



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 9 | Nº. 17 | Jul./Dez. de 2017

### Giovani José da Silva

*Pós-doutor em Antropologia pela UnB e doutor em História pela UFG.*

*Atualmente é docente da Unifap e realiza estágio de pós-doutorado em História na UFF. Bolsista do CNPq (Pós-Doutorado Sênior).*

*giovanijsilva@hotmail.com*

### Vitor Ferreira da Silva

*Bacharel e licenciado em História pela UFPA. Especialista em Filosofia pela PUC-MG. É acadêmico do ProfHistória, da Unifap e professor de História da Secretaria de Estado de Educação do Amapá e da Licenciatura em História da Faculdade Atual, Macapá, AP*  
*stagiritae@hotmail.com*

# ENSINO DE HISTÓRIA E MITOLOGIAS INDÍGENAS: *memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP)*

---

## RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre os usos de mitologias indígenas em salas de aulas de História, a partir de exemplos de mitos tomados de duas sociedades indígenas localizadas em território brasileiro: os Kadiwéu (Mato Grosso do Sul) e os Wajãpi (Amapá). Problematicando-se as narrativas canônicas encontradas em ambiente escolar no Brasil a respeito dos mitos, faz-se considerações de ordens teórica e metodológica, a fim de auxiliar a professores e a alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Mitologia; Memória; Indígenas Kadiwéu; Indígenas Wajãpi.

---

## ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the uses of indigenous mythologies in classrooms of History, from examples of myths taken from two indigenous societies located in Brazilian territory: the Kadiwéu (Mato Grosso do Sul) and the Wajãpi (Amapá). By problematizing the canonical narratives found in a school environment in Brazil regarding myths, we make considerations of theoretical and methodological orders, to assist teachers and students.

**Keywords:** History teaching; Mythology; Memory; Indigenous Kadiwéu; Indigenous Wajãpi.

---

## Considerações iniciais

Ensinar História nas escolas brasileiras nas primeiras décadas do século XXI – em tempos de recrudescimento do conservadorismo, do eurocentrismo e de políticas públicas educacionais que atacam frontalmente a autonomia didático-pedagógica – constitui-se em desafiador exercício para professores, alunos, além de toda a comunidade escolar. Modelos epistemológicos há muito utilizados necessitam ser repensados e superados, a fim de que o ensino do componente curricular incorpore não apenas “novas” linguagens (Cinema, Televisão, Literatura, Teatro, Música, etc.), mas, também, novas maneiras de se pensar e fazer história/ História. As mitologias, sejam de atuais populações indígenas americanas ou de outros povos localizados em distintos tempos e espaços, podem ser utilizadas no ensino de diferentes componentes curriculares, para diversas faixas etárias, notadamente a História.

A Educação Básica no Brasil ainda é marcada pela exclusão e pelo racismo e o modo como isso ocorre está diretamente relacionado ao pensamento hegemônico, calcado em uma lógica cientificista e racionalista que desconsidera as importantes contribuições de africanos, afrodescendentes e indígenas, além de migrantes oriundos de diversas partes do mundo não europeu. Alunos e professores não se reconhecem nos “conteúdos” presentes em ambiente escolar, mas poucos ainda ousam questionar, por exemplo, a lógica que preside a forma como narrativas são construídas e apresentadas em livros e outros materiais didáticos de História. Não há espaço para a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a criticidade e, nesse contexto, tampouco para as mitologias indígenas.

O objetivo do presente artigo é, pois, refletir sobre os usos de mitologias indígenas em salas de aulas de História, a partir de exemplos de mitos de duas sociedades indígenas localizadas em território brasileiro: os Kadiwéu (Mato Grosso do Sul) e os Wajãpi (Amapá). Problematicando-se as narrativas canônicas encontradas em ambiente escolar a respeito dos mitos, tais como a ideia de que mitos indígenas seriam apenas “lendas” e, portanto, não serviriam para explicar a realidade, faz-se algumas considerações teórico-metodológicas. O Brasil é um país riquíssimo, do ponto de vista das diversidades étnica e cultural, e os exemplos apresentados constituem apenas uma pequena parte do rico patrimônio existente hoje no país e que se encontra obliterado, excluído e “invisível” aos olhos de quem participa dos processos de ensino e de aprendizagem em espaços formais e não formais de Educação.

Em escolas, museus, centros de memória e outros espaços ainda é possível verificar-se a inculcação de valores eurocêntricos por meio de representações dicotômicas e simplistas do mundo que cerca alunos e professores. O racismo e suas nefastas consequências somente poderão ser superados no ambiente escolar brasileiro com ações efetivas, pautadas em outras lógicas de conhecimento, descolonizadas e construídas a partir de distintas e diversas percepções. A visão hegemônica cientificista europeia, de presunção de contínuo progresso e de superioridade de uns sobre outros, não deve ser mais a única maneira de se compreender a realidade. A lei n.º 11.645/ 2008 e sua antecessora, a n.º 10.639/ 2003, trouxeram significativas contribuições para a inserção das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além das indígenas, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Contudo, muitos ainda sentem dificuldades de romper com modelos tradicionais de Ensino de História e não investem, por exemplo, no uso de mitologias em salas de aulas.

### **História dos índios, memórias e mitologias indígenas**

A reflexão sobre o uso de mitologias indígenas nas aulas de História enseja discussões sobre protagonismos/ invisibilidades das populações indígenas na história do Brasil. As trajetórias espaço-temporais de populações indígenas americanas vêm ganhando espaço acadêmico nos últimos 25 anos por meio de estudos da chamada História Indígena (CARNEIRO DA CUNHA, 1992; MONTEIRO, 1994). Entretanto, muitos dos avanços verificados no campo da investigação ainda não chegaram às escolas, seja por ausência de materiais, seja por falta de aproximação entre a Educação Básica e o Ensino superior. As mitologias indígenas, pouco conhecidas dentro e fora do ambiente escolar, merecem ser conhecidas e valorizadas, pois além de permitirem o descortinar de novos olhares e saberes, fomentam o debate a respeito dos usos do passado e da memória.

Como a memória social pode ser relacionada à construção de identidades étnicas, tais como as indígenas? Para Michael Pollack (1992, p. 204), há, entre a memória e o sentimento de identidade, a autoimagem

[...] que uma pessoa adquire ao longo da vida, [...] que constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Pollack explica essa ligação ao identificar três elementos essenciais na construção da identidade: primeiro, a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertinência a grupos, no caso de um coletivo; segundo, a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; terceiro, o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. Assim se exprime o autor a esse respeito:

Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente muito importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLACK, 1992, p. 204; itálicos no original)

A contínua reconstrução da memória corresponde, portanto, à contínua reconstrução do sentimento de identidade, pois:

[...] ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. [...] Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. (POLLACK, 1992, p. 204-205)

Assim, estudos relacionados às mitologias indígenas, elaboradas por sociedades cujas tradições orais resistem com vitalidade até os dias atuais, obrigam a recorrer aos conceitos de memória, pois, segundo Jacques Le Goff (1992, p. 476), “[...] são as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória”. Acredita-se, portanto, como Robert Frank (1999, p. 112), que “[...] a memória é também para o historiador, tomada globalmente, com suas verdades e mentiras, suas luzes e sombras, seus problemas e suas certezas, um objeto de estudo”. O conceito de memória coletiva, desenvolvido por Maurice Halbwachs (1990), é útil como ponto de partida para se pensar, entre outros aspectos, o que Le Goff chamaria de “homens-memória”, ou seja, especialistas da memória em sociedades ágrafas.

## História científica e memória coletiva, entretanto, não devem ser confundidas

[...] como facetas intercambiáveis de uma mesma visão irracional do mundo, mas se constituem e se diferenciam pelos lugares distintos em que são produzidas. Ambas são produtos sociais e, como tal, ambas são marcadas pelas determinações de seu local de produção. Embora se voltem igualmente para o passado, memória e história fazem-no de modos distintos e é essa diferença mesma que funda a possibilidade de uma história científica. (GUARINELLO, 1994, p. 185)

Para Halbwachs, a memória coletiva possui uma função social integradora e a esse respeito, Norberto Luiz Guarinello (1994, p. 188) afirma que

“[...] a memória é, assim, uma forma de ação, uma ação representativa, parte da atividade auto-representativa que uma sociedade, grupo ou indivíduo produzem de si, para assumirem e defenderem sua identidade e para orientarem sua ação individual ou coletiva”.

A memória fixaria os sentidos e as identidades, permitindo às sociedades indígenas traçarem suas origens, garantindo permanência e auto-reconhecimento, a despeito do tempo.

Concorda-se, entretanto, apenas parcialmente com Halbwachs e ao invés de se utilizar a expressão “memória coletiva”, prefere-se outra, “memória social”, estabelecida na última década do século XX por antropólogos e historiadores como uma forma útil e simplificada que resume o complexo processo de seleção e interpretação em uma fórmula simples, enfatizando a homologia entre os meios pelos quais se recorda o passado. Se for arriscado tratar o conceito de “memória social” como algo concreto, há o perigo de, ao recusá-lo, não perceber as diferentes maneiras pelas quais as ideias dos indivíduos são influenciadas pelos grupos aos quais pertencem. Afinal, todos têm acesso ao passado por meio de categorias e esquemas da própria cultura (BURKE, 2000).

Como deseja Peter Burke, a memória deve ser estudada como uma fonte histórica, elaborando-se uma crítica da confiabilidade da reminiscência no mesmo teor da crítica tradicional de documentos históricos escritos. A memória social, como a individual, é seletiva e flexível, e é preciso identificar os princípios de seleção e flexibilidade e como ocorrem mudanças nestes, com o passar do tempo. Quais seriam os modos de transmissão de lembranças entre os Kadiwéu e os Wajãpi, por exemplo? De modo inverso, quais seriam os usos do esquecimento entre os indígenas? O que o presente não solicita à memória é esquecido, pois “[...] as fronteiras desses silêncios e

‘não-ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente [...] estão em perpétuo deslocamento” (POLLACK, 1989, p. 8).

Para Guarinello,

Os vínculos entre memória coletiva e história científica podem, na verdade, ser pensados em termos opostos. Podem ser vistos, em primeiro lugar, como uma relação positiva, pois a história produzida por historiadores, por especialistas da história, enriquece as representações possíveis da memória coletiva, fornece símbolos, conceitos, instrumentos rigorosos para que a sociedade pense a si mesma em sua relação com o passado. Mas podem também ser vistos sob um ângulo negativo, porque a história científica se volta regularmente contra as representações produzidas pela memória “espontânea” da sociedade, destruindo seus suportes, atacando seus princípios, seus pressupostos, seus símbolos. (GUARINELLO, 1994, p. 181)

Em relação às sociedades indígenas, tais princípios, pressupostos e símbolos estão intimamente ligados às mitologias elaboradas por cada grupo ao longo do tempo. De acordo com Burke (2000), os mitos encontram-se relacionados à memória social, sendo compostos por versões que nem sempre são consideradas como parte integrante da história científica. Para tanto, o autor utiliza o termo mito,

[...] não no sentido positivista de “história imprecisa”, mas no sentido mais rico e mais positivo de história com significado simbólico, composta a partir de incidentes estereotipados e envolvendo personagens de forma exagerada em relação à realidade, quer se trate de heróis quer dos seus opositores. (BURKE, 2000, p. 243)

Dessa forma, História e Mitologia podem ser entendidas como processos de percepção cultural, como modos complementares de consciência social. A capacidade coletiva de a sociedade indígena regular a sua própria produção em conjunção com sua situação de contato, não somente condiciona a forma de seus mitos, de suas representações, mas condiciona, também, sua forma histórica. Como enfatiza Pollack (1992, p. 211), “[...] a memória [...] pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas”.

Segundo James Fentress e Chris Wickham,

As memórias morrem, mas só para serem substituídas por novas memórias. Ao tentarmos explicar qual o verdadeiro significado das imagens e histórias da memória social, observamos uma tendência para

deslizar de um tópico para outro ou apenas para racionalizar as imagens e histórias recontextualizando-as sob outras formas. Parece que, por vezes, podemos estar apenas a criar ilusões quanto à tentativa de “desenterrar” a memória social separando o mito do facto: pode acontecer que não obtenhamos senão mais uma lenda. Isso não significa porém que tenhamos que aceitar passiva e acriticamente a memória social. Podemos dialogar com ela, examinar-lhe os argumentos e pôr a prova as suas bases factuais. Mas esse interrogatório não pode revelar toda a verdade. É um erro pensar que depois de lhe termos espremido os factos, examinando os argumentos e reconstruído as experiências — isto é, depois de a termos transformado em “história” — arrumamos com a memória (FENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 242-243).

Para Everardo Rocha (1985, p. 7), “[...] o mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem paradoxos, dúvidas e inquietações”, objetivando sintetizar as características para a adoção de modelos a serem seguidos por todo o grupo. Entretanto, os mitos não podem ser vistos como falas quaisquer, pois se apresentam como narrativas especiais que se distinguem das demais narrativas humanas, revelando funções sociais específicas e garantindo, assim, sua existência e, por meio dele, a existência do próprio grupo. Nesse contexto, a permanência do mito se dá, dentre outras formas, através da apresentação não linear da realidade social — compreendida como conjunto de caracteres (culturais, religiosos, morais, econômicos, políticos, etc.) de determinado grupo —, pois a constituição dos mitos integra interpretações de fatos que buscam enfatizar aqueles aspectos que transcendem a um dado momento histórico. Dessa forma, no estudo dos mitos, lança-se um olhar sobre parte integrante das memórias de um grupo, tendo como objetivo visualizar elementos do seu ambiente sociocultural e de seu contexto histórico.

Segundo Rita Laura Segato (1990, p. 152),

o mito é capaz de encarnar, de dramatizar numa narrativa um leque de verdades relevantes ou possíveis que, mais do que expressar, revela, torna patentes o horizonte mesmo sobre o qual uma sociedade constrói a sua existência.

O mito movimenta-se, principalmente, por meio do aspecto simbólico que, de acordo com Bronislaw Baczko (1984, p. 309), tem como função

[...] não apenas instituir uma classificação, mas também introduzir valores, modelando os comportamentos individuais e coletivos, indicando as possibilidades de êxito de seus empreendimentos.

Os mitos, portanto, expressam-se por meio de símbolos que são assumidos por um determinado grupo e de valores que formam um conjunto de imagens e de crenças, que pode ser incorporado pelas pessoas sem necessitar de comprovações. Essa característica faz com que as narrativas míticas circulem em um certo grupo, mobilizando as ações dos indivíduos, o que, por sua vez, mostra o mito tanto determinante como determinado pela cultura local.

Nessa perspectiva, as ideias desenvolvidas nos trabalhos de Clifford Geertz subsidiam as discussões realizadas sobre as mitologias Kadiwéu e Wajãpi, uma vez que os indivíduos não pensam isoladamente, mas por meio de categorias engendradas pela vida social.

Afinal,

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social, considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente (GEERTZ, 1989, p. 151).

Assim, não se pode falar em mitologias indígenas sem se referir especificamente aos grupos que as elaboraram, correndo-se o risco de se tratar a questão a partir de uma categoria “genérica” e colonial de “índios”, sem nomes e sem rostos. Por essa razão são apresentadas, resumidamente, informações a respeito das sociedades indígenas Kadiwéu e Wajãpi, localizadas, respectivamente, em Mato Grosso do Sul e Amapá. Apesar das diferenças, linguísticas e culturais, dentre outras, ambas se encontram localizadas em fronteiras étnicas, nacionais e culturais, o que torna ainda mais instigante os usos de suas mitologias no Ensino de História.

### **Os Kadiwéu e sua mitologia**

Os Kadiwéu (autodenominação *Ejijwajegj*), oriundos do Chaco, vivem atualmente no Pantanal de Mato Grosso do Sul, município de Porto Murtinho, fronteira do Brasil com o Paraguai, em uma reserva de mais de meio milhão de hectares. Descendentes dos antigos Mbayá-Guaikuru, ou “índios cavaleiros”, os Kadiwéu possuem uma rica mitologia, registrada por antropólogos e viajantes, dentre eles Darcy Ribeiro (1980), Jaime Garcia Siqueira Júnior (1993) e Mônica Thereza Soares Pechincha (1994). Há

mitos ligados à gênese do grupo, bem como os que explicam a destreza com que os indígenas lidam com os equinos (SCHADEN, 1989). Particularmente, os que interessam aos propósitos do artigo estão ligados à Guerra do Paraguai (ou *gaxiana*), ocorrida no século XIX e jamais encerrada na visão mitológica dos indígenas (JOSÉ DA SILVA, 2007).

De acordo com os Kadiwéu, do passado e do presente, nenhum dos antigos Mbayá-Guaikuru foi morto durante a Guerra, uma vez que teriam o “corpo fechado”, além de serem valentes e destemidos. Os paraguaios, por sua vez, foram todos assassinados pelos indígenas, tendo o rio Paraguai se transformado em um “mar de sangue”. Após o conflito, os Kadiwéu teriam sido agraciados pelo imperador D. Pedro II com as terras que atualmente são ocupadas pelo grupo, como recompensa pelo auxílio às tropas brasileiras. O mito continua a operar em meio aos *Ejiwajegi*, especialmente entre os mais jovens, que acreditam que o governo brasileiro ainda precisará dos “índios cavaleiros” para a defesa do território nacional, especialmente na fronteira do Brasil com o Paraguai (JOSÉ DA SILVA, 2007).

O estudo da mitologia Kadiwéu auxilia a compreensão de diferentes variáveis e permite entrever como o repertório de mitos vai se transformando com o passar do tempo. O passado mítico reporta à tradição oral em que a linguagem estilizada adapta-se aos requisitos da composição oral, ou seja, de uma cultura da palavra mais afeita ao ouvido e à memória do que à letra e à escrita. Dessa forma, a memória social Kadiwéu, como fonte organizadora da informação, tem um papel ativo como registro, assumindo uma função conservadora para o grupo. Em outras palavras, a memória se constrói por meio da identidade étnica e essa se constrói por meio daquela, retroalimentando-a.

Pode-se afirmar que muito antes de alguém refletir sobre a história, os mitos deram respostas às sociedades indígenas. É uma das funções dos mitos tornar o passado compreensível, selecionando e focalizando alguns de seus componentes, uma vez que o passado se apresenta como uma massa incompreensível de dados incontáveis. Os mitos são atemporais, sugerem fatos concretos, mas completamente isolados, sem ligação nem com acontecimentos anteriores nem com posteriores. Embora a história seja um novo discurso que contém a verdade, os mitos nas sociedades indígenas continuam a desempenhar, nos dias de hoje, o papel de explicação de eventos no passado e no presente.

De acordo com Darcy Ribeiro, em relação aos Kadiwéu:

A mitologia assegurou à sociedade Kadiwéu, no período de sua máxima expansão – quando sua coesão e solidariedade estavam ameaçadas pela presença de uma maioria de cativos tomados a diferentes tribos – um núcleo de valores altamente consistente e unanimemente participado, que contribuiu para a preservação de sua unidade política. Através de suas representações episódicas, a mitologia assegurou ao grupo a consciência de uma origem, situação e destino comuns, acentuando a noção de sua especificidade como povo diferenciado pelos costumes e pela “destinação”.

A atual mitologia Kadiwéu reflete seus esforços para adaptar-se às condições de vida que lhe foram impostas; é em grande parte uma expressão da nova visão do mundo que vão adquirindo como povo dominado, impedido de fazer a guerra e que tem de acomodar-se aos meios de vida aprovados pelos seus vizinhos neobrasileiros (RIBEIRO, 1980, p. 92).

Se a necessidade identitária compõe a experiência coletiva de homens e mulheres, a identidade tem no passado seu lugar de construção por excelência. Nos momentos de ruptura da continuidade histórica, as atenções se voltam para a memória e a duração. A memória recompõe a relação entre passado e presente e é estratégia de sobrevivência emocional. Memória e história evocam o mesmo tempo, o passado, mas apesar da matéria-prima comum, ambas não se confundem. Halbwachs (1990) sublinhou a diferença entre memória e história, afirmando que a história começaria onde a memória social acabaria e a memória social acabaria quando não haveria mais como suporte um grupo, posto que é vivida física e afetivamente.

Os usos em salas de aulas de mitologias, como a dos Kadiwéu e as de outros grupos indígenas, permitem aos professores apresentarem diferentes pontos de vista sobre determinados eventos, envolvendo os alunos em processos de ensino e de aprendizagem em História que se pretendam mais holísticos, plurais e polifônicos. Isso garante aproximações e identificações de crianças, adolescentes e jovens com saberes com os quais lidam cotidianamente e que, geralmente, têm sido desprezados em ambiente escolar. Em todos os quadrantes do Brasil as populações indígenas e suas mitologias precisam ser conhecidas e reconhecidas como um valioso patrimônio a ser valorizado, respeitado e divulgado. Com os Wajãpi, habitantes das florestas localizadas no Amapá e Norte do Pará, na Amazônia, não é diferente.

### **Os Wajãpi e sua mitologia**

Os Wajãpi são povos indígenas de origem xinguana e há mais de 250 anos se deslocaram do baixo Xingu (contemporaneamente região de Altamira, Pará) para

ocupar as cabeceiras dos rios Oiapoque, Jari e Amapari, atual Estado do Amapá. Vindos da margem direita do rio Amazonas (que eles chamam de Paraná-Uaçú ou “rio grande”), os Wajãpi (ou *Iane*, autodenominação) são povos migrantes que iniciaram deslocamentos ainda no final do século XVII até a chegada às áreas que ocupam no extremo Norte da América do Sul (Estados do Amapá e do Pará, Brasil e Guiana francesa). (GALLOIS; GRUPIONI, 2009)

O crescimento demográfico dos Wajãpi, desde a década de 1970, reflete algo importante: a questão tão debatida<sup>1</sup> sobre a situação e o futuro das populações indígenas no Brasil. A invisibilidade que marca as sociedades indígenas no país começa, na historiografia, com o desinteresse dos historiadores brasileiros no século XIX. Desde Varnhagen, para quem os índios não tinham história, mas apenas etnografia, passando por Carl von Martius, que via um futuro inexpressivo para essas sociedades (consideradas pelo naturalista como decadentes e destinadas ao desaparecimento ignominioso, salvo se misturados ao “rio caudaloso” que era a civilização portuguesa no Brasil), a invisibilidade se construiu na História, de maneira intencional, negando aos indígenas o protagonismo, a capacidade de agenciamento, enfim, negando seu estatuto de agentes históricos. (VARNHAGEN, 1981 [1854]; VON MARTIUS, 1845)

De modo geral, para a *intelligentsia* brasileira, o futuro dos indígenas não era promissor, sendo natural o desaparecimento ou a assimilação pelos não indígenas. O crescimento demográfico dos Wajãpi, mostra, a exemplo dos Kadiwéu, a força de um povo na luta pela sobrevivência que, organizado politicamente, defendeu seu território e tem afirmado sua autodeterminação e seu protagonismo pela valorização de suas tradições culturais.

Estudar os Wajãpi e sua mitologia é entender que esses grupos sociais são protagonistas da história local/ regional. São sujeitos históricos e suas tradições orais, especificamente sua mitologia, são um lugar privilegiado para perceber esse protagonismo, uma vez que nos relatos mitológicos encontra-se uma expressão particular sobre o passado ou sobre a relações com a natureza, as divindades e as

---

<sup>1</sup> No dia 6 de julho de 2017, o Ministério da Justiça publicou uma portaria onde instituía um grupo de trabalho com a finalidade de “formular propostas, medidas e estratégias que visem à integração social das comunidades indígenas e quilombolas”. Diante da reação negativa de indígenas, indigenistas e antropólogos, que viram no texto uma violação aos direitos constitucionais e de tratados internacionais de Direitos Humanos, o governo recuou, publicando uma nova portaria com o texto alterado. Disponível em <<http://www.google.com.br/amp/m.folha.uol.com.br/amp/poder/2017/07/1900795-ministeio-recua-de-portaria-que-fala-de-integracao-de-indios-e-quilombolas.shtml>>. Acesso em 03 ago. 2017.

relações sociais. Nesse sentido, observa-se como os Wajãpi entendem o monumento português construído no século XVIII, a Fortaleza de São José de Macapá (associada à casa mítica chamada de *Mairi*).

A Fortaleza de São José de Macapá, construída entre os anos de 1764 e 1782, foi desenhada pelo italiano Henrique Antônio Galucio. A construção da Fortaleza ocorreu durante o governo do Capitão General Fernando da Costa de Ataíde Teive (1763-1772) e inaugurada às pressas pela rainha Maria I, em 1782. A Fortaleza de Macapá não foi apenas uma estrutura militar que objetivava a proteção do rio Amazonas, mas uma parte integrante dos planos políticos de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que tentava viabilizar o projeto português de proteção das minas descobertas ao centro da América portuguesa. Segundo o Tratado de Tordesilhas, o lugar de construção da Fortaleza de Macapá pertenceria à Espanha. Contudo, em 1750, pelo Tratado de Madri, essa região passou ao domínio português. (CAMILO, 2003)

Em termos militares, o objetivo da Fortaleza era proteger a região da foz do Amazonas das investidas estrangeiras. Segundo Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão do Marquês de Pombal e governador do Grão-Pará e Maranhão), Macapá seria um ponto estratégico da margem setentrional do Amazonas e de todo o Brasil (CAMILO, 2003). O que estava em jogo, neste caso, era a segurança da Costa setentrional do Amazonas e, também, a riqueza aurífera do interior da colônia (Vila Bela da Santíssima Trindade, no atual Mato Grosso).

De acordo com as narrativas mitológicas Wajãpi, *Mairi* é a casa de argila construída pelo herói lanejar e pelos primeiros homens, para se protegerem do fogo e do dilúvio que ciclicamente destruíam a humanidade (GALLOIS, 1994). Nas narrativas sobre o contato, *Mairi* é associada à Fortaleza de São José de Macapá. Construída pelo criador lanejar, está hoje localizada no “rio grande” (rio Amazonas). *Mairi* foi construída para abrigar a verdadeira humanidade, ou seja, os Wajãpi e, sendo assim, é também a casa do herói criador lanejar.

Segundo Dominique T. Gallois, a narrativa mitológica que incorpora *Mairi* à Fortaleza de São José de Macapá, deve ser entendida no “[...] ‘contexto da enunciação dos relatos’ que em conjunto recompõe uma trajetória de convivência com os brancos” (GALLOIS, 1994, p. 18). Segundo a cosmogênese indígena, é na região sul do Amapari que lanejar fundou a humanidade da qual se originaram todos os povos do

universo. Os Wajãpi abandonaram o local, ao qual hoje se referem como *Tupana-piri* ou *Mairi*, a casa de lanejar (GALLOIS, 1988).

E lanejar manda a todos tirar argila, para construir uma casa. Tiram um monte de argila e começam a construir a casa, uma casa redonda, na praça. Espalham a argila e vão subindo as paredes, em círculo. Fazem paredes grossas para não queimar. Devagar, vão construindo a casa. Quando o fogo está para chegar, fazem a ponta da casa, bem alta. Terminaram, o fogo já chegou (Tsiró Wajãpi, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, Anexo 2/ 15).

Na narrativa mítica Wajãpi, existem ciclos de destruição e recriação do mundo no qual essa casa de argila (construída no tempo dos *taimi-wer*, os antepassados) tem um papel fundamental. Para os Wajãpi, o berço da humanidade, segundo os relatos míticos, está no médio rio Jari, onde se encontrava *Mairi*.

Quando conheci a fortaleza, reconheci o lugar. É o lugar de nossos antepassados. É o que estou explicando, para que todos saibam disto. Quando visitamos a fortaleza, nós não temos dúvidas, não precisamos perguntar: o que é isto, de quem é isto? Nós conhecemos tudo isto.... Não esquecemos o que disseram nossos antepassados, continuamos transmitindo tudo o que eles nos ensinaram (Waiwai, líder Wajãpi, falando sobre a Fortaleza de Macapá, em 1991, *apud* GALLOIS, 1994, p. 17).

No entanto, com a destruição cíclica da humanidade, essa casa de argila "resistiu ao incêndio e foi levada pelas águas ao topo de uma grande montanha, aonde permanece até hoje" (GALLOIS, 1988, p. 350). Agora, *Mairi* encontra-se às margens do Paraná-Uaçú, ou seja, às margens do rio Amazonas. Distanciada do local de origem, *Mairi* (ou a Fortaleza de Macapá) foi ocupada pelos invasores portugueses.

*Mairi* ainda existe. Só tem uma casa assim. Está no lado do oceano. Agora é de pedra. Marcelino (genro de Waiwai) viu na televisão, em Macapá. O dono agora é carai. Antigamente havia Wajãpi no *Mairi*. Estavam com lanejar. Mas ele ficou brabo porque os antigos não gostaram das roupa, não gostaram da espingarda, não gostaram de nada e acabaram indo embora (Waiwai, 1985, *apud* GALLOIS, 1988, Anexo 2/ 21).

*Mairi* é um mito estabelecido entre os Wajãpi, que lançaram mão dele ao se defrontarem com a Fortaleza de São José de Macapá, ainda nas décadas de 1970/ 80. Na história do contato entre os Wajãpi e os *carai-ko* (não indígenas), as representações

indígenas sobre *Mairi* são utilizadas e atualizadas, para dar conta dos eventos nos quais se encontram ou se lhes apresentam, cotidianamente. Trata-se de outra explicação para a existência da Fortaleza no local onde se encontra atualmente e que não passa necessariamente pelos mesmos marcos temporais nem as mesmas explicações dadas pela historiografia tradicional sobre o Amapá, sobre as chamadas antigas “terras do Cabo Norte”.

O modelo de história a que estamos acostumados é cronológica, de causa, efeito e consequência, sendo um modelo de história criado no Ocidente. A partir de um olhar antropológico pode-se conceber essa mesma história permeada de circularidades, ressignificações, reelaborações, reintegrações do passado, de acordo com os sentidos dados por aquele que o narra. Basta, para isso, ver os títulos de trabalhos historiográficos recentes e perceber que existem diversas personagens (Tiradentes, Zumbi, D. Pedro II, etc.), ou mesmo épocas inteiras, vislumbradas e ressignificadas de acordo com o momento em que são analisadas. Diferentes povos contam diferentes histórias, que têm características circulares, geracionais. É a partir desses pressupostos que as narrativas mitológicas indígenas precisam ser compreendidas utilizadas por quem ensina e aprende História.

### **Ensinar História, ensinar histórias: mitologias indígenas nas salas de aula**

No início da década de 1990, Elza Nadai (1992) publicou o artigo *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. Analisando o surgimento das primeiras escolas secundaristas no país e também a formação e consolidação da História como disciplina escolar, o artigo trouxe informações valiosas sobre os currículos da disciplina, que estavam em vigor desde o início do século XIX até meados do século XX, principalmente em escolas paulistas e fluminenses. Com profundidade teórica e prática, a autora colocava em discussão a crítica ao currículo eurocêntrico que vigorava em escolas, em livros didáticos e em matrizes curriculares dos cursos de História no Brasil daquela época.

Na visão de Elza Nadai, o currículo refletia uma história que ainda era amadora, uma vez que a instalação dos cursos superiores – um século depois da criação dos cursos secundários no Brasil – destinados à formação de docentes para o ensino secundário, encerraria o “autodidatismo” da produção historiográfica nacional (NADAI, 1992, p. 144). Seguindo em sua caracterização, afirma que a história ensinada era uma simples transposição da historiografia francesa. Os professores do Colégio Pedro II,

por exemplo, usavam em suas aulas os manuais de história francesa traduzidos ou “na falta de traduções, apelava-se diretamente para os manuais franceses” (*idem*, p. 146).

Nesse sentido, a história aprendida nas escolas secundaristas era basicamente uma história eurocêntrica, fundada na noção da história quadripartida (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), baseada na cronologia política e em biografias de homens ilustres. Em outras palavras, uma história linear que naturalizava os eventos e tornava neutro o estudo do passado. Como parte do projeto “civilizador”, a História como disciplina escolar também silenciava determinados grupos sociais, especialmente negros e indígenas. Os livros didáticos pouco ou nada se referiam à escravidão ou sobre as sociedades nativas da América. Segundo Nadai,

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia (*ibidem*, 1992, p. 149).

Conjugados, esses fatores deram o sentido para a história brasileira no século XIX. O que estava explicitado e aquilo que era silenciado nos currículos de História faziam parte do projeto “civilizador”, que buscava na ideia de nação o motivo maior de sua existência. O conflito derivado da conquista portuguesa, a escravidão africana e indígena, tudo era eficazmente silenciado, em busca da harmonia na construção da identidade nacional. Essa construção da nação estava ligada à busca de uma genealogia. Nesse caso, o surgimento do Brasil não poderia estar dissociado da civilização europeia, da qual Portugal era parte constitutiva importante.

O Brasil deveria ser, portanto, um *continuum* da metrópole, que não era antagonizada nesse momento. Segundo Kátia Abud (2007), quando a velha historiografia do século XIX não antagonizou a metrópole portuguesa, mas, ao contrário, fez dela sua aliada na genealogia da nação brasileira, elegeram-se outros antagonistas. A alteridade que se buscava como afirmação da identidade caminhou por duas vias. No plano externo, os Outros, os representantes da barbárie, eram as novas repúblicas americanas. Internamente, os Outros, eram os excluídos do projeto de nação, pois se tratava de gente “incivilizada”: indígenas, afrodescendentes e africanos. O conceito de nação era eminentemente restrito aos não indígenas (ABUD, 2007).

Mesmo com a criação de cursos superiores no país, os currículos de História ainda ficariam engessados, naquilo que Elza Nadai chama de “modelo hegemônico de ensino de História”, que começa, segundo a autora, a ser combatido duramente no

século XX, em função das demandas sociais que passam a existir no Brasil a partir daquele momento. No entanto, apesar de várias reformas pelas quais passou a Educação no Brasil, a disciplina de História continuou “contemplando a narrativa cronológica, distribuindo por meio do eixo temporal os episódios e seus personagens” (ABUD, 2007, p. 112).

Segundo Abud, uma pesquisa feita com livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2002 revelou algo desanimador em pleno início de século XXI: a esmagadora maioria ainda mantinha o “modelo francês” do século XIX, com a periodização quadripartida que se tornara o eixo organizador dos conteúdos. Poucas foram as coleções que romperam com esse padrão de história, que ainda enxergava o Brasil como “caudatário da história europeia”. Para piorar aquele quadro, uma pesquisa feita com professores de História de São Paulo afirmara que predominava a “maneira tradicional” de se ensinar a disciplina, mesmo entre aqueles professores formados em instituições reconhecidas pela pesquisa e que possuíam pós-graduação. (ABUD, 2007)

Os livros didáticos, em geral, mesmo com todas as reelaborações, ainda silenciam violentamente a respeito de outras histórias, outras perspectivas não hegemônicas. De acordo com Circe Bittencourt, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria (BITTENCOURT, 1998). Mesmo entendido em todos os seus aspectos e contradições, dos sujeitos que o fabricam até aos sujeitos que os consomem, o livro didático continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial. É o veículo portador de um sistema de valores e de uma cultura, generalizando e tornando naturais temas que dizem respeito unicamente às camadas sociais dominantes (BITTENCOURT, 1998). Não é à toa, portanto, que os livros didáticos, de forma geral, mantenham a invisibilidade das sociedades indígenas e de tantos outros grupos sociais até os dias atuais.

Tanto indígenas quanto africanos e afrodescendentes são evocados apenas no passado, sendo sua contemporaneidade obliterada e suas mitologias tratadas como fantasias irreais e exóticas. De acordo com Luís D. B. Grupioni, o livro didático não problematiza a origem dos nativos americanos, em que o “índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico” (GRUPIONI, 1995, p. 487). Sendo retratadas pelas ausências (de leis, de “civilização”, de governo, de escrita), as sociedades indígenas são descontextualizadas em manuais didáticos, ao mesmo

tempo em que relatos de viajantes, utilizados como documentos, naturalizam a visão do europeu conquistador.

As mitologias, estejam gravadas/ registradas em quaisquer tipos de suporte, podem ser também consideradas como documentos, não se buscando nelas a veracidade que se procura por meio da chamada “história científica”. Isso porque os mitos correspondem a outras formas de elaboração do conhecimento, a epistemologias diferentes daquelas a que se está acostumado, exigindo distintas e novas maneiras de compreensão da construção social da realidade. Ressalta-se que a transformação de memórias em falas e destas falas em palavras, frases, parágrafos e textos, passíveis de serem levados para as salas de aulas de História, pode gerar dúvida quanto à autenticidade dos mitos como documentos.

Mitos narrados por meio da escrita ou da voz, como os dos Kadiwéu e Wajãpi, podem ser considerados verdadeiros e preciosos documentos de identidade dos povos indígenas. Os mitos modificam-se ao longo do tempo, mas as diferentes versões/ visões a respeito de acontecimentos/ fatos/ personagens podem ser utilizadas por professores e alunos para o conhecimento de outras histórias na História. Falta muito ainda para que as mitologias indígenas sejam percebidas para além da ideia de um conjunto de narrativas “folclóricas”, “exóticas”, de pouca ou nenhuma credibilidade e importância. O primeiro passo é conhecê-las e reconhecê-las como conhecimento, formulado a partir de outras lógicas, outras *epistemes*, descolonizadas, descolonizadoras e não europeias.

### **Considerações finais**

É interessante notar que se as narrativas dos antigos gregos e romanos, com seus heróis, semideuses e deuses, recebem em conjunto o pomposo nome de “mitologia”, o mesmo não ocorre com as narrativas indígenas, tratadas comumente como “lendas”, nas escolas. É sabido que os alunos conhecem nomes como Hércules, Vênus, Mercúrio e outros, pois, afinal, encontram-se presentes na Literatura, no Cinema, na Televisão, além de livros e materiais didáticos diversos. Não há problema algum em se conhecer e valorizar as contribuições histórico-culturais que esses povos legaram para a humanidade, mas quando o conhecimento torna-se hegemônico e concentrado apenas a partir de uma determinada região do planeta, no caso a Europa, a questão torna-se preocupante. Outro ponto interessante a ser observado é como a antiga mitologia hebraica, presente sobretudo em textos bíblicos, é tratada com

reverência religiosa e é tratada como fato/ acontecimento e não como mito. Dedicando especial atenção às sociedades grega e romana, além da história cronológica europeia, as propostas curriculares para o ensino de História no Brasil ainda conformam um caráter elitista e eurocêntrico.

No caso do Amapá, no eixo sobre as manifestações culturais na Amazônia (AMAPÁ, 2015), é ressaltado o caráter “lendário” das narrativas populares (ligadas normalmente ao pensamento indígena, considerado “primitivo”). A perspectiva antropomorfa, característica das narrativas míticas indígenas e que está presente em várias “lendas amazônicas”, é apropriada e entendida como ficção. Isso reforça o preconceito, ao hierarquizar saberes, distinguindo a suposta verdade (História) da mentira (“lendas”, mitos), entendendo a História no singular, como uma propriedade exclusiva dos não indígenas. Sem dar chance ao Outro, em sua diversidade, de ser compreendido em seus próprios termos, o professor em sala de aula repete, talvez sem saber, aquilo que está no cancionário popular: “é que Narciso acha feio o que não é espelho”. Falar sobre mitologia (dentre elas, as dos povos indígenas americanos) em sala de aula é, portanto, um exercício de alteridade.

Enquanto se mantiver a ênfase em um currículo de características explicitamente eurocêntricas, a invisibilidade de indígenas permanecerá no ambiente escolar. Da mesma forma que ao longo da história do Brasil procurou-se obliterar a presença indígena, seja nos discursos políticos ou intelectuais, manter uma orientação curricular que prescreve conteúdos fortemente influenciados pelo eurocentrismo somente contribui para que as sociedades indígenas continuem marginalizadas, sem o espaço para o entendimento da alteridade e sem espaço para a discussão sobre pluralidades étnicas e culturais (ALMEIDA, 2012). Querer ver nas explicações mitológicas, uma espécie de infância do pensamento humano, ou um conhecimento que não tem as camadas sobrepostas, acumuladas e sistematizadas do próprio conhecimento, agora racional, do Ocidente, é não privilegiar o pensamento dos povos indígenas.

O mito não é um conhecimento basal que para ser alcançado precisa de um esforço arqueológico, afim de perfurar as camadas do saber humano. O mito tampouco é lenda ou ficção. Pensar assim é continuar a negar aos indígenas sua condição de agentes que pensam sua realidade e suas relações sociais a partir de seus próprios termos. O professor de História precisa entender e discutir em sala de aula que não existe apenas uma história, mas, sim, múltiplas e diversas histórias. Assim, cada povo

conta a sua versão sobre o passado, lançando mão de suas representações para explicar os eventos que estão em tempos pretéritos e atuais.

Peter Burke (2000, p. 89) vê historiadores como guardiões dos segredos da memória social, relatando que

Houve outrora um funcionário chamado 'Lembrete'. O título na verdade era um eufemismo para cobrador de dívidas. A tarefa oficial era lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido. Uma das mais importantes funções do historiador é ser um lembrete. (BURKE, 2000, p. 89)

O presente artigo pretende ser um lembrete a professores e alunos da Educação Básica e do Ensino Superior de que há uma dívida a ser cobrada em relação aos povos indígenas: suas mitologias se constituem em um *corpus* de conhecimentos tão legítimo quanto os oriundos do campo racional-científico. Afinal, se o mundo que rodeia a todos é construído social e historicamente e não feito apenas de razão e comprovação, nele há espaço, também, para magia, admiração e encantamento proporcionados pelas narrativas mitológicas.

## Referências

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. p. 107-117.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: Cardoso, Ciro F.; Vainfas, Ronaldo. (Orgs.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2012. p. 151-168.

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação do Amapá. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá: Proposta de Ciências Humanas*. Macapá: SED/AP, 2015. 130 p.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 5. Porto/ Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. p. 296-332.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 318 p.

CAMILO, Janaina. *Homens e pedras no desenho das fronteiras: a construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764-1782)*. 2003. 186 p. Dissertação (Mestrado em História). Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), 2003.

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: SMC/ Fapesp, Companhia das Letras, 1992.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1992. 278 p.
- FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: Edusc, 1999. p. 103-117.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. *Mairi Revisitada: A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/ USP/ Fapesp, 1994. 92 p.
- GALLOIS, Dominique. *O movimento na cosmologia Waiãpi: criação, expansão e transformação no universo*. 1988. 510 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo (USP). 1988.
- GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?* São Paulo/ Rio de Janeiro: Iepé/ Museu do Índio. 69 p.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. p. 481-526.
- GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, n. 28, v. 14, p. 180-193, 1994.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.
- JOSÉ DA SILVA, Giovani. Notícias da guerra que não acabou: a Guerra do Paraguai (1864-1870) lembrada pelos índios Kadiwéu. *Fronteiras – Revista de História*, Dourados, UFGD, vol. 9, n. 16, p. 83-91, jan./ jul. 2007.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992. 553 p.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 312 p.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista de Brasileira de História*. São Paulo, Anpuh, n. 25/ 6, p. 143-162, 1993.

PECHINCHA, Mônica Thereza S. *Histórias de admirar: mito, rito e história Kadiwéu*. 1994. 202 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1994.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, APDOC, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, APDOC, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. 318 p.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é mito*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 97 p.

SCHADEN, Egon. *A mitologia heróica de tribos indígenas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1989. 175 p.

SEGATO, Rita Laura. Iemanjá em família: mito e valores cívicos no Xangô de Recife. *Anuário Antropológico 87*, Rio de Janeiro/ Brasília, Tempo Brasileiro/ UnB, p. 145-190, 1990.

SIQUEIRA JÚNIOR., Jaime G. *"Esse campo custou o sangue dos nossos avós": a construção do tempo e espaço Kadiwéu*. 1993. 290 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*. 10. ed, São Paulo: Edusp, 1981 [1854]. Vol. 1.

VON MARTIUS, C. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, p. 389-411, 6 (1845).

---

#### **Giovani José da Silva**

Pós-doutor em Antropologia pela UnB e doutor em História pela UFG. Atualmente é docente da Unifap e realiza estágio de pós-doutorado em História na UFF. Bolsista do CNPq (Pós-Doutorado Sênior)

---

#### **Vitor Ferreira da Silva**

Bacharel e licenciado em História pela UFPA. Especialista em Filosofia pela PUC-MG. É acadêmico do ProfHistória, da Unifap e professor de História da Secretaria de Estado de Educação do Amapá e da Licenciatura em História da Faculdade Atual, Macapá, AP

---