



O POVO CHARRÚA URUGUAIO E O MITO DO EXTERMÍNIO:

Reflexões a partir de uma sequência didática para as aulas de língua espanhola

Gabriela Rodrigues Botelho (UFS/UEPB)¹

Sabrina Ferraz Fraccari (UFSM)²

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a pesquisa realizada para a construção de uma sequência didática desenvolvida pelas autoras durante o curso de extensão Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas. A formação foi organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), e teve como público alvo professores em exercício na educação básica ou superior e graduandos de licenciaturas. Como atividade final, foi solicitada a elaboração de uma sequência didática. A partir dessa produção, as autoras puderam articular a literatura sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, as leis brasileiras sobre o tema e a educação linguística em espanhol como forma de reconhecimento de aspectos de branquitude e posturas antirracistas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa sobre os indígenas *charrúas*, considerando o mito de que o Uruguai seria um país sem indígenas e, portanto, branco. Nesse sentido, o material desenvolvido partiu do documentário uruguaio *El país sin indios* (2019), dirigido por Nicolás Soto e Leonardo Rodríguez, para questionar o imaginário de superioridade de países latino-americanos considerados brancos e a negação da presença indígena nesses territórios. Ao mesmo tempo, buscou-se propor uma reflexão sobre a formação identitária latino-americana, abarcando o contexto brasileiro e os direitos dos povos originários. Os resultados demonstraram que a elaboração da sequência didática proporcionou aprendizado sobre a língua estrangeira, nesse caso o espanhol, mas também sobre as perspectivas de compreensão da história oficial, como a tentativa de extermínio dos povos *charrúas*. O processo de produção também revelou que este tipo de formação impacta na atuação dos/as professores, uma vez que a temática foi inserida nas aulas de ambas as autoras em seus respectivos contextos de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Espanhol. Indígenas. Charrúas. Branquitude.

INTRODUÇÃO

O curso de extensão Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas, ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac),

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, mestre em Letras (2021) com Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol (2019) pela mesma instituição. Especialista no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (2013) e Graduada em Letras (2011) pela Universidade Estadual de Londrina.

² Mestre em Letras (Ênfase em Estudos Literários) pela Universidade Federal de Santa Maria (2022), com bolsa CAPES. Possui graduação em Letras - Português e Espanhol, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2018).



foi ministrado entre 5 de março e 25 de junho de 2022 em modalidade online, aos sábados. A formação foi dirigida a graduandos/as e professores/as graduados/as de todo o país colaborando para a reflexão sobre a educação antirracista com base em temas como: Aspectos conceituais e histórico das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; Educação linguística antirracista; Livro didático e letramento racial crítico; (Re)existência das línguas indígenas; Literatura negra brasileira, africana e indígena; Letramentos de (re)existência na escola; Racismo linguístico, etc.

Como participantes da formação, foi possível aprofundar a reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil, bem como traçar relações com o ensino de língua espanhola, já que é este o contexto de atuação das autoras deste artigo. Sendo assim, para realizar a atividade final que consistiu na elaboração de uma sequência didática, buscamos um diálogo entre a perspectiva racial brasileira e a racialização na América Hispânica, sendo a língua espanhola uma ponte para esse estudo. Devido a quantidade de países hispano-falantes, optamos por centrar o estudo em apenas um país, nesse caso, o Uruguai, delimitando a compreensão dos processos históricos, sociais e linguísticos que abarcam a racialização nesse território, além de possíveis vínculos com a realidade brasileira, por serem países fronteiriços.

Essa decisão partiu do acesso ao documentário uruguaio *El país sin índios*, lançado em 2019 e dirigido por Nicolás Soto e Leonardo Rodríguez, que questiona o apagamento da presença indígena no território uruguaio e a busca de reconhecimentos e direitos dessa população, sobretudo, do povo *Charrúa*, indígenas que sofreram uma tentativa de extermínio por parte do governo durante a formação da República. Esse episódio histórico ficou conhecido como *Masacre de Salsipuedes*, no qual quatro sobreviventes foram levados para a França como amostra exótica da população nativa americana. Com base nessa tentativa de extermínio, criou-se o mito de que o Uruguai seria um país sem indígenas, sem mestiçagem e, portanto, branco. No entanto, segundo o documentário, há registros de mais sobreviventes que teriam sido distribuídos para a elite local como serviçais em regime análogo à escravidão. Atualmente, os descendentes dos *charrúas* buscam demonstrar que o Uruguai é um país pluriétnico e que a cultura indígena de diferentes etnias segue presente em seu território.

Diante desses fatos, constatamos que a negação da presença indígena e negra em países latino-americanos considerados brancos, bem como o imaginário de superioridade desses países, podem ser aspectos do que Bento (2022) chama de **pacto narcísico da branquitude**,



isto é, ações da população branca para a manutenção de seus privilégios e poder. Nesse viés, durante a produção da sequência didática buscamos compreender como esses aspectos interferem na identidade uruguaia atual e na busca de reconhecimento pelo povo *Charrúa*. Buscamos também traçar possíveis paralelos para a reflexão sobre a realidade racial brasileira.

Este artigo está dividido em quatro partes: até aqui contextualizamos o curso de extensão e as escolhas durante o processo de produção da atividade final. No tópico seguinte, articulamos os aspectos teóricos e conceituais que culminaram na sequência didática. No terceiro tópico, detalhamos a composição do material. Por fim, na última parte, exibimos nossas conclusões.

PACTO DA BRANQUITUDE: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES ENTRE URUGUAI E BRASIL

Os países latino-americanos guardam semelhanças no trato das relações étnico-raciais tanto pela forte miscigenação quanto pelo processo colonial que colaborou para a consolidação de desigualdades raciais. Entretanto, desde sua constituição, o Uruguai entende-se como um país branco, ideia reforçada pelo estereótipo de ser a **Suíça das Américas**, ou seja, um país mais desenvolvido e embranquecido que seus vizinhos (D'AMBROSIO CAMARERO, 2016). Em relação à racialização, Fernández Ramírez (2018) explica que, diferente do Brasil, onde a diversidade étnico-racial é inegável, no Uruguai não costuma haver esse reconhecimento.

Segundo o autor, os embates sobre a formação da identidade nacional não foram marcados pela miscigenação ou diferenças étnico-raciais, como houve no Brasil, mas por valores relacionados aos partidos políticos tradicionais, por influências externas e pelo cosmopolitismo (FERNÁNDEZ RAMÍREZ, 2018). Os fatores pontuados definiram o processo de modernização uruguaio levando a uma homogeneização no trato das relações étnico-raciais independentemente se as forças políticas em exercício fossem mais ou menos conservadoras.

Como definido por Fernández Ramírez (2018), três categorias conceituais sustentam as relações raciais no Uruguai: negação/invisibilidade, não reconhecimento e branquitude. Embora a investigação do referido autor se centre na população negra, a transposição dessas categorias para a realidade indígena é coerente, haja vista que os processos de apagamento e assimilação dessas populações são semelhantes. Para o autor, a negação/invisibilidade consiste



no imaginário de que, embora exista população não branca no país, os índices dessa presença são irrelevantes para o cenário étnico-racial; já o não reconhecimento é demonstrado pela dificuldade em aceitar qualquer característica positiva em relação a essas populações; apesar de a branquitude se manifestar nos itens anteriores, sua materialização ocorre principalmente na supervalorização dos aspectos brancos e europeus destacados na sociedade uruguaia como sendo os principais exemplos da identidade nacional.

Nesse sentido, é possível vincular a invisibilidade/negação ao que D'Ambrosio Camarero (2016) chama de **o mito dos indígenas de bronze**, que situa os indígenas uruguaio em um passado muito distante, como se restassem apenas os artefatos e monumentos em memória dessa população. A autora identificou esse discurso em livros didáticos de História que ponderavam sobre como é possível saber se houve indígenas no Uruguai. Esse exemplo de raciocínio, reforçado ao longo da escolarização, sugere que tais culturas e povos já não existem.

Outro aspecto que retroalimenta o pensamento dos autores citados consiste na refutação da ideia de que não houve miscigenação no Uruguai. A negação da miscigenação enfatiza a suposta pureza racial branca e, ao mesmo tempo, reafirma a extinção dos povos originários, desconsiderando os mecanismos de sobrevivência indígena tanto ao mascarar sua cultura quanto ao negar a própria origem, evitando perseguição. Uma amostra das ações do Estado e da sociedade que colabora para esse equívoco pode ser vista nos livros didáticos de História ao omitirem a presença da cultura indígena na vivência do trabalho camponês, ressaltando as categorias *criollo* ou *peón del campo*, que se remetiam à cultura rural espanhola. Dessa forma, ocultam-se os feitos indígenas para enfatizar o europeu (D'AMBROSIO CAMARERO, 2016).

De acordo com o censo populacional de 2011, ao menos 5% do total de uruguaio possui ascendência indígena³. No entanto, esses índices não são revertidos em visibilidade social. Desse modo, é possível vincular o apagamento da presença das diversas etnias dos povos originários tanto às tentativas de extermínio, como também ao não reconhecimento dos feitos dessas populações. No caso dos *charrúas*, por exemplo, a expertise do trabalho no campo não foi oficialmente atribuída às suas culturas, mas apenas a aspectos da nacionalidade espanhola.

³ Disponível em: <<https://exame.com/mundo/uruguai-rejeita-mito-de-pais-sem-indios/>>. Acesso em: 15 out. 2022.



Como mencionado anteriormente, os fatos pontuados até aqui caracterizam aspectos de branquitude, pois colaboram para manter a população branca em uma posição de poder e prestígio diante das demais identidades raciais. Uma outra manifestação desse poder, ainda presente nos livros didáticos de História analisados por D'Ambrosio Camarero (2016), se materializa ao situar o elemento indígena como parte do passado não apenas do Uruguai, mas da América Latina, se referindo a esses povos sempre do ponto de vista dos últimos *charrúas*, os últimos *mayas*, os últimos *guaranis*, o que faz com que, para se situar na contemporaneidade, seus respectivos descendentes precisem estar assimilados à cultura branca dominante, retroalimentando o ciclo de negação/invisibilidade, não reconhecimento e branquitude.

Do mesmo modo, no Brasil, mecanismos de inferiorização da cultura indígena e negra a favor da identidade racial branca também estão presentes. Segundo Schucman (2012), no contexto colonial, ao subjugar outros povos, conformou-se a branquitude como uma posição de poder no mundo. Assim, os aspectos culturais considerados racialmente brancos/europeus transformaram-se no padrão de hábitos, de ideais das novas nações, de representação de humanidade e de beleza adequados, supervalorizando a referida identidade.

Dessa maneira, entendemos por branquitude o que Bento (2022) define como práticas culturais não marcadas, ocultadas e transmitidas entre brancos para acesso e permanência em espaços de poder, instituições e posições sociais. Segundo a autora, “esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’ o ‘universal’”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e como reagimos a ele” (BENTO, 2022, p. 12).

A pesquisa de Fernández Ramírez (2018) sobre a população e cultura negra na escola uruguaia e a análise dos livros didáticos de História sobre a população negra e indígena no Uruguai realizada por D'Ambrosio Camarero (2016) demonstram que o ambiente escolar é um espaço de perpetuação de preconceitos e estereótipos raciais, já que a representação dessas culturas parte da perspectiva da branquitude de negação e não reconhecimento do outro, sustentando o medo e o rechaço da população branca diante das relações inter-raciais.

No contexto brasileiro, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) alertam que a desconfiança e a violência por conta de diferenças



étnico-raciais podem ser uma realidade na escola, sendo necessário que professoras, gestoras e toda a comunidade escolar estejam atentas para evitar prejuízos na aprendizagem e no desenvolvimento humano dos/as estudantes. O documento também chama a atenção para a importância de se fomentar metodologias e propostas pedagógicas que valorizem a diversidade, além de demonstrar a participação e importância efetiva das etnias minoritizadas tanto na história nacional como em processos históricos mais amplos como na colonização, na antiguidade, entre outras etapas históricas (BRASIL, 2013).

É possível afirmar, portanto, que apesar das dificuldades, há interesse em ambos os países em reparar as desigualdades sociais e raciais presentes em seus respectivos territórios. Com base nessas constatações, é preciso ponderar sobre as estruturas institucionais, pois

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica que uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais prestadores de serviços, lideranças e parceiros. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (BENTO, 2022, p. 57).

Seguindo o raciocínio da autora, entendemos que as instituições escolares também podem ser espaços de aprendizagem sobre as relações étnico-raciais desde que as escolhas, como as mencionadas na citação, sejam coerentes com um propósito antirracista. Nesse viés, de acordo com D'Ambrosio Camarero (2016) e Fernández Ramírez (2018), é possível propor ações individuais, coletivas e criar dispositivos que favoreçam a discussão sobre diversidade racial e valorização de identidades no ambiente escolar. Um desses dispositivos é a Lei 19.122/2013⁴, que visa promover a igualdade de acesso e manutenção da população afrodescendente em instituições públicas e privadas do Uruguai, promovendo ações afirmativas no âmbito do trabalho, educação e cultura. Essa iniciativa abre precedente para ações que envolvem a positivação da população indígena, bem como da igualdade racial de modo geral.

No Brasil, a Lei 11.645/2008 é mais específica e determina que conteúdos correspondentes à história afro-brasileira e indígena estejam presentes no currículo da educação

⁴ Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013>>. Acesso em: 15 out. 2022.



básica e superior. Nesse sentido, Silva (2020), em pesquisas sobre a identidade indígena no ensino de espanhol no Brasil, afirma haver um campo investigativo sobre identidades raciais no ensino de línguas com foco em perspectivas interculturais e antirracistas, sobretudo da população negra. Por outro lado, o pesquisador aponta que não há estudos sobre a identidade indígena, especificamente, nos livros didáticos de espanhol, além de que os materiais sempre retratam personalidades como Rigoberta Menchú e Evo Morales, sem uma representação mais ampla da vivência dos povos originários (SILVA, 2020). As observações do autor remetem à necessidade de maiores investigações e práticas pedagógicas que contemplem a cultura dos povos originários da América no ensino de espanhol no Brasil, bem como a legislação vigente.

No âmbito da educação linguística em espanhol, consideramos que promover a reflexão sobre as relações étnico-raciais resgatando processos históricos de países da América Hispânica seja uma maneira de contemplar a referida Lei, além de situar o Brasil no contexto da América Latina, o que corrobora para ampliar a compreensão da nossa própria trajetória enquanto país. Devido à literatura sobre o povo *charrúa* ser incipiente, buscamos para esse estudo fontes que explicassem a história e a realidade contemporânea dessa etnia indígena, bem como as relações étnico-raciais no Uruguai. Pretendemos, assim, propor formas de fazer do ensino de língua um espaço de reflexão sobre a racialização a partir dos indígenas uruguaios e brasileiros, como será demonstrado ao detalhar o desenvolvimento da sequência didática no tópico seguinte.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ¿URUGUAY ES UN PAÍS SIN ÍNDIOS?

A proposta de sequência didática (SD), elaborada a partir da participação das autoras no curso de extensão Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas, teve como objetivo geral compreender os processos de dominação com base no elemento étnico-racial e as formas de resistência praticadas pelos povos originários. Os objetivos específicos, por sua vez, são conhecer a história do povo *Charrúa*, do Uruguai; conhecer as etnias indígenas da localidade dos/as estudantes; identificar formas de pesquisa científica a partir do gênero documentário; desenvolver habilidades de leitura, escrita, compreensão e expressão oral em língua espanhola.



A SD, destinada ao 3º ano do ensino médio, tem duração prevista de quatro aulas de 45 minutos. Com relação aos conteúdos trabalhados, destaca-se o cultural (a história dos indígenas charrúas do Uruguai e indígenas da região dos/as estudantes; aspectos do processo colonial caracterizado pela assimilação e extermínio dos povos originários das Américas; aproximação entre contexto brasileiro e a realidade hispânica); léxico (vocabulário relacionado aos direitos humanos); fonética (uso de la ll / y); gramatical (marcadores de discurso (por eso; o sea; pero; mientras tanto; así como); e, ainda, comunicativo (campo das práticas de estudo e pesquisa; exposição oral).

A respeito das competências e habilidades relacionadas à área de Linguagens e suas tecnologias conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular (2018), um dos principais documentos que regem a educação brasileira, a SD busca contemplar a competência específica 2. Tal competência estabelece que os alunos do ensino médio devem

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

Ainda segundo o documento, para que possam desenvolver essa competência, cabe aos alunos analisar e compreender diferentes produções textuais considerando as circunstâncias históricas, sociais e ideológicas em que estas se dão. Nesse sentido, a proposta de SD contempla, também, a habilidade EM13LGG202, “analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 492). Da mesma forma, as atividades desenvolvidas na SD buscam dialogar com a habilidade EM13LGG401, “analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL 2018, p. 494). Tais habilidades propõem que o trabalho realizado em sala de aula considere as línguas enquanto práticas sociais, atravessadas por questões históricas, sociais e ideológicas, discussões debatidas nas atividades propostas para a SD, as quais serão detalhadas a seguir.



Para dar início às discussões bem como introduzir a temática a ser trabalhada, sugerimos a apresentação de duas imagens que trazem em destaque os quatro índios *Charrúa* capturados durante o *Masacre de Salsipuedes*, ocorrido no ano de 1831. Esse episódio, que representou uma tentativa de genocídio, foi planejado pelo governo do Uruguai na época. O presidente da recém criada República, Fructuoso Rivera, convidou os caciques *Charrúa* para um encontro em Salsipuedes, no qual seria discutida uma aliança a fim de proteger as fronteiras do país contra o Brasil. O encontro, no entanto, foi uma emboscada, pois as forças militares uruguaias massacraram os indígenas *Charrúas*, e aqueles que não foram assassinados, acabaram presos ou foram obrigados a trabalhar como escravos para estancieiros da região (ALBARENGA, 2017). Esse confronto, segundo a história oficial, marcou o fim dos *Charrúas* em território uruguaio e serve de fundamento à “crença popular de que o Uruguai foi exclusivamente povoado pelos ‘descendentes dos navios’, principalmente vindos da Espanha e da Itália” (ALBARENGA, 2017, n.p.).

Os quatro sobreviventes *Charrúa* capturados, o cacique Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé e Micaela Guyunusa, por sua vez, foram levados à Europa, especificamente à Paris, em 1833, para serem exibidos como exemplares dos povos exóticos da América Latina (RIVET, 1996). Os chamados “zoológicos humanos” eram muito comuns na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX, e evidenciam a perspectiva perversa pela qual essas sociedades veem os povos não brancos. Os quatro sobreviventes dos *Charrúas* levados à França foram considerados “*los últimos charrúas*”, e receberam uma homenagem em solo uruguaio: em 1938, foi inaugurada uma escultura pública no bairro Prado, em Montevidéu, denominada *Los últimos Charrúas*. A escultura foi projetada em bronze por Edmundo Prati, Gervasio Furest e Enrique Lussich, e baseia-se em um desenho dos quatro indígenas feito pelo artista francês Delanois (RIVET, 1996). Tanto a gravura atribuída ao artista francês quanto a imagem da escultura *Los últimos Charrúas* serão apresentadas aos alunos como atividade introdutória da SD, e estão destacadas abaixo.

Figura 1 – Gravura atribuída à Delanois



Disponível em: <<https://www.mna.gub.uy/innovaportal/v/125082/14/mecweb/11-de-abril-dia-de-la-nacion-charrua-y-la-identidad-indigena?parentid=4637>>. Acesso em: 25 out. 2022.

Figura 2 – Escultura pública *Los últimos Charrúas* (1938)





Disponível em: <<https://www.museos.gub.uy/index.php/component/k2/item/1719-guyunusa>>. Acesso em: 27 out. 2022.

Após a apresentação das imagens, sugerimos que o professor proponha um diálogo com os alunos, e faça questionamentos de modo a ativar conhecimentos prévios, tais como: “observando as imagens, você percebe semelhanças entre elas?”, “quem você acredita que são as pessoas representadas nas imagens?” e “por que você acredita que elas estão representadas em uma escultura?”. Após, propomos que os alunos assistam ao micro documentário *Ninguna Imagen es Inocente: Los Cuatro Charrúas*⁵, produzido pelo Museo Histórico Cabildo, de Montevideu. Esta produção apresenta brevemente o que ocorreu durante o *Masacre de Salsipuedes* e retrata os quatro *Charrúas* sobreviventes levados à França. A atividade envolvendo o micro documentário contará também com questões que explorem a compreensão auditiva, por isso a primeira exibição deve ser apenas para que os alunos ouçam e busquem relacionar os conteúdos destacados pelo micro documentário com as imagens apresentadas na atividade de introdução. Após, a exibição deve ser feita também com as imagens para que os alunos consigam perceber os estereótipos associados aos quatro *Charrúas* sobreviventes ao *Masacre de Salsipuedes*.

A seguir, propõe-se a leitura do texto *¿Es Uruguay un país sin indios?*, adaptado da reportagem *Un país sin índios*, de autoria de Pablo Albarenga, publicada no jornal El País em 2017. Este texto apresenta uma discussão sobre o mito de o povo *Charrúa*, no Uruguai, ter sido exterminado durante o *Masacre de Salsipuedes* e, também, sobre o processo de autodescobrimento pelo qual têm passado os descendentes diretos e indiretos dos *Charrúas* nos últimos anos. Tal processo teve início oficialmente nos primeiros anos deste século, com a fundação do Conselho da Nação Charrúa (CONACHA), cujas principais reivindicações estão ligadas ao reconhecimento oficial da existência de uma população indígena no Uruguai. Uma vez lido o texto, a sugestão é que sejam discutidas questões a fim de compreender quais as consequências da política de extermínio dos *Charrúas*, levada a cabo no *Masacre de*

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tb1jB8yf4dc&list=PLdBBRyX-MtyOYIVfNiRkoaN5uktTiS-C2&index=5>. Acesso em: 27 out. 2022.



Salsipuedes, para os descendentes desse povo, especialmente com relação ao apagamento vivenciado por estes na sociedade uruguaia.

Para aprofundar a discussão acerca do silenciamento da identidade *Charrúa*, a proposta de atividade seguinte envolve a exibição de cenas do documentário uruguaio *El país sin índios*⁶, datado em 2019 e dirigido por Nicolás Soto e Leonardo Rodríguez. Antes da exibição das cenas, recomenda-se a leitura do texto *Uruguay estrena el documental sobre su asunto indígena*⁷, no qual são introduzidas palavras e noções importantes para a discussão, tais como genocídio, etnocídio, racismo, desigualdade social, violência estrutural, entre outras.

Considerando o pouco tempo dedicado às aulas de língua espanhola na grade curricular, a exibição completa do documentário *El país sin índios* talvez não seja possível, dessa forma, optamos pelo recorte de um trecho de cerca de 10 minutos, no qual Mónica e Roberto, dois descendentes *Charrúas* se apresentam e falam sobre suas identidades. Nesse mesmo trecho, a antropóloga Mónica Sans também explica que, de acordo com seus estudos, cerca de um terço da população uruguaia tem ancestrais indígenas, número capaz de questionar a ideia de que o país sul-americano não teria índios.

Após a exibição do trecho, a sugestão é que o professor proponha uma discussão acerca do apagamento da identidade *Charrúa* em solo uruguaio, destacando os preconceitos associados pelo senso comum aos povos indígenas, os quais impediram que Mónica e Roberto, por muito tempo, se reconhecessem como descendentes desse povo. As questões para reflexão acerca do documentário também devem explorar esses pontos, bem como propor um diálogo entre os preconceitos vivenciados atualmente pelos descendentes *Charrúas* no Uruguai e a visão estereotipada a partir da qual os europeus viam os povos sul-americanos, inclusive ao levarem Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé e Micaela Guyunusa para serem expostos na França. Espera-se que os alunos consigam compreender os preconceitos associados ao apagamento da identidade do povo *Charrúa* no Uruguai, a qual deu origem à ideia de que o país não teria índios, contestada atualmente pelos descendentes desse povo e também por estudos acadêmicos.

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LAamG88aWIY>>. Acesso em: 27 maio 2022. Acesso em: 27 out. 2022.

⁷ Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2017/10/13/planeta_futuro/1507902270_613238.html>. Acesso em: 23 maio 2022.



A proposta de atividade final objetiva relacionar as discussões acerca dos silenciamentos impostos ao povo *Charrúa* e seus descendentes no Uruguai com os preconceitos e apagamentos também vivenciados pelos povos indígenas brasileiros. Para fazer a atividade, os alunos devem formar grupos e realizar uma pesquisa para saber quais etnias indígenas existem no estado onde vivem. Em seguida, devem escolher uma dessas etnias e buscar quais seus costumes; sua língua; se possuem atualmente algum território demarcado; como a cultura desse povo se faz presente na sociedade local ou regional; e, ainda, quais as reivindicações dessa etnia. A resposta a essas questões deve ser apresentada em forma de micro documentário, o qual deve ter, no máximo, cinco minutos.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir questões ligadas ao apagamento da identidade do povo *Charrúa* no Uruguai, a qual resultou em um mito de que o país sul-americano não teria índios, e a população uruguaia, portanto, descenderia apenas de europeus. Essa ideia tem sido contestada nos últimos anos, e os descendentes dos *Charrúas* têm passado por um processo de autodescobrimento, revelando os preconceitos associados aos povos indígenas bem como evidenciando o que, juntamente com Bento (2022), consideramos um pacto da branquitude, por meio do qual são mantidos os privilégios da população branca do Uruguai.

A fim de discutir esses pontos, propomos uma sequência didática que retoma, a partir de imagens, documentários e textos escritos, a história do *Masacre de Salsipuedes*, considerado pela história oficial o ponto final do povo *Charrúa* em solo uruguaio, e que foi uma tentativa de genocídio planejada pelo governo uruguaio de então. Esse episódio revela as tentativas da oficialidade em suplantar as identidades indígenas a partir do assassinato e da escravização daqueles que foram capturados e, ainda, da exposição, na Europa, de quatro prisioneiros como espécimes dos povos sul-americanos. Essa visão estereotipada acerca dos povos indígenas ainda persiste, tanto na sociedade uruguaia quanto na brasileira e, por isso, torna-se mais relevante o trabalho com esse tema em sala de aula, a fim de questionar noções associadas aos preconceitos propagados pelo senso comum sobre os povos indígenas, bem como para



contribuir com o rompimento dos pactos da branquitude que sustentam realidades de exclusão de determinados povos e grupos sociais.

Destacamos, ainda, a relevância da formação proposta pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) para a reflexão acerca do trabalho com a língua espanhola em sala de aula. O debate acerca de como combater o racismo no ensino de línguas proposto no curso nos apresentou outras perspectivas, as quais guiaram a elaboração da sequência didática apresentada neste artigo, bem como impactam positivamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas autoras em seus respectivos espaços de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBARENGA, Pablo. **Un país sin indios**. 24 de outubro de 2017. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2017/10/13/planeta_futuro/1507902270_613238.html>. Acesso em: 27 maio 2022.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022. Ebook.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

D’AMBROSIO CAMARERO, Leticia. **Entre el bronce y el tambor Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual**. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo, 2016.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Martín. **Racismo y Educación en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018)**: relatos de experiencias de educadores/as afrodescendentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculta de Educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 2018.



RIVET, Paul. **Los últimos Charrúas**. Trad. Mónica Sanz. Montevideo: De La Plaza, 1996.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, “o branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Jairo da Silva e. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o Ensino de espanhol como língua estrangeira para além do livro didático. **Littera Online**, v. 11, n. 20, 2020. Disponível em: <<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/15595>>. Acesso em: 27 out. 2022.

SOTO, Nicolás; RODRÍGUEZ, Leonardo. **El país sin índios**. Produção: Isabel García. Uruguai, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LAamG88aWlY>>. Acesso em: 27 maio 2022.