



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1192

"Vamos brincar de índio"? Educação e estereótipos em músicas para infâncias na década de 1990

"Let's play Indian"? Education and stereotypes in music for children in the 1990s

OLIVEIRA, Alecsandra Maria de. Mestranda em Educação

Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Rua Amaro Maltês de Farias - Nazaré da Mata - Pernambuco - Brasil. CEP: 55.800-000 / Telefone: (81) 991624323 / E-mail: alecsandra.moliveira@upe.br / Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4954-207X>

FERREIRA NETO, Renata Barbosa. Mestranda em Educação

Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Rua Amaro Maltês de Farias - Nazaré da Mata - Pernambuco - Brasil. CEP: 55.800-000 / Telefone: (81) 97306.4848 / E-mail: renata.bfneto@upe.br / Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4461-4810>

NASCIMENTO, José Almir do. Doutor em Educação

Universidade Estadual de Pernambuco - Campos Petrolina. Rodovia BR 203, Km2 s/n - Vila Eduardo - Petrolina - Pernambuco - Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (81) 98127.9629 / E-mail: almir.nascimento@upe.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4657-9815>

SILVA, Edson Hely. Doutor em História Social

Universidade Federal de Pernambuco. Av. Professor Moraes Rego, s/n - Cidade Universitária - Recife - Pernambuco - Brasil. CEP: 50.670-410 / Telefone: (81) 99969.3806 / E-mail: edson.edsilva@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6213-9927>

RESUMO

O texto busca identificar nas músicas infantis "Brincar de índio" e "Curumim iê iê" como a imagem de indígena criança foi construída e as repercussões nos conceitos didático e na educação básica até a atualidade, a partir de um estudo sobre as letras das citadas músicas e os cliques musicais correspondentes, com uma análise descritiva. Observamos que as músicas repercutiram durante décadas a ideia evolucionista, eurocêntrica, e a ausência de conhecimento, principalmente de professores na formação docente, perpetuando essas ideias sobre um indígena como um ser animalizado, selvagem, distanciado da condição humana.

Palavras-chave: músicas infantis; discriminação; indígena criança.

ABSTRACT

The text sought to identify in the children's songs "Brincar de índio" and "Curumim iê iê" how the image of the indigenous child was constructed and the repercussions on didactic concepts and basic education up to the present day. This was done through a study of the lyrics of the mentioned songs and their corresponding music videos, with a descriptive analysis. We observed that the songs perpetuated for decades the evolutionary, Eurocentric idea, and the lack of knowledge, especially among teachers in teacher training, sustaining these ideas about indigenous people as animalized, savage beings, distanced from human conditions.

keywords: children's songs; discrimination; indigenous child



Introdução

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, assegura, no primeiro parágrafo do Artigo 242, que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). A inserção desse artigo por força dos protagonismos de diferentes grupos sociais no processo da Assembleia Nacional Constituinte, impulsionou muitas outras mobilizações e tensões até que a política nacional curricular determinando aos estabelecimentos de ensino incluam nos currículos a história e as culturas dos povos originários em nosso país.

Porém, o processo educacional ocorre por diversos meios, dentre os quais a endoculturação (Laraia, 1986). Porém, sem formação inicial adequada nos cursos superiores, imiscuídos com o ideal eurocêntrico de representar e interpretar o mundo, práticas pedagógicas escolares vêm tecendo visões estereotipadas sobre os povos indígenas (Santos, 2024). Ora, para além do espaço escolar, embora incorporado pelo mesmo, por séculos, os diferentes povos originários foram retratados nos mais diferentes meios de comunicação sob a lupa da colonização, em determinados momentos apresentando os indígenas como os bonzinhos, ingênuos, em outros como os selvagens e preguiçosos.

Assim, mesmo que no final da década de oitenta e início dos anos noventa do século vinte, foi construído mecanismos legais para justificar a inclusão um novo olhar sobre as diferenças étnicas e socioculturais, esse artigo constitucional não fora completamente incorporado nas práticas sociais, nem na educação. A esse respeito, Cury (2002, p. 247) contribuiu para elucidar a existência de contradições num jogo de mudanças e permanências quando da afirmação de novos direitos ou quando novas compreensões do direito e a cidadania sobre os indivíduos ou coletivos.

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. (Op. Cit.)

Nessa perspectiva, embora compreendido um novo alcance de cidadania dos povos indígenas com a promulgação de uma Carta Magna, e as possibilidades de inferências formativas de crianças e adolescentes nas escolas, restou o bombardeio dos programas infantis com as concepções políticas e pedagógicas colonizadoras. De fato, os anos 1990, a televisão era, no âmbito da chamada Indústria Cultural, uma das empresas mais competentes no mundo da comunicação e entretenimento - especificamente pela popularização das antenas parabólicas nos rincões do país.

Indústria Cultural é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. (Adorno, 2000, p. 23)

Em vista da grande influência que a televisão exerceu sobre todos nós, utilizada pela indústria cultural como meio de informação ou entretenimento, suas expressões ainda estão presentes em nossas concepções e práticas. Na condição de crianças, ainda em processo de formação dos conceitos, fomos bombardeados com uma “TV sem censura da década de 1990” e que formou nosso imaginário sobre quase tudo. Torna-se, ainda, relevante estudar os impactos das músicas veiculadas nos



programas infantis. Essa análise contribui para perceber essa influência e as implicações nas concepções pedagógicas do ensino sobre as expressões socioculturais e identidades étnico-raciais e como ainda as representamos. Afinal, como considerou Le Goff (1994), a memória é um aspecto importante na preservação da identidade do sujeito e da própria sociedade.

Assim, de modo focal, destacamos as músicas e danças “Brincar de índio” vocalizada pela apresentadora de tv Xuxa (1988) e “Curumim lê, lê” interpretada pela também apresentadora Mara Maravilha (1991), nos programas infantis “Xou da Xuxa”, na TV Globo, e “Show Maravilha”, no SBT. Suscitando nossos questionamentos sobre como as marcas influenciam o processo de formação de conceitos e a transposição didática?

Fizemos esse recorte porque nesse período ocorria forte mobilização para a consolidação da Constituição Federal e as *novas cidadanias*, no primeiro caso; no segundo caso, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, um momento de efervescência da redemocratização em nosso país e no transcorrer da História, diante dos diversos mecanismos de direitos para proteção dos diferentes povos e a proteção das crianças, inclusive nas identidades. Assim, o objetivo deste texto foi identificar nas músicas infantis qual imagem de indígena criança construída e como repercutiu nos conceitos e a transposição didática de professores/as na educação básica até os dias atuais, discutindo as letras das citadas músicas e os clipes musicais correspondentes, a partir de uma análise descritiva.

O texto foi organizado em três seções, apresentando na primeira, como os conceitos ser criança foram pensados em cada época e nos marcos legais, evidenciando como a forma de ser indígena criança não foi contemplada. Frente o engessamento, a rigidez dos instrumentos legais e a visão negando a pluralidade do ser criança. A segunda seção refletiu o lugar da indígena criança nas músicas infantis “Brincar de Índio” e “Curumim iê iê” e as representações estereotipadas, evolucionista e etnocêntricas. A terceira seção buscando evidenciar quais as efígies da indígena criança permeiam o imaginário nas escolas. A seguir, tratamos da ideia de infâncias e as concepções sobre suas cidadanias, especialmente dando-lhes um recorte de étnico-racial.

Infâncias, cidadanias e educação: a criança indígena no alvorecer no Estatuto da Criança e do Adolescente

Discutir o conceito de infância é antes de tudo entender a pluralidade, o *pluriverso*, pois cada época atribuiu a infância um *status*, um papel sociocultural. Nas sociedades não indígenas, as crianças nascem com um mundo inventado pelos/as adultos/as, para protegê-las, porém retirando delas os protagonismos, a cidadania e/ou, muitas vezes, vistas apenas como consumidoras.

A palavra infantil, foi definida de acordo com o Dicionário Aurélio como “1. Próprio da infância ou para crianças; pueril; 2. Ingênuo, tolo” (Ferreira, 1993). O termo utilizado para referência à criança, no dicionário, ainda remete a ideia de ingenuidade da criança, um ser sem vida própria, “um bichinho de estimação”. Nesse sentindo, Oliveira (2014, p. 111) afirmou:

A construção social da infância no Brasil e, de modo mais amplo, nas sociedades ocidentais, constituiu, na modernidade, processos de agenciamento das crianças em espaços socioinstitucionais com funções



específicas de controle, prevenção, repressão e às formas de gerenciamento dela.

Na sociedade ocidental, a ideia de criança há séculos foi a de um adulto em miniatura. E logo que detinha certa independência da mãe ou ama, era posta ao mundo dos adultos e não se distinguia destes, exceto pelo tamanho e a força, (Nascimento, 2020). A partir dos estudos de Ariés (1986) e Porfírio (2013), foi possível verificar que até o século XVIII pouco se discutiu sobre infância e o debate sobre a concepção de infância se intensificou na chamada Modernidade. Afinal, até a Idade Média, segundo os autores, não havia sequer este conceito. Mais especificamente, entre os séculos XVII e XVIII a infância foi sendo definida como um período de fragilidade e ingenuidade, no qual se devia promover mimos e carinhos, e se propagou a ideia de um ser diferente dos adultos, em desenvolvimento. Ainda assim, este ser não tendo maturidade suficiente para gozar dos direitos da cidadania, especificamente os direitos políticos.

Portanto, mesmo com a distinção formal entre as fases de vida, manteve-se um fosso na concepção da dignidade humana entre os sujeitos humanos, impedindo que na etapa infantil do sujeito pudesse ter suas necessidades e ações políticas. De modo mais amplo, isso ainda não é uma realidade presente na sociedade brasileira, embora a Constituição Federal do Brasil, de 1988, tenha promulgado a centralidade do alcance da cidadania a este segmento. Em contrapartida, nos estudos realizados por Tassinari, Almeida, Resendiz (2014), Oliveira (2014) e Silva (2013) observamos que ser indígena criança é antes de tudo, ser sujeito atuando com protagonismos, sujeito de conhecimentos e atuando com participação direta no povo de origem.

Porém, na construção da colonização, cuja forma de definir a criança estava para uma maneira negativa, essa imagem também se associou ideia de indígena, ou seja, um ser ingênuo, frágil, incapaz de gerir o próprio destino e território enquanto indivíduo ou um povo, razões pelas quais foram colocados sob tutela.

A indígena criança então, nem se mencionava, pois, a inocência que a colonização atribuiu ao povo indígena a ocultava. Como afirmou Oliveira:

De certo, os paradigmas de compreensão da infância na modernidade têm por núcleo certa concepção negativista de infância. A criança é considerada o não adulto, o que ocasiona sua inscrição na lógica da incompletude de ser humano. Assim, o "ainda não" é o referencial valorativo que consagrou, na modernidade ocidental, a infância enquanto categoria geracional imbuída em imagens universalizadas do ser criança, [...]. (2014 p. 57)

Nas últimas décadas, na História, Psicologia, Antropologia e na Sociologia foram discutidas novas abordagens sobre esta temática, mesmo assim, ainda existe uma dificuldade de visualizar as crianças a partir delas mesmas e compreendê-las como protagonistas das análises. Resultado da posição homogênea secular da história, perdurando sobre esta o olhar adultocêntrico. Neste sentido, Grando e Albuquerque (2012, p. 7) explicaram:

A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida.



No entanto, o conceito de criança na sociedade não indígena é permeado no senso comum é o mesmo advindo antes do século XVI, no qual ser criança significava estar sobre a dependência e obediência de adultos em troca de proteção. Mas, como observado por Nascimento; Brancher; Oliveira, (2008) uma vez que, antagonicamente essa mesma sociedade detém uma heterogeneidade da infância e do ser criança. Deste modo, se nossa sociedade não deve ser contemplada sob a ótica etnocêntrica e da homogeneidade frente a diversidade infantil, menos ainda, as indígenas crianças nas sociodiversidades, nas heterogenias étnicas. Paradoxalmente tratadas com homogeneização sociocultural, negando as diversidades expressas pelas micro diferenças definindo a identidade das indígenas crianças ou do que é ser indígena crianças.

Souza (2014, p. 66) explicou que, “sendo a criança eminentemente cultural, para apreendê-la o pesquisador precisa ter conhecimento de todos os aspectos que envolvem as crianças e suas relações com as coisas e as pessoas da comunidade da qual faz parte”. Assim, não sendo possível discutir o que é ser a/o indígena criança em um povo, sem o olhar etnográfico, sem compreendermos o que pensam, o lugar ocupado e a infância. Nessa perspectiva Oliveira (2014, p. 61) apontou que

Os relatos etnográficos têm se notabilizado por produzirem descrições detalhadas das realidades e condições de vida dos indígenas crianças de modo a apresentá-los à sociedade e à academia como informações passíveis de serem aprendidas enquanto diferenças culturais que ressaltam as fronteiras e os intercâmbios existentes entre os grupos sociais existentes.

O conceito de criança apresentou mudanças e oscilações nos últimos séculos, arregimentando novos valores desde a “invenção da infância” do século XVIII. Mais recentemente, por influência dos organismos internacionais, foi possível a construção de marcos referenciais legais e normativos que distinguisse esse grupo por sua condição estaria, ao mesmo tempo que lhes asseguravam cuidados, proteção integral e direitos da cidadania.

De modo internacional, podemos constatar a Convenção dos Direitos da Criança, de 1988; internamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, definiu uma classificação considerando “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquele entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).

Mas, como dissemos, não apenas imprimiu uma característica de idade. Ainda, imputou a toda sociedade a responsabilidade pela garantia dos direitos na íntegra, como afirmado no Art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

O ECA também trouxe inovações a respeito do lugar da infância e adolescência na sociedade brasileira, sendo considerado um marco na defesa dos direitos inerentes ao público infantoadolescente saindo da condição de incapazes de decidir os próprios interesses. Atribui a estes proposição de cidadania, ao reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, vistas como pessoas em desenvolvimento e necessitando de proteção integral por parte da família, da sociedade civil e do Estado, como se encontra no Art. 1.



Enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece e faz reconhecer as crianças como sujeitos dos direitos inerentes à pessoa humana, a sociedade é estruturada em concepções adultocêntricas impedindo o desenvolvimento da intenção dos legisladores. Outrossim, segundo denotou Chauí (1989), a afirmação de direitos está vinculada à dimensão de mobilizações das classes oprimidas, seja para o anúncio ou permanência. Por isso, conforme contextualizou González (2015, p. 25)

[...] a mudança dos fundamentos legais é apenas um passo na transformação das políticas públicas, que também dependem de processos políticos que não são isentos de conflitos. O reconhecimento de direitos, para ser transformado em prática, necessita da criação de mecanismos institucionais que possam gerenciar políticas públicas concretas que os tornem realidade.

Neste contexto, ao adotar o critério da igualdade de direitos, o ECA não contempla as especificidades das indígenas crianças. O critério etário rompeu com as diferenças de classe demarcando os indivíduos em categorias de cidadania, mas promoveu outros conflitos de ordem sociocultural e comunitário. A crítica a universalização dos direitos humanos tem sido explicitada por diversos autores, tal como Piovesan (2011, p. 209), ressaltando que

não há moral universal, já que a história do mundo é a história de uma pluralidade de culturas e, neste sentido, buscar uma universalidade, ou até mesmo o princípio de universalidade clamado por Kant, como critério para toda moralidade, é uma versão imperialista de tentar fazer com que valores de uma determinada cultura sejam gerais. (...) A noção universal de direitos humanos é identificada como uma noção construída pelo modelo ocidental. O universalismo induz, nessa visão, à destruição da diversidade cultural.

A universalidade pode gerar deterioração das expressões socioculturais particulares, por meio da manipulação dos discursos sobre os direitos humanos e a inclusão dos grupos minoritários no chamado "desenvolvimento", pautado pela hegemonia capitalista e a dimensão econômica. Sem desconsiderar a assimilação das características da cultura colonizadora, os povos indígenas mantêm outra lógica de reconhecimento das infâncias.

As aldeias indígenas são ambientes comunitários de famílias extensas, lugares de expressiva afetividade e reciprocidade. E nesses espaços não existem órfãos/as nem abandonados/as. Além disso, a criança e o/a adolescente têm uma participação ativa na vida sociocultural do grupo. A educação acontece por meio de ritos, em liberdade com responsabilidades, em um processo educativo de crescimento e contínuo amadurecimento (Silva, 2011, p. 156)

Na mesma perspectiva, Oliveira (2014, p. 64) comentou:

[...] a composição holística, comunitária, faz com que o indivíduo seja indispensável do todo simbólico, pois a pessoa está misturada ao cosmo, à natureza, à comunidade, de maneira a instituir-lhe "sentimento de parentes" ou de participação ativa da pessoa na totalidade vivente.

Discutir sobre a indígena criança e adolescente não é simplesmente vê-la na perspectiva do nosso olhar, nem sob a mira colonial, faz-se imprescindível tomar como base o olhar dos próprios sujeitos em estudo, "é necessário partir da compreensão dos campos de conhecimento e das problemáticas que dialogam com o



tema geral do trabalho: a realidade sociocultural dos indígenas crianças" (Oliveira, 2014, p. 45)

A despeito da crítica à universalização, o ECA tem como principal preocupação que os direitos infantoadolescente devem ser assegurados e viabilizados de modo que todas as crianças e todos os adolescentes sejam contemplados de forma integral e em condições dignas e igualitárias, incluindo as indígenas crianças.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990)

O direito a igualdade é um princípio e está fundamentado na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 5º e, deve ser assegurado para que todos os cidadãos e cidadãs tenham acesso ao pleno gozo de direitos e deveres. Para Covre (2002, p. 11), é o próprio direito à vida, "[...] que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o papel do(s) homem(s) no universo." Porém, para muitos brasileiros, essa igualdade não existe. Os indígenas, por exemplo, por diversas vezes não são ouvidos ou inseridos nas discussões socioculturais, econômicas, políticas e educacionais em nosso país, menos ainda, as indígenas crianças, portanto, tiveram os direitos da cidadania negados.

Carvalho (1998) e Covre (2002) afirmaram que a cidadania ocorre quando, numa mesma sociedade, coexistem e estão disponíveis os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Nessa direção, Nascimento e Cury (2020) alertaram que a educação e a escolarização são exigências para a cidadania ampliada.

[...] verifica-se que, pela escolarização, a cidadania se opera dentro de uma estratificação social. É um pré-requisito para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos direitos humanos. (Nascimento; Cury, 2020, p. 686)

Como porta de entrada para a cidadania, espera-se que a escola proporcione uma noção e uma prática efetivando a cidadania, consolidando a promoção e o direito à diferença e à diversidade de expressões socioculturais, ampliando-se a ideia de autoidentidade, levando o sujeito a pensar e agir para a promoção da equidade entre todos. É importante destacar que os direitos são imprescindíveis à dignidade humana, ou seja, todos devem ter acesso. Para isso, os cidadãos devem ser tratados iguais perante a lei e com condições mínimas à sua existência, como: o direito à saúde, educação, moradia, segurança, lazer, cultura etc. Se se sentir representado, votar e ser votado, participando das decisões na comunidade e no país onde vive.

No que se referiu ao direito a Educação, a Constituição Federal aprovada em 1988 e vigorando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o próprio ECA, dispondo sobre os direitos da educação garantem que, sem exceção, a todos os brasileiros está assegurado o acesso a este direito, caracterizando como "fundamental, de natureza social" (Nascimento; Cury, 2020). Isto é, tornando obrigatória a disponibilidade da escola da parte do Estado, bem como a matrícula por parte da família, de crianças a partir de quatro anos na escola. Como evidenciado no Art. 4 da LDB,



O dever do Estado com educação escolar pública efetivo será mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (Brasil, 1996)

Chamamos a atenção que os documentos pretendendo garantir o direito a creche ou tornar obrigatório o ingresso da criança na escola aos quatro anos, não contemplaram os direitos das indígenas crianças. Afinal, alguns povos indígenas consideram de extrema importância às crianças permanecerem no seio familiar até os seis anos.

Estando todos na escola, enfrentamos diversos desafios com relação a produção e disseminação de conhecimentos geradores da cidadania desejada como finalidade da educação, conforme o artigo 205 da Constituição do Brasil. Aspectos socioculturais, econômicos e a própria compreensão docente sobre o direito à educação põem esse direito em risco. O respeito às identidades socioculturais estão previstas no capítulo do ECA sobre Educação, conforme:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (Brasil, 1990)

O limite do estabelecimento da diferença como um dos direitos na educação é evidenciado pela construção do conhecimento com docentes em atuação, especificamente aqueles que estavam na escola, como estudantes, nos anos 1990. A vitrinização dos estereótipos sobre os povos indígenas, por meio da televisão, não apenas naturalizou a ideia do "bom selvagem" como serviu de recurso pedagógico nas escolas durante a celebração do "dia do índio", dia do folclore, dia das crianças e nas fantasias de carnaval.

O lugar das indígenas crianças nas músicas para crianças

As músicas para crianças, ou infantis, têm servido como recursos de apoio didático ao trabalho de professoras e professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tornando o trabalho mais lúdico e encantador para o universo do ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Porém muito das músicas infantis utilizadas são recheadas de estereótipos, preconceitos e racismo, construídas a partir da identidade de grupos hegemônicos.

Desta maneira, a música insere o indivíduo em um universo estimulante e catalisador, que desperta os mais dispares sentimentos imbuídos com seus múltiplos valores. Por meio dela, descobriu-se que é possível realizar dinâmicas que envolvam confraternização, recreações, engendrar paixões e ser utilizada para uma motivação ideológica, como por exemplo, o patriotismo ou outros princípios que favoreçam um determinado comportamento social, pois, a música é uma fonte que possibilita novas maneiras de interpretar as transformações sociais. (Paes, 2019, p. 497)

Nessa perspectiva, analisar as músicas "Brincar de índio", cuja composição é de Michael Sullivan e Paulo Massadas e interpretada por Xuxa Meneguel e a música "Curumim iê iê", composta por Paolo Manavello e Carlos Roberto para a Mara Maravilha.

**Quadro I:** caracterização dos documentos analisados

Música	Ano de divulgação	Composição	Álbum
Brincar de índio	1988	Michael Sullivan e Paulo Massadas	Xou da Xuxa 3
Curumim iê iê	1991	Paolo Manavello Bonali e Carlos Roberto Cavalcante	Curumim

Além das letras das citadas músicas, nos interessou observar como as artistas foram compondo as apresentações, cenários e performances no palco e em clipes musicais. Não buscamos realizar um estudo comparativo, mas uma análise descritiva dessas produções audiovisuais, percebendo a partir das nossas vivências em sala de aula como alguns desses aspectos estão presentes no cotidiano escolar. De modo específico, vinculadas as festividades folclóricas na escola.

Portanto, observamos que a cultura colonial, durante séculos forjou e vem forjando a maneira de pensar e por conseguintes modos de agir. Não ouvimos determinadas músicas, expressões, ou vemos determinadas imagens sem uma análise crítica, contextualizando a cada época com a herança de ideologias eurocêntricas. Deste modo, mesmo que em 1988 era vivenciado um período de democratização com a elaboração da Constituição Federal do Brasil, impulsionando novos olhares às questões étnicas socioculturais, a cultura colonialista sobrevivia, ecoando através dos discursos midiáticos, políticos e pelo sistema educacional.

Outra questão importante, recai sobre a forma que os indígenas vêm sendo apresentados ao país por meio das mídias de massa, que em fins da década de 1980, lhes trouxeram uma maior visibilidade “homenageando-os” através da música “Brincar de Índio” (1988). (Paes, 2019, p. 502)

Imbuídos dessa simbiose de um lado a afirmação dos direitos, do outro a negação, música como “Brincar de índio” apresentando desde o título uma visão genérica, uma vez que devemos utilizar o termo indígena, significando originários. O vocábulo índio foi usado pelos colonizadores de maneira preconceituosa e atribuído para todos os povos na América e na África. Na América por pensarem que estavam na Índia, desconsiderando a origem, existência dos mais diferentes povos antes da colonização e a diversidade étnico-cultural das populações nativas.

Antes de tudo, faz-se extremamente necessário ter presente que tratar os grupos que se convencionou chamar genericamente de “índios” é se confrontar com uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diferentes entre si e de nossa sociedade. Portanto, ainda que seja possível encontrar algumas semelhanças entre os diferentes povos indígenas que habitam as diversas regiões do Brasil, cada povo indígena é singular em suas expressões socioculturais e organizações sociopolíticas, inseridas em processos e situações históricas peculiares. Pensar os povos indígenas é então pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas. (Silva, 2011, p. 155)

Destarte, em 19 de abril de 1988, a apresentadora Xuxa Meneghel, no programa “Xou da Xuxa”, seguia comemorando o “Dia do Índio”. A apresentadora iniciou o programa televisivo com o mesmo ritual de abertura que sempre fazia nos programas, desejando bom dia as pessoas telespectadoras. Naquele dia especificamente, desejou “bom dia a todos os índios de todas as tribos”, para em

seguida, chamar os convidados especiais, indígenas do povo Xavante. A apresentadora os convidou pelos nomes, lendo com um pouco de dificuldade, "os Caciques Celestino Tsotino e José Luiz Tsereté". As indígenas crianças se aproximaram primeiro, Xuxa interagiu com o menino mais próximo tocando o cabelo, falando "que bonitinho", gerando desconfiança por parte da criança.

Com todos posicionados no palco, a apresentadora passou a palavra aos homens que lideravam o grupo. O primeiro a falar foi José Luiz Tsereté, falante em língua portuguesa, depois convidou o Cacique Celestino Tsotino, falando apenas xavante. Enquanto "passava a palavra", enfatizava o lugar da sua fala "num dia todo de vocês" e para quem essa fala se dirigia: "para todas as tribos que estão ouvindo". Celestino falou em seu idioma, traduzido por José Luiz Tsereté:

O Cacique Celestino estava dizendo que o Dia do Índio é uma grande colaboração com o Xou da Xuxa. Ele veio de longe para a defesa da natureza, a defesa do nosso país, a defesa do nosso território, do Brasil. Por isso ele veio fazer nossa homenagem, ao Brasil, a homenagem que fazemos vivendo a nossa cultura. Por isso ele veio, e daqui a pouco as crianças vão mostrar a nossa cultura. (Tchaikovsky, 1989)

Observamos duas situações, a primeira em que Xuxa antecipadamente enquadra a fala de Celestino, em um contexto de advertência, o Dia do Índio é o dia que os indígenas podem aparecer e falar apenas para todos os indígenas no Brasil, reforçando a ideia generalista: um indígena fora da sociedade brasileira e a impossibilidade de qualquer relação intercultural. A segunda, a tentativa de José Luiz se autoafirmar, de certo modo, pois sua fala como tentativa de superar o lugar da generalização, ao enfatizar que aquela apresentação era "uma colaboração com o programa" e tendo como objetivo "à defesa do país", um projeto conjunto no qual lutava por todos. Dessa maneira, reforçando que os povos nativos foram atores políticos importantes da própria história (Cunha, 1992).

Figura 1: Xou da Xuxa, Dia do Índio



Fonte: Globo play. 2024

Por fim, disponibilizando as expressões socioculturais por meio de uma apresentação realizada pelas crianças, tenta colocar seu povo em igualdade com a sociedade brasileira, numa relação intercultural, mesmo timidamente evidenciando algo a proporcionar, como podemos visualizado na Figura 1.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 18) mencionou,

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais - a gênese do homem branco e a iniciativa do contato - sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade.

Por consequência, a ideia generalizante foi retomada pela apresentadora, quando comunicou: “agora a gente vai dançar pra vocês a música do índio, no dia de vocês”. Assim, o programa seguiu com a Xuxa cantando “Brincar de Índio”. Os indígenas estavam inseridos no palco como se estivessem compondo um cenário. Ficaram atrás da apresentadora e as “paquitas” que eram as ajudantes de palco, apenas como coadjuvantes de um show, observavam a apresentação atentamente, sem serem inseridos, e nitidamente estavam deslocados e pareciam envergonhados.

Figura 2: Xou da Xuxa: Dia do Índio



Fonte: Globoplay, 2024

Na apresentação, com adereços na cabeça e nas mãos, dançavam a coreografia da música, girando em círculos, batendo os pés e se sentando ao chão, na tentativa de aludir os movimentos dos indígenas. Ademais, a música “Brincar de Índio”, e “Curumim iê iê” com letras induzindo o(a) ouvinte que os indígenas não conjugam a Língua Portuguesa de maneira formal, como se estivessem aprendendo a falar uma nova língua. Ou ainda, aqueles que não possuem a fala, conforme evidenciado nos excertos a seguir: “Índio fazer barulho. Índio ter seu orgulho. Índio quer apito, mas também sabe gritar”; “Índia gostar barulho, barulho, barulho!”. As músicas negam e invisibilizam as mais de 250 línguas faladas no Brasil (IBGE, 2022).

Outro aspecto observado foi que, mesmo o programa sendo para crianças, a apresentadora convidava para falar os adultos, reforçando que, mesmo tratando-se de um programa para crianças, mantinha-se adultocêntrico e colonizador. Isto é, não

havia, na proposta do programa, o lugar de protagonismo da indígena criança para os povos originários, que é antes de tudo, pessoa de direito, protagonista com poder de decisão no espaço habitado.

Não entraremos na discussão sobre a exclusividade branca da apresentadora e suas ajudantes, mas chamamos a atenção ainda, o modo como a apresentadora se vestia, sempre com cocares de penas e adereços, para os povos indígenas elementos sagrados. Mas, eram roupas aludindo os povos originários norte-americanos, se distanciando da pluralidade local e atuais. E a forma a qual se reportava as crianças, reforçando o estereótipo do cabelo liso, escuro, como se todos os ameríndios possuíssem o mesmo tipo. Essas representações não retratavam as diversas situações e reduziam os povos indígenas a um papel secundário e generalizante na sociedade.

Por fim, o foco maior da homenagem voltada para a própria cantora, se colocando no centro do palco e convidando os presentes para cantar “vamos brincar de índio / mas sem o mocinho pra me pegar”. Desde quando o desrespeito aos direitos indígenas é uma brincadeira? Desde quando o colonizador, foi mocinho? Estas frases tratando os povos nativos como objetos midiáticos e desconstruindo as situações vivenciadas nos (des)encontros entre colonizadores e estes povos, colocando o colonizador como “mocinho”, herói, invisibilizando os massacres realizados pelos colonizadores europeus.

A letra ainda omitindo as mobilizações indígenas até a atualidade pela garantia do direito às terras invadidas, usurpadas, quando mencionou: “[...] índio não faz mais lutas / índio não faz guerra (guerra) / índio já foi um dia / o dono dessa terra (terra) [...]”. Não são mais? Nessas afirmações reforçando a ideia de passividade dos ameríndios perante o processo de colonização e, ainda os destituindo de serem os donos do território chamado Brasil, como se os territórios não mais pertencessem aos indígenas.

Figuras 3: Clipe oficial da música “Curumim iê iê”



Fonte: Vogue, 2024.

Esse imaginário apresentado nos clipes e nas letras das músicas citadas, dificilmente abordavam as questões enfrentadas pelos povos indígenas, como: as

mobilizações pelos territórios e a preservação das terras, os direitos, as diversidades étnicas e socioculturais e, principalmente os protagonismos das indígenas crianças.

No clipe oficial da música "Curumim iê iê" a indígena criança e adolescente surgem como figurantes e, vislumbradas a partir da nudez, do rio, da canoa, da floresta. A cantora se apropriando de aspectos socioculturais e sagrados indígena, como observado na Figura 3. No clipe, Mara Maravilha, surge das águas do rio, em meio a floresta, fantasiada de indígena adulta, com a pele pintada, usando adereços de penas, seios desnudos. Com supostas roupas de um povo não mencionado. E deste modo, os indígenas permanecendo ocultos, anulados, invisíveis.

No clipe inteiro, a figura central é a própria cantora, como observado na Figura 4. Em coreografia vibrante, mencionou genericamente ser uma índia, uma índia que não era humana, mas filha da lua e do sol, nascida em dia de chuva e que nas nuvens do céu pintou o nome em um arco-íris "Maravilha". Apesar de ser uma "homenagem" aos povos indígenas, a música inteira faz referência a cantora.

Figuras 4: Clipe oficial da música "Curumim iê iê"



Fonte: Vogue, 2024.

Produzida em cenário natural, colorido, como se a cantora fizesse parte daquele ambiente, o clipe inicia com a Mara saindo de dentro das águas do rio, realizando uma coreografia simples, batendo nas águas e se banhando nelas. A música bem animada, característica das produções da cantora naquele período. As indígenas crianças, se apresentando nuas, com adereços da identidade do povo, andando, correndo e brincando pela floresta, subindo em árvores, dançando, interagindo entre si e com os animais. As imagens parecendo enfatizar a ideia sobre o indígena cristalizado no tempo, habitantes nas matas, pintados, numa relação harmoniosa com a Natureza.

Na filmagem, observamos imagens das crianças misturadas a macaco, jacaré e pássaros. Induzindo as crianças não indígenas com acesso a esse vídeo, através do programa infantil, apresentado na emissora SBT nos anos 1990, aprendessem e reproduzissem essa visão tão latente no senso comum; onde ambos (indígenas/natureza) podendo ser confundidos. Em casa ou na escola essas ideias eram difundidas com bastante facilidade, ficando na memória de muitas pessoas que viveram naquela época e como herança para a vida adulta.



Assim, Mara Maravilha, com algumas crianças, navegaram por um pequeno trecho de um rio usando uma canoa, e ao final do clipe a cantora aparecendo como se estivesse fugindo assustada pela mata. Nesse caso, os povos indígenas foram animalizados e vistos como selvagens, assim distanciando-se da condição de ser humano.

Para quem não tem o mínimo cuidado em avaliar o conteúdo ou não dispõe dos conhecimentos necessários para análise, ao observar os clipes ou ouvir as citadas músicas, compreende que as apresentadoras contemplam e homenageiam os povos nativos. Dessa forma, os indígenas foram expostos como objetos de interesse midiático da cultura de massa, político e ideológico. "Ao comercializarem tais imagens, além de instituírem o "outro como diferentes, essas empresas marcam também fortes "relações de poder" em que uma cultura toma a "outra" como motivo ilustrativo dos produtos que vendem" (Oliveira, 2003, p. 33).

Tanto a música "Curumim iê iê", quanto a "Brincar de Índio" fazem alusão a povos indígenas do passado e de forma homogeneizada, como observado na letra da música a seguir:

[...] Eu sou uma índia / Sou filha da lua / Sou filha do Sol / Nasci no dia que a chuva caía / E nas nuvens do céu / Pintou o meu no e com todas as cores / Ôh, maravilha! / Da mata o verde / Azul do mar / Rosa das flores / Amarelo ouro / vermelho maçã / Íris no céu / Lilás dos sonhos / Haverá sempre / um arco-íris maravilha / Tu iu iu iu iu sou curumim iê lê [...] / Meus cabelos negros / A noite tingiu / Serviu como espelho / As águas do rio / Eu falo com o vento / E com os animais / Eu nado com os peixes / Nós somos iguais [...]

Nessa perspectiva, enquanto a cultura de massa tenta atender ao discurso da diversidade, a importância destes grupos sociais, instigados pelos marcos legais da época e pelo movimento renascendo pós Ditadura Civil-Militar no Brasil, em outro momento, retomou a imagem do suposto "primitivismo" dos povos indígenas como em tempos muito pretéritos (Cunha, 1992). As imagens utilizadas nos clipes e televisionadas com o objetivo de atender a alguns interesses, por um lado satisfazer os considerados atributos cívicos e morais de alguns ou simplesmente atender aos interesses midiáticos.

Assim como os clipes oficiais das apresentadoras resumindo os povos indígenas, como aqueles vivendo em harmonia com a Natureza, considerados subdesenvolvidos e sem acesso a qualquer progresso. Essas representações ignorando a diversidade sociocultural, a história rica e as participações significativas dos povos indígenas na nossa sociedade, frequentemente associadas apenas ao arco, a flecha, o cocar, canoas, nudez, rios, danças, rituais, seres homogêneos estáticos no tempo (Oliveira, 2023).

A música "Curumim iê iê", veiculando e reforçando discursos ideológicos eurocêntricos, evolucionistas, hegemônicos e estereotipados. Ou ainda, como se houvesse uma necessidade por parte da sociedade não indígena, em manter o indígena congelado no tempo, para mantê-lo "índio".

Refletindo a partir dessa abordagem, no âmbito da temática indígena observando as imagens e narrativas construídas ao longo do tempo sobre os povos indígenas, compreende-se que por vezes foram pautadas pela concepção de diversidade, mas em uma perspectiva essencialista, evidenciando os indígenas apenas culturalmente diferentes da sociedade brasileira. (Silva; Silva, 2020, p. 6)



Nas letras das músicas citadas, as indígenas crianças foram apresentadas a partir de uma visão eurocêntrica da História, retratadas, a partir da perspectiva evolucionista, tendo como base os indígenas como “os diferentes” numa tentativa de submetê-los, como algo a parte, um ser mítico, às vezes coisificados. Um objeto midiático, apresentado como ilustração a partir de artefatos, relacionado ao suposto modelo civilizatório, baseado na objetivação do outro, no espetáculo e no beneficiamento próprio, sem qualquer preocupação para com os prejuízos provocados por estas imagens aos indivíduos e grupos humanos.

O indígena criança construído no imaginário das escolas

Como citado, no final da década de 1980 e anos de 1990, ocorreu um momento de efervescência da redemocratização em nosso país, diversos mecanismos de direito foram criados para proteção dos diferentes povos e a proteção das crianças, inclusive nas identidades (Nascimento, 2020). Mesmo assim frequentemente é transmitida pelos mais diversos meios de comunicação visões estereotipadas dos mais diferentes povos. Principalmente veiculadas na época pela televisão e pelo rádio.

Nesta época, vivemos como estudantes de escola pública, a transição democrática da educação, mas ainda com práticas pedagógicas arraigadas no chamado modelo tradicional. Mesmo com a novidade de uma educação crítica e participativa, professoras e professores foram formados num sistema autoritário. Consequentemente, nas estratégias de ensino conviviam modelos divergentes e contrários entre os silenciamentos e os diálogos, sendo obrigado a copiar e decorar longos exercícios e conteúdos do ensino de História. E ainda a história sendo construída por diferentes sujeitos, os conteúdos estudados tinham as palavras e conhecimentos do colonizador europeu.

No curso de Magistério iniciavam os debates sobre a Teoria Crítica da Educação, pautada pela Pedagogia Freiriana, mas ainda não se discutia uma educação para a diversidade étnico-racial e baseava o tema nas estereotipadas comemorações: “Dia do Índio”, folclore, carnaval, desfile cívico. A televisão também influenciava as práticas pedagógicas e nossas vidas. As músicas analisadas, eram utilizadas e ainda são para ensino-aprendizagem, corroborando na fixação de ideias distorcidas sobre o indígena criança.

Essa efígie do indígena criança foi sendo representada, contada e recontada nas escolas, desde sempre, fixando no imaginário da população a ideia do ameríndio congelado no tempo desde a invasão dos portugueses ao Brasil. É importante ressaltar que o livro didático, principalmente a partir da segunda metade do século passado, era outra importante fonte de (in)formação, contribuindo para perpetuar até os dias atuais, a ideia de um nativo passivo e dominado pelos europeus.

Para Chartier (1988, p. 24) “[...] o ponto de articulação entre o mundo do texto e do sujeito coloca-se uma teoria da leitura capaz de compreender a maneira em que os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo.” Assim, os textos e as ilustrações nos livros didáticos foram influenciando o modo como a sociedade vê o indígena, a maioria vistos como seres estáticos no tempo e sem acesso ao suposto progresso.

Na década de 1990, os livros didáticos, as músicas infantis e a mídia em geral utilizavam uma representação simplista e generalizada, quando de maneira preconceituosa e carregada de estereótipos tentavam reportar os chamados costumes e a cultura indígena para as crianças. Geralmente os indígenas crianças



eram representados através do uso do arco e flecha, ocas feitas de palhas, crianças nuas tomando banho de rios, ou brincando com os animais na floresta, indígenas mulheres carregando suas crianças nos braços e com cestos sobre a cabeça e os homens caçando ou lutando.

Esses são marcadores que, utilizados de maneira recorrente, servem para fixar em seus corpos determinados atributos, como se fossem partes de sua própria natureza. Pode-se dizer que, além dos livros didáticos, muitos são os artefatos e produções contemporâneas que colaboram para atualizar e validar representações estereotipadas de povos indígenas. (Bonin, 2010, p. 80)

Ao observar as músicas destinada para público infantil e os livros didáticos nos anos 1990, identificamos que os indígenas não foram chamados para relatar as vivências, experiências e expressões socioculturais.

No universo das letras das músicas infantis e na construção dos materiais didáticos difundidos nessa década, os povos originários foram tratados apenas genericamente como "índios". Com olhares estereotipados, como se fossem seres florestais, vivendo em meio aos animais e sem o suposto progresso. Foi assim construído, no imaginário popular, a figura de personagens folclóricos, sem o direito de igualdade e expressão. O Art. 5º da Constituição Federal de 1988, afirma que todos somos iguais perante a lei, sem nenhuma distinção, não ocorrendo no contexto da construção do livro didático, conforme Circe Bittencout (1993, p.5)

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural.

De acordo com Dornelle (2013, p. 29),

[...] se somos iguais perante a lei, que essa igualdade seja garantida materialmente, pois do contrário não existe igualdade, e sim exploração de uma classe mais poderosa sobre um enorme contingente humano que nada possui a não ser a sua própria pele para vender a preço de mercado.

Desse modo, se observamos a partir do direito à cidadania, os indígenas, não têm garantido materialmente a igualdade de narrar as vivências, afirmar as expressões socioculturais, ser atores da/na História.

Em 1996 ocorreu uma grande conquista para a educação no Brasil, com a LDB, posteriormente modificada pelas leis nº 10.639/2003; nº 11.645/2008. A alteração incluiu no currículo oficial nacional a obrigatoriedade no ensino da temática História e culturas afro-brasileira e indígenas. Essa inclusão estabelecendo que é obrigatório no conteúdo programático na Educação Básica, os estudos referentes a chamada formação da população brasileira, como: a História da África e dos africanos, as mobilizações por direitos dos negros e povos indígenas no Brasil. Ocorreram mudanças nos livros didáticos, entre as quais a substituição do termo "índio" para expressões como indígenas, povos originários ou mesmo os nomes específicos dos povos, por exemplo: Xavantes, Guarani, Pataxó.



Contudo, as músicas tratando das temáticas indígenas, principalmente na Educação Infantil e cantadas nas escolas, ainda continuam as mesmas até os dias atuais, ensinando as crianças que os povos originários estão na floresta, usam cocar na cabeça, arco e flecha, desconsiderando as diferentes expressões socioculturais indígenas, reforçando os mesmos estereótipos usados na década de 1990. Contribuindo para desinformações, equívocos e o racismo contra os indígenas.

Conclusões

A educação através de músicas infantis é utilizada a muito tempo e sempre foi uma importante aliada na construção do processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois de forma lúdica, envolvente e divertida, auxiliam no desenvolvimento motor e intelectual delas. Essas músicas são criadas para auxiliar as crianças na memorização de conteúdos, e frequentemente, estimulam a linguagem, as habilidades e percepções sociais. Com isso, é importante refletirmos sobre quais músicas devem ser compartilhadas nos ambientes escolares.

A visão predominante divulgada nas músicas infantis nos anos de 1990 e até a atualidade fazendo parte do repertório das escolas, a maioria, não reconhecem os indígenas como povos contemporâneos, com identidades específicas, mobilizações e conquistas de direitos. Geralmente, são cantadas nas escolas apenas para comemorar o "dia do índio" e acompanhadas de danças, atividades como pinturas, desenhos e confecções de adereços genéricos remetendo a uma visão estereotipada, evolucionista e preconceituosa.

Desse modo, músicas como "Curumim iê iê" e "Brincar de índio" continuam influenciando na forma de ensinar, seja quando docentes numa suposta relação afável. Contemporaneamente, se transvestem com saíotes de penas, cocares com os corpos pintados imitando as apresentadoras, reproduzindo e replicando as músicas com coreografias para "homenagear" aos diferentes povos no "dia do índio", seja ao tecerem interpretações preconceituosas a partir das letras das canções citadas. Portanto, comumente observamos que docentes, ainda na atualidade, reproduzem as velhas concepções, quando utilizam no processo de ensino e aprendizagem práticas com significados e sentidos hegemônicos e eurocentrados. Com isso, nega-se a existência desses povos contemporaneamente, quando pintam as crianças, colocam penas em suas cabeças, utilizando-se estas músicas para montarem encenações vinculadas a preconceitos e discriminações.

Com a inexistência de políticas públicas, acrescidas da desinformação da sociedade e a ausência de conhecimentos sobre a temática indígena, principalmente das professoras e dos professores na formação, comprometem a inclusão crítica dessa temática tão importante nos processos de ensino aprendizagem, no reconhecimento da sociodiversidade indígena no Brasil. Pois, como afirmou Rita Potiguara "o ensino da história e cultura indígenas é uma questão de direito"! (Nascimento, 2021).

A ausência de espaços para que os indígenas compartilhem vivências, experiências e expressões socioculturais, exercendo o direito a uma cidadania, fere o Art. 5º da Constituição Federal 1988 e em vigor, afirmando que todos somos iguais perante a lei, sem nenhuma distinção. Todavia, o Parecer CNE 14/2015, com as "Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008", possibilita estudar sobre os povos indígenas, reconhecê-los como parte da nossa sociedade. Isto é, ocupando os diversos espaços, também os acadêmicos, produzindo conhecimentos



científicos, questionando a História do Brasil, ao afirmarem como sujeitos históricos e contemporâneos de direitos. Superando desinformações, imagens e discursos equivocados, combatendo o racismo contra os povos indígenas.

Referências

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BONIN, Iara Tatiana. POVOS INDÍGENAS NA REDE DAS TEMÁTICAS ESCOLARES: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, jan./jun., p.73-83, 2010.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: cidadão? **Revista do Legislativo**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n. 23, p. 32-39, jul./set. 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: RIBEIRO, Antonio Carlos Fester (org). **Direitos Humanos e medo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-36.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo, Cia das Letras, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul., p. 245-262, 2002.



DORNELLES, João Ricardo. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Políticas para a infância no Brasil: análise do processo de implementação de implementação de um novo modelo. **Pensamento Plural**, n. 16 Jan-Jun, 2015.

GRANDO, Beline Saléte. ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação Indígena Reflexão Sobre Noções Nativas, Aprendizagem e Escolarização**. Florianópolis-SC, UFSC, 2012, p. 07-14.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.

MARA MARAVILHA OFICIAL. **Mara Maravilha - Curumim iê iê** (Clip oficial). Youtube, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WngZJRRrBrg>. Acesso em: 06 jul. 2024

NASCIMENTO, José Almir do. **A Educação como proteção integral à criança e ao adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infâncias: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Olhar do Professor**, n. 79, p. 1-17, jan./jun. 2008.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50, n. 177, p. 679-679, jul./set. 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió, AL: Olyver, 2021, p. 13-31.

OLIVEIRA, Assis de Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**. Curitiba, Juruá Editora, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito "túnel do tempo" e a inautenticidade dos índios atuais, Sociedade e Cultura. **Revista de Pesquisa e Debates**, v. 6, n. 2, p. 167-175, Goiânia, jul./dez. 2023.



OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 25-34, jan./fev./mar./abr. 2003.

PAES, Elvis Rogerio. Entre a ruptura e a permanência: uma síntese analítica e histórica do preconceito racial e social nas músicas: "sou negro", "brincar de índio" e "fricote". *Faces da História*, v. 06, n. 02, jul./dez. 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva 2011.

PORFÍRIO, Pablo Francisco. História da trajetória da assistência às crianças e aos adolescentes no Brasil. In: MIRANDA, Humberto. (Orgs.). **Quer um Conselho? A trajetória dos Concelhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares do Brasil**. Recife: Linceu, 2013, p. 19-31.

SANTOS, Francisneto Paes Landim. **Formação docente para o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas: uma análise dos currículos dos cursos de Pedagogia e História da UPE campus Petrolina**. Petrolina: UPE, 2024.

SILVA, Edson. Povos indígenas e educação para as relações étnico-raciais. In: SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da; REIS, Maria da Conceição dos (orgs.). **As práticas educativas da formação e ação do grupos étnico-raciais**. Recife: Editora da UFPE, 2021, p. 54-64.

SILVA, Edson. Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História. *SAECULUM*, v. 26 n.45, p. 203-215, 2021.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. A Lei nº 11.645/2008 e os necessários diálogos entre histórias, culturas e artes indígenas na Educação Infantil. **Cadernos do Aplicação Pesquisa e reflexão em Educação Básica**, v. 33, n. 2, p. 1-11, Porto Alegre, jul./dez.2020.

SILVA, Edson. Infância e adolescência indígena Xukuru: o direito à diferença e à dignidade. In: MIRANDA, Humberto. (Orgs.) **Estatuto da Criança e do Adolescente Conquistas e Desafios**. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 155-176.

SOUSA, Emilene Leite. Regra de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis, UFSC, 2014. p. 97-132.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis, UFSC, 2014. p. 97-132.

TCHAIKOVSKIY. **Brincar de índio - Xou da Xuxa**. Youtube, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88R12RcZG2U>. Acesso em: 06 jul. 2024.