (2002). Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2002, pp 128-143.

Zago, Lisandra. *Etnoistória bororo: contatos, alianças e conflitos (século XVIII e XIX)*. Dissertação de Mestrado em História. Dourados: UFMS; UFGD, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selectaction=&coobra=21197>, acesso a 10/05/2018.