

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

WALQUIRIA LIMA DA COSTA

A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas

Imperatriz – MA
2022

WALQUIRIA LIMA DA COSTA

A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagens e Literatura e na linha de Literaturas, Diálogos e Saberes.

Orientadora: Professora Doutora Lilian Castelo Branco de Lima.

C837e

Costa, Walquiria Lima da

A escola também é um espaço de memória e ancestralidade: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas / Walquiria Lima da Costa. – Imperatriz, MA, 2022.

169 f. ; il.

Orientadora: Dra. Lilian Castelo Branco de Lima

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2022- Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Literatura indígena. 2. Letramento literário. 3. Oficinas literárias. I. Título.

CDU 82:37(=1/=8)

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva CRB13/729

WALQUIRIA LIMA DA COSTA

A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagens e Literatura e na linha de Literaturas, Diálogos e Saberes.

APROVADA EM: 25/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima
Orientadora

Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Avaliadora

Profa. Dra. Ananda Machado
Avaliadora

A todos os seres celestes e terrestres que me guiaram nessa jornada do conhecimento humano e científico. Em alguns caminhos, fui guiada pela luz, pela serenidade, pelo amor e pela fé que emana de cada um.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo e uma ação que nunca deve sair da boca e do viver de alguém. É reconhecer todas as dádivas alcançadas, cada obstáculo superado e cada etapa concluída. Assim, nesse momento em que esta etapa termina, mas que ao mesmo tempo dá início a um novo ciclo, agradecer e reconhecer a cada um que esteve e está ao meu lado é reafirmar a importância de cada ser, seja físico ou espiritual, na minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Portanto, agradecer a Deus e a todas as forças ancestrais e espirituais é, infinitamente, reconhecer que há relações de fé, tanto nas tempestades quanto nas bonanças. Obrigada!

Agradecer aos meus pais, Cristovam e Gracilina, por me permitirem criar asas, ter os meus sonhos e realizar cada etapa da escolarização, da busca pelo conhecimento, por me concederem o privilégio de sentar e ouvir as narrativas indígenas que compartilhei. Agradeço aos meus filhos, Walmiria, Nelson Richardson e Jeovanna, por me deixarem viver a experiência de ser jovem depois dos 30, intensificando meu sonho da escolaridade. Obrigada!

Agradecer aos professores e dizer que sem eles eu não teria um norte, um rumo, uma luz. E agradeço, especialmente, à Lilian Castelo Branco de Lima, por me cativar, acolher, guiar e me construir pesquisadora de tão maravilhosas Literaturas Indígenas. Seguirei seus passos sempre! MUITÍSSIMO obrigada! Agradecer à UEMASUL é também reconhecer que sem ela muitos sonhos não se realizariam. E agradeço, ainda mais, por ser uma das acadêmicas da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras. Que muitos outros sonhos sejam realizados nesses espaços! Obrigada!

E agradecer aos familiares e amigos é, também, fortalecer os laços que sustentam a teia da minha vida. Lembrar dos risos, dos momentos de choro, das conversas, das pesquisas, é reconhecer que foram esses momentos que me fortaleceram e me auxiliaram no trilhar deste caminho. Meu muito obrigada!

Por fim, agradeço, especialmente, às autoras e autores indígenas Eliane Potiguara, Auritha Tabajara, Daniel Munduruku e Cristino Wapichana, por me permitirem partilhar de suas vivências nesse caminho da pesquisa e, principalmente, da amizade!

Sou/estou muito agradecida!

Uma vez desta terra, sempre desta terra.
Quem ensinou às crianças a história do povo
que aqui vive, contou a história de outros, não a
nossa. Mas, estamos aqui. Não apenas em uma
voz, mas no coletivo, porque essa é a nossa
força.

Aline Rochedo Pachamama – Churiah Puri

RESUMO

Durante séculos, os povos originários não tiveram garantidos direitos constitucionais. Das nações indígenas que resistiram e sobreviveram ao processo colonizador, há o registro feito pelo Censo do IBGE (2010) de cerca de 900 mil indígenas, divididos em 307 povos, que residem em aldeias ou nos centros urbanos, de todos os estados brasileiros. Cada povo com suas especificidades e diversidades de práticas culturais, constituindo-se com grande relevância na construção da ancestralidade brasileira. No entanto, apesar dessa importância para a constituição da nossa identidade, o Brasil ainda desconhece esses povos, suas culturas e histórias. O que contribui, em grande parte, para que tenhamos, arraigados no imaginário nacional, estereótipos negativos sobre os povos nativos, que por sua vez, refletem nos preconceitos e violências física e simbólica que tanto geram epistemicídios e genocídios há cinco séculos. Diante desse quadro, a escola, assim como as universidades e centros de pesquisas apresentam-se como lugares privilegiados para se (re)conhecer esses povos e seus saberes, o que pode propiciar/motivar uma educação cidadã, que respeite e conviva harmonicamente com as diversidades etnicorraciais. Nesse propósito, para valorar a história e cultura afro-brasileira e indígena, foi criada a Lei 11.645/2008 que alterou a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Portanto, tendo como objeto “o ensino de Literatura Indígena em escolas da rede pública de Imperatriz”, é que se propõe este estudo, visando responder a seguinte problemática: Como a Literatura Indígena é trabalhada nas escolas, campo da pesquisa, para atender à Lei 11.645/2008? Dessa forma, o intuito central desta investigação é analisar de que forma é trabalhada a Literatura Indígena em três escolas da rede pública de Imperatriz, verificando que atividades envolvem a Literatura Indígena e como estas são realizadas nas escolas campo da pesquisa. Para alcançar os objetivos, aos quais nos propomos, foram realizadas pesquisa bibliográfica, exploratória descritiva, assim como adotamos a metodologia da pesquisa de campo, que fez uso da técnica da entrevista e realizou oficinas com professores. Sendo que, para fundamentar este texto, foram utilizados os estudos de Danner (2018), Candido (2006), Graúna (2021), Munduruku (2017), Soares (2015), Thiél (2012), dentre outros. Durante a pesquisa de campo, observou-se o descaso para com os acervos, sendo estes guardados em sala de aula e/ou espaço da biblioteca, mas sem os cuidados necessários para a preservação e o empréstimo. Em duas escolas, foram encontradas algumas obras de autoria indígenas e muitas outras de autores não indígenas. Assim como foi verificado que, em algumas, os professores trabalham a literatura apenas no dia 19 de abril. Procuramos desconstruir esses enraizamentos preconceituosos e cheios de discriminação. Portanto, a oficina em letramento literário indígena auxiliou os docentes, construindo materiais e propostas, orientando como inserirem os textos literários nativos em salas de aulas, mostrando como esses são potenciais instrumentos para se apontar um caminho para o respeito para com a diversidade étnica.

Palavras-chave: Literaturas Indígenas. Lei 11.645/2008. Letramento Literário. Memória. Ancestralidade.

ABSTRACT

During centuries, Originary Peoples did not have constitutional rights guaranteed. From the indigenous nations which resisted and survived the colonization process, there is a registry made by IBGE Census (2010) of around 900 thousand native peoples, divided among 307 peoples, residing in villages or urban centres, in all Brazilian states. Each peoples with their specificities and diversities in cultural practices, constituting themselves with great relevance in the construction of Brazilian ancestralism. However, despite this importance to the composition of our identity, Brazil still does not know these peoples, their cultures, and stories. This contributes, in large scale, to the negative stereotypes we have ingrained in the nation's imaginary, which in turn reflect on the prejudice and physical and symbolic violence that have been generating epistemicides and genocides for the last five centuries. In view of this situation, the school, as well as universities and research centres present themselves as privileged places to (re)know these peoples and their knowledge, which can provide/motivate a citizen education that respects and coexists harmoniously with ethnic and racial diversities. With this purpose, in order to value the indigenous and afro-Brazilian culture and history, Law 11.645/2008 was created amending Law 9.394/1996, already modified by Law 10.639/2003, establishing the basis and guidelines of national education, including, in the official school curriculum, the obligatoriness of the theme "Afro-Brazilian and Indigenous history and culture". Therefore, having as object "Indigenous Literature education in public schools across Imperatriz", this study is proposed, aiming to answer the following problematic: How is Indigenous Literature worked in schools, research field, to meet Law 11.645/2008? Thus, the main purpose of this investigation is to analyse how Indigenous Literature is worked in three public schools in Imperatriz, verifying which activities involved Indigenous Literature and how these are performed in the researched schools. In order to reach these proposed objectives, bibliographic and descriptive exploratory research were carried out, as well as in-field research, which adopted an interview technique, and conducted workshops with the teachers. Studies from Danner (2018), Candido (2006), Graúna (2021), Munduruku (2017), Soares (2015), Thiél (2012), among others, were utilized to substantiate this text. During the field research, it was observed a disregard for the collections, being these kept in class and/or library space, however without the necessary care for preservation and lending. In two schools, some works by indigenous authors and many others by non-indigenous authors were found. In addition, it was noted that, in some schools, teachers only worked on the literature on April 19th. We seek to deconstruct these prejudiced and discriminatory roots. Therefore, the workshop on indigenous literary literacy helped teachers, building materials and proposals, guiding on how to insert native literary texts in classrooms, showing how these are potential instruments to point a pathway to respect for ethnic diversity.

Keywords: Indigenous Literatures. Law 11.645/2008. Literary Literacy. Memory. Ancestry.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados anteriores a 2003	78
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização dos artigos, dissertações e teses selecionados para a revisão integrativa da literatura	53
Quadro 2: PNBE - Ensino Fundamental	81
Quadro 3: PNBE – Ensino Médio	84
Quadro 4: Obras literárias PNBE 2003 – 2013	99
Quadro 5: Roteiros para os encontros gerais	110
Quadro 6: Roteiros para os encontros por etapa de ensino	111
Quadro 7: Cronograma Tramas de Saberes e Tradição: Literaturas Indígenas nas escolas	112
Quadro 8: Respostas dos docentes sobre o 19 de abril	114
Quadro 9: Metodologias usadas para trabalhar o dia 19 de abril	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Daniel se apresentando no XI Simpósio de Letras	21
Figura 2: Daniel Munduruku em entrevista na Rádio Difusora de Imperatriz	22
Figura 3: Munduruku em entrevista para o canal Mirante de Imperatriz	22
Figura 4: Autógrafos de Daniel Munduruku	23
Figura 5: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Walquiria Lima no Café Literário na escola	24
Figura 6: Alunos da escola interagindo com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara	25
Figura 7: Alunos da escola interagindo com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara	25
Figura 8: Café literário com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara	26
Figura 9: Café literário com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara	26
Figura 10: Professoras Lilian e Walquiria com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara no XV EMEL	27
Figura 11: Escola A – Livros novos/Sala dos professores.....	92
Figura 12: Escola B – Biblioteca.....	93
Figura 13: Escola B.....	93
Figura 14: Sala de Aula/Depósito de livros.....	94
Figura 15: Escola C – Biblioteca.....	94
Figura 16: Escola C – Biblioteca.....	95
Figura 17: Início da busca por obras literárias indígenas na escola	96
Figura 18: Obras literárias de acordo com a Lei 11.645/08.....	98
Figura 19: Algumas obras – PNBE diversos.....	100
Figura 20: Capa do livro	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BE	Biblioteca da Escola
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
DALIL	Diretório de Letras Inglês e Literaturas
EMEL	Encontro Maranhense de Estudantes de Letras
IBBY	<i>International Board on Books for Young People</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEARIN	Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas
PNBE	Plano Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGLe	Programa de Pós-Graduação em Letras
PROPGI	Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
SALIMP	Salão do Livro de Imperatriz
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INICIANDO O PERCURSO DE (RE)CONHECIMENTOS DE SABERES ANCESTRAIS: a propósito de uma introdução	15
1.1 Memorial de um encontro com a diferença: o encantamento pelas narrativas indígenas trabalhadas em sala de aula	17
1.2 “Piolhos na cabeça” ou questões e ações que movem esta pesquisa	27
1.3 Caminhos metodológicos: Pelas trilhas da academia, mas sem deixar os modos de perceber o mundo olhando para o outro, como ensinam os povos indígenas	30
2 DA SAÍDA DO ANONIMATO PARA A REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA: caminhos percorridos pelas Literaturas Indígenas	32
2.1 Literaturas indígenas, construções identitárias e re-existências	35
2.2 Pesquisas em terras de saberes ancestrais: estudos acerca de Literaturas Indígenas	49
2.2.1 Recomeçando com visões decoloniais	50
2.2.2 Os caminhos traçados	52
2.2.3 As pesquisas selecionadas	53
3 OS PROJETOS POLÍTICOS PARA O RECONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS POVOS NATIVOS DESDE ANTES DO BRASIL	66
3.1 As Literaturas Indígenas disponibilizadas pelo PNBE no período de 1998 a 2013	72
3.2 O emaranhado do Programa Nacional Biblioteca da Escola: um caminho possível para a construção de um novo pensar sobre os povos indígenas e suas literaturas	77
4 SEMENTES GERMINADAS E FRUTOS (A)COLHIDOS: as oralidades ancestrais presentes nas escolas em forma de livros	85
4.1 As Literaturas Indígenas: frutos (a)colhidos	90
5 OUTROS CAMINHOS PARA NOVAS DESCOBERTAS E OUTROS (RE)CONHECIMENTOS: letramento literário para a diversidade étnica	102
5.1 Depois de coletar os frutos, é hora de apreciar os gostos: as oficinas literárias como mediadoras de tradição, cultura, identidade e diversidade	108

5.1.1 O entrançar do velho e do novo saber: a construção das oficinas literárias.....	112
5.2 Colocando a mão na cumbuca alheia: espalhando piolhos	119
5.3 Saboreando os frutos (a)colhidos: o prazer de partilhar	139
6 DANDO UMA PAUSA PARA PROSEGUIR DEPOIS: as considerações finais	143
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	155
APÊNDICES	159

1 INICIANDO O PERCURSO DE (RE)CONHECIMENTOS DE SABERES ANCESTRAIS: a propósito de uma introdução

Literatura Indígena e nativa vem das entranhas da Terra, é o grito sufocado dos que precisaram emudecer, explodindo no ar seu verbo colorido como se fora uma grande bolha de água cristal-celeste. É a explosão dos séculos e a nova forma de pensar, agir e decidir. Deixem-me dizê-la, por favor! E creem em mim como a luz do sol, como a essência da alma. É a manifestação “apressada” da Identidade indígena, que por sua vez é a manifestação do Cosmo através da ancestralidade.

(Eliane Potiguara)

Optamos¹ por iniciar este texto visibilizando a voz de quem, de fato, é protagonista na vivência e produção do objeto de análise deste trabalho: A Literatura Indígena. Eliane Potiguara, indígena e precursora do movimento de escritores nativos, ressalta a essência de uma literatura milenar, de origem oral e interpretada, pelos seus sujeitos de pertença, como forma de pensar e que os influencia e educa para a ação, quer seja com os seus pares ou com o Cosmo de forma geral.

Sobre o caráter de resistência e (de)marcação de território que a literatura de autoria indígena assume, quer seja no campo das artes, quer no das epistemologias, Danner *et al.* (2019, p. 15) assinalam que ela “[...] valoriza e reafirma a tradição ancestral, utiliza suas histórias de humanidade como fundamento normativo tanto para sua autocompreensão quanto para sua postura de crítica social”, representando um instrumento “[...] de resistência cultural, de luta política e de práxis pedagógica, e, finalmente, a partir de todo esse arcabouço cultural, desvela as situações de marginalização, de exclusão e de violência enfrentadas pelos povos indígenas” desde que se deu o processo de invasão de suas terras por volta do século XVI.

Nesse cenário, diante das características que apresenta, é inegável a importância da literatura de povos nativos do Brasil para uma educação cidadã, que prime pelo conhecimento de suas identidades culturais e pelo respeito às diversidades étnicas.

Contudo, apesar da inegável relevância das literaturas de autoria indígena, o caminho percorrido para que essas produções saíssem das aldeias, onde são vivenciadas no cotidiano e

¹ Por entendermos que ao assumir autoria, marcamos nosso compromisso com as questões indígenas e com o entendimento que a Literatura Indígena é uma arma muito poderosa para o letramento para a diversidade e o respeito, além de muito nos ensinar sobre caminhos para o bem-viver, neste texto, adotaremos a primeira pessoa do plural, pois marca a escrita em parceria da aluna com a orientadora e nos momentos do texto em que nos referimos a posicionamentos ou eventos particulares da mestrandia, estes estarão marcados pela primeira pessoa do singular.

transmitidas pela oralidade, e chegasse aos livros impressos e virtuais, foi longo e cheio de obstáculos, pois o enfrentamento para a aceitação e afirmação pela crítica literária não foi fácil. E apesar dos obstáculos, as dificuldades estão sendo enfrentadas e muitas vencidas, pois autoras e autores indígenas têm sido reconhecidos, a exemplo disso tem-se o livro *A boca da noite* (2016) de Cristino Wapichana, ganhador do prêmio Peter Pan, concedido pelo *International Board on Books for Young People* (IBBY), da Suécia. Assim como essas narrativas têm adentrado os espaços institucionais de educação, como é o caso da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), que também incluiu as Literaturas Indígenas como componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, no ano de 2019. E, em 2018, a disciplina de Literatura e Cultura Indígena foi ofertada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tais dificuldades enfrentadas por esse coletivo de autores são explicadas pelo fato de que essas produções não seguem o modelo ocidental do fazer literário (LIMA, 2011), o que fez com que se propagasse, por muitos séculos, a negação da sua classificação como Literatura, a exemplo da análise de Ferdinand Wolf (1863, p. 1):

Les indigènes en effect n'ont jamais eu de culture littéraire proprement dite. C'est tout au plus si par certains poèmes à la fois épiques et lyriques, par des hymnes religieux ou guerriers, soit enfin par de simples mélodies destinées à régler leurs danses, ils ont donné carrière à leurs instincts poétiques et musicaux. Telles doivent être les seules productions que présentent les dialectes indigènes².

Nesse contexto, em sua assertiva, Worf (1863) chama as línguas indígenas de dialetos, reafirmando o etnocentrismo presente em sua época. Da mesma forma que fez José Veríssimo (2016, p. 18), em seu estudo de historiografia literária, ao se referir às literaturas com que teve contato no período colonial brasileiro: “A gente que a habitava, broncos selvagens sem sombra de literatura, e cujos mitos e lendas passaram de todo despercebidos aos primeiros colonizadores [...]”. E Veríssimo, com seu olhar etnocêntrico, segue afirmando que o que era produzido na oralidade pelos nativos, “[...] não podia de modo algum influir na primitiva emoção poética brasileira”.

Ações que são compreensíveis, mas não aceitáveis, se levarmos em consideração o que dizem Adorno e Horkheimer (1985) ao defenderem que as instâncias de dominação ditam as

² De fato, os nativos nunca tiveram uma cultura literária adequada. É no máximo alguns poemas épicos e líricos, hinos religiosos ou guerreiros, ou finalmente simples melodias destinadas a regular suas danças, eles deram carreira a seus instintos poéticos e musicais. Essas devem ser as únicas produções apresentadas por dialetos indígenas (tradução livre nossa).

formas de pensar, estabelecendo horizontes de legitimação ideológica. E em especial, nos estudos literários, de acordo com Sílvia Romero (1960, p. 131, grifo no original): “Vê-se que a crítica não é mais do que um simples *controle* das vistas alheias”.

E, no caso do Brasil, a crítica tomou, e em alguns casos ainda toma, como base as artes de fazer (CERTEAU, 1995) nos moldes eurocentrados, evidenciados no não aparecimento da Literatura Indígena em pesquisas sobre Literatura Brasileira, assim como na ausência de estudo e fruição pelos que estão nas instituições de educação formal, tendo em vista que se considere, equivocadamente, que não tenha *status* para tal.

Constatação também feita por Lúcia Sá (2012, p. 20): “As fontes indígenas têm sido basicamente ignoradas, tanto como antecedentes indispensáveis para escritos posteriores quanto por seu valor intrínseco como *corpus* literário”. Ela ressalta ainda que nas poucas aparições que existem de textos indígenas, estes ficam restritos ao olhar de pesquisas etnográficas, corroborando com o que Lilian Lima (2011) observou em sua pesquisa sobre a literatura do povo Guajajara. Tanto que uma das dificuldades encontradas por Lima (2011) foi a da aceitação por parte dos avaliadores do trabalho de que de fato estivesse analisando um *corpus* literário.

Assim, consideramos que para realizar estudos no campo da Literatura Indígena brasileira é necessário adotar a analítica da diferença cultural, proposta por Homi Bhabha (2005, p. 228), pois essa analítica não expõe apenas a discriminação política e sua lógica, ela busca transformar o cenário da articulação e “[...] altera a posição de enunciação e as relações de interpelações em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topos da enunciação”. Porque, de acordo com o teórico, a diferença cultural objetiva a rearticulação da soma do conhecimento, priorizando a perspectiva de interpretações desses grupos minoritários, que ao resistirem com suas práticas culturais, não se integram à totalização. Resultando “[...] em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo do poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna” (BHABHA, 2005, p. 228).

E foi na dinâmica da diferença cultural praticada em sala de aula, durante minha graduação em Letras, que fui influenciada por duas professoras a pensar como a Literatura pode nos auxiliar na formação humana e para o (re)conhecimento dos saberes indígenas e africanos. Nesse sentido, sigo nesta introdução, apresentando um memorial desse encontro.

1.1 Memorial de um encontro com a diferença: o encantamento pelas narrativas indígenas trabalhadas em sala de aula

[...] Meus pais queriam que eu sobrevivesse, e naquela altura isso significava comer da cultura “branca” correndo o risco de sacrificar a “vermelha”.

(Kaká Werá Jekupé)

Cada vida humana é cercada por pessoas que influenciam, orientam e indicam os caminhos a serem seguidos, fortalecendo as teias da emoção, da razão e do profissionalismo, entre tantas outras dimensões da humanidade. Desde criança, sempre tive pessoas que marcaram a minha vida, principalmente na área educacional, como a minha professora de alfabetização, chamada de Tia Lígia, e alguns outros professores ao longo do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a professora Maria do Carmo Carvalho foi a que ficou registrada na memória da minha existência, por sua simplicidade e amor por aquilo que fazia e que era contagiante.

Assim, essas pessoas foram ficando vivas na minha memória e presentes na minha história, como bases fortes da construção da teia da minha vida profissional, da minha paixão pela sala de aula, do meu amor pela docência, que exerço e é dedicada às crianças e jovens matriculados da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Por isso, não posso deixar de mencionar sobre os docentes da graduação que me acolheram na jornada da pesquisa, da extensão e do ensino no curso de licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e depois como UEMASUL. Nesse entrelaçar de histórias e de aprendizagens, fazendo-me enveredar pelos caminhos da literatura africana cabo verdiana, a professora Rute Pires se fez acalento por dois semestres, guiando-me pelos poemas e prosas de Filinto Elísio, assim comecei a adentrar nos primeiros estudos sobre a Lei nº 11.645/2008.

Depois desses dois semestres estudando a literatura cabo verdiana, começamos a estudar a disciplina de Literatura Brasileira: tendências contemporâneas, ministrada pela professora Lilian Castelo Branco de Lima, na qual nos disponibilizou obras de escritores e escritoras das mais diversas origens, e a inovação foi que além daquelas já conhecidas e consideradas parte do cânone, também nos voltamos para a literatura afro-brasileira e para a Literatura Indígena. Foi a partir dessa disciplina que voltei minha atenção para a pesquisa sobre obras literárias de autoria de povos nativos do Brasil, deixando a literatura africana para um outro momento, ainda por vir.

Desse modo, ao referenciar sobre a professora Lilian, estou salientando sobre o principal fio condutor dessa teia da pesquisadora que me tornei. Recentemente, convidada pelo *blog*

Cheiro de Mãe (2021, *online*), a Lilian-mulher se apresentou como ela também é percebida pelos olhos de seus alunos e alunas: “Uma mulher que tem a vida bordada por muitas vidas. Sou professora por AMOR e por PROFISSÃO, atividade que sustenta o meu físico, mas muito mais a minha alma. Antropóloga, que aprende que a DIFERENÇA é o que nos faz iguais [...]”.

E é com base nesse amor, que emana de suas raízes ancestrais, que sua identidade como pessoa e como profissional vai se construindo nos corredores da universidade e da vida, perante os olhos tanto dos acadêmicos, como de si mesma, conforme salientou, certa vez (15/09/2020), durante uma aula remota, quando disse que “Essa identidade que se constrói a cada dia, é uma identidade que eu gosto muito, que eu tenho uma cara e um coração e uma ação docente da qual me orgulho, e que só é assim por ter pessoas [...] que fazem a minha docência ter sentido”.

Essas pessoas, que muitas vezes adentram na universidade sem saber se o caminho escolhido foi o mais adequado, quando esbarram com ela, sentem que o caminho só está começando, assim como descreve a mestrandia Maria Sousa Silva, de Balsas (MA), que a conheceu durante as aulas de Metodologia da Pesquisa e Ensino em Letras e em Memória e Regionalidade. E na avaliação de Alexandre da Silva Sousa, outro aluno da mesma turma em que cursei esse Mestrado:

É difícil escrever em poucas palavras sobre ela. Mas quem é ela? A baixinha que, ao usar saltos altos, ao olhar nos olhos do outro, bastante compenetrada, e pronunciar dizeres e transmitir conhecimento de uma maneira tão pura e genuína, ganha, (ou diria), afaga os nossos corações.

Por ela tenho respeito, pela educadora (e não só professora) que é e pela mãe e filha que se tornou - é lindo de ver o brilho no olhar quando relata as suas vivências que vez ou outra dialogam com o empirismo que requer a universidade!

À Lilian, agradeço por tudo o que vivemos no mestrado, nos poucos meses de muito trabalho, pela amizade que conseguimos estabelecer e, principalmente, pelas horas em que pude contar com o ombro amigo e por tantas outras mãos amigas.

É difícil falar dela em poucas palavras porque Lilian - este é o nome do motivo desses minutos de escrita - não merece poucas palavras; Lilian é mais que isso! Lilian é tagarela, fala muito e fala bem, dádiva para poucos. Conversa com o senhorzinho analfabeto da roça com a mesma propriedade que conversa com o pós-doutor de uma universidade estrangeira. Isso me ganhou, cara! E, hoje, com os olhos a lacrimejar, tenho plena convicção de que Lilian foi fundamental na minha e acredito que na de tantos outros Alexandres, Déboras, Walquirias, Marias, Ismaeis, Ailtons, Isabeis...

Por mais Lilians no mundo!

Abraços,

Alexandre Sousa (2021, WhatsApp).

Nesse memorial, acredito que preciso ressaltar essa peculiaridade da referida professora, mesmo contra sua vontade, porque, em minha leitura, a forma comprometida e humana com que ela pratica sua docência é um grande diferencial na formação de professores e, mais ainda, em nos apresenta uma literatura tão importante quanto urgente. Ressalto ainda que foi essa

professora que, em discussões com o Colegiado do curso de Letras, enfatizou e defendeu a importância de que a disciplina “Literaturas Indígenas” fosse incorporada como obrigatória na grade curricular do curso, a partir de 2019.

Até então, a temática indígena já se fazia presente na universidade, voltada mais para a área da Antropologia e da História, precisamente, no curso de História. Sendo que no curso de Letras, estudava-se a temática indígena por meio das literaturas indigenista e indianista, quando se lia e analisava, por exemplo, “O Guarani” e “Iracema”, de José de Alencar e “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, pertencentes aos clássicos da literatura brasileira. E as Literaturas Indígenas só começaram a ganhar as salas de aula quando a professora Lilian assumiu a disciplina de Literatura Brasileira: Tendências Contemporâneas, como mencionado anteriormente.

Assim, a professora Lilian foi a primeira pessoa a colocar “piolhos³” na minha cabeça, como diz Daniel Munduruku, causando-me provocações para pesquisar sobre essa rica expressão da diversidade étnica do Brasil. Portanto, a universidade, assim como a escola, foi para mim “[...] um espaço privilegiado de acesso, leitura de mundo de poder. Um espaço dialógico com potencial transformador e emancipatório, mas, também, conservador” (MONTEIRO, 2014, p. 86).

Foi, então, que meus estudos se voltaram para a pesquisa sobre os povos indígenas, precisamente sobre os velhos, temática que me serviu de base para o artigo *A valorização dos idosos para a cultura e a Literatura Indígena brasileira*, cujo objetivo era abordar o conceito de identidade, cultura e memória, como determinantes para o reconhecimento da identidade étnica, baseado na obra literária “Os velhos são nossos mestres”, de Olívio Jekupé, escritor indígena.

Essa obra ressalta a importância de se ter respeito pelos mais velhos, os idosos, e pela tradição oral dentro da sociedade em que se vive. Nesse trabalho, também abordei sobre o reconhecimento da história e da cultura indígena, contextualizando os aspectos que os diferenciam das demais etnias. Discuti sobre a biografia do autor e sua trajetória para se tornar escritor, bem como do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN) e da Associação Guarani NAe’en Porã, analisando a tradição oral como marca de identidade na Literatura Indígena.

A partir daí a paixão pela literatura e pelos povos indígenas só aumentou, motivando a realização de um evento que abrangesse as áreas das Letras, com ênfase para a temática indígena pelo Diretório de Letras Inglês e Literaturas (DALIL), no período em que fui

³ Daniel Munduruku usa essa expressão como sinônimo para “colocar ideias”, “instigar o pensamento”.

coordenadora. Assim, depois de muitos diálogos e conversas, ocorreu o XI Simpósio de Letras, cujo tema foi Educação e Interculturalidade, no período de 28 a 30 de novembro de 2016.

Lembro-me da ansiedade ao receber Daniel Munduruku, ainda guardo a visão dele desembarcando no aeroporto. Sua simplicidade e humildade estavam visíveis em seu semblante. Apresentamos um pouco da cidade para ele que, com seu jeito de quem não tem pressa, apreciou cada momento, como ele mesmo ensinou: viveu o presente com intensidade, porque o presente é um presente. É um dia que não se repetirá nunca mais.

Assim, no dia 30 de novembro, na última noite do simpósio, Munduruku nos agraciou com a Conferência: “Memória, cultura e identidade no contexto da Literatura Indígena”, no Café Literário, do Salão do Livro de Imperatriz (Salimp). O auditório ficou lotado (Ver Fig. 1). E na plateia também tínhamos alguns de meus ex-alunos do Ensino Fundamental. O entusiasmo e a recepção das pessoas que admiravam absortas e envolvidas pela apresentação de Daniel, fez com que me lembrasse do que Santos (2017, p. 79) afirma ao dizer que “[...] a Literatura Indígena é uma leitura agradável e rica de múltiplas modalidades discursivas que expande horizontes, promove a reflexão do leitor e faz também um diálogo interdisciplinar de conhecimentos”.



Figura 1: Daniel se apresentando no XI Simpósio de Letras

Fonte: Arquivos do DALIL (2016)

Nesse diálogo interdisciplinar de conhecimentos, Munduruku foi receptivo para com as conversas, os questionamentos, o lugar de fala e o de escuta, enriquecendo os ouvintes com muita sabedoria, conexão com a ancestralidade e histórias. Dessa forma, atendemos ali o direito ao contato com as literaturas de autoria indígena, pois, como afirma Thiél (2013, p. 1176):

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visões de mundo reconhecidas.

Infelizmente, foram poucas as lembranças arquivadas por meio de fotos e gravações, mas a memória permanece viva, principalmente quando se experiencia o que se busca conhecer. Portanto, o primeiro contato com Daniel Munduruku foi a oportunidade de me reconstruir, isso mesmo, refazer-me quanto aos (pré)conceitos que existiam dentro de mim, pois a imagem do indígena ainda era latente em minha memória como as descritas em livros de história, nesse enraizamento de visões negativas que o processo colonial deixou.

No entanto, quando tive esse primeiro contato, tudo mudou. Ele, com suas doces e sábias palavras, só me encantou e me incitou a caminhar nessa jornada que é propagar a Literatura Indígena por onde eu for, ressaltando a importância dos povos originários para a construção dessa nova história, respeitando e valorizando a diversidade étnico-racial-cultural do Brasil.

E a visita de Munduruku à Imperatriz chegou também às casas dos imperatrizenses, quer seja pela rádio (Fig. 2), quer pela televisão (Fig. 3).



Figura 2: Daniel Munduruku em entrevista na Rádio Difusora de Imperatriz
Fonte: Arquivos do DALIL (2016)



Figura 3: Munduruku em entrevista para o canal Mirante de Imperatriz
Fonte: Arquivos do DALIL (2016)

Durante o tempo que o acompanhei, sua fala, sempre precisa e certa, carregada de conhecimentos ancestrais me enchia de “pioelhos”. Esse termo, deixou de ter um significado negativo, para mim, como o inseto que incomoda a cabeça das crianças, quando o ouvir falar que “catar pioelhos e contar histórias” era uma das formas de ensino e, também, de aprendizagem. Ensina quem cata, aprende quem escuta. Então, ter pioelhos é ter inquietações!



Figura 4: Autógrafos de Daniel Munduruku
Fonte: Arquivos do DALIL (2016)

Um relato interessante a ser lembrado e que parece muito com uma das narrativas contadas por Munduruku na obra *Histórias que ouvi e gosto de contar* (2004), ocorreu durante nosso jantar, na primeira noite que Daniel estava na cidade. Uma das colegas, da turma de graduação, tinha muito medo de indígenas. Quando via um, corria e se escondia. Mas quando Daniel Munduruku confirmou sua participação no simpósio, ela nos relatou o ocorrido e disse que queria mudar essa concepção generalizada que tinha.

Assim, ela se colocou à disposição para acompanhá-lo em vários lugares e, durante o jantar, relatou isso a todos nós. Acreditamos que ela foi bem corajosa em fazer seu relato, assumir seu medo e se colocar para conhecer e aprender, ao mesmo tempo, afirmou que Munduruku passou uma segurança muito grande a ela. Para nós, foi uma experiência incrível, comprovando que a literatura e seus autores indígenas podem reescrever uma nova história.

A partir desse primeiro contato com o autor Daniel Munduruku, passei a pesquisar ainda mais sobre a Literatura Indígena e a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008. Sendo convidada, em 2017, para participar como bolsista voluntária do projeto **Tramas de Saberes & Tradição: um estudo sobre memória e identidade étnica em contos indígenas**, com o plano de trabalho intitulado **Literatura Indígena: a percepção das crianças, alunas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, sobre os contos indígenas trabalhados em sala de aula pelos/pelas docentes, com base na obra “Contos indígenas brasileiros”, de Daniel Munduruku**, acreditando que “Como a literatura desafia o leitor pelos caminhos da interpretação, o narrador indígena desafia o leitor pelos caminhos que levam a uma revisão de conhecimento sobre as culturas nativas, pois o outro age sobre quem o lê” (THIÉL, 2013, p. 1187), assim, ao invés de trabalhar a Literatura Indígena só nas turmas contempladas pelo projeto, estendi, também, para os alunos de 8º e 9º ano.

Em 2018, no ano em que finalizei esse projeto, que resultou no meu trabalho de conclusão de curso, recebemos Daniel mais uma vez em nossa instituição, pois a UEMASUL sediou o XV Encontro Maranhense de Estudantes de Letras. Dessa vez, ele veio acompanhado de Eliane Potiguara. E os dois participaram de um café literário (Fig. 5) muito especial para todos nós, em particular, porque foi realizado na escola de rede municipal na qual fui lotada como professora e desenvolvi o referido projeto, assim como também trabalhei com obras de diversos escritores indígenas.



Figura 5: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Walquiria Lima no Café Literário na escola
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)

Na ocasião, as trocas de saberes foram um grato presente, pois meus alunos e alunas puderam conversar com Daniel e, entre outras coisas, indagaram sobre o livro que analisaram. Da mesma forma que interagiram com Eliane Potiguara (Ver Figuras 6 e 7).



Figura 6: Alunos da escola interagindo com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)



Figura 7: Alunos da escola interagindo com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)

E os discentes, assim como as outras professoras e professores, mencionavam a satisfação e o encantamento de ter ali, diante de si, aqueles que ocupavam apenas o campo das abstrações do pensamento, enclausurados nas folhas dos livros de suas autorias. Naquele momento, tanto Daniel como Eliane eram pessoas que compartilhavam saberes e nos encantavam com essa magia que nos toca e nos chama a refletir sobre a nossa ancestralidade.



Figura 8: Café literário com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)



Figura 9: Café literário com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)

Recentemente, em 03 de agosto de 2021, Eliane fez menção à participação nesse evento, ao analisar o cenário político em que o Brasil se encontra, e publicou a seguinte fala em sua página no *Facebook*:

São esses os momentos que nos causam alegrias e felicidades: o trabalho de construir esse país tão doído através da EDUCAÇÃO. Agora, em tempos de trevas e nuvem negra, só nos resta denunciar os fatos arbitrários, lutar por nosso corpo docente e discente brasileiro a exigir melhorias no sistema educacional, fazer valer a nossa voz e registrar ocasiões como esta, onde tivemos centenas de atuações. Acreditamos sermos bons exemplos para futuras gerações nessa área profissional tão sacrificada e desvalorizada.

Agradecemos cada segundo dessa luta às universidades, às instituições, às escolas, ao Sesc, aos museus, Feiras e Festivais Literários, segmentos governamentais sensíveis

e em particular às pessoas altamente nobres e conscientes que parcerizam conosco no nosso trabalho e luta. Viva os mestres!
(Eliane Potiguara, *online*)

Da mesma forma que Eliane, acreditamos que “o trabalho de construir esse país tão doído é através da EDUCAÇÃO”. Como também defendemos que um processo educacional para ter êxito, precisa olhar para as diferenças, em especial, aquelas que nos constituem como uma nação pluriétnica. E para isso, essa parceria com as escritoras e escritores indígenas é tão necessária, pois suas contribuições são de muita relevância para a formação de seres humanos que comunguem o entendimento de que somos parte de um todo e responsáveis pela harmonia e cuidados para que continuemos TODO.



Figura 10: Professoras Lilian e Walquiria com Daniel Munduruku e Eliane Potiguara no XV EMEL
Fonte: Arquivos de Lilian Castelo Branco (2018)

Portanto, meu caminhar para conhecer sobre as questões indígenas só se fez a partir da universidade, sem ela, provavelmente continuaria com a venda nos olhos e não seria a pesquisadora, estudiosa e amante da Literatura Indígena que sou hoje.

1.2 “Piolhos na cabeça” ou questões e ações que movem esta pesquisa

Foi pensando como ser humano que vê e se coloca no lugar do outro que o caminhar deste estudo foi motivado em razão das parcerias firmadas e dos “piolhos” na cabeça desta professora-estudante que sou, características que acredito serem indissociáveis, não importa em que nível de ensino trabalhemos ou que título acadêmico ostentemos.

Assim, no início como acadêmica de Letras, depois como professora regente em sala de aula, observadora da não utilização das narrativas indígenas pelos demais colegas na escola em que trabalhava, e agora como mestranda, que observa o quanto a temática indígena e, principalmente, as Literaturas Indígenas, ainda são pouco discutidas dentro dessas instituições, nasceu o interesse pela pesquisa que agora eu apresento.

Consciente da delimitação de todo e qualquer estudo científico, no entanto, buscando contemplar todas as etapas da Educação Básica, decidimos desenvolver nossas investigações em três escolas públicas. Dessa maneira, essa pesquisa que alia minha paixão e admiração pelas Literaturas Indígenas e atuação como docente, move-se em torno da seguinte questão norteadora: **como a Literatura Indígena é trabalhada em três escolas da rede pública de ensino da cidade de Imperatriz/MA?**

Para responder a esse questionamento, propomos os seguintes objetivos: **Geral:** analisar de que forma é trabalhada a Literatura Indígena em três escolas da rede pública de Imperatriz.

E os **específicos:**

- Verificar quais obras literárias indígenas cada escola possui em seu acervo, disponibilizadas pelo Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE;
- Investigar que atividades que envolvem a Literatura Indígena são realizadas nas escolas campos da pesquisa;
- Conhecer a recepção dos docentes sobre os projetos de Literatura Indígena;
- Compreender a percepção dos interlocutores deste estudo sobre as marcas identitárias dos saberes tradicionais indígenas, presentes nas obras literárias trabalhadas em formato de oficinas;
- Elaborar um projeto de leitura de Literatura Indígena, para ser aplicado nas escolas, utilizando uma cartilha com textos de diversos autores, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar.

Sendo as Literaturas Indígenas um remédio utilizado para combater preconceitos, discriminações, silenciamentos e invisibilidades que os povos originários do Brasil sofreram em decorrência do processo de colonização, desde 1500, após essa introdução e a indicação dos caminhos metodológicos que seguimos, essa dissertação abordará, no segundo capítulo, **“Da saída do anonimato para a representação identitária indígena”**, os caminhos percorridos por muitos povos para que se conhecesse as diversidades étnicas indígenas, bem como suas culturas e tradições e, principalmente, sua literatura, que traz em si marcas de identidades e de resistências, além de carregar consigo não a voz da/o escritor/a, mas a voz da ancestralidade e de todos que compõem as etnias indígenas, representada nos contos, nas músicas, nos rituais.

Sendo que a construção deste capítulo foi baseada nas pesquisas do IBGE (2020), na Lei nº 11.645/2008, nos estudos de Fausto (2005), Hampaté Bâ (2010), Monteiro (2014), Munanga (2006), Pimentel (2012), Thiel (2012) e nas vozes de Arão Guajajara (2020), Daniel Munduruku (2017; 2020), Gersen Baniwa Luciano (2011), Graça Graúna (2012; 2013), entre outros.

Apresenta-se, também, um levantamento de trabalhos científicos já publicados em plataformas digitais e repositórios de instituições de ensino superior, em que a Literatura Indígena é a temática central, esse movimento de buscar outros trabalhos que pesquisem sobre obras de autoria indígenas, tanto nos serviu como fundamentação para nossa escrita, como para instigar o questionamento: qual é o lugar da Literatura Indígena nas pesquisas da universidade?

Na sequência, no terceiro capítulo, faz-se um apanhado sobre a conjuntura da criação de **projetos políticos para o reconhecimento da história e da cultura dos povos nativos desde antes do Brasil**, priorizando, precisamente, a Literatura Indígena disponibilizada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 1998, período em que se iniciou o PNBE, até 2013, ano em que foi substituído pelo PNBE temático, atendendo à Lei nº 11.645/2008, quanto ao ensino de história e cultura indígena, uma vez que a temática africana e afrobrasileira já tinha – e tem – um vasto acervo distribuído nas escolas da rede pública de ensino.

No quarto capítulo, discorre-se sobre “**Sementes germinadas e frutos (a)colhidos**: as oralidades ancestrais presentes nas escolas em forma de livros”, descrevendo um pouco da estrutura física, bem como do processo de criação dessas escolas, campos da pesquisa, além de apresentar as literaturas encontradas como sementes germinadas, na qual ela se faz presentes, como frutos (a)colhidos, uma vez que no acervo da Biblioteca da Escola há exemplares de obras indígenas, esperando para serem acolhidas e degustadas.

“**Outros caminhos para novas descobertas e outros (re)conhecimentos**: letramento literário para a diversidade étnica”, quinto capítulo, apresenta algumas formas de letramentos para a diversidade étnica, cujo engatinhar fortalece o reconhecimento e a valorização das Literaturas Indígenas como fonte de saber.

E encerrando, o último capítulo discorre sobre “**Depois de coletar os frutos, é hora de apreciar os gostos**”. Descrevemos, aqui, como ocorreu a elaboração das oficinas literárias como mediadoras de conhecimentos sobre tradição, cultura, identidade e diversidade, entrelaçando velhos e novos saberes, buscando espalhar “piolhos” nas cabeças dos docentes para que estes possam, também, espalhar nos discentes, criando, assim, uma teia que liga o novo contar da história e da resistência indígena, com o prazer de partilhar o respeito, a igualdade e o amor ao outro.

Ressaltamos que, em nosso entendimento, este trabalho, ao dialogar literatura e educação, apresenta uma relevância para o ensino na cidade de Imperatriz, uma vez que serão plantadas sementes da investigação, do conhecimento e prática da leitura em diversos profissionais da educação para que estes possam germinar e espalhar essa visão e esse novo olhar para que se provoque uma ruptura da discriminação e do preconceito para com o outro, com o diferente, com os povos indígenas, possibilitando o (re)conhecimento dos saberes e valores dos povos originários do Brasil.

1.3 Caminhos metodológicos: pelas trilhas da academia, mas sem deixar os modos de perceber o mundo olhando para o outro, como ensinam os povos indígenas

[...] é possível dizer que vivemos em uma ilha de conhecimento rodeada por um oceano de ignorância. Sabemos menos do que deveríamos, mas felizmente ainda podemos saber mais. Para avançar cumpre fazer as perguntas certas.

(Carlos Fausto)

Entendemos que este trabalho se dá numa perspectiva interdisciplinar, estabelecendo um diálogo nos campos da Educação e das Letras, em particular nos estudos literários, além de buscar apoio nas epistemologias indígenas, que apresentam um olhar holístico que contempla, entre os aspectos, as Filosofias e as compreensões da organização social desses povos. Por isso, este trabalho foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva (GIL, 2007), para fins de construir a fundamentação teórica, com foco nos estudos sobre Literatura Indígena Brasileira, Letramento Literário e Legislações Educacionais que orientam para a diversidade e igualdade etnicorracial, o que nos remete aos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos (2003:56), quando afirma que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”, isso porque há “[...] a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003:56).

Já os dados empíricos, foram construídos por meio de uma pesquisa de campo qualitativa, realizada no período de agosto de 2020 a maio de 2021, também seguindo abordagem exploratória (MINAYO, 2000; TRIVIÑOS, 1987), que tem como objetivo contemplar todas as etapas da Educação Básica, delimitando nossas investigações a uma escola, representando cada nível, assim temos como campos da pesquisa: uma escola de Educação

Infantil; uma de Ensino Fundamental; e, outra de Ensino Médio. Ressaltamos que, mesmo com a autorização do projeto pelo Conselho de Ética, com número de CAAE: 39285020.5.0000.5084 e número de Parecer: 4.579.425 (Ver Anexo 1), assim como disponibilizarmos das autorizações dos responsáveis pelas escolas (Ver Anexo 2), não iremos mencionar o nome das instituições, por apontarmos pontos que, em uma análise descontextualizada, podem ser negativos para essas escolas.

No Estado do Maranhão existem sete grupos indígenas, dentre eles os Guajajara e Krikati. Por meio de pesquisa, junto com a SEMED e URE, buscamos verificar em qual das escolas da rede pública de ensino há alunos indígenas matriculados e frequentes, sendo este o critério primeiro para a escolha dessas instituições. Contudo, apenas a escola de Ensino Fundamental foi inserida por esse aspecto, a de Ensino Médio foi escolhida pelo conhecimento de trabalhos já executados com Literaturas Indígenas, segundo critério de inclusão adotado, e a de Educação Infantil foi incluída pela localização, terceiro critério, portanto, com uma abrangência que propicia um atendimento de alunos moradores de diversos bairros da cidade.

Durante a pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa descritiva, que “visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática” (PRODANOV, 2013. p. 52).

De acordo com Danna e Matos (2011, p. 12), “[...] O cientista, que registra e relata suas observações, permite que outros possam repetir o que ele está fazendo. [...] Pois, a observação é um instrumento de coleta de dados que permite a socialização e conseqüentemente a avaliação do trabalho do cientista”.

Pensando nessa socialização, foi utilizada “uma conversação face a face, de maneira metódica” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196) para saber sobre os projetos desenvolvidos na escola nos últimos anos, pois, de acordo com os autores “A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades [...]”. Nesse contexto, a entrevista não estruturada foi o instrumento utilizado para a busca de informações e que, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 33), “[...] não existe rigidez de roteiro. Pode-se explorar mais amplamente algumas questões”.

Ao iniciar a pesquisa nas escolas, campos da pesquisa, se fez um levantamento do acervo para verificar quais obras literárias indígenas cada escola possui, disponibilizada pelo Plano Nacional de Biblioteca Escola (PNBE), de 1997 até o ano de 2013. Posteriormente, foram aplicados dois instrumentos para coleta de dados, uma entrevista semiestruturada, via *Google Forms* (Apêndice 1), tendo como sujeitos da pesquisa os professores da alfabetização, de

Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Também foi realizada uma entrevista narrativa realizada com as equipes de gestão e coordenação pedagógica das escolas. Segundo Moraes e Paviani (2009, p.1), a entrevista narrativa, além de ser aplicada em pesquisas sociolinguísticas, possibilita que “[...] o sujeito relate sobre algum acontecimento importante de sua vida”. E foi isso o que as gestoras fizeram, relatando suas experiências com projetos de leitura desenvolvidos na escola.

Quanto aos alunos, a pesquisa precisou excluir esses sujeitos devido ao cenário da Pandemia de COVID-19, que dificultou o contato com esse público. Ressaltando-se a dificuldade de acesso à internet e aos equipamentos de tecnologias da informação e comunicação, adequados para propiciar a inclusão digital.

Na última etapa, foi realizada uma oficina promovida para instrumentalizar as/os docentes participantes da pesquisa e, por fim, elaboramos um projeto de leitura de obras literárias de autoria indígena, disponibilizados por meio de uma cartilha (Apêndice 2), para ser amplamente divulgada e para que possa se apresentar como um material de consulta para inspirar docentes a trabalhar com essas literaturas em suas aulas.

2. DA SAÍDA DO ANONIMATO PARA A REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA: caminhos percorridos pelas Literaturas Indígenas

O nosso tempo, a nossa história começa antes de 1500, bem antes o nosso povo já vivia aqui. [...] A gente quanto povo indígena vai continuar sendo povo indígena, independente do Estado, independente de qualquer coisa que seja. E dizer o seguinte: que para ser um profissional na vida, ser uma autoridade na vida, eu não preciso mudar de ser indígena, eu posso ser o que você é sem deixar de ser o que eu sou.

(José Arão Marizê Lopes Guajajara)

O Brasil é um país rico em sua biodiversidade, assim como o é em termos socioculturais. Com cerca de 212 milhões de habitantes, tendo diversos povos residindo em áreas urbanas e rurais, entretanto, apenas 0,6% desses habitantes representam a população indígena, conforme informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), distribuídos nas mais de 340 nações indígenas, com suas línguas, valores, saberes e tradições. E o que se sabe desses 0,6%? Pouco ou quase nada de muitos deles. Número, inclusive, que revela o grave e cruel genocídio a que vêm submetidos ao longo desses mais de 500 anos de exploração e morte.

Massacrados e silenciados por uma “história” brasileira que enraizou, no imaginário social, a imagem do “índio” selvagem e sem “cultura”. Conforme assinala Fausto (2005, p. 10-11), na perspectiva das narrativas eurocêntricas e etnocêntricas, “Os índios do Brasil foram logo caracterizados como sem religião, sem justiça e sem estado – uma ideia que, elaborada pela filosofia política, serviu de base para o imaginário sobre o homem natural e o estado de natureza”.

Nessa conjuntura, o termo “índio” era adotado para nomear erroneamente os nativos dessa terra, isso pelo fato dos portugueses pensarem ter chegado às Índias. Erro de rota, sucessivos erros de interpretações das culturas e uma infinidade de crimes que se sucederam: invasão de terras, estupros, escravização, catequização forçada, genocídio e os inúmeros epistemicídios, tão graves quanto essas mortes físicas. Cenário que resultou em uma imagem negativa das identidades e culturas indígenas, reforçada pelas muitas narrativas, quer da história, quer da literatura e/ou dos documentos oficiais que contam sobre os primeiros povos do Brasil, que são os povos indígenas.

Nesse sentido, Daniel Munduruku, filósofo e escritor indígena, em entrevista *online* (2021) afirma que “A palavra ‘índio’ é uma palavra vazia, é uma invenção. A palavra ‘índio’ não significa diretamente nada, efetivamente nada”, mas que toda e qualquer palavra “[...] pode erguer alguém, mas ela pode derrubar. E no caso da palavra ‘índio’, foi uma palavra que sempre nos derrubou e nos colocou à margem, sempre nos colocou fora do processo histórico”. Por isso, Munduruku (2017, p. 17) defende a necessidade de “[...] nos libertar desse conceito que desvaloriza a nossa diversidade” e tem intensificado genocídios e epistemicídios dos povos indígenas.

No entanto, essa história escrita com mortes e silenciamentos também foi e continua sendo (re)escrita com resistências, pois os povos que sobreviveram ao processo colonizador, com seus saberes e tradições milenares transmitidos por meio da oralidade, vêm conseguindo reescrever suas histórias, deixando de ser uma “folha em branco” (THIÉL, 2012, p. 18) e contestando a narrativa do colonizador. Visibilizando suas alteridades, colocando os não indígenas diante das “diferentes visões de mundo, e seus respectivos processos de construção, são resultantes de diferentes maneiras de viver, de desejos humanos diversos, de formas distintas de ser no mundo [...]” (MONTEIRO, 2014, p. 93).

E uma das formas para a visibilização de suas alteridades foi o momento em que os indígenas passaram a escrever suas próprias histórias, quando fizeram perceber e compreender a essência de sua cultura tão rica de informações, como enfatiza Silva (2018, p. 108). Uma escrita necessária, pois, como analisa Munduruku (2017, p. 56):

O Brasil não conhece sua sociodiversidade nativa, pois ainda está à mercê de (pré)conceitos quinhentistas, pois não consegue acompanhar a riqueza de diversidade, reproduzindo estereótipos e desvalorizando os saberes ancestrais dos povos indígenas nacionais.

Nessa desvalorização dos saberes ancestrais, Silva (2018, p. 24) ressalta também que “[...] a privação da cultura tem-se como o pior castigo, pois é a anulação da memória, das raízes e da história de um povo”. Raízes que se mantiveram sustentando suas tradições, porque, “[...] como se os índios soubessem do perigo, preferiram, antes da chegada dos brancos, a oratória à escrita, à igualdade à hierarquia, a poesia à prosa” (QUEIROZ, 2011, p. 156).

Ademais, “O Brasil, como outras sociedades ocidentais, se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como ‘minorias inúteis’ reagem” (SILVA, 2011, p. 25). E foi nessa nova forma de reagir, de se mostrarem resistentes, que os povos originários buscaram uma “nova” arma/ferramenta de combate, partindo para a área literária e seus multiletramentos, especialmente das crianças, entendendo que

[...] A infância é o princípio para a construção da identidade cultural e social ao indivíduo e a escola no modelo da sociedade não indígena tem um papel central nesse processo já que busca conhecer e desenvolver na criança as competências de leitura e da escrita. Assim, a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva neste intuito (MONTEIRO, 2014, p. 86).

No tocante à concepção de que é na infância que começa a se formar a identidade da criança, bem como a identidade cultural na qual está inserida, é também nessa etapa que se deve começar a ter contato com os mais diversos povos, principalmente a partir de leituras literárias que abordem essas diversidades étnico-culturais, pois, segundo Monteiro (2014, p. 80) é

No recanto do universo habitado pela criança, [que] os textos de autoria indígena se propõem a conhecer para respeitar a intrínseca relação do homem com a natureza, uma percepção que há muito vem sendo perdida por um mundo materialista e pragmático, mas que a criança parece ser capaz de entender.

Se a criança é capaz de entender a relação entre a humanidade e a natureza, criança essa que tem acesso ao meio e que não vive trancada em suas moradias, ao adentrar na escola, sua visão de mundo se expande conforme o que vai conhecendo durante o convívio com o(a) professor(a) e as demais crianças, assim como com o que vai lendo, ouvindo e vendo. Para que a criança cresça com sentido de igualdade entre os povos, principalmente os indígenas, para que se alcance a tão almejada equidade étnicorracial, “[...] um dos caminhos é a escola, pois a

partir do trabalho com as crianças, um novo olhar será lançado para o indígena, visto que o aluno passará a compreender que eles são sujeitos que possuem culturas, histórias e línguas próprias” (SILVA, 2018, p. 33).

Foi pensando nessa concepção de que as crianças precisavam conhecer obras literárias que abordassem a diversidade étnica que os autores indígenas se propuseram a pensar uma literatura que alcançasse todos os públicos, mais precisamente o público infantil e juvenil, com o intuito de que essas obras chegassem aos espaços escolares, para que “[...] o aluno tenha contato com obras infanto-juvenis escritas não apenas por autores clássicos, mas sejam repertoriados com livros voltados para a emancipação e valorização de todos os sujeitos que fizeram parte da formação do país” (SILVA, 2018, p. 34-35), a partir da memória dos próprios povos indígenas, pois, segundo Munduruku (2017, p. 116), “É ela quem nos lembra de que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz”.

Portanto, é pensando nessa teia que compõe a vida e a história da humanidade que o traçar dessa nova história deve pertencer a todos seres humanos que um dia foram colonizados, não só em 1500, mas em todo o percurso percorrido até hoje.

2.1 Literaturas indígenas, construções identitárias e re-existências

As memórias e identidades de um povo estão diretamente relacionadas a sua própria história, sua cultura e sua tradição. Independentemente de seu espaço geográfico, é a partir da (con)vivência com o meio ambiente, seu território, sua língua e outras formas de linguagens que a pessoa se reconhece e identifica como pertencente ao lugar, à ancestralidade e a sua descendência. Assim, é por meio das lembranças e das histórias que cada um vai construindo e reconstruindo sua própria identidade, pois carrega consigo esse pertencimento, encontrando-se interligado tanto pelas práticas como pelos discursos, por meio do olhar para si e para o outro. Desse modo, Xavier Filho (2020, *online*), ressalta que “[...] as tradições são de suma importância para a preservação dos saberes da comunidade”.

Pensando nessa importância de preservar os saberes e as tradições, é válido discutir sobre as circunstâncias de formação do Brasil, pois “O povo brasileiro surgiu do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras” (MUNANGA, 2003, p. 112), responsáveis pela miscigenação da população e a invisibilidade desses seres humanos, considerados não pertencentes à nacionalidade, ao reconhecimento como cidadãos de direitos, marginalizados e esquecidos.

Apesar de muitas etnias resistirem, houve genocídio de muitas nações indígenas. As que sobreviveram foram catequizadas, colonizadas, escravizadas. Submetidas a todos os tipos de violências (física, psicológica, sexual), bem como os atos de torturas e barbárie que tanto os indígenas como os povos africanos sofreram, em um processo de colonização que silenciou as vozes, as histórias, as culturas e tradições de tantos povos, o que fez com que, até hoje, “[...] o índio *seja* visto superficialmente em sua identificação étnica. Sempre marginalizado” (GRAÚNA, 2013, p. 44).

Sobre a resistência indígena, Graça Graúna enfatiza que se “Há milhares de anos, a vocação enunciativa dos povos indígenas ecoa como sinal de sobrevivência e continuará ecoando contra os conflitos gerados pela cultura dominante” (GRAÚNA, 2013, p. 72), portanto, é a partir da memória e das identidades étnicas indígenas que se construirá uma nova história sobre o processo de colonização do Brasil, principalmente, a partir da “[...] memória que [...] é um processo vivo, atual, renovado e dinâmico e constitui o diálogo do presente com o passado, diálogo vivo, enriquecido por estímulos que podem se fazer presentes” (XAVIER FILHO, 2020, *online*), uma vez que a memória será sempre uma reconstrução.

Assim, a memória para os povos originários tem um significado particular, pois é a representatividade da ancestralidade, porque “Em nosso modo de pensar, no jeito como nosso povo tem agido ao longo do tempo, desenvolvemos técnicas para passar o conhecimento de forma que as pessoas possam vivenciá-lo. Essa técnica tem a ver com o uso da memória [...]” (MUNDURUKU, 2020, p. 30)

Nesse sentido, o passado é considerado como faísca de esperança que remete tanto ao que se viveu como ao que se pretende alcançar, procurando alicerçar, nessas lembranças as construções históricas e identitárias de um povo. Dessa forma, essa memória, que é viva, atuante e faz parte da cultura dos povos autóctones, expressa-se, principalmente, por meio da oralidade, nas narrativas de suas tradições e culturas, nos ensinamentos, nos costumes, bem como na sua versão da história da colonização/invasão do Brasil.

E sobre a cultura e a sua influência nas dinâmicas das sociedades, Munduruku (2000, p. 51), afirma

[...] é o que faz com que as pessoas de um povo, de uma sociedade, olhem e pensem o mundo e as coisas de uma determinada maneira, sempre muito própria. A partir da cultura, as pessoas estabelecem o seu modo de agir e de se relacionar com o mundo, com outras pessoas e com as coisas. A cultura vive em mudança, é sempre construída e reconstruída ao longo do tempo e do espaço.

Nesse processo de construção e reconstrução da cultura e da tradição, segundo Hampaté Bâ (2010, p. 10), “o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida [...] pode parecer caótico, mas, [...], é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança”, como também na memória dos velhos, guardiões dessa cultura e tradição.

Além disso, “[...] são nos processos de reelaboração identitária que a memória desempenha um papel fundamental” já que é ela que nos possibilita projetar “para o passado sem jamais esquecer das questões elaboradas no presente que se quer compreender” (XAVIER FILHO, 2020, *online*).

Nesse enredo histórico, os povos indígenas “[...] constituem parte importante da própria construção da nação brasileira e por isso carregam sentimentos de brasilidade igual a quaisquer outras sociedades, segmentos e indivíduos que constituem o Estado” (LUCIANO, 2011, p. 298-299), o que os torna “um dos pilares socioculturais de formação da identidade da nação brasileira, *devendo* igualmente usufruir dos direitos e deveres de todo cidadão brasileiro, sem que isso signifique abandonar seus modos de vida próprios” (LUCIANO, 2011, p. 299).

Portanto, sendo os povos originários os primeiros e principais pilares da formação do Brasil, eles deveriam ter seus direitos garantidos sem haver a necessidade de reivindicar, protestar e lutar para que se reconheça sua existência, suas culturas, seus saberes e sua cidadania.

Nesse caminho de mobilização e de conscientização dos povos, vítimas da dívida histórica gerada pela colonização do Brasil, os obstáculos se apresentam de diferentes formas e por meios de diversos segmentos/instituições, cuja finalidade é não permitir que os menos favorecidos possam desfrutar dos bens e das riquezas do país, bem como dos direitos garantidos pela CF de 1988. Nesse cenário, de acordo com o pensamento de Munanga (2003, p. 13, grifo nosso),

Todos os movimentos sociais, incluindo o dos negros, *e principalmente dos indígenas*, lutam por justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade. [...] pois os movimentos sociais encontram numerosos obstáculos, como a inércia e as forças das ideologias e das tradições, passadas e presentes, entre outros. Remover esses obstáculos exige a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e de suas ideologias.

Se para remover obstáculos os grupos sociais enfrentam ações civis e políticas, sem falar nas ações jurídicas, o que se tem a fazer para modificar a história da colonização do Brasil?

Uma das alternativas é questionar a nossa própria identidade, começando por nossa origem (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?”), seguido da indagação de “qual é a nossa posição na sociedade?”, depois, observando o outro, refletir sobre “quem são eles?”; “de onde vieram e aonde vão?”, encerrando com o questionamento “qual é a posição deles na sociedade?” (MUNANGA, 2003, p. 14). Ao obter essas respostas, permite-se “o desencadeamento de um processo de construção de identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora” (MUNANGA, 2003, p. 14).

Portanto, essa identidade está sempre em processo de reconstrução, sendo um produto inacabado, pois “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação com os outros” (POLLAK, 1992, p. 5), buscando elementos comuns, como língua, história, território, cultura, ancestralidade, entre outros.

Decerto, o que os diversos povos desejam é o reconhecimento de sua identidade etnicorracial, a partir da visão de que todos são cidadãos brasileiros e que cada povo tem seus costumes, suas tradições, sua religiosidade e sua ancestralidade. Nesse tocante, a cultura de um povo é responsável pela sua identidade, conforme afirma Munduruku (2000, p. 33) quando diz que “Cada pessoa pertence a uma determinada cultura” e que, por isso, a defende e quer que ela sobreviva. Assim,

[...] cultura e educação são aspectos da vida que se articulam mutuamente, possibilitando que no processo educativo, pelo simples fato de estar vivendo, o homem esteja aprendendo na sociedade. A sociedade, portanto, é o meio educativo próprio do homem. Os povos indígenas não são indiferentes às condições históricas de vida. Eles aprendem com elas. Isso possibilita processos permanentes de aprendizagem, de auto-superação. (LUCIANO, 2011, p. 84)

Buscando essa autossuperação, muitos povos indígenas aceitaram esse processo de ensino, de pesquisa, disponibilizado pelo governo, por meio de escolas, de universidades, de instituições de ensino, tentando assegurar um dos direitos constitucionais. Mas a realidade durante esse processo educacional impositivo diverge do cenário cultural dos povos, conforme descreve Luciano (2011), em relação ao contato de professores e pesquisadores com o povo Sateré-Mawé. Afinal, aprender-ensinar-aprender envolve trocas entre pessoas de diferentes idades, gêneros, classes sociais, entre outros aspectos, uma vez que “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagem é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2011, p. 13).

A esse respeito, Luciano (2011) relata sua experiência de contato com o “mundo branco” e qual seria sua contribuição para os povos indígenas:

[...] Desde a infância, o contato com o mundo branco havia me despertado forte curiosidade sobre o modo de ser, de fazer, de viver e de se relacionar dos brancos. Em alguns momentos essa curiosidade chegou a ser uma espécie de obsessão, no sentido de que se eles como humanos, haviam alcançado e chegado a muitos conhecimentos, tecnologias, magias, poderes, bem-estar, eu também, como humano, poderia chegar lá ou pelo menos perto de lá.

[...] Logo percebi que as conquistas do mundo branco não eram para todos e nem de todos, mas daqueles que haviam estudado muito. Percebi também que para melhorar minha contribuição com a luta dos povos indígenas precisava adquirir, além de novos e maiores domínios conceituais e técnicos do mundo branco, a força simbólica do status acadêmico. (LUCIANO, 2011, p. 39-40)

Ao perceber que ao dominar/conhecer a educação, os conhecimentos, as tecnologias do “branco” auxiliaria na luta de resistência e de ressignificação da história dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que se utiliza da “[...] apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas” (LUCIANO, 2011, p. 46), um maior número de indígenas passaram a adentrar nas universidades.

Por outro lado, compreender que o cotidiano indígena nas florestas também é uma forma de ensino, contribui para que professores e pesquisadores possam construir juntos esse novo olhar, esse novo contar da história do Brasil, cujas “demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural [...] e das possibilidades de continuidade e (re)construção de seus projetos étnicos de bem viver” (LUCIANO, 2011, p. 46).

Além disso, continuar aprendendo sobre os costumes, as práticas culturais, as tradições e os saberes de seu povo ainda é uma forma de preservar sua história, sua ancestralidade, sua espiritualidade. A esse respeito, ressaltamos o entendimento da indígena Silvia Krikati, que participou de um evento *online* (2020), organizado pela UEMASUL, no qual ela abordou sua dificuldade em aprender nas escolas regulares de ensino de não indígenas, como também mencionou que para se reconhecer como Krikati teve que aprender com seu povo, os costumes, os saberes, a tradição. Assim, ela afirma que “[...] sou aprendiz do meu povo Krikati [...]”.

Desse modo, percebe-se que a aprendizagem individual para os povos originários menos significativa do que a coletiva, mesmo quando adentram nos cursos acadêmicos, pois há a necessidade de carregar consigo a ancestralidade de seu povo. Porque o que se aprende é para todos. Logo, o lugar para a individualidade é reduzido, existe cada vez mais planejar, pesquisar, compreender as questões indígenas, exige a participação dos mesmos no processo de

construção, de elaboração dessa nova história do Brasil, conforme salientou o professor indígena José Arão Marizê Lopes Guajajara (2020), em uma palestra *online*, para o Instituto Federal do Maranhão (IFMA):

[...] Os ditos intelectuais, eles acham que passar um mês dentro de uma comunidade fazendo pesquisa, passar seis meses ou um ano dentro de um povo fazendo pesquisas, teorias e tudo, eles acham que já podem falar e decidir por nós. Isso acabou, isso não existe. Então, nós somos a verdadeira universidade, quem quiser aprender que venha aprender com a gente, venha fazer com a gente, não tem e não venha com teorias prontas, ultrapassadas que isso já acabou, isso não existe mais. Fazer com a gente é diferente de fazer pra gente. A gente quer participar, a gente quer contribuir e nós temos condições de contribuir para que o processo dê certo. (GUAJAJARA, 2020).

Ir até os povos indígenas, levando as teorias prontas, é uma forma ultrapassada e desrespeitosa, pois, para as novas gerações, o fazer junto é enriquecedor tanto para as/os pesquisadora/es quanto para com quem se pesquisa, além de ser uma possibilidade de transformação entre o passado e o presente, pois a voz dos invisibilizados, dos esquecidos se faz ecoar também nesse processo, principalmente na tradução e na transcrição das narrativas orais, preservando e respeitando a diversidade intelectual desses povos que, de acordo com Silva (2011, p. 17)

[...] não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais, não passassem de mera insatisfação de descontentes.

Portanto, com vistas na construção coletiva desse trabalho, o fazer junto se torna presente, uma vez que a aprendizagem se constrói buscando conhecer os saberes dos povos indígenas, por meio das ideias dos representantes de suas etnias como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Gersem Baniwa, José Arão Marizê Lopes Guajajara, Silvia Krikati, Márcia Kambeba, entre tantos outros escritores e escritoras, intelectuais indígenas que fundamentam essa construção teórica coletiva, na qual suas vozes são ouvidas, tanto por meio de palestras presenciais, em anos anteriores, como de forma remota, por meio das *lives*, no decorrer dos anos de 2020 e 2021.

Essas vozes auxiliaram na construção dos pensamentos aqui expostos porque, como dito na introdução desta dissertação, nosso trabalho propõe um diálogo para o letramento para a diversidade étnica, o que é uma urgência no nosso país, em particular, no que se refere ao (re)conhecimento dos saberes, práticas culturais e valores ligados aos povos indígenas. Pois, como afirma Márcia Kambeba (2018, p. 40): “Os povos indígenas há tempos vêm sofrendo

com a falta de conhecimento da sociedade sobre quem são e como vivem”. E, para atenuar os muitos silenciamentos e as tentativas de apagamento da ancestralidade dos brasileiros, no intuito de promover o conhecimento por parte dos não indígenas e a continuidade de suas culturas, os povos de diversas etnias

[...] procuram conhecer a educação que vem das Universidades e fazem desse conhecimento uma ferramenta não apenas de registro, mas também de informação. Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (KAMBEBA, 2018, p. 40).

Por isso, o fazer da Literatura Indígena é mais que contar/transcrever a narrativa oral, é trazer à tona a ancestralidade, a relação dos povos indígenas com a natureza e com o outro. É recontar da história de sua origem e de sua colonização, de seus massacres e de seu ressurgir. É contar as lutas para dominar a escrita do colonizador e adentrar nas escolas e nas universidades. É afirmar, mais e mais, que é tão cidadão e possui direitos como qualquer outro brasileiro, assim como afirma Kambeba (2020) quando diz que

[...] É importante valorizar o que de fato a gente tem. A nossa música indígena [...] ela não tem espaço na cidade, [...] na cidade ninguém vai fazer nada de graça pra gente. É necessário, então, eu aprender como é, estudar, ir lá fazer curso, entender, compreender, ter leitura pra poder conversar numa linguagem ressignificada com a cidade. Isso é estratégia de resistência, isso é uma forma de lutar. Hoje, o nosso maracá também se faz ecoar através da caneta.

Esse maracá já vem ecoando desde antes da Constituição Federal, antes mesmo da aprovação da Lei nº 11.645/08, que traz essa obrigatoriedade de se estudar a cultura e a história dos povos indígenas. O que não se tinha era respeitado o espaço de fala e de escuta para esses povos, por esse motivo, hoje, “[...] a história precisa recuperar o sentido da participação das populações nativas na formação econômica, cultural, política e até religiosa do país. É a hora e a vez de a Palavra ser proferida por aqueles que foram sendo vitimados e excluídos do processo histórico brasileiro” (MUNDURUKU, 2017, p. 124).

É necessário que a diversidade étnica seja representada e apresentada pela própria etnia, pela própria nação indígena, possibilitando uma ruptura na forma de se trabalhar, como é feito até hoje, a questão indígena nas escolas. É preciso enxergar e aceitar que “[...] A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes” (GRAÚNA, 2013, p. 46-47).

Da busca por garantias de direitos e representatividade surgiu o “movimento indígena brasileiro”. Um movimento que se deu quando

[...] alguns líderes indígenas foram conhecendo melhor a sociedade que os rodeava: dominaram as letras, os números, os códigos sociais, os processos econômicos, as políticas e passaram a ser protagonistas da história, passaram de objetos a sujeitos de seu próprio destino, passaram a ser senhores. Assim nasceu o “movimento indígena”, um primeiro exercício de expressão da própria dor; um movimento de liberdade, ainda que ilusório; um átimo de futuro. (POTIGUARA, 2018, p. 9).

Sobre os precursores desse movimento, que nasceu na década de 1980, Eliane Potiguara (2018, p. 9-10) menciona ainda:

O povo brasileiro viu o trabalho deles e ouviu suas palavras; viu o seu sangue escorrer pela covardia das emboscadas armadas daqueles que eram atingidos pelas balas de suas palavras; viu suas danças embaladas pelas denúncias de desrespeito; ouviu suas músicas, lamentos de resistências; viu gestos, atitudes, dignidades, verdades; ouviu murmúrios, queixas, lamentos, choros e rituais de quem briga para sobreviver.

No entanto, é apenas na década de 1990 que se inicia a produção literária escrita, que se consolida apenas nos anos 2000, com a publicação de obras que se inspiram em realidades “[...] marcadas pela dor, pela alegria, pela esperança, pelo sucesso. Realidades ditas pela poesia, pela prosa, por números, por nomes. Realidades mostradas com as singularidades das visões indígenas” (POTIGUARA, 2018, p. 10).

Nesse percurso, a literatura dos povos da floresta ganha destaque, saindo das aldeias e começando a circular nos meios literários dos não indígenas. Antes disso, a literatura que abordava as temáticas indígenas apresentava, segundo Santos (2009, p. 358), “[...] sempre a voz do outro que julga, analisa e sugere ao leitor”, não a situação real do cotidiano nativo, mas o imaginado por não indígenas, numa visão totalmente distorcida da realidade dos povos nativos.

Ao analisar o cenário literário do Brasil, a autora Graça Graúna (2013, p. 44), da nação Potiguara, ressalta que “Ao longo de sua história, a literatura brasileira (em muitos casos) tem maltratado as vozes exiladas e a imaginação criadora com que os nativos nomeiam os lugares, as pessoas e os elementos sonhados”, sendo estas, algumas temáticas da Literatura Indígena, além de afirmar que

[...] a noção de abordagem periférica acerca do entrelaçamento literatura/história na estética dos excluídos: especificamente, a Literatura Indígena que, por natureza, pode ou não ser lida entre as manifestações dos chamados pós-modernismo, pós-colonialismo e outros tantos pós- e pré-fixos que, via de regra, vêm se instalando no arcabouço teórico dos textos literários ocidentais. (GRAÚNA, 2013, p. 63).

Ressaltando-se que, na literatura considerada indianista, a descrição do indígena é de herói nacional, estando sempre em conflito de identidade porque, em alguns casos, foi contaminado por nações colonizadoras. Contudo, no contexto social, “[...] a comunidade nacional [...] não o integra como cidadão e não o reconhece como povo diferenciado em seus costumes e crenças” (SANTOS, 2009, p. 346), enquanto que as “[...] obras escritas por autores indígenas, é um novo olhar lançado, pois verifica-se a visão de pertencimento do autóctone diante da terra, cultura, língua e nação ao qual se insere” (SILVA, 2018, p. 108).

Mas essa possibilidade de escrever na língua do não indígena ou em forma bilíngue (língua indígena e língua portuguesa) só foi possível porque, ao aprenderem a língua do colonizador, os indígenas conseguiram utilizá-la como um meio de afirmação de sua identidade, escrevendo sua versão do processo colonial, além de apresentar, para os não indígenas, suas narrativas, suas culturas, sua ancestralidade em forma de literatura, tornando a escrita a arma mais utilizada na contemporaneidade, porque os empodera como sujeitos que (re)escrevem sua própria história.

Assim, partindo da interação entre os mais velhos, guardiões dos saberes ancestrais, com os mais novos, principalmente os que buscaram conhecimento e tecnologias do não indígena, deram início ao novo contar da história da colonização brasileira, bem como das histórias de seu povo, tidas como verdade, retomando a um tempo em que a oralidade era (e continua sendo) a fonte principal dessa transmissão de saberes, de cultura e de tradição, mas que, agora, passam do processo oral para o escrito, em forma de livro, segundo afirma Graúna (2013, p. 53), “[...] permitindo-nos abordar uma literatura de sobrevivência: a Literatura Indígena”, da mesma forma que “[...] a literatura dos ressurgidos compõe uma das faces do movimento literário indígena no Brasil” (GRAÚNA, 2013, p. 57).

Portanto, foi a partir de 1980, que houve uma demanda de materiais didáticos que abordassem a temática indígena e fizessem refletir sobre as culturas e as realidades dos povos originários, principalmente para as escolas indígenas. Assim, a Literatura Indígena aparece como uma das principais fontes de conteúdo, pois ela ampliava “[...] seu escopo por meio da criação de obras narrativas e poesias” (FRANCA; SILVEIRA, 2014, p. 68), entrando no século XXI “[...] como movimento literário e também poético, de afirmação de identidade e cidadania” (THIÉL, 2012, p. 63).

Desse modo, na Literatura Indígena, percebe-se que os(as) autores(as) expressam sua identidade, sua alteridade (GRAÚNA, 2013, p. 60), provocando um repensar no contexto histórico passado e presente, para que a história futura do Brasil possa ser escrita com teor de igualdade e respeito para a diversidade étnico-racial. Pensando nessa igualdade, Daniel

Munduruku (2000, p. 7) informa o porquê de escrever para crianças e jovens, quando diz que “Queria escrever, mas não por vaidade, e sim por necessidade de oferecer algum tipo de material para crianças e jovens que queiram conhecer um pouco mais sobre os povos indígenas no Brasil”.

É justamente nessa necessidade de conhecer os materiais indígenas que se procura refletir sobre o processo de produção das narrativas indígenas. Primeiro, porque se fundamenta na vivência, na experiência, nos costumes e tradições dos povos nativos; segundo, porque essas narrativas foram (e são) contadas pelos mais velhos, considerados bibliotecas vivas dentro de cada nação indígena. Portanto, as raízes da Literatura Indígena estão profundamente ligadas à ancestralidade de cada povo originário do Brasil.

Sendo uma literatura das diferenças, as Literaturas Indígenas brasileiras vêm ganhando destaque e cruzando fronteiras, a princípio nas universidades e depois nas escolas e no mundo, apresentando conhecimentos que se constroem na “[...] relação da universidade para conversar com esses saberes da aldeia” (KAMBEBA, 2020, *online*).

Assim, nessa relação entre os saberes da aldeia e os conhecimentos das universidades que os indígenas têm entrado em contato com os muitos Brasis, o que não tem sido algo fácil e tem causado também muitos prejuízos, contudo, segundo Munduruku (2017, p. 125): “[...] Temos aguentado firmes dores e desamores. Ainda assim, nós indígenas, sobrevivemos porque acreditamos piamente nas Palavras dos nossos sábios ancestrais de que a harmonia ainda vai reinar”.

E uma das formas de buscar essa harmonia é por meio das Literaturas Indígenas, mesmo quando “A discriminação e o preconceito que latejam das inquisições urbanas são uma forma de inibir os escritores e escritoras indígenas que vêm conquistando, aos poucos, o seu lugar no mundo” (GRAÚNA, 2013, p. 80), elas se sobressaem, a cada ano, em um número maior de publicações de obras literárias escritas, cujo objetivo é alcançar as crianças e jovens, presente e futuro da nação, para construírem, coletivamente, essa nova história. Pois, como assinala Lima (2011, p. 56), o conhecimento e entendimento da

[...] literatura de um povo é movimento que dá pela dialética, pelo fato de ser uma das formas de representatividade e expressividade de um grupo, que está arraigada dos valores do indivíduo e, dessa forma pode propiciar o conhecimento dos elementos intrínsecos de cada cultura.

E no que se refere à Literatura Indígena, ela

[...] funda uma voz-práxis autoral que, por meio de um relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico dos oprimidos por si mesmos, das vítimas por si mesmas, das minorias por si mesmas, permite a politização direta, radical, inclusiva e participativa de nossa sociedade, de suas instituições, de seus sujeitos sociopolíticos, de suas relações, de suas práticas e de seus valores, refundando, reconstruindo a história de nossa sociedade a partir da participação dessas vítimas silenciadas, invisibilizadas e privatizadas por nossa história oficial (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 317).

Dessa forma, cabe às autoras e autores indígenas a tarefa de apresentar os costumes e tradições de seus povos, por meio da literatura escrita, representando sua etnia na assinatura de seu sobrenome, que, muitas vezes, é o nome da nação indígena a qual pertencem. Nesse aspecto, para Graúna (2013, p. 20-21), tanto autores indígenas quanto africanos, quando escrevem

[...] A sua história de vida (auto-história) configura-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo. Sendo assim, as especificidades [...] tanto quanto as particularidades [...] devem ser respeitadas em suas diferenças.

Uma das formas de se respeitar essas diferenças é apresentada por Silvia Krikati. De acordo com essa indígena

[...] a ideia de valorização [...] é procurar uma parceria com a universidade para valorizar, para respeitar esse ensino, esse conhecimento do povo, do meu povo, [...] eu preciso que a geração de hoje aprende com a geração anterior pra que a nova geração dependa dessa geração em receber esse ensinamento, esse conhecimento, essa sabedoria. (KRIKATI, 2020, *online*).

Assim, o que se aprende hoje pode ser repassado amanhã, em prol da continuidade dos conhecimentos dos povos originários e que podem e devem ser vividos, experimentados e aprendidos pelos não indígenas. Já para Márcia Kambeba (2020), a relação da universidade com os povos indígenas deve ir além da pesquisa *in loco*,

[...] a universidade precisa entender que a pesquisa sobre os povos indígenas não é só ir *in loco*, pesquisar, estudar, defender o doutorado, o mestrado, não. É pra além disso, qual é o teu comprometimento com a causa? Onde é que tá a mão amiga que segura a nossa, no momento em que estamos sendo atacados pelos gananciosos, roubados em nossos territórios? (KAMBEBA, 2020, *online*).

Essa mão amiga que se compromete com as questões indígenas, pode ser aquela que busque indicar caminhos para a aplicabilidade da Lei 11.645/08, com a utilização da Literatura Indígena em sala de aula, entendendo que determinados pensamentos pejorativos sobre os indígenas devem ser excluídos do imaginário social e suas especificidades culturais devem ser respeitadas. Por isso, Graúna (2013, 83-84), defende que

[...] os autores e autoras (de diferentes etnias) são formadores de opinião; guardadores dos costumes, do conhecimento ancestral; atuantes, entre outros, na luta pela demarcação de territórios, na luta pela educação diferenciada, pelo direito de expor sua arte, pelo direito à saúde, pelo direito de escrever o outro lado da história e outras questões pertinentes ao universo indígena.

É justamente por ter o direito de escrever o outro lado da história que “Falar e escrever na língua do conquistador é mais que um ato de rebeldia praticada pelo indígena, é um ato de libertação” (DORNELLES, 2017, p. 66), uma vez que já se tem espaço de fala e de escuta, no qual “[...] os livros levam em suas páginas vozes e tradições que viajam longe, vozes e tradições essas que, sem a tecnologia e a portabilidade do livro, talvez jamais conhecêssemos” (LIMA, 2012, p. 101).

Ressaltamos que nas duas últimas décadas houve um crescimento exponencial das obras de autoria indígena, cujas “[...] produções literárias não são, porém, só letra no papel: o que vemos nos livros são confluências de várias formas de escrita, resultando em projetos gráficos muito trabalhados, nos quais cada participante tem uma função: contar, escrever, desenhar, traduzir (LIMA, 2012, p. 40), ao mesmo tempo em que todos têm o mesmo objetivo: o contar de uma nova história, com respeito e igualdade de direitos.

Ao analisar essas produções, Dorrico (2020, *online*) defende que

O cânone da Literatura Indígena não foi nem nunca será romântico ou modernista. Ele reside na tradição ancestral de cada povo, transmitido via oralidade há séculos. Quando os escritores indígenas adotam a escrita alfabética, eles utilizam-na como instrumento e ou veículo para trazer ao livro impresso um pouco de suas culturas, como modo de afirmar o pertencimento étnico com muito orgulho. Assim, ao lançarem uma imagem positiva do indígena e dos povos na sociedade brasileira podem reivindicar no imaginário simbólico as suas humanidades, seus direitos, suas memórias. Viva a Literatura Indígena! De berço oral, ancestral, originária!

Dialogando com essa relação de resignificação das identidades indígenas no imaginário do povo brasileiro, para Graúna (2013, p. 23), a “[...] Literatura Indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro”.

Ainda nessa discussão, Monteiro (2014, p. 100, grifo da autora), entende que a Literatura Indígena é revolucionária porque possui potencial para “[...] propor outras imagens sociais, outras agendas e uma nova correlação de forças políticas ou, em outras palavras: um projeto

(*pro-jetere*, do latim: lançar adiante), um *devir*, uma utopia de sociedade”, na qual as pessoas serão respeitadas pela sua diversidade etnicorracial, cultural e religiosa.

Partindo para essas novas imagens sociais, o registro das narrativas orais em forma de escrita, catalogadas em livros/obras literárias, dá oportunidade para aquelas pessoas não indígenas de conhecer as crenças, os costumes, as tradições e narrativas indígenas, a partir do contato com elas, dentro ou fora da sala de aula.

Nesse processo de (re)conhecimento, segundo Dornelles (2017, p. 54), “Quanto mais o domínio da escrita for democratizado entre os indígenas, mais fortes se tornarão no combate ao esquecimento, assim o outro também tomará conhecimento da sua voz”. Para Márcia Kambeba (2020), a escrita se compara ao desenho do pensamento, pois ele está carregado de memórias, então,

[...] a escrita é fundamental nesse processo de registro da memória. A escrita é o desenho do pensamento. [...] A nossa primeira forma de comunicação foi a oralidade e continua sendo, mas foi importante a gente desenhar e registrar o desenho do pensamento, o desenho da memória, para que as futuras gerações possam ter, de fato, leitura material, arquivo, para que possam dar continuidade ao trabalho árduo que muitos estão fazendo (KAMBEBA, 2020, *online*).

Dessa maneira, as Literaturas Indígenas se tornam “um referencial para a Memória” (MUNDURUKU, 2017, p. 122), informando a sociedade não indígena “sobre sua diversidade cultural e linguística, [...] a fim de cumprir a [sua] missão” (MUNDURUKU, 2017, p. 122) que é manter viva a cultura, a tradição e os saberes dos povos nativos brasileiros. Munduruku (2017, p. 122) assegura, ainda, que “a Literatura Indígena [...] nasceu com o sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente”, e que, agora, na contemporaneidade, utiliza das ferramentas tecnológicas dos não indígenas para fazer chegar aos quatro cantos do mundo, essas Palavras de vida, de saberes, de tradições e de ancestralidades.

Para Graça Graúna (2013, p. 15), além de ser “[...] Enraizada nas origens, a Literatura Indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado [...]”, como estudantes de universidades, de escolas públicas e particulares nas quais tem algum pesquisador, estudioso ou amante da causa indígena que auxilia na disseminação dessa literatura. Enquanto que, para Kambeba (2020, *online*), os(as) autores(as), não necessariamente, precisam de um espaço de fala, mas “[...] de espaço de escuta, de quem reflita [com eles(as)], de quem queira construir [...]” a nova história em comunhão com eles e não mais sozinhos. Assim, a Literatura Indígena vem despertando novos

olhares sobre o modo de viver indígena e atingindo um novo público leitor, conforme salienta Monteiro (2014),

[...] Repletos daquilo que lhes é permitido ser no mundo e dele entender, os escritores indígenas da globalização estão transcrevendo conhecimentos ancestrais e sentimentos atuais em sua literatura, fazendo dela flecha certa lançada para um público curioso, questionador e que pode mudar o mundo, na esperança de que o façam (MONTEIRO, 2014, p. 147-148).

Portanto, é partindo dessa visão de mudar o mundo que, para muitos autores indígenas, essa literatura se torna uma missão, pois ela se transforma em “[...] um instrumento de **atualização da Memória**, que sempre utilizou da oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais” (MUNDURUKU, 2017, p. 121-122, grifo do autor). Sendo esta missão literária uma forma de integração dos elementos gráficos, de seus significados, seus símbolos no texto impresso, uma vez que a obra literária indígena é rica tanto em textos verbais como em artes visuais, representando aquilo que é sagrado para cada povo nativo, “[...] para conformar um todo vivo e orgânico com a cultura que desejam representar” (MONTEIRO, 2014, p. 127).

Durante a pesquisa bibliográfica, pude encontrar, tanto em publicações como em *lives* e palestras os mais diversos conceitos de Literatura Indígena, todos apresentando objetivos em comum, que são a manutenção da identidade, da cultura, da tradição, dos saberes e da ancestralidade indígena, como descreve Lima (2014, p. 378), quando afirma que a Literatura Indígena contemporânea é “um espaço para as vozes desses povos que foram silenciadas durante anos. Fazendo o uso da escrita e de costumes [...] utilizam a arte para preservar sua cultura e contar suas próprias histórias”.

Nesse caso, no qual a Literatura Indígena se torna um grito por respeito, pelo direito de cidadania, ela vai gerando sua própria teoria, pois

[...] a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua ancestralidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acenadamente, no cenário da literatura nacional. (GRAÚNA, 2013, p. 19).

Sendo que é válido mencionar que essas Literaturas dos povos nativos, antes de ganhar as livrarias e chegar aos ambientes virtuais, era conhecida e repassada apenas de forma oral, só posteriormente, as narrativas literárias foram publicadas em livros e chegaram ao conhecimento de não indígenas, fruto dos movimentos de luta e resistência que os povos tradicionais travaram

para garantir seu reconhecimento identitário e fazer com que seus saberes, suas tradições e culturas sejam conhecidas e respeitadas. Portanto, a Literatura Indígena se tornou uma arma de guerra, que auxilia no combate em defesa dos povos originários, toda vez que algum leitor abre as páginas de um livro.

A esse respeito, no próximo item, apresentamos uma descrição de trabalhos científicos que abordam as temáticas indígenas voltadas, mais especificamente, para as literaturas, bem como a relação que elas têm com a educação brasileira, auxiliando na disseminação do conhecimento sobre o outro e o respeito pelas diferenças.

2.2 Pesquisas em terras de saberes ancestrais: estudos acerca de Literaturas Indígenas

Para a realização da investigação que apresentamos neste subitem, optamos por uma perspectiva metodológica ainda pouco adotada nos estudos em Letras: a revisão integrativa, que se popularizou em trabalhos na área da saúde. Contudo, a escolha é motivada pelo interesse em avançarmos no estudo com Literaturas Indígenas e para isso temos buscado os caminhos metodológicos percorridos e as lacunas que existem nessa área de estudo.

Assim, escrever sobre assuntos cuja visão colonial está enraizada é tarefa complexa. Entre esses temas estão aqueles relacionados aos povos originários das terras brasileiras. Sabe-se que o Brasil não foi descoberto, pois aqui já existiam milhares de etnias indígenas. Todas elas falando suas próprias línguas, com seus costumes, suas tradições e suas literaturas. Dentro dessas tradições, cada povo educava/educa suas crianças de acordo com seus valores e práticas culturais.

Com a colonização e o processo jesuítico, os valores e saberes dos povos indígenas foram desvalorizados e iniciou-se um processo de epistemicídio, pois, como assinalam Maroldi *et al.* (2018, p. 932), “a partir de então deu-se início a um processo de desagregação dos povos indígenas, pois a educação indígena tal como era praticada nas aldeias fora desqualificada pelo colonizador”.

No entanto, os povos indígenas, que têm como marca a coletividade, vêm resistindo e se reinventando, “capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas” (MAROLDI *et al.*, 2018, p. 932). E, muito embora as literaturas e outros saberes indígenas tenham sido abordados por um vasto leque de estudos sobre pensamento social brasileiro, cujas questões de raça e etnia já foram (e continuam sendo) tratadas por diferentes perspectivas por sociólogos, antropólogos, historiadores, literários, dentre outros estudiosos e pesquisadores, é a partir da década de 1980 que vemos eclodir no Brasil o

movimento indígena organizado, que busca na literatura escrita um instrumento de sustentação e visibilidade para suas lutas.

Nesse sentido, a Literatura Indígena “[...] valoriza e reafirma a tradição ancestral, utiliza suas histórias de humanidade como fundamento normativo tanto para sua autocompreensão quanto para sua postura de crítica social”, apresentando-se como um instrumento “[...] de resistência cultural, de luta política e de práxis pedagógica, e, finalmente, a partir de todo esse arcabouço cultural, desvela as situações de marginalização, de exclusão e de violência enfrentadas pelos povos indígenas” (DANNER *et al.*, 2019, p. 15).

2.2.1 *Recomeçando com visões decoloniais*

O cenário literário mundial mostra que a Literatura Indígena está sendo cada vez mais conhecida no Brasil e no mundo, com um número considerável de publicações, eventos para divulgação dessas produções e o reconhecimento, através de prêmios, da qualidade da escrita literária de autoria indígena. O que nos motivou a buscar investigar como a temática “Literaturas Indígenas” é apresentada em artigos científicos, dissertações e teses e qual relação que elas têm com a educação e com a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, cuja determinação é de que, nas escolas do Brasil, obrigatoriamente, se deve estudar as culturas africana, afro-brasileira e indígena para o reconhecimento e valorização das identidades nacionais, ação que fez com que se fomentassem os estudos sobre as questões indígenas.

Inclusive, Brandileone (2018, p. 200) ressalta que “estas leis, [...] reconhecem a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, lócus para promover a valorização das matrizes culturais brasileiras e superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas”, seja da cultura indígena, da africana ou de outros grupos minoritários. Nesse aspecto, Danner *et al* (2019, p. 15) afirmam que

[...] a literatura de autoria indígena, portanto, assume desde o início essa pertença como sua base, sua dinâmica e seu direcionamento. Valoriza e reafirma a tradição ancestral, utiliza suas histórias de humanidade como fundamento normativo tanto para sua autocompreensão quanto para sua postura de crítica social.

Ao utilizar suas histórias como fundamento normativo para a práxis pedagógica, os indígenas acionam um processo de ensino e aprendizagem que foi utilizado por gerações, mas que precisou ganhar outras dimensões para que esses povos conhecessem e tivessem acesso à

língua portuguesa para entender como o colonizador a utiliza para manipular, convencer e discriminar os povos tradicionais e suas culturas, seus saberes, suas tradições.

Ainda nessa análise, Barros (2014, p. 13) afirma que “essa construção de representações identitárias traz a particularidade de apontar para a tradição e a ancestralidade na medida em que, para diferenciar-se, necessitam olhar o passado para explicar o presente”, motivo que levou vários indígenas a adentrarem nas universidades, buscarem conhecimentos dos não indígenas e procurarem novas ferramentas de luta e de resistência. Assim, ao colocar no papel, na língua do colonizador, os autores praticam atos decoloniais, com base no tripé “ser, saber e fazer”, conforme explica Andrade (2019, p. 325)

As literaturas que escrevemos, as narrativas que contamos, as histórias que cantamos revelam não apenas nossas ideias, mas também nossos seres, nossa identidade, nossa relação com o mundo. Assim, os três pontos cruciais das “metodologias indígenas”, ou seja, nossas maneiras “de ser, de saber e de fazer”, funcionam como um tripé, um sustentáculo do movimento indígena, de sua produção cultural (conhecimento tradicional) e científica (tradução do conhecimento cultural).

Indubitavelmente, a escola é um caminho possível para transformações e reconstruções sociais, já que é nela que as crianças e jovens podem passar por um processo de formação para o exercício da cidadania e de seus direitos e deveres, muito embora ainda precise repensar seu currículo e suas práticas pedagógicas para refletir e desmistificar tabus e preconceitos, que levam a discriminações, porque

[...] o sentido da escola é formar homens que, em suas práxis, irão instituí-la e conservá-la, recriando-a ao longo do tempo e configurando o sentido e a importância fundamental da educação na vida dos sujeitos. A educação nessa perspectiva é, então, o permanente movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo e livre que cuida do bem comum, do que é de todos, realizando-se, assim como humano (COELHO, 2012 apud PINHO; SANTOS, 2017, p. 500).

Portanto, é pensando assim, como ser humano que vê o outro e se coloca no lugar do outro, que o caminhar deste estudo, em específico, essa revisão de literatura, foi motivado tanto no sentido de construirmos a fundamentação teórica para nossas discussões, como para situarmos nosso trabalho no cenário sobre o debate das questões indígenas.

Neste subitem, a dissertação objetiva analisar em que perspectivas teórico-metodológicas a Literatura Indígena é abordada em estudos científicos brasileiros realizados em instituições de ensino superior, tanto na graduação, como na pós-graduação, na sua íntegra ou em formato já resumido para as devidas publicações. Com esse intuito, buscou-se identificar

os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores, assim como os diálogos teóricos e temas que se relacionaram com o objeto central que é a literatura.

Logo, a partir da revisão integrativa, acreditamos ser possível fundamentar a nossa prática baseada em evidências, pois esse método “proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 102).

Frente aos estudos que temos realizado, acreditamos que um trabalho como este apresenta-se como relevante diante das muitas lacunas ainda encontradas no que se refere à pesquisa sobre Literaturas Indígenas, tanto no campo metodológico, quanto teórico. E uma possibilidade de reflexão sobre de que epistemologias estavam falando ao abordar esse tipo de produção.

2.2.2 Os caminhos traçados

É importante ressaltar que os estudos sobre as temáticas indígenas tiveram um crescimento considerável de 1980 para os dias atuais. Isso porque diversas áreas de conhecimento se interessaram em entender a organização das nações indígenas, nos mais diversos aspectos de suas cosmovisões, como as práticas de terapêuticas e cura, as concepções de moradia, as organizações sociais e políticas, as metodologias pedagógicas e a literatura. Nesse universo de produções científicas, realizamos uma busca de literaturas que respondesse à questão norteadora “Como os estudos científicos, realizados nos últimos dez anos, abordam a temática indígena, em especial, as literaturas”?

Foram considerados, como *corpus* desta pesquisa, os artigos, dissertações e teses, que abordam a temática indígena, a literatura e a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, e para a busca foram escolhidas as plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Repositórios de Universidades Estaduais, Federais e particulares do Brasil.

Assim, para selecionar o *corpus* adotamos os seguintes descritores: Literatura Indígena, educação, temática indígena, narrativas indígenas, identidade, literatura, povos indígenas, estabelecendo como recorte temporal o período de 2009 a 2019. Ressaltamos que nos anos de 2010 e 2013 não foram encontrados dissertações e/ou teses publicadas que dialogassem com os descritores da pesquisa.

Desse modo, utilizando os descritores, bem como o filtro, foram selecionados 6 artigos na plataforma da *Scielo*, 12 no BDTD e 12 em repositórios de Instituições de Ensino Superior, totalizando 30 trabalhos. Destes, só 18 trabalhos permaneceram para a realização da presente revisão bibliográfica, depois de aplicados os critérios de inclusão que foram: 1. Artigos presentes em qualquer uma das plataformas digitais; 2. Pesquisas que abordassem, pelo menos, um descritor; 3. Estudos realizados no período de 10 anos (2009 a 2019).

Priorizou-se pelos artigos em Língua Portuguesa, já que o objeto da pesquisa são as Literaturas Indígenas brasileiras. Em seguida, realizou-se uma análise exploratória, tanto pelos títulos, como nos resumos e palavras-chave, verificando se havia correspondência com um dos critérios de seleção. Sequencialmente, realizou-se a leitura completa dos artigos, a parcial das dissertações e teses, focando nos capítulos que versam sobre a temática Literaturas Indígenas, educação e aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008. Na última etapa, fez-se a categorização dos trabalhos a partir das palavras-chave, ano de publicação e base de dados.

Desse modo, apresentamos os estudos analisados de modo cronológico de acordo com a publicação. Com base na quantidade de trabalhos encontrados, percebemos que há, de fato, um crescente interesse pelas questões indígenas, principalmente no que se refere à literatura e sua inserção na educação nacional.

2.2.3 As pesquisas selecionadas

Quadro 1: Sistematização dos artigos, dissertações e teses selecionadas para a revisão integrativa da literatura.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	AUTOR INDÍGENA?	TIPO DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Dissertação	O percurso da indianidade na literatura brasileira matizes da figuração	SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos.	Não	Bibliográfica	Literatura Brasileira. Índios na literatura.	2009
Dissertação	Tecendo a trama das narrativas Guajajara/Tenete-hára: a estrutura de uma tradição	LIMA, Lilian Castelo Branco de.	Não	Bibliográfica e etnográfica	Narrativas Indígenas. Guajajara. Cultura. Identidade. Estrutura do conto.	2011

Tese	Educação para o manejo e a domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real	LUCIANO, Gersem José dos Santos	Sim	Bibliográfica e etnográfica	Rio Negro. Povos indígenas. Escola. Educação e indianismo.	2011
Dissertação	O livro indígena e suas múltiplas grafias	LIMA, Amanda Machado Alves de	Não	Bibliográfica	Livro indígena. Literatura indígena. Povos indígenas do Brasil. Literatura contemporânea. Poéticas da voz. Tradução intersemiótica. Escola indígena. Design gráfico	2012

Cont.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	AUTOR INDÍGENA?	TIPO DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Artigo	A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08	SILVA, Maria da Penha da.	Não	Bibliográfico	Índios. Políticas públicas. Não indígenas.	2012
Dissertação	O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade em Daniel Munduruku	BARROS, Ivanilde de Lima	Não	Bibliográfica	Identidade. Representação Social. Memória. Daniel Munduruku. Literatura.	2014
Tese	AMU ITÁ TETAMA Literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil	MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes	Não	Bibliográfica	Questão indígena. Identidade cultural. Literatura infantil de autoria indígena. Movimento social indígena.	2014

Artigo	A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos	BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José Vicente.	Não	Bibliográfico	Temática indígena. Estudos culturais. Educação.	2015
Dissertação	Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas Amondawa	PERES, Julie Stefane Dorrico.	Sim	Bibliográfica	Literatura indígena. Narrativas míticas. Autoria. Performance.	2015

Cont.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	AUTOR INDÍGENA?	TIPO DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Dissertação	Vozes enterradas, sementes plantadas: antropofagia e resgate ameríndio em Oswald de Andrad e Eliane Potiguara	LIMA, Tarsila de Andrade Ribeiro	Não	Bibliográfica	Antropofagia oswaldiana. Resgate ameríndio. Literatura indígena. Oswald de Andrad. Eliane Potiguara.	2015
Monografia de Graduação	A cultura indígena aos olhos da literatura cinzenta disponível na BDTD: uma análise de teses de doutorado	FIGUEIREDO, Gracilene Barbosa.	Não	Bibliográfica	Informação indígena. Povos indígenas. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Literatura cinzenta. Teses.	2016
Artigo	Colonialidade e a lei n.º 11.645/2008: desafios e possibilidades	SILVA, Armelinda Borges da; SECCHI, Darci.	Não	Bibliográfica e etnográfica	Colonialidade. Lei n.º 11.645/2008. História. Cultura indígena.	2017
Dissertação	Representações indígenas no PNBE 2014	DORNELLES, Kelly Mara Soares.	Não	Bibliográfica	Literatura indígena. Representações. PNBE 2014.	2017

Tese	Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em dissertações e teses	MOROLDI, Alexandri Masson	Não	Bibliográfica e etnográfica	Educação indígena. Educação escolar indígena. Análise bibliométrica. Análise de citações. Produtividade de autores. Frente de pesquisa. Vida média. Obsolescência.	2017
------	---	---------------------------	-----	-----------------------------	--	------

Cont.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	AUTOR INDÍGENA?	TIPO DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Monografia de Graduação	Literatura indígena: a percepção das crianças alunas do 7º ao 9º ano, do ensino fundamental, sobre os contos indígenas trabalhados em sala de aula	COSTA, Walquiria Lima da.	Não	Bibliográfica e de campo	Educação. Literatura indígena. Contos indígenas.	2018
Artigo	Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade	BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; VALENTE, Thiago Alves	Não	Bibliográfica	Literatura infantil indígena. Cléo Bussato. Daniel Munduruku. Engajamento ideológico.	2018
Artigo	Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia	FIGUEIREDO, Eurídice.	Não	Bibliográfica	Literatura ameríndia brasileira. Daniel Munduruku. Eliane Potiguara.	2018

Dissertação	O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da Literatura Indígena entende e usa a Lei Nº 11.645/2008	ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson Krenak).	Sim	Bibliográfica e etnográfica.	Protagonismo indígena. Literatura indígena. Aplicação da lei.	2019
-------------	---	--	-----	------------------------------	---	------

Orgs: As autoras.

A primeira dissertação analisada foi *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*, de Luzia Aparecida Oliva dos Santos, publicada no ano de 2009, disponível no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), apesar de apresentar as palavras-chave literatura brasileira e índios na literatura, não há uma abordagem sobre Literatura Indígena. O que se apresenta é uma análise historiográfica de como a literatura brasileira se desenvolveu ao longo dos séculos, ressaltando as visões que os indianistas e indigenistas tinham sobre o “índio”, seu modo de ser e de agir, visto como diferente e exótico. E não busca aprofundar com discussões que desmistifiquem esses estereótipos, sendo sua base teórica apenas literária.

É válido ressaltar que embasamentos teóricos sobre Literatura Indígena no Brasil, ainda são escassos, sendo que, apenas em 2012, Janice Thiél publica *Pele silenciosa, pele sonora: a Literatura Indígena em destaque*, no mesmo ano Lucia Sá lança *Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*. Em seguida, Graça Graúna, indígena com publicação em livro no campo teórico, lança *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*.

Tecendo a trama das narrativas Guajajára/Tenetehára: a estrutura de uma tradição, de Lilian Castelo Branco de Lima, não publicada, mas enviada pela autora, por e-mail. Dissertação desenvolvida no Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí, no ano de 2011. Cabe ressaltar que é o único trabalho de mestrado analisado cuja autora é não indígena e que adotou tanto a pesquisa bibliográfica, quanto etnográfica. Nesse, a pesquisadora apresenta como objeto de estudo as narrativas indígenas Guajajára, evidenciando suas características literárias e sua estrutura, assemelhando-as aos estudos de Vladimir Propp (2003) e de Alan Dundes (1996).

Mas, ela destaca que sua análise é feita com as narrativas já compiladas por antropólogos, ao invés de trabalhar com as narrativas dos interlocutores, porque tais narrativas foram apontadas pelos sujeitos: os indígenas Guajajára, moradores na aldeia Januária, campo

de seu estudo, como sendo as transmitidas na comunidade, pois no momento da pesquisa, tais narrativas eram contadas apenas na escola, com a leitura do livro de Charles Wagley e Eduardo Galvão. Uma das transformações culturais que a pesquisadora aponta em sua pesquisa etnográfica.

Lima (2011) ressalta, ainda, sobre a inter-relação entre identidade, cultura e literatura para a compreensão do modo de estruturação da Literatura Indígena e sua relevância para a afirmação cultural do povo Guajajara. Em seu trabalho, fundamentado em estudos sobre memória, identidade e cultura indígena, estabelece-se um diálogo entre literatura e estudos culturais, com enfoque antropológico.

Também, em 2011, *Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real*, tese defendida por Gersem José dos Santos Luciano, é publicada no Repositório da Universidade de Brasília, tendo como palavras-chave Rio Negro, povos indígenas, escola, educação e indianismo. Retrata os caminhos percorridos para a apropriação dos conhecimentos, bens e serviços do mundo do não indígena, para as comunidades nativas do Rio Negro, como uma das formas de enfrentar as mazelas do processo de colonização. Assim, o autor pontua sobre a importância da escola indígena como instrumento de resistência e identidade. Neste trabalho, o foco não é para a literatura e sim para a educação, no entanto, ele aponta para a necessidade da aquisição da escrita como arsenal para a luta e resistência indígena, como tem feito muitos escritores das diversas etnias.

Já o estudo publicado, no ano de 2012, intitulado como *O livro indígena e suas múltiplas grafias*, de Amanda Machado Alves de Lima, encontra-se no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora dialoga com a Literatura Indígena e o *design* gráfico, em uma análise com foco intersemiótico. A pesquisadora busca compreender a história dos povos indígenas e suas relações com a escrita e com a produção de livros, detalhando sua interface de produção e recepção das obras tanto por indígenas como por não indígenas, além de apresentar um trabalho gráfico-textual, permitindo perceber como as Literaturas Indígenas estão se traduzindo para o registro impresso e como são ilustrados. Contudo, é uma pesquisa que não busca os interlocutores indígenas em pesquisa etnográfica, mesmo fundamentada em trabalhos etnográficos, muitos deles com enfoque antropológico.

O trabalho *A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08*, de Maria da Penha da Silva, foi apresentado no IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, no ano 2012. Resultado de estudos e inquietações quanto às formas de se abordar a temática indígena, principalmente no sistema de ensino brasileiro. Apresentando, também, a história dos

movimentos sociais que ajudaram na conquista de políticas públicas voltadas para a educação, como a aprovação da Lei 11.645/08, ressaltando, ainda, sobre práticas pedagógicas perante a aplicabilidade da lei. Utilizou como palavras-chave índios, políticas de educação e não indígenas.

Como não encontramos publicações disponibilizadas virtualmente sobre a temática desejada para a revisão integrativa, em 2013, segue-se para o ano de 2014. *O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade em Daniel Munduruku*, de Ivanilde de Lima Barros, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima. Tendo como base as obras *Meu vó Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* e *Você lembra, pai?*, buscou-se compreender como as intervenções das identidades referendam-se na tradição e na ancestralidade para caracterizar a escrita indígena, visibilizando a voz aos povos silenciados pelo colonizador.

Barros (2014) aborda, ainda, sobre a trajetória de Daniel Munduruku, como escritor de renome na Literatura Indígena, importância que se pauta na sua forma de olhar o passado e afirmar o que é ser indígena, buscando a diferença como principal marca identitária. Também bibliográfica, esta pesquisa se fundamenta em teorias de memória e representação social, com enfoque sociológico para as obras literárias estudadas. Assim, a autora coloca em diálogo conhecimentos da Antropologia, Literatura, Psicologia Social e Sociologia.

Com forte influência de leituras antropológicas, a segunda pesquisa analisada, publicada em 2014, é a tese *Amu Itá Tetama: literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil*, de Melissa Carvalho Gomes Monteiro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Aborda sobre o indígena em contexto urbano, sendo sujeito político que utiliza a literatura como uma de suas mais significativas estratégias de resistência social e de defesa de identidade cultural: a literatura, delimitada à literatura infantil de autoria indígena.

Em sua pesquisa, Monteiro (2014) discute sobre a demarcação de terras e das articulações do grupo sociopolítico indígenas para resistirem na busca pela garantia de seus direitos. A tese tem como objetivo principal “visibilizar e interpretar a literatura infantil de autoria indígena, como instrumento central de disseminação de um projeto político que visa a resignificação, (re)construção e afirmação da identidade cultural dos povos indígenas no Brasil”. Observamos que essa tese dialoga com a dissertação de Lima (2011) no sentido de compreender a literatura como direito e garantia de humanidade e suas expressões de saberes e identidades.

Em 2015, foi publicado o estudo, na Revista Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos*, de Iara Tatiana Bonin, Daniela Ripoll e José Vicente Aguiar. Utilizando as palavras-chave: temática indígena, estudos culturais e educação, eles mapearam e discutiram sobre as tendências e enfoques analíticos, em teses e dissertações do campo da Educação e Estudos Culturais, voltados para a temática indígena. Ressaltam que os trabalhos, por eles analisados, carregam conceitos e abordagens teóricas com visões eurocêntricas, repertórios depreciativos e essencialismos, demonstrando uma tendência hegemônica que atribui características estereotipadas aos indígenas.

Em *Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas Amondawa*, Julie Stefane Dorrico Peres, indígena de origem Macuxi, a pesquisadora investiga a presença da autoria em textos orais da comunidade Amondawa, coletados e transpostos para o impresso. A dissertação, defendida no Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia, adota os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, muito embora busque indicar a autoria individual, por meio da performance, ela o faz por meio da análise dos marcadores da oralidade no texto escrito.

Outra pesquisa publicada em 2015 é a dissertação *Vozes enterradas, sementes plantadas: antropofagia e resgate ameríndio em Oswald de Andrade e Eliane Potiguara*, de Tarsila de Andrade Ribeiro Lima. Publicada na BDTD e na base de dados do Centro de Educação e Humanas, do Instituto de Letras, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, é uma pesquisa vinculada ao Mestrado em Letras dessa instituição. Neste trabalho, a autora faz uma viagem pela história da colonização, apontando as visões dos europeus em relação aos indígenas, bem como ressalta a trajetória do olhar para o “índio” idealizado.

Em sua dissertação, Lima (2015) discute sobre a proposta antropofágica de Oswald de Andrade, baseada na valorização dos nativos e suas culturas, fazendo um comparativo entre os caminhos traçados por ele e por Eliane Potiguara quando buscam essa passagem do primitivo para o contemporâneo, fazendo com que o leitor vivencie os dois mundos. Seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, ela busca fundamentação em teóricos dos Estudos culturais, de forma particular, os considerados decoloniais, como Antônio Cornejo Polar, com sua discussão sobre literatura e cultura latino-americana e Ana Pizarro.

Também buscando informações sobre os povos indígenas brasileiros, a pesquisadora Gracilene Barbosa Figueiredo, no ano de 2016, fez uma investigação na BDTD sobre a cultura indígena. Ao encontrar teses de doutorado, elaborou o trabalho de conclusão de curso de graduação em Biblioteconomia, intitulado *A cultura indígena aos olhos da literatura cinzenta*

disponível na BDTD: uma análise de teses de doutorado, no qual desenvolve uma pesquisa exploratória e descritiva para analisar a produção científica gerada nas teses de temática indígena, especificamente dos anos de 2015 e 2016.

Figueiredo (2016) faz um levantamento sobre as especialidades dos autores das teses, bem como da temática trabalhada em cada um, chegando ao total de 10 grandes áreas, como a língua/linguística e educação, por exemplo. Dos trabalhos analisados nesta revisão, é o único com abordagem quanti-qualitativa, sendo que seus dados quantitativos anunciam algo também percebido em nossas buscas, que na maioria dos trabalhos sobre a temática indígena as produções estão vinculadas a programa de pós-graduação da região sudeste e, nós complementamos, produzidos por não indígenas. Fato explicado tanto pela história da educação brasileira, que evidencia a concentração de produção de conhecimento científico nessa região, haja vista o percurso de suas universidades e o não ou pouco acesso dos indígenas tanto ao ingresso como à permanência nesses espaços.

Apesar de não ser uma pesquisa especificamente no campo da literatura, ela traz um outro dado importante, constata, assim como nós, que a maioria dos estudos sobre a temática indígena está no que se classifica como “literatura cinzenta”. Tradução literal da expressão “*gray literature*”, surgida no Canadá em 1989 (RODINO, 2006). De acordo com Gomes, Mendonça e Souza (2000, p. 97):

A expressão literatura cinzenta, tradução literal do termo inglês *gray literature*, é usada para designar documentos não convencionais e semipublicados, produzidos nos âmbitos governamental, acadêmico, comercial e da indústria. Tal como é empregada, caracteriza documentos que têm pouca probabilidade de serem adquiridos através dos canais usuais de venda de publicações, já que nas origens de sua elaboração o aspecto da comercialização não é levado em conta por seus editores. A expressão se contrapõe àquela que designa os documentos convencionais ou formais, ou seja, a literatura branca.

Em nossa análise, esses dados podem explicar, em parte, os motivos para a dificuldade de se encontrar obras teóricas em formato de livro, quer seja impresso, ou virtual, para a abordagem de Literaturas Indígenas, pois a maioria das pesquisas não caminha para esse tipo de publicação. Em especial, publicada por indígenas, como Munduruku, Edson Kayapó, Gersen Baniwa, Graça Graúna, dentre outras.

Nesse âmbito, Figueiredo (2016, p. 21-22) analisa que em se tratando de pesquisa sobre temática indígena:

[...] as iniciativas brasileiras como o “Programa biblioteca digital brasileira” que inclui base de dados de texto completo de trabalhos de congressos e bases de dados de

eventos sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT indicam uma preocupação com a LC [literatura cinzenta], no que se refere a sua produção, promoção e acesso.

Vale dizer que no trabalho de Figueiredo (2016) não há um diálogo teórico com a Literatura Indígena ou com a crítica literária, pois não é esse o foco. Entretanto, ressaltamos a importância de seu trabalho para essa revisão, pois indicou pontos que sustentam dados desta revisão integrativa. Assim como aponta caminhos de onde encontrar trabalhos sobre a temática indígena e como ela tem sido discutida no Brasil.

Os autores Armelinda Borges da Silva e Darci Secchi, publicaram em 2017, na Revista *Relva*, o trabalho intitulado *Colonialidade e a lei n.º 11.645/2008: desafios e possibilidades*, abordando sobre o processo colonial na América Latina, bem como o não reconhecimento das etnias que aqui já existiam ou que foram trazidas, além de abordarem sobre a exploração da terra e dos povos e a hegemonia eurocêntrica como paradigma em todos os setores da vida em sociedade. Ressaltam, também, sobre a invisibilidade dos povos indígenas e afro-brasileiro e da conquista da Lei 11.645/2008. Colonialidade, Lei n.º 11.645/2008, história e cultura indígena foram as palavras-chave.

Kelly Mara Soares Dornelles, em 2017, apresentou a dissertação *Representações indígenas no PNBE 2014*, defendida no Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, também se encontra na BDTD. Tendo como objetivo verificar as representações indígenas em obras literárias de autoria indígena, selecionadas para o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como analisar a representação cultural das personagens indígenas em quatro livros de literatura infantil, tanto pelo viés da busca da identidade, como pela propagação da cultura.

Dornelles (2017) adotou em seu estudo a metodologia da pesquisa bibliográfica, com aporte teórico nos estudos culturais, com foco para os trabalhos sobre identidade de Stuart Hall e os estudos sobre literatura pós-colonial, a exemplo de Tomas Bonnici. Em seu trabalho há um diálogo entre a literatura e estudos com enfoque antropológico.

Em *Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em dissertações e teses*, de autoria de Alexandre Masson Maroldi (2017), foram utilizadas as palavras-chave educação indígena, educação escolar indígena, análise bibliométrica, análise de citações, produtividade de autores, frente de pesquisa, vida média e obsolescência. Publicada na Universidade Federal de São Carlos, está disponível no repositório da UFSC, bem como na BDTD. Abordou uma cronologia sobre a educação desde a jesuítica até a contemporaneidade, tendo como temática principal a educação

indígena. Identificou e analisou bases conceituais e legais da educação indígena brasileira. Traçando um panorama histórico sobre as políticas públicas, voltadas para a população indígena, com base em 137 dissertações e teses, publicados entre 1996 e 2014.

Um dos trabalhos selecionados, de 2018, é a monografia *Literatura indígena: a percepção das crianças alunas do 7º ao 9º ano, do ensino fundamental, sobre os contos indígenas trabalhados em sala de aula*, desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, por Walquiria Lima da Costa, também disponibilizada por e-mail. Nessa pesquisa, a autora investiga a percepção das crianças acerca da herança cultural dos povos indígenas, a partir da leitura e análise da obra *Contos Indígenas Brasileiros*, de Daniel Munduruku, tal livro foi trabalhado pela autora em sala de aula. Dessa forma, os procedimentos metodológicos seguiram os moldes da pesquisa participante, tendo como campo a escola em que a pesquisadora trabalha como professora de ensino fundamental.

Costa (2018) fundamenta suas análises tanto em obras que versam sobre Literatura Indígena como a de Janice Thiél, pelo seu enfoque para o uso das Literaturas Indígenas em sala de aula, como na análise do discurso de Bakhtin, tendo em vista que analisa a percepção das crianças sobre o que aprenderam acerca dos povos indígenas no estudo do livro e na realização das pesquisas paralelas propostas pela professora. E com seu trabalho a pesquisadora pôde concluir que o uso dessas literaturas em sala de aula auxilia na construção de uma educação que prime pelo respeito e conhecimento dos valores culturais desses povos.

O outro trabalho tem como título *Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade*, dos autores Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Thiago Alves Valente, que abordam sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 e as alterações feitas na Lei de diretrizes e Bases da Educação. Tem como palavras-chave literatura infantil indígena, Cléo Bussato, Daniel Munduruku, engajamento ideológico.

O último selecionado, do ano de 2018, foi *Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia*, de Eurídice Figueiredo, abrangeu a Literatura Indígena como temática e palavra-chave. Aborda sobre a origem da literatura brasileira, bem como aponta para a problemática de que os modelos literários utilizados são os ocidentais. Ressalta que a literatura oral já pertencia aos povos originários de cada lugar/país, observando que a produção literária brasileira só teve início no começo no século XIX.

Traz, também, um contexto sobre a história dos movimentos em defesa das minorias e o uso das mídias para a propagação e difusão das produções escritas e da literatura ameríndia,

reafirmando a importância da Lei nº 11.645/2008 para visibilizar a voz de autores indígenas, como Mundurucu, Potiguara, Kambeba, dentre outros.

O único artigo que incluímos nesta revisão é o publicado em 2019, por Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak), por ser um autor indígena e pela sua importância para o movimento literário e as demais causas indígenas. Em *O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da Literatura Indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008*, disponível na base SciELO e no Cadernos CEDES. Traz o protagonismo indígena na própria feitura deste texto, que é uma pesquisa bibliográfica e etnográfica, abordando sobre “a teia de relacionamentos entre os povos indígenas e a sociedade brasileira” (ANDRADE, 2019, p. 321), bem como relata a própria experiência como observador e participante do movimento literário indígena.

Consideramos seu estudo de extrema importância para as pesquisas sobre Literatura Indígena, pelo fato do lugar de fala do autor: é um indígena, escritor, um dos precursores do movimento literário indígena, de ampla influência tanto para os povos “seus parentes”, como para a educação brasileira, de forma enfática por pensar como a lei 11.645/2008 pode ser implementada de fato e sair do papel, se efetivando em prol de uma educação cidadã, em um país que precisa (re)conhecer e valorizar sua ancestralidade indígena.

No Brasil, os indígenas lutam, de todas as formas, para assegurar seus direitos e terem seu reconhecimento identitário garantido. Nesse cenário cruel e injusto, a Literatura Indígena divulgada de forma escrita é uma das estratégias encontradas para se combater o preconceito e a discriminação. Em especial quando os livros de autoria indígena são levados para a sala de aula, pois apresentam uma nova visão sobre o ser indígena para as crianças e jovens que crescem ou cresceram numa sociedade que o vê como um ser exótico, preguiçoso, diferente. Possibilitando mudança de paradigmas que reforçam a violência física e simbólica contra esses povos.

Além dos livros de autoria indígena, muitos estudos e pesquisas vêm sendo realizados pelas universidades públicas e privadas do Brasil, a fim de auxiliar no reconhecimento dos nativos dessa terra, com sua riqueza cultural e seus saberes/fazeres de tradição milenar. Esses pesquisadores, na sua maioria, não são indígenas, mas estudiosos simpatizantes com a causa e a temática indígenas. Por isso, as ramificações de estudos sobre os povos indígenas variam, vão desde a arquitetura da casa até a fabricação de artesanatos, sem detalhar as tradições orais, os rituais e as religiosidades, pois não há um aprofundamento, que seria possível com a pesquisa etnográfica.

Haja vista que os trabalhos analisados nesta revisão não foram desenvolvidos em cursos de Antropologia, área que é mais comum o uso desse método de investigação. Chamamos atenção para o fato de que em nossas buscas não encontramos nenhum programa de pós-graduação que tenha linha de pesquisa voltada para a Literatura Indígena ou Literatura Nativa.

No entanto, a editoração de livros literários de autoria indígena está em ascensão. E diversos indígenas já são referência mundial quanto à literatura, como exemplos, os autores Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba. Além do mais, cada pesquisador que conhece a história do Brasil, o processo de colonização e a história de luta, resistência e sobrevivência dos povos indígenas, vai buscar mais formas de auxiliá-los no combate ou com a palavra, em estudos e pesquisas, ou nas ciências humanas, exatas, políticas e naturais, com projetos, leis, programas de assistência, cuidados médicos, entre outros.

E o que percebemos em nosso estudo é que há um número crescente de pesquisa nas áreas de graduação e de pós-graduação, mas que, cada vez mais, pesquisadores não indígenas investigam as temáticas indígenas tanto para auxiliar como para difundir a ressignificação e o reconhecimento dos povos indígenas como povos originários do Brasil e detentores de culturas, saberes e tradições.

Observamos, também, que apesar da “aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008” não ser um descritor na maioria dos estudos, a temática da lei é mencionada dentro da pesquisa como política de ressignificação, de (re)construção da identidade e da valorização dos povos indígenas, porque é conhecendo as culturas, as tradições, os ensinamentos nas narrativas que as diferenças de cada etnia ficam mais evidenciadas.

Portanto, se observa que o crescente número de jovens indígenas ingressos nas universidades é um modo de preparação para ações em prol da resistência e sobrevivência de seus saberes tradicionais. Pois é adentrando o mundo do conhecimento científico, em suas mais diversas áreas de saber, que eles vêm encontrando ferramentas para dialogar e exigir direitos, principalmente, o de serem reconhecidos como cidadãos brasileiros com culturas, saberes e tradições diferentes do não indígena.

3. OS PROJETOS POLÍTICOS PARA O RECONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS POVOS NATIVOS DESDE ANTES DO BRASIL

A luta dos povos indígenas para manter sua cultura, tradição e saberes vivos vem de longa data. Essa luta não é somente física, mas política e intelectual, uma luta de resistência, que vem trazendo e descobrindo novas ferramentas para combater o persistente papel colonizador, enraizado nas entranhas da humanidade. Assim, como aponta Munduruku (2012), muitos indígenas para assegurar seus direitos, ingressam na política partidária, nas universidades, nos cursos técnicos e nos grandes centros urbanos, para conhecer e utilizar a língua do não indígena, as leis nacionais e internacionais, entre outros mecanismos, procurando garantir “o reconhecimento de suas identidades distintivas como sujeitos de direitos coletivos” (CEPAL, 2014, p. 28).

Essas lutas permitiram articular processos de reconstituição coletiva como povos e reivindicar conhecimentos, saberes, crenças, espiritualidade e instituições próprias. No entanto, cabe assinalar que as lutas dos povos indígenas não se limitam a reivindicar suas próprias instituições, mas também consistem em propor um novo modelo de sociedade em que se questiona o paradigma do desenvolvimento e se coloca o bem viver como alternativa. (CEPAL, 2014, p. 28)

Em seus estudos sobre os direitos dos povos indígenas da América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2014) aponta dois grandes marcos no processo de reivindicação e reconhecimento que são o Convênio sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 de número 169 da Organização Internacional do Trabalho, “que reconhece pela primeira vez seus direitos coletivos, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos

Povos Indígenas (2007), que propõe o direito desses povos à livre determinação” (CEPAL, 2014, p. 14-15).

No âmbito do movimento indígena brasileiro, “[...] os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para a luta pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos [...]” (MUNDURUKU, 2012, p. 45).

Nesse cenário, os projetos políticos, para o reconhecimento da história e da cultura dos povos nativos do Brasil, começam com a elaboração e o reconhecimento de uma Constituição Federal como Carta Magna dessa nação, na qual todas as diversidades étnico-raciais se integram e constituem os mais de 209 milhões de brasileiros, determinando que:

Art. 5 Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
 I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
 [...]
 IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
 X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;
 [...]
 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Nesse Artigo, é assegurada a igualdade de direito para todos os povos, etnias, raças que compõem a população brasileira, “sem distinção de qualquer natureza”. Além do mais, o primeiro inciso deixa claro que não há distinção de gênero no âmbito de seus direitos e deveres. Mais à frente, o inciso IX garante o direito à liberdade de expressão, tanto de sua intelectualidade, como liberdade artística, científica e de comunicação, enquanto o inciso X afirma que a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem não serão violadas.

O que se percebe, desde a aprovação da referida Constituição é que esses direitos existem, mas que não saem do papel, salvo para alguns poucos casos indígenas, no mais, ela assegura os direitos dos não indígenas, não negros, não afrodescendentes, principalmente para aqueles que pertencem às mais altas classes sociais do país, enquanto as nações indígenas são saqueadas, os territórios são invadidos e tomados por grandes produtores do agronegócio, as mulheres e crianças indígenas são violadas das mais diversas formas e sua imagem continua sendo disseminada com termos pejorativos.

E no que se refere às garantias que amparam às produções intelectuais, no Artigo 5, a Constituição Federal, a partir do Inciso XXVII, assegura que

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

[...]

(BRASIL, 1988).

Portanto, vale indagar: a Literatura Indígena brasileira contemporânea começou a ter um respaldo “legal” na elaboração da CF? No que se refere tanto à publicação quanto à reprodução, entendendo a transcrição da oralidade para a escrita, uma vez que esta literatura só se apresentava nas contações das histórias, precisamente, de forma oralizada, esse direito era assegurado?

De acordo com Silva (2018, p. 74), somente com a “[...] implantação de obras infantis nas escolas públicas [...] uma política pública adotada pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos”, é que se dissemina a Literatura Indígena. E ainda de uma forma incipiente, uma vez que, para cada 3 obras de literatura africana ou afrodescendente, somente uma obra de temática indígena estava contemplada na relação enviada para as escolas, cuja autoria poderia ser ou não de escritores ou escritoras indígenas.

Do mesmo modo, o Artigo 231, da CF, menciona a obrigatoriedade do reconhecimento aos povos indígenas quanto “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Porém, percebe-se, no cenário político e econômico, uma enorme disputa por terras indígenas ou em processos de demarcação, nas quais as explorações por garimpeiros, madeireiros, grileiros provocam uma discussão por segurança, por permanecer na terra, para viver e, em muitos casos, em mortes de líderes indígenas. Situação que se agravou ainda mais com a ameaça da votação do “Marco Temporal Indígena”, em processo desde o ano de 2021.

Partindo da análise do Artigo 231, pode-se indagar: como os costumes, as línguas, crenças e tradições são garantidas para os povos indígenas, dentro e fora da aldeia? Por que os primeiros projetos de educação e ensino foram em língua portuguesa e não bilíngues? Por que a questão etnicorracial, referente aos povos nativos e afro-brasileiros, ainda é tão visível, mesmo se passando mais de 500 anos e com a criação de leis e de políticas públicas?

Ainda se vive, no Brasil, um contexto social europeizado, colonizante, vivenciado por quem se identifica com as classes mais favorecidas, desprezando as demais. No intuito de modificar essa realidade, principalmente no âmbito educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, determina que, de acordo com o Artigo 26-A,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Observa-se, então, que a Lei nº 11.645/2008, voltou (mais ainda) a atenção para os povos indígenas, principalmente nos quesitos educação e Literatura Indígena. Na concepção de Andrade (2019, p. 349), “[...] o uso da Lei nº 11.645/2008 pelos povos indígenas nos últimos dez anos representa um passo que vai além da própria lei e Constituição Brasileira, é uma retomada de responsabilidade pelo nosso lugar na sociedade”.

Assim, a literatura escrita surge se apresentando como mais que uma forma de arte e expressão dos povos indígenas, vai além e também pode contribuir como um meio de ressignificar o protagonismo dos povos indígenas na formação do Brasil, bem como de assegurar seu lugar na sociedade como um dos pilares do país, pois

[...] o indígena não é o alvo/objeto da lei ou dos direitos humanos como se fosse um paciente enfermo, no qual a ciência médica aplica seus recursos para curá-lo, mas um agente, um ator que atua para fazer valer seu direito, luta para encontrar sua maneira de aplicar a lei num espaço que — a saber — não lhe é dado, mas tomado em negociações nem sempre justas ou pacíficas e nunca completas. (ANDRADE, 2019, p. 330)

E uma das formas de lutar para fazer valer seus direitos, está representada nas produções literárias indígenas, que, a partir da década de 1980, teve início com as “[...] produções textuais (revistas e livros) publicados por indígenas, que eram muito voltados às narrativas de seus povos, não havendo um discurso direcionado ao público comum infanto-juvenil brasileiro. [...]

numa tentativa de criação de um novo registro histórico” (MONTEIRO, 2014, p. 111) para afirmação de sua identidade, desde a Constituição de 1988. O reconhecimento de que os povos indígenas deveriam (e devem) ser ouvidos, a partir da referida lei, faz com que muitos autores desenvolvam ações afirmativas de empoderamento. De acordo com Andrade (2019, p. 328),

Mudou nossa relação com as leis e os direitos indígenas, que dependia dos mediadores, advogados, juízes, promotores e outros agentes sociais. A citação da lei passou a fazer parte do nosso discurso, do *enforcement*, do empoderamento de ações afirmativas a partir do nosso ponto de vista.

Nesse interim, políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais também ganharam destaque, como é o caso dos seminários do Projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”, que objetivava dar outro olhar para outros sujeitos que compõem a sociedade brasileira, conforme descrevem Fonseca *et al.* (2011, p. 5-6),

[...] em 2009, os seminários do projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil” trataram das relações étnico-raciais e da educação. Este tema tem mobilizado os debates educacionais, colocando foco em novos sujeitos e novas práticas educativas, na expectativa de dinamizar a discriminação racial e o preconceito em nossas escolas. As discussões sobre o assunto vêm sendo delineadas pela compreensão cada vez mais ampla acerca da necessidade de o campo educacional admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, possibilitando a valorização plena dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Se o campo educacional admite a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo, o Artigo 31 do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, assegura que

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (Artigo 31 do Decreto nº 5.051/04, de 19/04/2004, que promulga a Convenção 169, da OIT sobre Povos Indígenas e Comunidades Tribais).

Desse modo, partindo dos esforços desses povos interessados, é que “O movimento social indígena no Brasil *se tornou* a voz organizada e política dos povos indígenas, que busca apesar da pluralidade de etnias uma unidade, objetivando um projeto político que atenda a uma causa indígena” (MONTEIRO, 2014, p. 49), assim como a literatura traz consigo toda uma ancestralidade, uma sabedoria, uma tradição.

Portanto, no contexto da Lei nº 11.645/08, o autor Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak) esclarece que

Para atender a uma tentativa didática de descrever o termo, posso afirmar que existem quatro níveis do uso da lei. O primeiro nível é quando o indígena “invoca a lei”, ele necessita ter acesso às instituições, como escolas e universidades. O segundo é quando a lei é usada para “descrever e legitimar seu discurso” dentro dessas instituições. O terceiro nível é quando as instituições são ajudadas por agentes indígenas a aplicar/obedecer/seguir a lei. E por fim, o último nível é quando o Estado — fonte autoritária da lei — recebe o indígena, sua experiência e ação para “aperfeiçoar a lei”. (ANDRADE, 2019, p. 330-331).

Nessa tentativa de aperfeiçoar a lei, no caso da LDB já que a Lei nº 11.645/2008 só seria aprovada 10 anos depois, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) contribui, apesar de quase invisibilizado por docentes, coordenadores, auxiliares de leitura, para a divulgação e distribuição de obras literárias indígenas, como mencionado anteriormente. Isso porque, para cada 25 títulos literários destinados às escolas públicas por ano/distribuição, somente 2 ou 3 se referem às temáticas indígenas. Estes, muitas vezes, ficam “mofando” nas estantes ou nas caixas dentro da sala de leitura e/ou biblioteca escolar.

Vale ressaltar que o PNBE teve início em 1997, sendo criado pelo Ministério da Educação (MEC), com a Portaria Ministerial nº 584, cujo objetivo era de “[...] instrumentalizar os alunos, dando-lhes acesso às obras literárias que compõem acervos em todas as escolas do país, fomentando a cultura, a informação e a prática da leitura dos estudantes” (DORNELLES, 2017, p. 24), cujos gêneros variam entre “[...] obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos” (BRASIL, 2012 *apud* DORNELLES, 2017, p. 24).

Um outro ponto relevante foi a criação do PNBE temático, no ano de 2013, com a inovação da diversidade de suas linhas de temáticas que, de acordo com Brasil (2012 *apud* DORNELLES, 2017, p. 27), beneficiou “59.845 escolas, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, totalizando o atendimento de 20.100.461 alunos. Esse edital tem importância para nossa linha de pesquisa, pois dentre as nove linhas trabalhadas, destaca-se a autoria indígena”.

Então, a partir do PNBE temático, as Literaturas Indígenas adentram e rompem, ainda mais, as fronteiras da escola e chega até os lares, pois as escolas podem (e devem) fazer empréstimos dos livros que compõe o acervo da biblioteca escolar e/ou sala de leitura, bem

como a/o docente pode levar essa literatura para a sala de aula. E a partir daí, auxiliar na construção de uma nova história da nacionalidade brasileira.

Ao analisar o PNBE, Silva (2018, p. 75), afirma que “Este incentivo do governo possibilita que a criança tenha acesso ao mundo dos livros e da literatura já que esta é uma expressão de arte”. Expressão essa que tem outro significado para Monteiro (2014, p. 121), que retrata a Literatura Indígena como

[...] uma base documental histórica primária de um projeto de afirmação da identidade cultural indígena brasileira na globalização; um projeto político e societário, levado por escritores que são indígenas em contexto urbano, imersos em um campo de luta que cria pontes entre a realidade que vivem e suas identidades culturais. (MONTEIRO, 2014, p. 121).

Enfim, as principais políticas públicas voltadas para as questões indígenas só tiveram respaldo e progresso quando o próprio indígena teve sua vez e voz ouvida, lugar de fala e, principalmente, de escuta, representados pelos povos nativos que saíram de suas aldeias e vieram adquirir o conhecimento do não indígena para, além de representar as nações indígenas e suas ancestralidades, lutar por seus direitos garantidos na Constituição Federal, utilizando, principalmente, das Literaturas Indígenas contemporâneas brasileiras como base do recontar da história.

3.1 A Literatura Indígena disponibilizada pelo PNBE no período de 1998 a 2013

A literatura lida e estudada no Brasil sempre esteve relacionada com as literaturas de origem estrangeira, mais precisamente as europeias. Foi durante o Movimento Modernista que a literatura brasileira começou a ganhar cores e formas, ritmos e versos que se aproximaram mais da nossa brasilidade, mas as literaturas indígenas sempre existiram para reconhecer que elas são formadoras da literatura brasileira. Artistas plásticos e autores, como Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Anita Malfatti, entre outros, voltaram os olhares para os temas nacionais, a exemplo, o poema “Os Sapos”, de Manuel Bandeira, e o “Manifesto Antropofágico”, de Oswald de Andrade. Iniciando assim uma ruptura com a literatura canônica ocidental, fazendo emergir novas vozes literárias.

Da mesma forma, a Constituição Federal também fez uma ruptura quando possibilitou o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às questões indígenas, com o intuito de conhecer e divulgar, fazendo com que elas fossem abordadas nas escolas e disponibilizadas para o conhecimento da sociedade em geral, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais negros

e indígenas ganhavam forças e destaque na luta por uma educação que trabalhasse a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. Nesse contexto, Graúna (2013, p. 92) afirma que

[...] enquanto a literatura brasileira e a portuguesa são trabalhadas nas escolas de educação indígena, a tradição oral e os livros de autoria indígena percorrem, salvo algumas exceções, os corredores da exclusão nas escolas brasileiras. Embora pareça redundante perguntar sobre o lugar do índio na história e na literatura brasileiras, o que se segue é frequente nas escolas dominantes e são muitos os que propagam o estereótipo.

Na perspectiva de mudar essa realidade no âmbito escolar, as mudanças ocorridas na LDB nº 9.394/96, resultando na Lei nº 11.645/08, que traz a obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, nas práticas pedagógicas escolares, além de reconhecer que os povos originários participaram do processo de formação do Brasil, ainda assegura que sua literatura possa ser inserida na escola, no ensino de literatura brasileira, história e arte. Nesse ponto, Graúna (2013, p. 85) ressalta que

No Brasil, o trabalho com a Literatura Indígena está apenas (re)começando. O resultado mostra-se proveitoso numa série de publicações coletivas, em geral, subsidiadas pelo MEC e com a participação da FUNAI, e as publicações do CIMI e do Centro de Cultura Luiz Freire entre outras organizações de apoio aos povos indígenas.

Ao (re)começar o trabalho com as Literaturas Indígenas, o leitor/docente/pesquisador auxilia na ruptura dos estereótipos, ainda, enraizados na sociedade sobre os povos indígenas, seus costumes, crenças, tradições e saberes. Isso porque a Lei nº 11.645/08 assegura que o ensino precisa ser baseado em três pontos de suma relevância, que são:

1. Consciência política e histórica da diversidade, pois o país é formado por uma diversidade etnicorracial;
2. Fortalecimento de identidades e direitos, sendo esses assegurados pela Constituição Federal;
3. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações e a partir da literatura para possibilitar ao aluno/leitor uma nova visão sobre a história e a cultura dos povos nativos brasileiros.

Esses pontos de relevância comprovam que a ligação entre a literatura e a educação possibilita entender a relação dos costumes tradicionais indígenas com as normas sociais contemporâneas, fazendo com que a escola seja um espaço aberto à leitura, ao diálogo, à pesquisa. E seja um lugar de escuta para os povos nativos, resistentes e ressurgidos nos últimos

anos, dos quais a literatura é considerada uma literatura de verdades, pois traz em si uma voz ancestral, que cuida e comunica saberes. Nesse aspecto é válido dizer que esse entendimento se contrapõe à interpretação de que essas narrativas sejam ficção, pois, como defende Luciano (2011, p. 84) “os Saberes indígenas são os conhecimentos milenares subjetivos de cada povo, transmitidos por meio da educação tradicional aos comunitários para a perpetuação da identidade étnica e cultural de seus membros”.

Portanto, esses saberes estão sendo transcritos da oralidade, a partir da voz dos mais velhos, dos pajés, dos caciques, para aqueles que aprenderam a dominar a língua e as tecnologias dos não indígenas. Esses jovens guerreiros se colocaram em uma nova forma de combate para que o respeito, a identidade e a ancestralidade sejam reconhecidas, uma vez que

[...] a crescente mobilização dos povos indígenas hoje e a expansão de seus direitos através de um sistema de proteção internacional tem promovido uma ressignificação do indigenismo, valorizando cada vez mais as diversas formas de ativismo na esteira dos princípios dos direitos humanos, incluindo a participação de movimentos sociais que atuam no campo do indigenismo não governamental, mas com forte presença e influência no indigenismo oficial estatal. (LUCIANO, 2011, p. 292).

E foi partindo dessas diversas formas de ativismo, que, na década de 1980, surgiram os primeiros textos impressos de temática indígena, produzidos por indígenas. Esses textos foram algumas revistas e livros voltados para as narrativas de seus povos. Não tinham, especificamente, o objetivo de alcançar o público não indígena, mas objetivavam ser um novo registro da história dos povos nativos.

Já na década de 1990, surge um pequeno grupo de autores, os quais cada um/uma financiou seu próprio livro e os colocou no mercado literário. Desse modo, nas primeiras décadas do surgimento da Literatura Indígena de forma escrita, é possível encontrar livros indígenas cuja autoria está com nome civil do autor, como é o caso de Daniel Munduruku (Daniel Monteiro da Silva) que tem livros disponibilizados pelo MEC, o que dificulta a busca em catálogos de literatura. De acordo com Monteiro (2014, p. 111), somente “A partir do ano 2000 observa-se um crescimento de iniciativas mais especificamente literárias, com conteúdos mais diretamente ligados a desejos políticos e objetivos de luta”.

No cenário literário brasileiro, Kambeba (2020, *online*) ressalta que “[...] É preciso que a gente compreenda a relação da literatura, dos livros que contam a história, ressignificando isso porque nem sempre essa história é contada direito. É por isso que nasce a Literatura Indígena. Por isso que é fundamental o parente escrever”. Uma vez escrita/transcrita a história/narrativa de um povo, tem-se uma oportunidade de conhecer para respeitar a

diversidade etnicorracial do país, pois “[...] Falar do indígena brasileiro é fundamental já que ele vem a ser o primeiro elemento presente em nossa história. Pensar de que forma representá-lo é dar vazão à nossa busca de identidade nacional, retratar nossas raízes” (DORNELLES, 2017, p. 37).

Quanto ao mercado editorial, suas obras podem ser encontradas em “produções teatrais, em documentários mostrados em vídeo, em fundações culturais e organizações não governamentais representativas, com o objetivo de consolidar o resgate e a difusão da sabedoria atual e milenar dos povos indígenas no Brasil” (GRAÚNA, 2013, p. 81), bem como na disseminação do saber ancestral e contemporâneo dos indígenas de outros países da América.

No que se refere à aceitação dessas obras como fontes ricas de informações sobre a cultura e a tradição dos povos indígenas, separando-as de autores canônicos, percebe-se que são “[...] os preconceitos que desautorizam os livros de autoria indígena-descendente de serem designados, também, de excepcionais”, conforme salienta Graúna (2013, p. 88), ao mesmo tempo em que indaga sobre “Até que ponto os livros indígenas subsidiados por instituições governamentais promovem o reconhecimento dos autores indígenas e autores indígena-descendentes?” (GRAÚNA, 2013, p. 88).

É importante destacar que, durante a pesquisa, percebemos que muitos dos livros de temáticas indígenas disponibilizados nas escolas, campos da pesquisa, ainda têm uma visão do não indígena, pois ressalta um fazer sozinho e não com ele ou com a nação indígena. Nesse cenário é importante destacar que, anualmente, os livros de autoria indígena vêm sendo lançados com mais frequência, conforme assegura Munduruku (2017, p. 123) quando diz que “[...] são lançados mais de dez novos títulos de autores indígenas, sobretudo voltados ao público infantojuvenil, revelando uma preocupação em atingir um grupo e leitores em formação [...] que ajudarão a diminuir o preconceito e a exclusão”.

Por isso, para Dornelles (2017, p. 36), “[...] é necessário que surjam novos escritores de diferentes etnias, porque a representatividade mínima só aumenta ainda mais a chaga das questões de identidade indígena em nosso país”, para que se tenha uma maior produção de textos e de obras literárias indígenas que possam combater essa desigualdade e desinformação sobre os povos nativos.

Como mencionado anteriormente, as Literaturas Indígenas ganharam um certo reforço ao serem incorporadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Vale ressaltar que o PNBE estava dividido em PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor,

contemplando todas as áreas de formação e qualificação docente, mas nos últimos anos, o PNBE Periódicos foi suspenso.

O PNBE Professor apresenta obras de “referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos” (MEC, s/d), apresenta, em algumas obras, as temáticas afro-brasileira e indígena, atendendo a Lei nº 11.645/08, para que os docentes possam conhecer, planejar e dialogar sobre as questões etnicorraciais, como consta nas obras “Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática”, de Marco Antônio Silva (PNBE – Prof./2012) e “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”, de Kabengele Munanga (PNBE - 2006). Por outro lado, o PNBE Temático tem por objetivo

[...] atender as bibliotecas das escolas de rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. (MEC, s/d, online).

Assim, a Literatura Indígena possibilita essa formação sobre a diversidade, além de representar, para Silva (2018, p. 41), “no cenário literário, [...] uma ruptura da hegemonia alicerçada pela cultura dominante”, a partir da inserção de obras infantis por meio dessa política pública adotada pelo MEC, que é a distribuição de livros de literatura nas escolas. Monteiro (2014, p. 111) destaca, também, que só a partir de 2007 há “um ápice das publicações de livros de autoria indígena, em sua grande maioria voltados para a infância e a juventude, publicados por diversas editoras nacionais, que passaram a investir na temática direcionada a este público”.

Nesse aspecto, a Lei nº 11.645/08, atua como uma política pública de reconhecimento e valorização da história e da cultura dos povos originários do Brasil, possibilitando formações educacionais, bem como uma reflexão sobre a desconstrução dos cânones literários, pois a Literatura Indígena provoca essa ruptura, apresentando, em seus textos verbais e visuais, a continuação da luta por direitos, por igualdade, por um novo contar da história da colonização, na qual os autores se reafirmam e se autorrepresentam como pertencentes a determinado povo.

Dessa maneira, Kambeba (2020) afirma que “[...] A nossa literatura [...] vem denunciar. A nossa literatura é uma literatura política de denúncia, de protesto. É por isso que a gente escreve, não é para ser *Best Seller*, não”. Assim como também reafirma seu desejo de adentrar nos lugares onde as portas se abrem, como relata a seguir:

[...] Eu quero entrar em todas as portas que se abrem. Eu recebi [...] o prêmio internacional de Literatura Indígena, nos Estados Unidos. Quem quer saber disso? Pouco importa porque é o índio, mas é o índio que tá lá, é o índio que tá representando a Amazônia. É a nossa literatura que está sendo vinculada. (KAMBEBA, 2020, *online*)

Como a Literatura Indígena está sendo vinculada às questões geográficas e à preservação do meio ambiente, precisamente em relação à Floresta Amazônica, essas obras fazem ecoar as vozes dos mais diversos povos que estão resistindo ao capitalismo desenfreado dos madeireiros, dos grileiros, dos produtores do agronegócio. Nesse âmbito de resistência, Kambeba faz um apelo ao solicitar que

[...] quem é indígena entenda [...] que a tua literatura precisa ecoar, que a tua literatura precisa existir, que a tua literatura precisa representar a tua nação, essas literaturas precisam que quem está nos ouvindo agora, que é o não indígena, que é professor, pegue a Literatura Indígena e divulgue na sala de aula de vocês, faça essa literatura circular. (KAMBEBA, 2020, *online*)

Porque essa Literatura Indígena, que circula nos acervos das escolas, apresenta uma linguagem acessível para o público infantil e juvenil, com um projeto interessante e criativo de *design* gráfico e com imagens que dialogam com o texto verbal, facilitando a leitura, a interpretação e o contexto de criação da obra, possibilitando ao alunado vivenciar diversos letramentos literários.

3.2 O emaranhado do Programa Nacional Biblioteca da Escola: um caminho possível para a construção de um novo pensar sobre os povos indígenas e suas literaturas

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vem sofrendo modificações desde a sua criação, em 1997. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o PNBE teve que atender o objetivo quanto à prática de leitura e à formação docente. Assim, é necessário retomar sobre o contexto histórico da criação do programa, cuja base de informações é a própria plataforma digital do MEC (s/d, *online*) que apresenta o seguinte cronograma sobre os materiais distribuídos antes de 2003:

PNBE 1998 – Acervo composto por 215 títulos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos, distribuído às escolas de 5ª a 8ª série.

PNBE 1999 – Acervo composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela

Secretaria de Educação Especial do MEC, acondicionadas em uma caixa-estante, em formato de escola, distribuídas às escolas de 1ª a 4ª série.

PNBE 2000 – Material direcionado ao atendimento dos docentes do ensino fundamental, das escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. Essas escolas foram contempladas com um acervo composto de materiais didático-pedagógicos, tendo como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Os acervos eram compostos de: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, a Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

PNBE 2001 – Denominado “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A idéia [sic] do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.

PNBE 2002 – Dando continuidade à ação “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto de oito coleções de diferentes editoras, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Os alunos da 4ª série foram contemplados com uma coleção e as escolas receberam um acervo para suas bibliotecas.

(MEC, s/d).

Desse modo, percebe-se que, apesar de ter obras para formação do professor, estas estão relacionadas à educação indígena, não contendo obras que abordassem sobre a diversidade étnica do país, voltadas para a literatura especificamente indígena ou afro-brasileira, apesar de que o investimento financeiro foi de grande valia para a capacitação e formação docente, como para a prática de leitura das crianças e adolescentes desse período, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1: Dados anteriores a 2003

Programa	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Quantidade de livros	Financeiro
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000 *		18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00

*Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos voltados para a formação continuada de professores.

Fonte: MEC, s/d. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>

Quanto às obras literárias infantis e juvenis, o PNBE – 2003, teve como ações: “Literatura em Minha Casa”, para uso pessoal e particular do discente, assim como aconteceu nas versões anteriores, para aqueles que estavam matriculados na 4ª e na 8ª série. Dos 144

títulos ficcionais, ou não ficcionais, foram distribuídos para mais de 19 mil escolas brasileiras, voltadas para os alunos da 5ª a 8ª série, com os mesmos títulos entregues pelo PNBE – 1998; a ação “Palavras da Gente”, destinadas para a etapa Educação de Jovens e Adultos, para uso pessoal e particular do aluno; a ação “Casa de Leitura”, destinada para toda comunidade; ação “Biblioteca do Professor”, também para uso pessoal e particular do docente; e, por última, a ação “Biblioteca Escolar”, esta de uso dos alunos e comunidade escolar. Ressalta-se que as listas de acervos dessas ações não estão disponíveis na plataforma do MEC.

Quanto ao PNBE – 2004, ele deu continuidade às ações de 2003, ou seja, continuou a entregar kits de livros da ação “Literatura em minha casa”. A partir do PNBE de 2005, o foco de atendimento do Programa voltou para os alunos nas escolas, ampliando o acervo das BEs, atingindo a universalização para cada etapa de ensino atendida, que segundo o portal (*online*) foram “beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, com pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes”. Sendo que os gêneros e tipologias textuais variavam, indo da poesia até livros de imagens.

No acervo do PNBE – 2006 constavam 75 títulos de literatura, que também abrangia a diversidade de gênero e de tipo de texto, atendendo cerca de 13,5 milhões de alunos, matriculados de 5ª a 8ª séries, em 46.700 escolas. Posteriormente, no ano de 2007, houve a mudança da nomenclatura do Programa, que até no ano anterior, se referia ao ano de aquisição, ou seja, o Programa tinha o nome com a mesma data de aquisição do acervo, mas, com a mudança, “passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE – 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE – 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Desta forma, não existiu uma versão do programa ‘PNBE – 2007’”, como explica o portal do MEC (*s/d, online*).

Portanto, as obras literárias de temáticas indígenas disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, em consonância com o ano de distribuição e etapas de ensino da Educação Básica, atendendo à Lei nº 11.645/08, só aparecerá a partir do PNBE – 2010, mas voltada apenas para a temática africana e afro-brasileira, também contemplada nessa mesma lei.

Assim, nos anos anteriores a 2008, não foram encontradas referências de obras, disponibilizadas pelo PNBE, que abordassem a diversidade étnico-racial, destinadas à etapa de Educação Infantil. No PNBE – 2008, ano de aprovação da referida lei, das 60 obras destinadas à Educação Infantil, não houve uma única que apresentasse as temáticas indígena, africana ou afro-brasileira.

No entanto, no PNBE – 2010, selecionados na categoria 1 – (0 a 3 anos) – acervos 1 e 2, com 50 títulos, consta apenas 1 livro de temática africana; já nos selecionados na categoria 2 (4 e 5 anos) - acervos 1 e 2, das 50 obras, nenhuma aborda as temáticas étnico-raciais.

Quanto às obras selecionadas no PNBE - 2012, categoria 1- Educação Infantil, destinadas para creches, acervo 1e 2, dos 50 títulos, nenhum trabalha as determinações da Lei nº 11.645/08; na categoria 2, para a Pré-escola, acervo 1 e 2, também com 50 títulos, só foi disponibilizado a obra *Abaré* (2009), de Graça Lima, publicado pela Pia Sociedade de São Paulo, abordando as aventuras de um curumim, em forma de texto visual. Vale ressaltar que apesar da obra apresentar temática indígena, a autora é polonesa, portanto, não indígena.

No PNBE - 2014, categoria 1- Educação Infantil de 0 a 3 anos, acervos 1 e 2, assim como na categoria 2 – 4 e 5 anos, acervos 1 e 2, das 25 obras que compõem cada acervo, nenhum aborda sobre a temática indígena. Dessa forma, o que se percebe é que a aplicabilidade da Lei não atendeu essa etapa de ensino.

Já no que se refere aos acervos disponibilizados para o Ensino Fundamental, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, recorte temporário equivalente a data de criação e aprovação da Lei nº 11.645/08 até o ano de 2015, a distribuição e aplicação do PNBE seguiu as seguintes normativas:

O PNBE – 2008, abrangeu ainda mais a distribuição de acervos, englobando a Educação Infantil e o Ensino Médio, com obras compostas em verso, em prosa, com livros de imagens e de histórias em quadrinhos, além das narrativas clássicas da literatura universal.

No PNBE – 2009, somente duas etapas de ensino foram contempladas, sendo elas as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e às do Ensino Médio, com acervos compostos por uma diversidade de gêneros, entre eles poemas, contos, histórias em quadrinhos e obras clássicas. Já o PNBE – 2010, não diferiu sobre os gêneros e tipos de textos do acervo. O que o diferenciou do PNBE anterior foi a quantidade de alunos contemplados, chegando a quase 24 milhões, envolvendo um quantitativo de 86.379 escolas públicas da educação infantil, 122.742 escolas do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e 39.696 escolas da educação de jovens e adultos.

Ocorreu também, em 2013, o PNBE Professor, com objetivo de fomentar e orientar o ensino de cada disciplina da Educação Básica, principalmente os voltados para a lei da diversidade étnicorracial, subsidiando teoria e métodos de aplicabilidade no processo de ensino aprendizagem, sendo divididas por categorias, conforme a modalidade de ensino. Além do PNBE Professor, em 2010, também teve o PNBE Especial, tanto para alunos como para professores, com linguagem acessível, no qual as “obras de orientação pedagógica e de

atendimento educacional especializado e, ainda, obras de literatura infantil e juvenil” (MEC, *online*, s/p) atendiam alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais.

O ano de 2010 foi o ano em que o Governo Federal mais investiu no Programa Nacional Biblioteca da Escola, pois, além dos mencionados, ainda teve o PNBE Periódicos, com aquisição e distribuição de revistas para as bibliotecas das escolas públicas, cujo objetivo era de auxiliar na formação do professor.

Em 2011, o PNBE – 2011 voltou a ser direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com acervo de diversos gêneros literários, além da continuidade da distribuição dos periódicos destinados às bibliotecas públicas do Brasil. Em 2012, o PNBE voltou a ser destinado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (etapas de Ensino Fundamental e Médio) e Educação Infantil (creches e pré-escolas), além do formato acessível digital, chamado de MecDaisy. Nesse mesmo ano, também voltou a ser entregue o PNBE Periódicos.

No PNBE – 2013, escolas públicas de ensino do 6º ao 9º ano e de Ensino Médio receberam os acervos literários de diversos gêneros. O PNBE do Professor também foi distribuído de acordo com as etapas de ensino de cada escola. Também houve distribuição do PNBE Periódicos. E, encerrando o Programa Nacional Biblioteca da Escola, em 2014, as escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) foram as que receberam o acervo literário desse ano. Houve também a distribuição do PNBE Periódicos para todas as escolas públicas brasileiras. Não foi possível encontrar o PNBE – 2015 na Plataforma do MEC, último ano do recorte para esta pesquisa.

Ressalta-se que o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, extinguiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual passou a ser substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário). Isso ocorreu para que fossem unificadas as ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, que passaram a ter o mesmo processo de licitação por editais.

Na sequência, apresentamos o resultado do levantamento sobre as obras literárias que constam no PNBE, escritas por autores indígenas e não indígenas, cuja temática esteja relacionada aos temas sobre o meio ambiente, à Floresta Amazônica, aos mitos e lendas, à cultura, tradição e saberes indígenas, com distribuição pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, no recorte temporal 1998 – 2015, pois em 2016 as ações do PNBE já estavam paralisadas.

Quadro 2: PNBE - Ensino Fundamental

ANO DO PNBE	OBRAS	AUTOR(ES)	EDITORIA
2003	Ubirajara	José de Alencar (Não indígena)	L&PM
2003	Aventuras de Hans Staden	Monteiro Lobato (Não indígena)	Brasiliense
2003 EJA	O que é o Brasil?	Roberto DaMatta (Não indígena)	Rocco
2003 EJA	Brasil: terra à vista: a aventura ilustrada do descobrimento	Eduardo Bueno (Não indígena)	L&PM
2005	Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória	Daniel Munduruku (Indígena)	Studio Nobel
2005	Amazonas – no coração encantado da floresta	Thiago de Melo (Não indígena)	Cosac Naify
2005	Histórias que eu vivi e gosto de contar	Daniel Munduruku (Indígena)	Callis
2006	Crônicas de São Paulo - um olhar indígena	Daniel Monteiro Costa (Indígena) e Camila Arruda de Mesquita (Não indígena)	Callis
2006	Irakisu, o menino criador	Rene Kithaulu (Indígena)	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
2006	Um Estranho Sonho de Futuro	Daniel Monteiro Costa (Indígena)	Editora FTD S.A.
2006	O caçador de histórias	Yaguarê Yamã (indígena)	Martins Fontes
2006	O menino grapiúna	Jorge Amado (Não indígena)	Best Seller
2008	A lenda da Paxiúba	Terezinha Éboli (Não indígena)	Ediouro Publicacoes de Lazer e Cultura Ltda.
2008	Índio chamado esperança	Luiz Alvarenga Galdino (Não indígena)	Editora Nova Alexandria Ltda.
2008	Catando piolhos contando histórias	Daniel Monteiro Costa (Indígena), Marie-Therese Kowalczyk (Não indígena)	Brinque Book Editora de Livros
2008	Tempo de histórias	Daniel Munduruku (Indígena)	Salamandra
2009	Ajuricaba	Marcio G.B. Souza (Não indígena)	Instituto Callis
2009	Murugawa	Yaguarê Yamã (Indígena)	Martins Fontes Editora Ltda.
2009	Pindorama	Marilda Castanha (Não indígena)	Cosac & Naify Edições Ltda.
2009	Cobra-grande, histórias da Amazônia	Sean Taylor - Fernando Vilela (Não indígena)	Edições SM Ltda.
2009	O enigma das Amazonas	Pedro Yugo Sano Mani - Luiz de Alvarenga Galdino (Não indígenas)	Edições Escala Educacional S.A.
2009	Orlando Villas Bôas: histórias e causos	Orlando Villas Bôas (Não indígena)	FTD
2009	Ana e a margem do rio	Godofredo de Oliveira Neto (Não indígena)	Civilização Brasileira
2009	Histórias que a menina-serpente contou	Ilma Maria Canauna; Fábio Cardoso dos Santos (Não indígenas)	Cortez Editora
2009	Ajuricaba	Maurício Sousa (Não indígena)	Callis
2009	Contos da Selva	Horácio Quiroga (Não indígena)	Iluminuras
2010	Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa (Não indígena)	Agir Editora

Cont.

ANO DO PNBE	OBRAS	AUTOR(ES)	EDITORA
2010	De olho na Amazônia	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (Não indígena)	DCL
2011	O guarani	Luiz Gê - José de Alencar - Ivan José de Azevedo Fontes (Não indígenas)	Editora Ática
2011	Festa da taquara	Fabiana Ferreira Lopes (Não indígena)	UDP
2011	Contos e lendas de um vale encantado	Ricardo Jose Duff Azevedo (Não indígena)	Editora Novo Continente
2011	Contos dos meninos índios	Monica Barbosa Haibara - Hernâni Donato (Não indígena)	Melhoramentos
2011	Diário absolutamente verdadeiro de um índio de meio expediente	Ellen Forney - Sherman Alexie - Maria Alice Máximo (Não indígena)	Record
2012 Tem.	Terra grávida	Betty Mindlin (Não indígena)	Record
2012 Tem.	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro	Daniel Munduruku (Indígena)	Paulinas
2012 Tem.	Juntos na aldeia	Luis Donisete Benzi Grupioni (Não indígena)	Berlendis & Vertecchia
2012 Tem.	O índio que mora na nossa cabeça	Spensy Pimentel (Não indígena)	Prumo
2012 Tem.	Povos indígenas & educação	Maria Aparecida Bergamaschi (Não indígena)	Mediação
2013	Contos e lendas da Amazônia	Reginaldo Prandi - Pedro Rafael (Não indígenas)	A Página Distribuidora de Livros
2013	Moça Lua e outras lendas	Walmir Ayala - Simone Bragança R. Matias (Não indígenas)	Ediouro
2013	O príncipe Teiú e outros contos	Marcus Haurelio Fernandes Faria (Não indígena)	Editora Aquariana
2013	Histórias para jovens de todas as idades	Laura Sandroni (Não indígena)	Nova Fronteira
2013	Histórias da nossa gente	Sandra Lane (Não indígena)	Mazza Edições
2013	O Guarani	Carlos Gomes - Antonio Scalvini - Rosana Rios - Juliano José de Oliveira (Não indígenas)	Editora Scipione
2013	Você é livre!	Dominique Torres - Maria Valéria Rezende (Não indígena)	Autêntica
BE	Juntos na aldeia	Luís Donisete Benzi Grupioni (Não indígena)	Berlendis & Vertecchia (1999)

Fonte: MEC, s/d. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>

Percebe-se que são muitas as obras, que apesar de apresentarem a temática indígena, foram escritas por não indígenas. Por isso, retratam uma visão diferente do olhar nativo sobre seus costumes, tradições, ancestralidade e espiritualidades. Porque o fazer literário indígena apresenta uma coletividade, pois o autor representa sua aldeia, sua nação.

Um outro ponto relevante a ser observado é que o próprio título faz uma apresentação sobre a temática contida nas páginas da obra. Assim, os temas variam desde a história da

colonização, na qual o indígena teve uma narrativa contada pelo viés do colonizador, até versões de literatura indianistas e indigenistas, como as edições de *O Guarani*, nas versões de Carlos Gomes, Antonio Scalvini, Rosana Rios e Juliano José de Oliveira, publicados em 2010, pela Editora Ática e em 2012, pela Editora Scipione.

Quadro 3: PNBE – Ensino Médio

ANO DO PNBE	OBRAS	AUTOR(ES)	EDITORA
2009	Sehaypóri - O livro sagrado do povo Saterê Mawé	Ozias Glória de Oliveira (Indígenas)	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
2009	Meu querido canibal	Antônio Torres (Não indígenas)	Editora Record Ltda.
2011	O Guarani	José de Alencar - Walter Vetillo (Não indígenas)	Cortez
2011	Os brasileiros	Andre Toral (Não indígenas)	Conrad Editora

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

Para essa etapa de ensino, apesar de ter uma quantidade de obras literárias nos acervos da biblioteca da escola, poucos são de temáticas indígenas. O que faz com que se perceba que a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, em relação à história e cultura dos povos nativos, não condiz com a quantidade de obras distribuídas pelo PNBE. Percebe-se ainda que a quantidade de títulos com temática africana e afro-brasileira é bem maior que a indígena, quando se faz o levantamento nas listas do PNBE disponibilizadas na plataforma digital do MEC. No capítulo seguinte, norteadas pela pesquisa realizada sobre o PNBE, apresentamos os dados que encontramos nas escolas sobre as obras literárias e a forma como elas são trabalhadas.

4. SEMENTES GERMINADAS E FRUTOS (A)COLHIDOS: as oralidades ancestrais presentes nas escolas em forma de livros

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

[...]

(Paulo Freire)

Nas sociedades cuja educação regular se dá pela via da escola formal, esta é o lugar no qual se inicia o processo de socialização das pessoas. É nela que a criança tem a possibilidade de conviver, diariamente, com outras crianças, a fazer amizades, a conhecer os signos linguísticos, a decodificá-los, a ler e a entender, mesmo quando ela já faz a leitura de mundo. Assim, a leitura da palavra é primordial para seu sucesso educacional. É conhecendo os mais diversos textos e temas que seu conhecimento vai sendo expandido, mesmo quando estes estão em formas não verbais.

Se levarmos em consideração a relação idade/série, espera-se que os primeiros contatos com narrativas ocorram na etapa da Educação Infantil, isso quando os pais não as utilizam durante as contações de histórias em casa. Ressaltando que pesquisas indicam que se os pais são incentivadores do imaginário infantil, é a partir do ouvir que desperta na criança sua capacidade de observar e de contar.

Nesse contexto, pensando na influência positiva para o desenvolvimento das crianças, é que a primeira escola (Escola A), campo da pesquisa, que atende à Educação infantil, foi criada. Ela não nasceu de uma ação do Estado, mas a partir da preocupação de sua benfeitora em relação às crianças que estavam fora do processo de ensino aprendizagem formal, com objetivo de contemplar a educação de crianças com 4, 5 e 6 anos de idade. Então, utilizando de um espaço de sua residência, a Senhora X (professora), ofertou as primeiras turmas dessa etapa de ensino no bairro em que morava.

Nos dias atuais, a escola possui capacidade para atender 300 crianças, distribuídas entre turmas de 1º e 2º Períodos, sendo 06 turmas no matutino e 05 no vespertino. Ela é bem ampla

e com salas de aula padronizadas, pátios para lazer, sala para biblioteca, brinquedoteca, banheiros comuns e adaptados, cantina e refeitório.

Pode-se constatar que, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), os objetivos estão diretamente relacionados com os estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referentes à etapa da Educação Infantil – pré-escola – crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses, de acordo com os cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Em conversa com a gestora, que está na função há mais de 10 anos, sobre os projetos e as ações a serem desenvolvidas nas datas comemorativas ou alusivas, principalmente sobre o dia 19 de abril, ela assegurou que as ações atendem aos objetivos previstos no PPP e que, em alusão ao Dia dos povos indígenas, nomenclatura aprovada pelo Projeto de Lei 5466/2019, a escola sempre procura trabalhar temáticas que se relacionem aos povos indígenas, principalmente sobre a cultura e as artes, uma vez que uma das professoras tem uma relação direta com alguém que trabalha com indígenas, o que facilita a exposição de colares, cestos, cerâmicas, entre outros objetos da cultura material. Mas a escola, infelizmente, não tem nenhum projeto escrito sobre essas ações, como também não tem um projeto de leitura para ser executado sobre as obras de Literaturas Indígenas.

A Escola B é uma escola situada na parte leste da cidade, distante do Centro. Foi fundada pelo prefeito Davi Alves Silva, em 1992, mas passou a funcionar somente em 1993. Nessa época, a escola era registrada com outro nome, pois tinha a finalidade de atender cerca de 2.225 alunos em regime de Escola Creche. Como não pôde ter esse funcionamento nos anos seguintes, em 1998, recebeu outra denominação (atual) e passou a ser reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – 2020 (p. 10), a escola “atende os segmentos da Educação Infantil (I e II períodos) e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, funcionando em dois turnos, com 910 alunos regularmente matriculados”. Ela tem como missão “formar o cidadão do amanhã, capaz de construir o seu próprio conhecimento, vislumbrando o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem aos seus alunos tornarem-se seres que convivam respeitosamente com as diferenças” (PPP – 2020, p. 7).

Como o PPP deveria ser reformulado anualmente para atender às demandas da escola, por causa da pandemia da COVID-19, sua última atualização ocorreu em 2018 para ser desenvolvido no decorrer do ano de 2019. Assim, a atualização do PPP – 2020 só ocorreu no final do ano, sendo reelaborado por diversos segmentos, com participação da comunidade, de

professores, alunos, coordenação e gestão, baseado nos princípios do MEC e da LDB 9.394/96, da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), do ECA e do Conselho Municipal de Educação, além de teóricos como Cipriano Luckesi, Celso Vasconcelos, Paulo Freire, dentre outros.

Ainda de acordo com o PPP, as suas dependências prediais são constituídas de 28 salas de aula, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala de mídia/vídeo, 01 sala de leitura, 01 sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado, 02 banheiros comuns com 7 boxes para alunos, 01 banheiro adaptado, 02 banheiros para professores, 01 sala dos professores, 01 sala da coordenação, 01 sala da gestão, 01 auditório, 01 depósito de merenda, 01 depósito de materiais de expediente e 01 quadra de esporte, além de ter um pátio coberto e um outro ao ar livre. Vale dizer que, durante a pesquisa de campo, nos dias de chuva, havia muitas goteiras que danificaram algumas obras do acervo literário, inclusive obras de Literaturas Indígenas.

Neste ano de 2021, a escola conta com 100 alunos matriculados na Educação Infantil, 465 no Ensino Fundamental Menor e 591 no Fundamental Maior, estes estão distribuídos em 5 turmas de 6º ano (160 alunos), 5 turmas de 7º ano (175), 4 turmas de 8º ano (128) e 4 turmas de 9º ano (128). O que equivale a 20 turmas abertas no turno matutino e 18 no vespertino. Dos 1.156 alunos regularmente matriculados, 29 são indígenas da etnia Guajajara.

Quanto aos projetos desenvolvidos pela e na escola, alguns ocorrem anualmente como “O mundo maravilhoso da leitura”, “Ler, escrever e pensar”, “Toda mulher tem direito a uma vida sem violência”, “Dia de ler. Todo Dia!”, “Projeto do Meio Ambiente” e “Caminhada pela paz no trânsito”. Dialogando com uma das coordenadoras sobre a realização dos projetos de leitura, ela nos informou que a escola não possui nenhum projeto que aborde a temática indígena, mesmo tendo alunos da etnia Guajajara, e que a seleção das obras que serão utilizadas é realizada pelos professores que encabeçam os projetos. Assim, constata-se que quando o professor não conhece as obras literárias indígenas, disponíveis no acervo de sua escola, não tem como as utilizar em suas propostas de trabalho.

A última escola, campo da pesquisa, está localizada a quase 6 km do centro da cidade, no bairro Santa Rita. Quando criada, em 1984, a Escola C foi idealizada por uma professora, pioneira da Universalização do Ensino Básico, recebendo o nome de Escola Bom Mestre. Passou a pertencer a rede municipal de educação quando o prefeito José de Ribamar Fiquene, em 1986, construiu o atual prédio, mudando assim o seu nome, em homenagem a um lavrador pioneiro do bairro que, junto com seus filhos, doaram o terreno para a escola. Ela ofertava somente o “Primeiro Grau”, hoje, Ensino Fundamental.

Em 1994, por questões oficiais do Sistema Nacional de Educação, a escola passou a pertencer ao Sistema Estadual de Educação, por meio do Decreto nº 13.833, época em que o governador era o ex-prefeito José de Ribamar Fiquene. No decorrer desses trâmites, faz-se necessário lembrar que a nomenclatura das escolas estaduais passou por modificações. Se antes era Colégio, com a mudança, passou a ser Complexo Educacional. Mas com a reforma pedagógica ocorrida a partir da LDB 9.394/96, essa nomenclatura sofreu alteração e passou a ser Centro de Ensino Fundamental e/ou Médio. A última alteração em seu nome ocorreu em 2006, quando a escola passou por uma reforma predial e, também, por uma determinação da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, sendo identificada como Centro de Ensino.

Por não passar por uma reforma nos últimos anos, a estética da escola se parece com tantas outras que precisam de uma renovação tanto em sua estrutura física, o que inclui pintura, restauração do telhado, da quadra, entre outros espaços, como em seu Projeto Político Pedagógico que, até o momento da pesquisa, estava em uso o de 2012-2015. O que me levou a questionar o porquê de nunca terem atualizado o PPP, já que este é o documento base para orientar as ações do ano letivo, cujos objetivos, metas, finalidades têm que coincidirem com os problemas e o calendário letivo de cada ano.

Todavia, durante as visitas em 2020, constatou-se que a quantidade de servidores da educação que prestam serviço nesta escola ainda é maior do que nas demais, pois possui 05 profissionais de apoio pedagógico, 01 supervisor escolar, 02 porteiros, 02 intérpretes de Libras, 01 secretário, 03 auxiliares de serviços gerais, 01 gestora, 01 gestor adjunto, 01 apoio de coordenação, 01 apoio de secretaria, 01 auxiliar administrativo e 83 professores. Destes, 16 ministram a disciplina de Língua Portuguesa, 10, de História e 10, de Arte. Destaco essa informação pelo fato de que esses professores poderiam orientar trabalhos e/ou projetos relacionados à temática indígena, que vão desde a cultura e tradição até as mais diversas formas de expressão de arte, como a literatura, o grafismo corporal, peças confeccionadas de barro, os artesanatos, entre outros.

Observou-se, também, toda a sua estrutura física, que conta com 09 salas de aulas, 02 banheiros masculinos, 02 banheiros femininos, 02 banheiros adaptados, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, sala de mídia tipo rádio, cozinha, sala para os professores, sala da direção, sala multifuncional, secretaria, coordenação, quadra poliesportiva sem cobertura, pátio coberto, almoxarifado e 03 depósitos.

A gestora da Escola C, pedagoga e especialista em Administração e Supervisão Escolar, com 25 anos de docência, ressalta que a escola desenvolve alguns projetos anuais que são selecionados no decorrer da semana pedagógica. Quando questionada sobre a Lei 11.645/08,

que aborda sobre a obrigatoriedade de se trabalhar a cultura e a história afro-brasileira e indígena, ela informa que

Nesses últimos, digamos 06 anos, por aí assim, a gente vem trabalhando, né?, 01 vez por ano. É geralmente professor de História ou de Geografia. Eles procuram focar nesse projeto para trabalhar com os alunos em forma de seminário e em forma de pesquisa. Nos anos anteriores, só trabalhavam em períodos de datas comemorativas. Mas ainda é um pouco tímido esse trabalho da questão indígena. Agora, o da cultura afro, até é mais forte, mas firme. Já é trabalhado durante o ano todo, nas disciplinas da área de linguagem, história e cultura, nas áreas de humanas. As outras áreas também acompanham, mas quem realmente é o carro chefe são as áreas de humanas e de linguagens (Gestora da Escola C, 2020)

Desse modo, percebe-se que a Lei 11.645/08 está sendo aplicada com empenho, mas com maior ênfase para o estudo da história e da cultura afro-brasileira. Quanto à utilização da Literatura Indígena, os professores de Língua Portuguesa, com exceção de uma professora que conhece e trabalha com obras de autoria indígena, os de Arte ou História, não têm uma visão da importância de se trabalhar essa temática em sala de aula, tanto para romper preconceitos, quanto para o reconhecimento dos povos nativos como povos originários do país.

Ao perguntar sobre os projetos que foram desenvolvidos na área indígena e se eles objetivavam desconstruir estereótipos enraizados pela cultura dominante, sua fala foi precisa. Ela assegurou que os projetos visam desconstruir o rótulo de que “índio” é preguiçoso, que usar um cocar não representa os povos indígenas.

Até porque é feito debates com os alunos, reflexões a respeito ainda do preconceito que existe na nossa sociedade em relação aos indígenas que é tido como preguiçoso, até mesmo para que não tenham o olhar diferente para a pessoa que é indígena, caso chegue na escola já não seja acolhido com apelidos pelo fato de ser índio e possa se sentir bem. Então, é algo assim que tem sido assim... digamos, refletido com os alunos, mas que nós percebemos que precisa ser fortalecido ainda mais. Essas discussões, esses diálogos precisam ser trabalhados de forma mais organizada. Pelo menos na parte da cultura afro, nós temos aqui a CEIRI (Coordenação da Igualdade Racial de Imperatriz – MA) que desde o início do ano realizam trabalhos com os professores, tem formações. Já para trabalhar a questão indígena, ainda não foi contemplado essas discussões, essas formações para os professores que é muito importante para trabalhar a questão indígena. Então, essa questão indígena ainda está muito tímida para ser trabalhada na escola. Então, precisa ser fortalecida. (Gestora da Escola C, 2020).

Aqui, já se percebe a necessidade de se fazer/ter formações para os profissionais da educação, não somente para professores. O mais importante ainda é perceber que a questão etnicorracial africana e afrobrasileira já é bem mais estudada, discutida e com formações para professores do que a indígena. Mas por que isso ocorre? A Lei 11.645/08 não é a mesma para ambas? Por que a CEIRI não trabalha a questão indígena?

A CEIRI tem como uma das finalidades trabalhar a Lei nº 10.639/2003, que trata sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a qual é a base dos projetos desenvolvidos ao longo dos anos, como o festival de poesias, o Dia da Consciência Negra, o concurso de pinturas, as formações para os docentes sobre a temática, dentre outros. Por isso, ainda não havia trabalhado sobre as temáticas indígenas, apesar da existência da Lei 11.645/08.

Ao ser questionada sobre conhecer a literatura e os autores indígenas, a gestora afirmou que não conhece nenhum livro. E quando as obras chegam na escola, elas ficam na biblioteca. E somente durante a realização dos projetos é solicitado aos professores que trabalhem as obras, pois elas estão à disposição dos mesmos. A gestora menciona, ainda, não ter tirado um tempo para fazer a leitura dessas obras, mas que sabe da obrigatoriedade de se trabalhar a temática indígena. Assim, quando indagada sobre os projetos futuros e a possibilidade de incluir um só de Literaturas Indígenas, ela esclarece que

[...] para preparar esse projeto indígena, primeiramente, nós temos que sentar com os professores, para ver com eles e organizar, juntamente com os professores ver como realizar esse projeto, mas não é algo que seja, digamos, impossível de trabalhar, de forma alguma. Com certeza é algo possível de ser trabalhado. Durante esse ano, foi bem trabalhado a questão afro, agora a indígena não foi bem trabalhada como deveria ser. Mas, para realizar esse projeto, a gente precisa estar de mãos dadas com os professores para poder atingir os alunos. [...] Uma oficina de como trabalhar a Literatura Indígena auxiliaria na elaboração e no desenvolvimento do projeto, pois ajudaria bastante os professores e a escola também. (Gestora da Escola C, 2020)

Percebe-se, portanto, que a escola deve ser consciente da obrigatoriedade e da importância da aplicabilidade das leis vigentes relacionadas ao âmbito da educação para a igualdade etnicorracial, assim como ela também deve ofertar, nos dias de planejamento e estudo, um rol de materiais disponíveis, na biblioteca escolar, que abordem as temáticas indígenas, assim como ocorre com os materiais africanos e afro-brasileiro, pois ela é um espaço de formação de cidadãos, capaz de promover a valorização das culturas brasileiras, desde que possa apresentar em suas propostas de ensino, ações de leituras e discussões a fim de superar os estereótipos enraizados pela cultura dominante em relação aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

4.1 A Literatura Indígena: frutos (a)colhidos

Quando iniciei as pesquisas de campo, imaginava encontrar os espaços “Sala de leitura” e/ou “Biblioteca Escolar” organizados, com o acervo nas estantes, registrado e catalogado, acessível aos alunos e professores. Mesmo durante a pandemia, essa organização e cuidados

deveriam ser frequentes, mas não foi exatamente isso que percebi. Nesse contexto, utilizei da observação sistemática que, segundo Lakatos e Marconi (2003),

[...] realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193)

Por isso, ao adentrar nesses espaços, a realidade me inquietou, porque para trabalhar as obras de Literaturas Indígenas, o acervo deveria estar em um lugar de fácil acesso, assim como as obras canônicas, mas ele estava desorganizado, algumas obras ainda em caixas guardadas em depósitos, outras destruídas por causa da água da chuva, sem contar com os livros danificados pelo descuido. O que leva a refletir sobre o discurso da igualdade que, para Bonin *et al.* (2015, p. 68),

[...] dissolve a diferença e impossibilita questionar as condições desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos, como também aos recursos. O paradoxo atual da escola, que até então se pautava em políticas e ações pedagógicas universais, é que ela se vê hoje interpelada pelas políticas da diferença.

Foram justamente as políticas da diferença que me fizeram optar por essas três escolas, utilizando da “Amostra por conveniência”, uma vez que foi delimitada a escola de Educação Infantil por ser ela a de maior abrangência entre as escolas do Centro da cidade; a escola de Ensino Fundamental, por ser a que tem alunos indígenas e está localizada próximo à aldeia urbana dos Guajajara; e, a de Ensino Médio por estar localizada em um bairro mais distante do centro comercial de Imperatriz e ser a única com uma professora que tem um projeto sistematizado para trabalhar Literaturas Indígenas.

Dessa forma, ao utilizar desse tipo de amostra “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, em que não é requerido elevado nível de precisão” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 98), porque “[...] o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; [assim, ele] deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê e recolhe” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193).

Apresentadas as escolas e explicados os motivos para a escolha, nesse percurso de construção de dados empíricos, as figuras a seguir mostram como estão os espaços destinados à Sala de Leitura ou às Bibliotecas e os acervos nas escolas, campos da pesquisa.

Na Escola A, o espaço destinado para a Biblioteca estava fechado, mas foi informado que ainda não tinha estantes e que os livros estavam nas salas de aulas, dentro dos armários das professoras. Justificando-se porque eles permanecem lá para serem utilizados nas contações de histórias que fazem parte da rotina diária e do planejamento. Ressaltou-se que as docentes fazem a escolha das literaturas para toda a semana, algumas servem ao propósito da contação de histórias feitas pelas docentes, outras obras são manuseadas pelos alunos.

Vale mencionar, como retratado na Figura 11, as últimas obras literárias, que chegaram do MEC, ainda estão nas caixas por não terem um espaço específico para guardá-las e também porque os professores estavam ministrando aulas remotas.



Figura 11: Escola A – Livros novos/Sala dos professores
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Já na Escola B, como se pode observar pelas Figuras 12 e 13, o espaço para a biblioteca é uma área equivalente a uma sala de aula. O acervo literário, além de estar exposto em algumas estantes, também está em várias caixas de papelão, junto com muitos livros didáticos de anos anteriores, bem como algumas coleções didáticas atuais.



Figura 12: Escola B – Biblioteca
Fonte: Pesquisa de campo (2020)



Figura 13: Escola B
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Foi nessa biblioteca que encontrei alguns livros de literatura infantil e juvenil de autorias de diversos escritores indígenas, incluindo obras de Daniel Munduruku, que foram danificadas pela água da chuva. O que fez com que a escola perdesse materiais de riquíssima qualidade.

Outra observação importante a ser mencionada é, como o espaço da Biblioteca é pequeno para abrigar o acervo, muitos livros estão acomodados em uma sala de aula que se transformou provisoriamente em um depósito, como se pode ver na Figura 14.



Figura 14: Sala de Aula/Depósito de livros
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Nessa sala/depósito, há uma grande quantidade de livros didáticos tanto do PNLD atual como de livros antigos. A necessidade de estantes para se arquivar exemplares também está visível tanto para este setor como para a biblioteca.

E na Escola C, a de Ensino Médio, a biblioteca é bem mais estruturada e organizada. Os livros estão expostos nas estantes, seguindo algumas regras para registro e empréstimos para os alunos. O cartaz na estante (Ver Figura 15) informa sobre um projeto de leitura desenvolvido pela escola. O mesmo tinha por objetivo ver qual dos três turnos mais requisitava o empréstimo de obras literárias da biblioteca e as liam. O turno matutino foi o campeão nessa primeira etapa, não tendo continuidade por causa da pandemia da COVID-19.



Figura 15: Escola C- Biblioteca
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Outro fator importante para o espaço da Biblioteca são as mesas (Ver Figura 16) dispostas para que os alunos possam fazer uso tanto para a leitura de livros literários, como para que as usem para a resolução de atividades escolares. Isso inclui as que os discentes fazem por conta própria e aquelas que são feitas sob orientação dos professores, sendo que este é um espaço que também pode ser utilizado como ambiente de aprendizagem.



Figura 16: Escola C – Biblioteca
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

A imagem (Fig. 17) a seguir é um dos registros do primeiro dia de busca pelos exemplares de Literaturas Indígenas nas escolas. Para tal, a utilização de touca, máscara e luvas foi fundamental e necessário, obedecendo as regras para manuseio de obras antigas, assim como para o manuseio de obras que estavam guardadas e empoeiradas por um bom tempo.



Figura 17: Início da busca por obras literárias indígenas na escola
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Compreendendo que a Lei 12.244/10 estabelecia que em cada instituição de ensino, pública ou privada, do país, deveria ter uma biblioteca com um acervo de obras literárias que corresponderia a um livro por aluno matriculado, até o ano de 2020, e que essa lei foi alterada pelo Projeto de Lei 4.401/20, prorrogando o prazo para a universalização de bibliotecas escolares até o ano de 2022, na qual a lei também propõe um espaço adequado e acessível ao número de alunos, percebe-se que estes espaços ainda não são adequados e acessíveis ao alunado. Primeiro, porque os alunos não têm um acesso direto e contínuo às obras que compõem o acervo; segundo, porque os espaços ainda são pequenos para a proporção de alunos matriculados. Já em relação à quantidade do acervo de cada escola, se ele corresponde ou não ao número de alunos matriculados, não se buscou essa informação durante a pesquisa.

Já no que se refere às Literaturas Indígenas a situação é ainda pior, pois sabe-se que esses livros, durante anos, não eram contemplados nas listas do PNBE, que só passaram a ser enviadas para as escolas a partir de 2008, depois da aprovação da Lei 11.645/08. Então, depois de ter pesquisados todos os títulos de obras indígenas nas listas do PNBE de 1998 a 2013, foi necessário verificar livro por livro, em todos os acervos das três escolas, no intuito de encontrar as obras enviadas pelo MEC, além daquelas cujas temáticas indígenas foram escritas por autores não indígenas porque, de acordo com Ribeiro (2020, p. 85), “A temática indígena e a Literatura Indígena devem tomar o corpo e o espírito nas escolas, respeitando as singularidades e pluralidades. Esta centralidade nos remete à noção de alteridade. Um ser é ele próprio e também

o outro”. Nesse contexto, entende-se que não precisamos ser como o outro para sermos nós mesmos.

Desse modo, fazer o levantamento das obras literárias que cada escola tem também foi preciso para conhecer o material disponível para a próxima etapa do projeto, que é a oficina de letramento em Literaturas Indígenas, pois, de acordo com o escritor Olívio Jekupé (2020, p. 113-114),

[...] os professores têm que se aprofundar sobre as questões indígenas. Por isso, através de autores indígenas escrevendo, os professores terão mais base na hora de falar sobre os indígenas, e assim a escrita tem seu grande valor. E podemos dizer que a vida dos escritores indígenas é uma missão, é uma forma de luta também porque se torna uma liderança através da escrita.

Portanto, ao encontrar as obras na biblioteca, fez-se uma seleção de quais poderiam ser trabalhadas pelos professores, bem como também poderiam ser definidos os objetivos e as habilidades conforme a BNCC, para que se possa trabalhar as narrativas, que, segundo Graúna (2013, p. 46), “[...] Trabalhar o mito (realidade/história) pode não ser uma tarefa fácil; mas, a partir dele, é possível fazer o (re)conhecimento da nossa identidade sufocada nesses mais de 500 anos”.

Isso porque, se a escola não (a)colhe os frutos que recebe, eles apodrecem e não produzem o prazer no ato de ler, de conhecer, de refletir, não alimentam o movimento pela busca da igualdade, da valorização e do respeito pela diversidade, em particular, pela diversidade etnicorracial do Brasil. Nesse sentido, Jekupé (2020, p. 114) diz que “[...] o caminho da literatura nativa teve um crescimento muito importante, e sei que através desses livros o conhecimento com os professores será bem diferente. E se os professores conhecerem melhor o mundo indígena, sei que o preconceito pode diminuir”.

A seguir são apresentadas as obras de temática e de Literatura Indígena encontradas nas escolas, campos da pesquisa, que foram enviadas pelo MEC, por meio do PNBE e do PNLD Literário.

I. Escola de Educação Infantil

No PNBE de 2012, a obra **Abaré**, de Graça Lima, pela Editora Apullus, edição de 2009, retrata as aventuras do curumim no seu cotidiano, sempre acompanhado dos mais diversos tipos de amigos, pois a palavra Abaré, em Tupi-Guarani, significa amigo. A obra é toda em

linguagem visual, salvo os textos verbais que apresentam o significado de Abaré e a biografia da autora e ilustradora.

Fugindo um pouco do recorte temporal da pesquisa, e por serem obras em menor quantidade, também foram encontradas algumas obras dos anos de 2014 e 2018. Uma delas foi a obra **Curupira, brinca comigo?** (2014), de Lô Carvalho, lançada pela Bamboozinho. A narrativa traz um convite à brincadeira com os seres encantados da floresta, ou seja, para os não indígenas, os personagens do folclore brasileiro como o Curupira, a Pisadeira, o Boitatá, o Lobisomem, entre outros. O personagem principal é um garoto indígena, que, por morar na floresta e não querer brincar sozinho sai convidando esses seres para a brincadeira. A obra traz como desfecho o personagem chamando a criançada para brincar, além de indicar possíveis brincadeiras. E para esclarecer sobre os personagens, utilizou-se o título “Sobre os monstros e as assombrações”, além de ter umas “Orientações para pais e educadores”.

Outro livro encontrado foi **Poemas da minha terra tupi** (2014), de Maté (Marie-Thérèse Kowalczyk), publicado pela Editora Bico de Lacre, para o Ensino Fundamental. É uma obra composta por 14 poemas que retratam desde a paisagem e os animais até a transformação da floresta em cidades, bem como a utilização de palavras em Tupi para nomear estações de trem, avenidas e cidades.

O que mais chama a atenção quando se faz uma pesquisa assim é verificar que a literatura africana e afrobrasileira tem um maior destaque quanto ao número de livros literários nas escolas. Como se observa na figura a seguir, para cada 05 obras de temática africana ou afro-brasileira, somente 01 é de temática indígena, mas não escrita pelo próprio nativo.



Figura 18: Obras literárias de acordo com a Lei 11.645/08

Fonte: autora.

II. Escola de Ensino Fundamental

Para esta etapa de ensino, muitos livros literários foram entregues. Infelizmente, no acervo já não constavam alguns exemplares. Os que ainda estão na biblioteca estão expostos à poeira, à água da chuva, aos maus cuidados, à degradação, ao desgaste, à perda. Livros que só tinha um exemplar, em todo o acervo, estavam sem possibilidades de restauração porque suas páginas grudaram uma na outra com tanta chuva, como foi o caso de “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku.

Percebe-se que, desde o início do recebimento de obras de temática e de Literatura Indígena, houve um pequeno e quase invisível caminho para que os professores, coordenadores e gestores conhecessem a Lei 11.645/08, bem como as literaturas acessíveis na escola, mas a indisponibilidade de tempo, de informação e o querer individual são características que determinam o desenvolvimento intelectual e o conhecimento social de cada profissional de educação. O comodismo é mais fácil de ser seguido dentro de uma rotina diária.

Desse modo, ao fazer esse levantamento de obras recebidas na escola de Ensino Fundamental, percebe-se que antes eram enviados livros indianistas e indigenistas, ambos escritos por pessoas não indígenas, mas que, de alguma forma, tinham certo conhecimento sobre os povos nativos, suas culturas e tradições, assim como sobre seus contos e suas narrativas.

Quadro 4: Obras literárias PNBE 2003 - 2013

PNBE	OBRA LITERÁRIA
2003	<i>Ubirajara</i> . José de Alencar. Editora L&PM.
2005	<i>Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória</i> . Daniel Munduruku. São Paulo: Studio Nobel.
2006	<i>Crônicas de São Paulo: um olhar indígena</i> . Daniel Munduruku. São Paulo: Callis.
2006	<i>Irakisu, o menino criador</i> . Rene Kithaulu. Editora Fundação Peirópolis Ltda.
2006	<i>Um Estranho Sonho de Futuro</i> . Daniel Monteiro Costa. Editora FTD S.A.
2006	<i>O caçador de histórias</i> . Yaguarê Yamã. Editora Martins Fontes.
2008	<i>A lenda da Paxiúba</i> . Terezinha Éboli. Ediouro Publicações de Lazer e Cultura Ltda.
2008	<i>Índio chamado esperança</i> . Luiz Alvarenga Galdino. Editora Nova Alexandria Ltda.
2008	<i>Catando piolhos contando histórias</i> . Daniel Monteiro Costa, Marie-Therese Kowalczyk Brinque Book Editora de Livros.
2008	<i>Tempo de histórias</i> . Daniel Munduruku. Salamandra.
2009	<i>Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá</i> . Yaguarê Yamã. São Paulo: WMF Martins Fontes.
2009	<i>Histórias que eu vivi e gosto de contar</i> . Daniel Munduruku. São Paulo: Callis.
2009	<i>Ajuricaba</i> . Marcio G.B. Souza. Instituto Callis.
2009	<i>Pindorama</i> . Marilda Castanha. Cosac & Naify Edições Ltda.
2009	<i>Cobra-grande, histórias da Amazônia</i> . Sean Taylor - Fernando Vilela. Edições SM Ltda.
2009	<i>O enigma das Amazonas</i> . Pedro Yugo Sano Mani - Luiz de Alvarenga Galdino. Edições Escala Educacional S.A.
2009	<i>Orlando Villas Bôas: histórias e causos</i> . Orlando Villas Bôas. FTD.
2009	<i>Ana e a margem do rio</i> . Godofredo de Oliveira Neto. Civilização Brasileira.
2010	<i>Contos ao redor da fogueira</i> . Rogério Andrade Barbosa. Agir Editora.
2011	<i>O guarani</i> . Luiz Gê - José de Alencar - Ivan José de Azevedo. Fontes Editora Ática.

Cont.

PNBE	OBRA LITERÁRIA
2011	<i>Contos e lendas de um vale encantado</i> . Ricardo Jose Duff Azevedo. Editora Novo Continente
2011	<i>Contos dos meninos índios</i> . Monica Barbosa Haibara - Hernâni Donato. Melhoramentos.
2011	<i>Diário absolutamente verdadeiro de um índio de meio expediente</i> . Ellen Forney - Sherman Alexie - Maria Alice Máximo. Record.
2013	<i>Contos e lendas da Amazônia</i> . Reginaldo Prandi - Pedro Rafael. A Página Distribuidora de Livros.
2013	<i>Moça Lua e outras lendas</i> . Walmir Ayala - Simone Bragança R. Matias. Ediuoro.
2013	<i>Histórias para jovens de todas as idades</i> . Laura Sandroni. Nova Fronteira.
2013	<i>O Guarani</i> . Carlos Gomes - Antonio Scalvini - Rosana Rios - Juliano José de Oliveira. Editora Scipione.
2013	<i>Você é livre!</i> . Dominique Torres - Maria Valéria Rezende. Autêntica.
BE	<i>Juntos na aldeia</i> . Luís Donisete Benzi Grupioni. Berlendis &Vertecchia.

Fonte: Pesquisa de campo (2020)



Figura 19: Algumas obras – PNBE diversos

Fonte: Pesquisa de campo (2020)

III. Escola de Ensino Médio

Os livros de literatura para o Ensino Médio são diversificados assim como para os demais etapas de ensino. Um ponto para refletir é sobre só ter uma única obra de Literatura Indígena destinada para esse público leitor, oriunda do PNBEM de 2008. Pensada para se fazer discutir os tempos que vivenciamos ao longo da vida, a obra indígena *Tempo de histórias*, de Daniel Munduruku, que foi publicada pela Editora Salamandra. Nela, é possível perceber que há tempo para tudo, inclusive o tempo de aprender.

Refletindo sobre os ensinamentos desta obra, pode-se perceber que para ser professor, educador, precisa-se aceitar que se tem uma tarefa das mais difíceis. Não pela decisão de ser,

mas “[...] pelo fato de a estrutura educacional ser sempre muito conservadora e não permitir mudanças. E educar jovens requer irreverência, acolhida e dedicação. Esses três elementos se confundem no cotidiano do verdadeiro educador, mas também o realizam” (MUNDURUKU, 2006, p. 13).

Assim, para se trabalhar a questão e as Literaturas Indígenas é necessário que o professor tenha um olhar para o outro, para essa nova história que os povos originários começaram a escrever e que precisa ser levada para todos os cantos e esferas do país, principalmente para a sala de aula, isso porque, segundo Ribeiro (2020), é fundamental para

Que os professores repensem suas concepções e práticas e proponham novas abordagens e conteúdos para os currículos escolares. Claro, haverá certa desarrumação para conceber novos desenhos didáticos para esse ensino; contudo, as metamorfoses urgem vir para o voo e chão das práticas pedagógicas. Na medida em que assumirmos nossas práticas, as possibilidades inaugurarão a aplicabilidade do ensino da temática indígena e o ensino à diversidade. (RIBEIRO, 2020, p. 86).

Portanto, mesmo quando não se tem muitas obras destinadas ao alunado do Ensino Médio, as literaturas para o Ensino Fundamental também podem ser utilizadas, desde que o professor faça o planejamento com os objetivos voltados para essa clientela. Pois, são muitos conhecimentos, tradições e culturas repassadas por gerações, transcritas e escritas pelos povos nativos, para serem estudadas, analisadas e difundidas pelos quatros cantos do mundo, a fim de combater as discriminações e os preconceitos em relação a eles.

5 OUTROS CAMINHOS PARA NOVAS DESCOBERTAS E OUTROS (RE)CONHECIMENTOS: letramento literário para a diversidade étnica

Antes de nos aprofundarmos sobre o reconhecimento e a valorização das Literaturas Indígenas como fonte de saber e a leitura e estudo dessas obras em sala de aula, se faz primordial ressaltar sobre o que é letramento, mas, precisamente, sobre o que é letramento para a diversidade étnica. Dessa forma, Luciano (2019, p. 93) assevera que “[...] o letramento abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, usos e funções sociais”. Assim sendo, todas as formas diversas de interação, compreensão e aplicabilidade da língua e da linguagem são letramento, pois age “[...] como fenômeno social” (LUCIANO, 2019, p. 93).

Dentro desse fenômeno social, percebe-se que no processo de letramento há “[...] relações entre “fala” e “escrita”” (STREET, 2014, p. 8), uma vez que o princípio do letramento se constitui, real ou efetivamente, na alfabetização, na qual pode ser trabalhado um conjunto de habilidades e competências que envolvem o ato de leitura e escrita. Assim, de acordo com Rojo (2009, p. 98), “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares”.

Desse modo, Santos (2016, p. 53) esclarece que o “letramento passa a distinguir um processo com intenções pragmáticas sobre o ensino e a aprendizagem da língua, sendo paralelo ao processo de alfabetização que o alicerça e garante seu desenvolvimento”, assim, o letramento, de fato, deve servir para o “domínio das estruturas dos gêneros textuais, em seus aspectos simbólico-culturais, histórico-pragmáticos, sociointeracionistas e políticos-ideológicos” (SANTOS, 2016, p. 53).

De acordo com Antonio Candido (1995, p. 243), “Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, [...], pois confirma o homem na sua humanidade”. E como assinala Rildo Cosson (2020a, p. 17): “Na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, sendo que “[...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência”.

Ao dar conta desses aspectos, o letramento literário, com o poder da palavra, é capaz de fazer com que o leitor conheça e vivencie conhecimentos de diversos povos, entre eles os indígenas. Dessa forma, a leitura de Literaturas Indígenas, segundo Peres (2018, p. 108-109), pode colaborar

[...] para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro.

Desse modo, praticar o letramento literário é participar de um desafio complexo, pois foge das padronizações e das normatizações (SANTOS, 2016), assegurando o direito de acesso à literatura nos mais diversos gêneros. Nesse sentido, o letramento literário com textos de autoria de povos nativos, principalmente dos mais velhos, pode ser um instrumento decolonizador que permite a expansão da memória, situando-se fora dos indivíduos e permitindo formas de pensamentos que destoam dos modelos epistêmicos eurocentrados (BRITTO, 2007). Isso porque

Os conceitos de alfabetização e de letramento não fazem parte do mundo cultural indígena. Etimologicamente, alfabetização e letramento fazem parte do vocabulário ocidental que adentrou na vida dos povos nativos, por meio da educação escolar fundamentalmente para dominá-los e inferiorizá-los política, cultural e cognitivamente e ao final consumir suas integrações à sociedade nacional. (LUCIANO, 2019, p. 92)

Nesse contexto, o letramento existente, até então para esses povos, se constituía no letramento de vivência e de mundo, do seu modo de interação social. A autora ainda acrescenta que

[...] para tornar-se um cidadão brasileiro, o indígena teria que abrir mão de toda a cultura do seu povo de origem. Teria que deixar de ser indígena. Nesse processo inicial de letramento, a língua portuguesa foi utilizada como importante ferramenta de integração e de conversão, em detrimento das línguas indígenas, utilizadas apenas como mecanismo de transição no aprendizado da língua portuguesa. (LUCIANO, 2019, p. 101).

Assim, ao conhecer e utilizar a língua do colonizador, os indígenas se aprimoraram de diferentes tipos de letramento que, segundo Street (2006, p. 470), “[...] são associados a diferentes personalidades e identidades”. O que nos leva a perceber que, mesmo quando graduados, os indígenas não deixam de ser quem são, sendo médicos, advogados, cantores etc., pois “[...] o ser letrado não deve figurar como ameaça à anulação do seu ser, da sua alma como pessoa humana e da sua historicidade como um todo” (LUCIANO, 2019, p. 96).

Ademais, os povos nativos são povos portadores de conhecimentos, sejam eles referentes à cura e à espiritualidade, sejam para seus ensinamentos, culturas e tradições, uma vez que, de acordo com Street (2014, p. 51), “[...] O desenvolvimento do letramento em si mesmo não altera as bases tradicionais de conhecimento”. Conhecimentos esses repassados por

meio da oralidade, durante séculos, de geração para geração, como prática de vivência e sobrevivência dessas diferentes etnias, cujas práticas de letramento ocorrem de diversas formas mediante a multiculturalidade existente no Brasil (STREET, 2006).

Assim, a Literatura Indígena proporciona um sentido cultural, de valorização da expressão estética das práticas fundamentadas na oralidade desde as primeiras gerações. Isso porque da mesma forma que a literatura não indígena se concretizou a partir da oralidade, principalmente nas cantigas medievais, a Literatura Indígena escrita tem suas raízes na oralidade. Dessa forma, “[...] apesar da adoção dessa nova ferramenta representada pela escrita, [...]”, a oralidade “[...] não é anulada, senão que é continuamente afirmada como essencial para as culturas ameríndias” (PERES, 2018, p. 114).

Nesse contexto, o letramento é um dos produtos da cultura, história e dos discursos (STREET, 2014, p. 9) no qual o ser humano está inserido e que, também, é iniciado a partir da oralidade, seja na base da coesão, seja na conectividade ou nos recursos empregados, como salienta Street quando afirma que

[...] O letramento, agora é evidente, não pode ser separado da oralidade com base seja na coesão, seja na conectividade ou no fato de empregar recursos paralinguísticos em oposição a recursos lexicais. Tampouco se pode sugerir que a língua oral é mais encaixada em situações sociais e em “intercâmbios”, enquanto a escrita permanece independente e autônoma. A atenção a essas supostas diferenças entre letramento e oralidade, que ajudou a sustentar a crença na grande divisão, mesmo quando seus aspectos mais grosseiros foram rejeitados, pode ser vista agora como um produto da metodologia linguística tradicional e das convenções culturais dos próprios linguistas. (STREET, 2014, p. 187)

E, por ser produto da metodologia linguística, quem desenvolve bem as capacidades, competências cognitivas e linguísticas escolares pode ser considerado alfabetizado, pois, segundo Rojo (2009, p. 98), o letramento “busca recobrir os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos”, já que “[...] existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais” (STREET, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o alfabetismo funcional é muito presente na sociedade contemporânea, pois ele é adaptável perante as necessidades dessa sociedade capitalista e mercadológica. Quanto ao enfoque ideológico de letramento, a versão freireana de alfabetização é a mais utilizada para assegurar que os indivíduos sejam alfabetizados, tanto na sua cultura local quanto na cultura valorizada, que de acordo com Street (2014, p. 24), carrega consigo os diversos modos de investigação das “[...] relações entre língua, letramento e sociedade”.

Desse modo, pensar a escola moderna e as políticas públicas como formas de desenvolver o letramento (STREET, 2014, p. 9) é acreditar que somente há um tipo de letramento, aquele relacionado ao processo de ensino aprendizagem, quando na realidade há uma diversidade, os multiletramentos, pois “[...] o processo de pedagogização do letramento não deriva unicamente das escolas, embora obviamente ali se encontrem suas raízes institucionais e históricas” (STREET, 2014, p. 140).

A esse respeito, é importante ressaltar que há múltiplos letramentos que “variam no tempo e no espaço. Contestados na relação de poder” (ROJO, 2009, p. 102), assim como os letramentos dominantes institucionalizados, gerenciados por organizações formais como as escolas, local de trabalho, sistema legal etc., que preveem os agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas etc.) que gerenciarão os conhecimentos valorizados legal e culturalmente, enquanto os letramentos vernaculares “[...] são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p. 102-30) por sua origem no cotidiano e nas culturas locais.

Nesse ponto, em que o cotidiano e as culturas locais dialogam com os multiletramentos, dominar a língua portuguesa é fundamental, assim como o uso das línguas indígenas também o é, para que consigam falar, ouvir e entender o que acontece ao seu redor, recorrendo à garantia de seus direitos, a partir de seus textos transcritos e/ou escritos e recontar a história de colonização desse país, apresentando sua cosmovisão, suas memórias e assegurando sua identidade.

Contudo, foi preciso que os indígenas saíssem de seu cotidiano para adentrarem nas universidades e assegurar conhecimentos, pois, como corrobora Britto:

Aprender a ler e a escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta; aprender a ler e a escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30).

Vale lembrar que a oralidade também é utilizada para a intervenção, mas com esse letramento os povos indígenas estão, a cada dia, intervindo ainda mais na sociedade, principalmente quando apresentam suas obras literárias, ricas tanto em recursos gráficos como em textos verbais, uma vez que “[...] o letramento é inseparável do conhecimento formal e de mundo, não sendo possível sustentar a hipótese de que seja uma competência nos moldes de um saber abstrato” (BRITTO, 2007, p. 24).

Assim, aprende-se a partir de modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas decodificando a escrita (STREET, 2014, p. 154), mas também a partir do contexto e das modalidades de aprendizagem, já que esses “[...] processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006, p. 475). Desse modo, sejam quais forem as formas de leitura e escrita que aprendemos e utilizamos, segundo os estudos de Street (2006, p. 466), “[...] elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”.

No entanto, as práticas de leitura de obras indígenas podem contribuir para um letramento para a compreensão e ressignificação das culturas, das tradições e dos saberes indígenas a partir das vozes da ancestralidade. Tendo em vista que na produção literária escrita indígena, a visibilidade da poética das vozes ancestrais, é “[...] uma chave de leitura fundamental e profícua para acessar o texto e compreender a força da representatividade desse movimento emergente” (PERES, 2018, p. 116), protagonizado por escritores que apontam caminhos para o letramento para a diversidade étnica.

Por isso, o letramento literário para a utilização das Literaturas Indígenas em sala de aula requer um olhar mais receptivo, pois “[...] os indígenas como povos originários da cultura oral requerem um olhar diferenciado que os ajude a preservar as suas particularidades culturais, sociais, políticas, cognitivas e linguísticas no processo de alfabetização e de letramento” (LUCIANO, 2019, p. 98), bem como no reconhecimento de suas identidades e memórias. Ferreira (2013, p. 10-11) ressalta que “[...] Quem lê/escuta um texto também lê/escuta a si mesmo, porque tem a oportunidade de descobrir-se e reconhecer-se nessa experiência que fundiona afeto, emoção, imaginação, memória, criatividade, lógica, razão e crítica”.

Decerto, a Literatura Indígena contribui para a formação de crianças e jovens em relação à percepção da pluralidade cultural brasileira e do diálogo intercultural (THIÉL, 2016, p. 89), pois além de enriquecer os pontos de vista, ela instiga os leitores a ouvir, valorizando a voz do outro (FERREIRA, 2013, p. 10), reconhecendo a diversidade pluriétnica que há no Brasil. Além disso, a leitura ainda auxilia as pessoas nas habilidades de ler, compreender e escrever, provocando um maior arquivamento de conhecimento, de conteúdo. Vale ressaltar que:

A Literatura Indígena, por sua vinculação à tradição oral e a construção multimodal, entre outros aspectos, desafia o leitor. Os textos indígenas possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura. (THIÉL, 2016, p. 89)

Essa literatura também apresenta multiletramentos, uma vez que são “[...] muitas Literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos” (THIÉL, 2016, p. 90), promovendo a percepção não só de temas, mas das formas como esses temas são abordados (THIÉL, 2016, p. 89), por isso, os projetos de letramento, que não são novidades no cenário educacional brasileiro, têm se apresentado como “uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Sendo que o letramento literário deve ser um processo contínuo de interação do leitor com a escrita literária que promove “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA, SILVEIRA, 2013, p. 94).

Se o letramento carrega consigo o contexto social ao qual estamos inseridos, a literatura permite que tenhamos possibilidades de construções e desconstruções de estereótipos, conforme salienta Thiél quando afirma que

Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos. A Leitura de obras da Literatura Indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos e revela a presença dos índios na história e por histórias narradas por sua própria voz. (THIÉL, 2016, p. 90)

Fundamental para que o letramento literário em Literaturas Indígenas aconteça, há de se pensar em propostas políticas que “[...] desenvolvam estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidade letradas na sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41) para que a criança e jovem tenham uma “[...] formação e letramento cultural, literário, informacional e crítico” (THIÉL, 2016, p. 91). Dessa forma, os leitores terão referenciais teóricos para reconhecer e valorizar as Literaturas Indígenas em sua especificidade literária, fazendo com que “[...] as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (THIÉL, 2016, p. 93).

Nesse sentido, a leitura literária pode propiciar um exercício de autoconhecimento que nos incentiva a buscar compreender o outro e a nós mesmos. “E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, como afirma Cosson (2020a, p. 17).

Nessa perspectiva, aprender por projetos de letramento, no entendimento de Oliveira, Tinoco e Silveira (2014) contribui para romper com a visão de que a escola seja um espaço fechado e que apenas se preocupa com a homogeneização e padronização tanto do indivíduo, como das práticas sociais.

Pois, o letramento literário no contexto escolar deve ser um processo contínuo de interação do leitor com a escrita literária para que promova “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA, SILVEIRA, 2013, p. 94).

Portanto, para que haja letramentos em suas multidiversidades, é mister ter um olhar para o outro, para as diferenças, para os múltiplos conhecimentos e vivências porque, conforme afirma Street (2006, p. 4690), “[...] O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida”. Se temos o hábito de praticar a leitura dos mais diversos tipos e gêneros textuais, teremos facilidade em ler essas obras que contam uma nova história, outra versão da colonização e suas narrativas que dão veracidade ao contexto indígena brasileiro.

Seguindo esse entendimento de que as literaturas indígenas podem nos servir para o letramento para as diversidades étnicas, podendo contribuir, entre outros aspectos para a formação humana, a seguir estão as propostas que apresentamos nas oficinas realizadas com professores da Educação Básica.

5.1 Depois de coletar os frutos, é hora de apreciar os gostos: as oficinas literárias como mediadoras de tradição, cultura, identidade e diversidade

No entendimento de Feltes e Baltar (2005, p. 75): “As universidades são fóruns privilegiados para alavancar discussões entre aqueles que formam o complexo tecido social”. E nesse espaço privilegiado, um dos caminhos para se discutir e fortalecer a prática docente daquelas/daqueles egressas e egressos de cursos de licenciatura, por meio da formação continuada, tem-se os cursos de mestrado profissional. Sendo que ao se analisar a importância de um Mestrado Profissional proposto no cenário universitário, pode-se perceber que nos trabalhos desenvolvidos nesse tipo de curso, “[...] poder-se-ia de fato fazer valer a quebra do paradigma dicotômico entre teoria-prática, ou ciência-tecnologia” (FELTES; BALTAR, 2005, p. 75).

Corroborando o pensamento acima, Paixão e Bruni (2013, p. 287) afirmam que o Mestrado Profissional se apresenta como uma “[...] oportunidade de aproximar as demandas sociais e profissionais da universidade. Suas dissertações devem ser voltadas para a prática, partindo de conceitos e teorias”.

Isso porque, como defendem Feltes e Baltar (2005) além de possibilitar uma formação teórica, no cenário educacional, podem também promover “[...] um complexo processo de reflexão e de criação de possíveis soluções para combater os problemas enfrentados na gestão e na formação educacional”, apresentando alternativas teórico-metodológicas inovadoras que atendam as “[...] experiências de letramento, alfabetização e progressão escolar de crianças, jovens e adultos” (FELTES; BALTAR, 2005, p. 75).

E foi nesse intuito de buscar aplicação prática para as discussões teóricas desenvolvidas neste trabalho, que após estudarmos as fundamentações para as literaturas indígenas e as questões que estão imbricadas em obras literárias de autorias indígenas, seguimos para as oficinas, um dos produtos desta dissertação.

Nesse processo, as oficinas foram necessárias para o partilhar dos conhecimentos, objetivando uma relação de afinidade entre leitoras e leitores e obras literárias indígenas para garantir a disseminação e a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, tendo em vista que, ainda de forma tímida e embrionária, “[...] Há hoje, no país, uma valorização dessas culturas e uma preocupação evidente em torná-las conhecidas aos estudantes da escola básica” (NEVES *et al.*, 2012, p. 69).

A opção pela “oficina”, como estratégia teórico-metodológica, justifica-se pelo fato de que ela

[...] se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95)

Nesse universo metodológico, as oficinas exigem a imersão prática por parte dos inscritos, que vão desde a leitura de obras literárias até a confecção de materiais e/ou planos de aulas diferenciadas. Seguindo entendimento de André (2009, p. 32) acredita-se que: “A mesma prática de leitura contribuirá para desenvolver procedimentos metodológicos que possam facilitar o trabalho dos professores [...] e levar o aluno a descobrir o universo humano e social que se esconde nas páginas de um livro”.

Assim, ao selecionar as obras indígenas que foram utilizadas na oficina, buscou-se relacionar esses livros de acordo com cada etapa da Educação Básica, utilizando as competências e habilidades da BNCC, correlacionando os velhos e novos saberes, uma vez que

[...] Se tivermos de utilizar a teoria para acercar os leitores desse prometedor universo da literatura, que ela sirva mais para nossa reflexão; para entender, por exemplo, por que é necessário oferecer às crianças uma ampla e variada seleção de livros de qualidade; por que é importante ter em conta a falta de experiência quando lê, e para verificar como eles vão configurando seu sentido de mundo através das possibilidades simbólicas da linguagem literária. (ANDRÉ, 2009, p. 30).

Levando em consideração esse pensamento de André (2009), as oficinas foram pensadas para atender todo e qualquer professor/a interessado/a em ampliar seus conhecimentos em relação à temática indígena, precisamente, sobre sua literatura. Até porque, segundo Nunes (2017, p. 129), “[...] a literatura é um fenômeno social e, portanto, necessita ser ministrada por um professor que tenha sensibilidade para captar os acontecimentos e os problemas que envolve a sociedade”, uma vez que ela pode despertar a atenção do aluno, estando “[...] vinculada com a vida, pois, literatura é efetivamente vida” (NUNES, 2017, p. 129).

Pensando nesse vínculo da literatura com a vida foi que ocorreram duas etapas da “Formação: Literatura Indígena e Aplicabilidade da Lei nº 11.645/08”. A primeira ocorreu via *Google Meet*, no período de 30 de agosto a 02 de setembro de 2021, das 19h às 21 horas, realizada com base no roteiro a seguir.

Quadro 5: Roteiros para os encontros gerais

30/08/2021 - ENCONTRO GERAL	
<ul style="list-style-type: none"> ● Boas vindas / apresentação do projeto e objeto da pesquisa; ● Apresentação da Lei 11.645/08; ● Socialização dos subitens da obra <i>Mundurukando 1</i>: ● Um país multiétnico; ● Educação da mente, educação para a vida; ● Educação para a vida, educação para sonhar; ● O tempo da leitura e a leitura do tempo. ● Socialização dos capítulos da obra <i>Mundurukando 2</i>: ● Capítulo 1: Usando as palavras certas; ● Capítulo 4: Movimento Indígena e os indígenas em movimento; ● Capítulo 5: Literatura indígena e as novas tecnologias. ● Apontamentos do trabalho <i>Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita</i>, de Márcia Kambeba; ● Apresentação dos vídeos: ● Daniel Munduruku reflete sobre a Literatura Indígena (YouTube, 11:47); ● Olívio Jekupé, escritor indígena. Parte 1: Literatura Nativa (Facebook, 10:06). ● Análise do conto: A origem do beija-flor, de Yaguarê Yamã (Povo Maraguá); 	<p>Orientações para o próximo encontro.</p>

Cont.

31/08/21 - ENCONTRO GERAL	
<ul style="list-style-type: none"> ● Boas vindas ● Socialização dos itens da obra <i>Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil</i>: ● Iniciações; ● Nos rodapés da história. ● Socialização dos textos: ● <i>Por que escrevo? - Relatos de um autor</i>, de Cristino Wapichana; ● <i>Escrita indígena: registro, oralidade e literatura</i> – Daniel Munduruku; ● <i>Vozes da Literatura Indígena</i> - Julie Dorrico. ● Apresentação dos vídeos: ● Julie Dorrico fala sobre Literatura Indígena, autores e obras (YouTube, 11:13); ● Inspire-se com Eliane Potiguara – Brasil, o que faço com minha cara de índia? (YouTube, 5:26); ● Socialização do texto <i>Seguindo os caminhos das águas com a Literatura Indígena</i>, de Márcia Mura; ● Orientações para o próximo encontro. 	

Fonte: Pesquisa de campo.

Vale ressaltar que, nos encontros gerais, a formação foi destinada a todos os docentes da Educação Básica inscritos, assim como serviu de base de conhecimentos para alguns acadêmicos, dos cursos de Pedagogia e de Letras, que se inscreveram. Como ocorreu de forma remota e, acreditando que conhecimento não se nega para aqueles que os procura, estes alunos foram bem acolhidos nessa jornada.

Nos outros dois dias, a formação ocorreu de acordo com cada etapa da Educação Básica. Como tivemos 45 inscritos, aqueles que quiseram e puderam, participaram todos os dias, mesmo sendo apresentadas propostas de letramento destinadas a outros anos/séries, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 6: Roteiros para os encontros por etapa de ensino

01/09/2021 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	02/09/2021 - ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> ● Boas vindas / Explanação sobre o encontro; ● Apresentação das obras escolhidas; ● Proposta de letramento: Relação do gênero textual com a BNCC e as DCTMA; ● Análise da obra: Poemas de minha terra Tupi, de Maté; ● Agradecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Boas vindas / Explanação sobre o encontro; ● Apresentação das obras escolhidas; ● Proposta de letramento: Relação do gênero textual com a BNCC e as DCTMA; ● Análise da obra: Tempo de Histórias, de Daniel Munduruku; ● Agradecimentos.

Fonte: Pesquisa de campo.

A segunda etapa ocorreu no III Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte – III GELLNORTE, durante o Minicurso “Tramas de Saberes e Tradição: Literaturas indígenas na escola”. Este, em parceria com a professora Lilian Castelo Branco de

Lima, realizado nos dias 08, 09, 10 e 11 de setembro de 2021 e contou com a participação de 60 inscritos. Durante esses dias, seguiu-se o cronograma apresentado no quadro 7:

Quadro 7: Cronograma “Tramas de Saberes e Tradição: Literaturas Indígenas na escola”

DATA	PROPOSTAS	HORAS
08/09/21	Discussão inicial sobre o contexto histórico da produção e divulgação das Literaturas indígenas brasileiras, a relação com as memórias e identidades desses povos.	4h
09/09/21	Apresentação de obras literárias indicadas para o Ensino Fundamental e estratégias para o trabalho em sala de aula.	4h
10/09/21	Apresentação de obras literárias indicadas para o Ensino Médio e estratégias para o trabalho em sala de aula.	4h
11/09/21	Apresentação das propostas de trabalho com Literaturas indígenas criadas pelos participantes da oficina.	4h

Fonte: Pesquisa de campo.

Expostos os caminhos que seguimos nas oficinas, discorreremos sobre essas etapas, compartilhando os conhecimentos que as literaturas nativas nos possibilitaram alcançar, buscando entrelaçar o velho paradigma da educação com outros saberes não institucionais que, enraizados desde as entranhas da terra, carregam a ancestralidade dos povos originários e, agora, nos possibilitando “colocar a mão na cumbuca alheia e espalhar piolhos”. Sigamos!

5.1.1 O entrançar do velho e do novo saber: a construção das oficinas literárias

Trabalhar com literatura, por muitas vezes se apresenta como um desafiado. Até porque há de se esperar que o docente tenha tanto embasamentos teóricos acerca da crítica e gêneros literários, como se espera que ele/a também seja leitor/a desses textos. Porque o que se vê, segundo André (2009, p. 29-30), é que “[...] a maioria dos professores de literatura ainda é formada em uma única direção: como conhecedores da história literária, da crítica e da teoria, e não como leitores literários”.

Até porque, “Quando o professor se torna observador de sua própria prática, ele conseqüentemente se faz um profissional crítico das suas práxis, pois, permite uma maior ‘naturalidade’ e ‘flexibilidade’ da observação” (NUNES, 2017, p. 130), por isso se percebe que, “[...] além de estar informado sobre a sua disciplina, precisa estabelecer relações que possibilitem a leitura do mundo pelo viés da leitura literária” (NUNES, 2017, p. 129).

Nessa percepção, acredita-se que relacionar os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica com a prática diária, leva o/a docente a refletir sobre as suas concepções

acerca de determinado assunto/tema. E foi nesse entendimento que, antes da realização das oficinas, aplicamos um formulário de inscrição (Apêndice 1). Entre os questionamentos deste formulário, indagamos sobre qual termo os participantes utilizam para se referir à pessoa que pertence a uma etnia indígena, 3 deles afirmaram que ainda utilizam o termo “índio”, enquanto 39, usam a palavra “indígena” e 3, o termo “nativo”. Pelas respostas, já se percebe que a maioria dos participantes já desconstruiu o sobre a utilização desse termo “índio”, o que é positivo, levando em consideração a carga semântica de preconceitos que essa palavra carrega.

No que se refere à inserção dos indígenas em espaços escolares formais, se questionou: “Cada etnia indígena tem seus costumes, saberes e tradições. Desse modo, os povos nativos devem ser inseridos em escolas da rede pública brasileira?”. 43 professores afirmaram que é direito dos povos originários estarem inseridos na educação básica da rede pública, enquanto 2 responderam que não.

Também se questionou se o indígena, como todo cidadão brasileiro, deve receber uma educação escolar que respeite seus valores e sua cultura, os 45 participantes assinalaram que sim. A partir dessa questão se propôs uma reflexão sobre os direitos dos povos indígenas, tanto aqueles garantidos pela Constituição Federal como pelas normativas educacionais. Isso porque, na questão anterior, ficou claro que o indígena deve ser inserido no sistema regular de ensino, contudo deve ter seus valores e costumes respeitados e isso só é possível na Educação Escolar Indígena, de preferência com professores indígenas, porque eles conhecem a realidade da aldeia e a relevância dos saberes tradicionais de seus povos.

Quando indagados sobre a presença de alunos indígenas nas escolas em que trabalham, 11 professores disseram que têm como alunos indígenas das etnias Guajajara, Krikati, Gavião, Canela e peruanos. Quanto aos peruanos, a docente assegurou não saber a qual etnia os alunos pertencem. Ressalta-se que apesar de ter esses alunos nas turmas que ministram aulas, os docentes não os atendiam nas suas especificidades, pois não conheciam com propriedade aspectos das culturas desses povos. Daí se entende a necessidade de formação, tanto a nível de graduação, quanto formação continuada para que esses/as docentes possam atender com qualidade e de forma inclusiva as alunas e alunos indígenas, cumprindo de fato o que determina a Lei nº 11.645/2008.

E no que se refere à Lei nº 11.645/2008, elaboramos as questões presentes no Bloco 2 do formulário. Vale ressaltar que as mesmas foram elaboradas de acordo com as 4 etapas da Educação Básica, assim o quantitativo de respostas diverge do total de participantes, uma vez que para a **Educação Infantil** foram realizadas **5 inscrições**, para os anos iniciais (**1º ao 5º ano**)

do Ensino Fundamental foram **18**, para os anos finais (**6º ao 9º ano** - EF) tivemos **8** inscrições e para o **Ensino Médio, 14**.

Para verificar se esses docentes conhecem a referida lei, perguntou-se “Qual temática abordada pela Lei nº 11.645/2008”? Assim, 05 responderam que se trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas da rede pública do Brasil, enquanto 10 disseram se referir à obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas da rede pública do Brasil, já 30 afirmam que é sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas da rede pública do Brasil. Desse modo, percebe-se que a maioria dos docentes têm conhecimento sobre o que determina a referida lei.

Na pergunta seguinte, buscou-se saber se, desde a aprovação da Lei, em 2008, os docentes já desenvolveram algum projeto de leitura sobre os povos indígenas brasileiros. 24 disseram que já desenvolveram e 21, que não. Portanto, quase a metade dos inscritos na oficina não fazem nenhum tipo de atividade com foco para as histórias e culturas indígenas. E em discussões durante as atividades da oficina, foi mencionado que as/os participantes não se sentem preparada/o/s para trabalhar com esses temas, porque não tiveram formação para tal ação.

Logo em seguida, questionou-se sobre “O que o dia 19 de abril representa para você”? Para esse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8: Respostas dos docentes sobre o 19 de abril

Docente	Respostas
1	Um dia que deveria ter mais respaldo na sociedade brasileira, infelizmente traz um lembrar por lembrar como cumprimento de planejamento escolar. Esquece-se de uma identidade, de uma cultura, de um povo que tem seus traços, seus sonhos, seu mundo diferente dos nossos padrões de vida, mas que teríamos muito com que aprender, respeitar, valorizar. Uma riqueza a ser valorizada e partilhada como somar para construir uma nova sociedade com direitos e deveres iguais.
6	Dia de conscientização.
7	Dia dedicado aos povos indígenas.
8	A minha história, pois nosso país nada seria sem os seus primeiros habitantes.
9	Relembra o descaso do governo para com os povos indígenas.
11	Um dia que representa a resistência dos povos indígenas.
15	Um dia como os outros, que não deveria esquecer que há muitos “excluídos” com grandes feitos, histórias e instinto de sobrevivência da própria natureza humana.
16	Oportunidade de reconhecimento e respeito aos direitos dos povos indígenas.
17	Dia de celebrar as conquistas dos povos indígenas.

Cont.

Docente	Respostas
18	É uma data importante para reforçar a importância dos povos indígenas e desconstruir estereótipos a respeito desse povo.
24	Uma luta de um povo que teve seus direitos violados.
27	Não é dia mais de comemorações, mas de reflexão para mudança de comportamentos no que se refere aos primeiros habitantes de nossa nação.
28	Um dia importante para relembrarmos da importância dos povos indígenas na construção da identidade brasileira e como os seus direitos vêm sendo vilipendiados desde a chegada dos colonizadores, no passado e, atualmente, através de medidas institucionais criminosas de algumas entidades de governo.
29	Um dia de luto e resistência dos povos indígenas.

Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se que os docentes começam a ter uma nova visão sobre essa data alusiva, mas que ainda é preciso de muita conscientização, conhecimento e estudos para que esses olhares possam se estender até os alunos e, assim, chegar nas suas residências. Questionados sobre a forma como trabalham esta data, 19 de abril, as respostas foram surpreendentes, conforme demonstra o quadro 9.

Quadro 9: Metodologias usadas para trabalhar o dia 19 de abril

Docente	Respostas
2	Desenhos e comentários.
4	Apresentando sua cultura.
5	Conscientizando os alunos sobre quem são os verdadeiros donos das terras brasileiras.
6	Textos informativos, brincadeiras, costumes, comidas típicas.
7	Com projetos, contação de histórias e levando as crianças a conhecerem algumas etnias.
8	Roda de conversa sobre a importância dos povos indígenas na história e na cultura brasileira.
13	Geralmente trago algum artigo recorrente à importância da inclusão dos indígenas na sociedade.
14	A data 19 de abril é trabalhada junto ao componente da Língua Portuguesa apoiada na literatura infantil com alguns detalhes escritos sobre a etnia indígena e também no livro didático de História que apresenta informações das formas de brincar e ser criança na aldeia. Vídeo e documentário também entram na exposição neste dia para que a criança da sala de aula conheça outros costumes e de onde vem alguns costumes, como o banho, a farinha de mandioca etc.
15	Oficinas de temática indígena.
18	Contextualização de filmes e livros que marcam a cultura indígena.

Cont.

Docente	Respostas
22	Contações de histórias e produções escritas.
25	Seguindo as orientações da coordenação. Porém sempre procuro trazer os alunos para um debate e tentar quebrar certos preconceitos.
27	Com obras escritas por autores e autoras indígenas e orientando sobre as diversas etnias existentes no país.
28	Com orientações, debates e reflexão sobre o assunto.

Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com as respostas, percebe-se que alguns professores já têm um caminho na discussão, permitindo que o indígena “adentre em suas aulas” e conte a sua versão da história, fazendo com que não seja mais só uma data alusiva, na qual se pinta e se coloca um cocar na criança. Essa representatividade vai contagiando o imaginário das crianças e reconstruindo memórias e identidades a partir do que se discute ou aprende.

Querendo saber se os docentes já participaram de alguma formação sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, voltada para o estudo sobre os povos indígenas, 10 afirmaram que já, enquanto a maioria (35) nunca participou de nenhuma formação, corroborando o que já foi dito anteriormente. Nessa conjuntura, em relação aos livros didáticos (6º ao 9º ano) utilizados pelos docentes, questionou-se se neles há textos literários indígenas, como contos e poemas, por exemplo. Para essa indagação, 17 professores responderam que sim, os demais (6) que não.

Finalizando esse bloco, foi solicitado que eles informassem como trabalham esses gêneros (contos e poemas indígenas) em sala de aula. As respostas foram: “leituras e pesquisas (prof.1); “explanando em sala de aula” (prof. 3); “leituras, danças e visitas às aldeias do município” (prof. 4); “tento apresentar de forma mais suave possível, para que não seja algo “especial” e sim corriqueiro” (prof. 5); “procuro fazer uma reflexão sobre a cultura e sua importância para a sociedade” (prof. 6); “rodas de conversa” (prof. 8); e “Debates e seminários” (prof. 9).

Apesar das respostas serem positivas para esse engatinhar que a lei nos permite, ainda é possível observar que nem todos que já têm um pequeno conhecimento sobre a Lei e sobre Literaturas Indígenas se permitiram romper as barreiras do comodismo e do tradicionalismo, de se trabalhar com textos literários. É visível o quanto é necessário que se ofereça mais oficinas e minicursos para os profissionais da educação, principalmente, para os regentes de sala de aula,

uma vez que eles têm maior possibilidade de provocar debates, discussões e reflexões acerca dos direitos humanos, da sociedade e da vida em relação ao outro. Dialogando com esse pensamento, Nunes (2017, p. 129) ressalta sobre a “[...] importância de um trabalho de formação continuada que articule teoria e prática e que extrapole o modelo de ‘cursos prontos’ que muitas vezes são oferecidos aos professores”.

Nesse contexto, além de reforçar a necessidade de se ofertar formação em Literatura, História e Cultura dos povos nativos, Graça Graúna, em uma de suas pesquisas, apresenta depoimentos apreendidos durante um estudo realizado com colaboradores indígenas e não indígenas, acerca de duas perguntas norteadoras: 1. Quais os desafios e perspectivas para o ensino da história e da cultura indígenas?; 2. De que modo a história e a cultura indígenas são referidas no livro didático hoje?.

Assim, ao analisarmos os depoimentos, pudemos perceber que eles apontam para os caminhos por eles desejados para que se possa respeitar a diversidade étnica indígena brasileira, conforme assegura a colaboradora Patrícia Pankararu:

Entrevistado(a): Maria Patrícia dos Santos (Patrícia Pankararu ou Tainá Pankararu).
Etnia/Povo: Pankararu.
Escolaridade/Atuação: Licenciada em História; atua no Projeto Indionline.

1. Os desafios são muitos, mas acredito que pelo ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas irá amenizar a ignorância, abrir a mente das pessoas, para que elas conheçam um pouco de nossa história e cultura, e fazendo-se entender que todos nós possuímos traços culturais, na língua falada, na culinária tanto indígena quanto africana. Então nosso desafio como professores, tanto de História quanto de qualquer outra disciplina, é realmente tentar mudar a mentalidade preconceituosa, por meio da educação, mostrando que o indígena, o negro, como qualquer outro povo, tem uma cultura, outra maneira de ver as coisas, que não existem culturas melhores ou piores e, sim, diferentes. Que somos todos seres humanos que merecem respeito, dignidade, liberdade... (GRAÚNA, 2011, p. 247)

Para mudar a mentalidade é preciso conhecimento. E só é possível conhecer se dermos um ou mais passos na tentativa de sairmos desse cotidiano escolar que tem como modelo uma educação com saberes eurocentrados. No depoimento seguinte, Tamikuan Ará, do povo Guarani, esclarece que o maior desafio nas escolas públicas é a aplicabilidade real da Lei nº 11.645/08.

Entrevistado (a): Marize de Oliveira Pinto (Nome indígena: Tamikuan Ará).
Etnia/Povo: Guarani.
Nome da aldeia: Movimento Tamoio dos Povos Originários.
Escolaridade/Atuação: Faz parte da direção do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

1. O primeiro desafio que vejo como militante do Movimento Indígena, trabalhando nas escolas públicas e debatendo a questão indígena muito antes da Lei 11.645/08, é garantir que a lei pegue nas escolas. [...] ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas e isso só se dará se as universidades abrirem cursos que estimulem a pesquisa neste campo. Se não houver estudos, debates, capacitação e acesso à informação, nem em cem anos faremos a Lei tornar-se realidade nas escolas brasileiras, a exemplo da 10.639/03. (GRAÚNA, 2011, p. 248-9)

Percebe-se que as visões indígenas quanto a essa problemática são muito semelhantes, já que os colaboradores da pesquisa realizada por Graúna são de etnias diferentes, mas que vivem os mesmos desafios, os mesmos preconceitos, as mesmas dificuldades encontradas nas sociedades não indígenas. Um outro desafio observado por Nádia Akauã, do povo Tupinambá de Olivença, é o currículo não adequado à aplicabilidade da Lei.

Entrevistado (a): Nádia Akauã.

Etnia/Povo: Tupinambá de Olivença – Ilhéus –BA.

Escolaridade/Atuação: Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (Eeito).

1. O maior desafio para implementar a lei nas escolas não indígenas está no currículo, que não se ajusta para o melhor entendimento sobre ela, e o que de fato ela obriga. Não dá para de repente as escolas aplicarem um conteúdo ao qual não têm acesso, pelos menos sobre a real situação dos povos indígenas. Pois ainda se vivencia a cultura de modo folclórico. (GRAÚNA, 2011, p. 249-250)

Nesse ponto, como docente em sala de aula, concordo com a observação feita pela indígena Nádia Akauã, porque nos livros didáticos o que se encontra ainda são estudos e visões de não indígenas sobre os povos nativos, apresentando fragmentos de pesquisas, literatura ou outras informações coletadas em certos períodos, assim como percebo o não conhecimento de professores sobre essa Lei e sua obrigatoriedade.

Para encerrar esse item, acrescento o depoimento de Rosilene Fonseca Pereira, liderança indígena, da etnia Waikhanã (Piratapuya), mestranda em Antropologia Social na Universidade Federal do Amazonas, que aborda dois pontos fundamentais:

[...] que a discussão provocada pelo Núcleo de Escritores Indígenas possa vir a reforçar o diálogo entre o Estado, as secretarias, as escolas e os povos indígenas. Os livros didáticos adotados pelas escolas ainda trazem uma história conservadora, quando não são fragmentos de histórias; quem não conhece acaba absorvendo isso como verdade absoluta, ou seja, isso vai dos primeiros ciclos ao ensino superior. (GRAÚNA, 2011, p. 251)

Portanto, é preciso que haja essas possibilidades de formações continuadas para docentes, sejam elas em cursos de graduação, pós-graduação, oficinas, mesas redondas ou, simplesmente, com a pesquisa e leitura de forma autônoma, pois, segundo Graúna (2011, p.

252), “[...] a Lei 11.645 é fruto da luta de lideranças dos povos originários, isto é, dos indígenas de cada nação com sua língua, sua cultura, sua tradição e espiritualidade diferenciadas da sociedade dominante” para que esta reconheça a importância dos povos originários, assim como para que “[...] não seja em vão torcer e continuar trabalhando para que nas escolas nossa história, nossa memória, nossa origem indígena sejam respeitadas; de maneira que o outro nos permita ser e estar no mundo” (GRAÚNA, 2011, p. 256).

5.2 Colocando a mão na cumbuca alheia: espalhando piolhos

Planejar aulas exige tempo, dedicação, pesquisa e estudos, principalmente quando se quer trabalhar com Literaturas Indígenas que possam espalhar piolhos (inquietações e curiosidades) na cabeça das crianças, adolescentes e adultos. Segundo os autores Fiorotti e Mandagará (2018, p. 19) essa literatura representa “O exemplo de luta e resistência dos povos indígenas *que* se expressa em sua literatura, periférica e contemporânea, em nada primitiva”, uma vez que “Pensar a Literatura Indígena atual, principalmente oral, é pensar a periferia, da periferia, da periferia [...]” (FIOROTTI; MANDAGARÁ, 2018, p. 16).

Sabe-se que, em 2008, a Lei nº 11.645 determinou a obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino do país, assim como, em 1997, foi criado o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizava obras literárias para que as crianças e jovens, em fase escolar, tivessem um acesso ao letramento literário. Mas, somente a partir de 2008, essas literaturas se tornaram “obrigatórias” no processo de ensino-aprendizagem, ferramentas necessárias para o letramento literário.

O que se questiona, então, é: Quais obras estão disponíveis? Como ter acesso se a própria escola não apresenta essas obras aos professores das diversas disciplinas e séries/anos? E, principalmente, como o alunado terá o conhecimento e o acesso a essas obras? Buscando respostas para essas indagações, elaboramos questões referentes às obras e autores indígenas.

Assim, 12 professores informaram que, na escola em que atuam, já foram repassados alguns livros de Literaturas Indígenas para serem trabalhados em sala de aula, oriundos do PNBE, enquanto 33 afirmaram que não. Indagados sobre a quantidade de livros de Literaturas Indígenas, cada um afirmou já ter lido pelo menos uma obra para sua autoformação, 11 docentes responderam que nunca leram nenhuma obra, 25 disseram que leram entre 1 a 5 livros, 07 professores leram entre 6 a 9 e somente um docente informou ter lido mais de 10 obras literárias indígenas.

Especificamente para as/os participantes da oficina que são docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando indagados sobre o livro **Abaré** (2009), de Graça Lima, que está disponibilizado nas escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, pelo PNBE 2012, e se eles tiveram acesso a essa obra, somente 5 asseguraram que sim, enquanto 19 não conheceram a obra. Portanto, o que se observa é que mesmo tendo a obra em suas escolas, ainda não há um movimento efetivo de leitura e análise dessas literaturas.

Na pergunta referente ao livro **Coisas de índio**, de Daniel Munduruku, obra resultante das ações do Movimento Indígena Brasileiro, disponibilizado em 2000 pelo MEC, 18 professores afirmaram conhecer a obra e 27 que não. E, para finalizar, informou-se que, por meio das redes digitais de comunicação (*Facebook, WhatsApp, Instagram*, entre outras), as Literaturas Indígenas têm se destacado como literatura de resistência e de ressignificação da história do processo de colonização do Brasil.

Por isso, questionou-se se o docente já assistiu alguma *live/palestra/ mesa redonda*, ciclo de debates de autores indígenas para sua formação continuada. Essa pergunta foi direcionada, especificamente, para os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sendo que 15 responderam que sim e 8, que não.

Sobre essa ação dos/as docentes buscarem uma formação continuada, Nunes (2017, p. 130) assinala que

O professor como sujeito e participante na sua formação deve colaborar e participar na avaliação dos resultados e do impacto da sua ação pedagógica, sem deixar essa tarefa meramente a autoridades externas ao processo, tais como a direção e coordenação da escola, mas deve assumir proativamente a avaliação interna do processo, dos resultados e do impacto de sua atuação profissional.

Portanto, para iniciar esse caminhar com as Literaturas indígenas, no primeiro momento, cada professor pode buscar conhecer os livros que constam no acervo de sua escola. Caso existam em suas bibliotecas e/ou salas de leitura, ou outros espaços destinados para o acervo, deve-se procurar conhecê-las, buscando informações importantes para a leitura e análise dessas obras, tais como: Qual o gênero da obra? Quem é (são) o(s) autor(es)? A que povo ele(s) pertence(m)? É (são) de qual(is) região(ões) do Brasil? Quais as temáticas abordadas?

No segundo momento, após esse levantamento, é hora de selecionar qual obra será destinada a qual turma. Isso só poderá ocorrer depois que o professor já tenha, realmente, feito suas leituras. Até porque, “[...] a literatura sendo uma forma de nos comunicarmos com os outros pode contribuir, sem dúvida, para o bom desenvolvimento das relações humanas e para o reencontro do homem com seu espírito” (NUNES, 2017, p. 132).

E retomando a necessidade da formação continuada para se trabalhar com essas literaturas, vale ressaltar que existem obras voltadas para a formação do professor. Estas foram disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, conhecidas como PNBE do Professor, no período de 2010 a 2013, último ano do programa.

Ainda sobre a necessidade de buscar instrumentalização para inserir em suas aulas as temáticas indígenas, Fialho e Torres (2014, p. 128) acrescenta que

[...] o professor precisa buscar novos horizontes, conhecer melhor as teorias que fundamentam a educação, optar por paradigmas inovadores e aprender a tirar proveito das Tecnologias da Informação e da Comunicação que podem enriquecer e propiciar novas possibilidades no fazer educativo. Não se trata de realizar tudo de uma vez, mas sim de estar aberto e disposto a vivenciar novas experiências em práticas docentes.

Ademais, conhecer as teorias é base para a formação do docente, afinal é a partir dela que se sabe o que significa o termo competência, que de acordo com a própria BNCC (2017, p. 9) é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Nesse contexto, o professor deve planejar, buscando “um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BNCC, 2017, p. 15-6).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2017, p. 14) “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”. É pensando, justamente, nessas etapas do processo educativo que se apresenta esta proposta de letramento literário, baseada em algumas competências da BNCC, especialmente as socioemocionais.

Portanto, deve-se observar, a princípio, as dez competências gerais da Educação Básica, com um olhar mais atento às diversidades quando se planeja trabalhar com as Literaturas Indígenas.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e

criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 9-10).

Apresentada essa discussão, informamos que as obras apresentadas nessa proposta estão divididas por etapa de ensino da Educação Básica. Para cada etapa, serão utilizadas de uma a três obras literárias. Assim, destaca-se alguns conteúdos programáticos, disciplinas, campos de atuação, eixos, competências, unidades temáticas e habilidades.

Para a **Educação Infantil**, optou-se por apresentar proposta para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), observando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme a BNCC, além das habilidades e dos campos de experiências.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das

atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Desse modo, vale ressaltar que, para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências são: 1. O eu, o outro e o nós (EO); 2. Corpo, gestos e movimentos (CG); 3. Traços, sons, cores e formas (TS); 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); e, 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (EF). Para identificar os campos de experiência, utiliza-se as siglas EO, CG, TS, EF e ET, além da numeração 03 que indica a faixa etária da criança para qual a habilidade foi elaborada.

Começaremos pela obra “**Abaré**”, de Graça Lima (2009), distribuída pelo PNBE de 2012, publicada pela editora Paullus. É uma das poucas obras encontradas nas escolas. Apresenta linguagem visual, cuja personagem protagonista é uma criança indígena e seu enredo se baseia no cotidiano dessa criança. Assim, além de ser indianista, a obra traz um texto narrativo-descritivo sobre as aventuras desse curumim. A seguir, apresentamos possíveis temas que podem ser trabalhados:

- Leitura e compreensão do texto;
- O recontar da história;
- Família;
- Diferenças entre criança indígena e não indígena;
- O cotidiano de cada um;
- Brincadeiras;
- Tipos de moradia;
- Tipos de vegetação: mata e floresta;
- Diferença entre rio, lago e mar;
- Tipos de animais;
- Sons da mata;
- Instrumentos musicais;
- Diferença entre dia e noite;

- Cores;
- Números/quantidades.

Campo de experiências e habilidades que podem ser trabalhados com a obra:

1. O eu, o outro e o nós: (EI03EO06)
2. Corpo, gestos e movimentos: (EI03CG01), (EI03CG02), (EI03CG04)
3. Traços, sons, cores e formas: (EI03TS01), (EI03TS02)
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: (EI03EF03), (EI03EF04), (EI03EF05)
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET02), (EI03ET05), (EI03ET06), (EI03ET07)

A segunda obra apresentada é de autoria do escritor indígena Tiago Hakiy, publicada pela Editora Positivo, em 2014. Em “**Noite e dia na aldeia**”, a história é contada em forma de poema, com rimas e 4 versos em cada estrofe. São dois versos em cada página. É uma obra rica em imagens que também aborda sobre a rotina dos povos nativos: tomar banho quando acordar, brincar, trabalhar, ouvir histórias. Não possui um personagem central, pois a vida na aldeia é que se faz protagonista. Como possíveis temas, pode-se abordar:

- Diferença entre dia e noite;
- Horas;
- O que é uma aldeia;
- Tipos de moradia;
- Desenhos/cores/formas;
- Diferença entre Sol, Lua e Estrelas;
- A oposição entre frio e calor (quente);
- Tipos de animais domésticos e selvagens;
- A relação das fogueiras na hora da contação de histórias para o povo indígena;
- Memórias/histórias contadas pelos avós;
- Culturas e tradições: danças e rituais;
- Diferença entre mata e floresta;
- Tipos de alimentos;
- Objetos indígenas (arte);
- Diferença entre a rotina indígena e a do não indígena;
- Povos indígenas: quem são;
- Nomes, palavras e expressões indígenas;

- Tipos de trabalho.

Campo de experiências e habilidades que podem ser trabalhados com a obra:

1. O eu, o outro e o nós: (EI03EO06), (EI03EO04), (EI03EO05), (EI03EO06)
2. Corpo, gestos e movimentos: (EI03CG02), (EI03CG03), (EI03CG04)
3. Traços, sons, cores e formas: (EI03TS02)
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: (EI03EF01), (EI03EF02), (EI03EF03), (EI03EF04), (EI03EF06), (EI03EF085)
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET01), (EI03ET03), (EI03ET06), (EI03ET07)

A terceira proposta para a Educação Infantil é a obra “**A oncinha Lili**”, de Cristino Wapichana (2014), publicada pela Editora Edebe. A temática principal da narrativa é quem sou eu, dentro do contexto familiar. Os temas estão relacionados aos valores familiares. Como também é rica em ilustrações, a obra apresenta uma descrição visual do ambiente, da própria personagem e de sua família, na sua rotina diária. Temas possíveis para trabalhar:

- Tipos de animais;
- Animais em extinção;
- Composição familiar;
- Ancestralidades;
- Valores sociais e morais;
- Sentimentos;
- Termos descritivos: características físicas e psicológicas;
- Ambiente natural e artificial;
- Cores/formas/expressões;
- Números/quantidade/ordem;
- Tipos de alimentos;
- Dia e noite;
- Horas.

Campo de experiências e habilidades:

1. O eu, o outro e o nós: (EI03EO05), (EI03EO06)
2. Corpo, gestos e movimentos: (EI03CG01), (EI03CG02), (EI03CG04)
3. Traços, sons, cores e formas: (EI03TS02)

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: (EI03EF03), (EI03EF04), (EI03EF05), (EI03EF06)

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET03), (EI03ET06), (EI03ET07)

Como proposta de letramento para o **Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, será apresentada a obra literária indígena **O coco que guardava a noite**, de Eliane Potiguara, publicada em 2005, pela editora Mundo Mirim. Aborda sobre a origem da noite, na versão Karajá. Essa narrativa se entrelaça com a história das personagens Tajira e Poty, que não queriam dormir, mas sua mãe, com muita sabedoria, vai introduzindo a narrativa e os fazendo entender da importância de deixar o corpo descansar. Além dessa temática, ainda descreve a relação de comunicação entre a mãe e os filhos, fazendo referência a valores éticos e morais. Como possibilidades de temas, para trabalhar com o alunado do 2º ano, podemos destacar:

- Grafismos, cores e formas;
- Termos descritivos -Características físicas e psicológicas;
- Dia e noite - relação com as horas;
- Tipos de moradias;
- Objetos e utensílios de fabricação indígena;
- Composição familiar indígena e não indígena;
- Valores e virtudes;
- O corpo humano;
- Os cuidados com a saúde: a necessidade de dormir, de se alimentar, de ter higiene;
- As fases da criança;
- Histórias: mitos e lendas de tradição indígena x folclore brasileiro;
- Clima e vegetação;
- Sol, lua e estrelas;
- Estações;
- Tipos de trabalho;
- Tipos de palmeiras;
- Animais;
- A mulher nas narrativas indígenas;
- Instrumentos musicais;
- Seres encantados / misticismo sincretismo religioso;
- Ancestralidade – memória e identidade;

- Termos e expressões indígenas;
- Elementos da narrativa;
- Povos Karajá.

Percebe-se que, com uma única obra literária indígena, pode-se trabalhar a diversidade de temas e disciplinas, não necessariamente apenas história e arte. Mas para isso ocorrer é necessário que o docente possa ser esse facilitador e incentivador de novos saberes, novas descobertas para essas crianças. Na sequência, apresenta-se os campos e as habilidades para se trabalhar a obra, por disciplina:

Disciplina: **LÍNGUA PORTUGUESA**

Prática de linguagem: **Leitura/escuta** (compartilhada e autônoma)

I. Todos os campos de atuação/habilidades:

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos: (EF15LP01)

Estratégia de leitura: (EF15LP02), (EF15LP04)

Decodificação/ fluência de leitura: (EF12LP01)

Formação de leitor: (EF12LP01)

II. Campo artístico-literário/habilidades:

Formação do leitor literário: (EF15LP15), (EF02LP26)

Leitura colaborativa e autônoma: (EF15LP16)

Formação do leitor literário/leitura multissemiótica: (EF15LP18)

Prática de linguagem: **Escrita** (compartilhada e autônoma)

I. Campo Artístico-literário:

Escrita autônoma e compartilhada: (EF02LP27)

Prática de linguagem: **Oralidade**

I. Todos os campos de atuação/habilidades:

Escuta atenta: (EF15LP10)

Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala: (EF15LP12)

Relato oral/registro formal e informal: (EF15LP13)

II. Campo artístico-literário/habilidades:

Contagem de histórias: (EF15LP19)

Prática de linguagem: **Análise linguística/semiótica (alfabetização)**

I. Todos os campos de atuação/Campo da vida cotidiana/habilidades:

Construção do sistema alfabético e da ortografia: (EF02LP02), (EF02LP03), (EF02LP04), (EF02LP05)

Morfologia: (EF02LP11)

II. Campo artístico-literário/habilidades:

Formas de composição de textos poéticos visuais: (EF02LP29)

Disciplina: **ARTE**

Linguagem artística: **Artes visuais**

Matrizes estéticas e culturais: A produção artística visual dos povos indígenas do Maranhão, das diversas etnias. Artesanato e outros objetos/utensílios utilizados no cotidiano dos povos indígenas: (EF15AR03), (EF15AR24)

Elementos da linguagem: Elementos da linguagem visual: a forma; formas básicas: (EF15AR02)

Linguagem artística: **Artes**

Contextos e práticas: Manifestação teatral e em diferentes contextos: contar e dramatizar histórias de diferentes povos; narrar e dramatizar um acontecimento: (EF15AR18)

Disciplina: **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Unidade temática: **Brincadeiras e jogos**

Brincadeiras e jogos de cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Jogos de salão ou tabuleiro. Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana das comunidades quilombolas e/ou indígenas em que estejam inseridas. Brincadeiras e jogos adaptados: (EF12EF01), (EF12EF02)

Disciplina: **MATEMÁTICA**

Unidade temática: **Números**

Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero): (EF02MA02), (EF02MA03)

UNIDADE TEMÁTICA: **Geometria**

Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido: (EF02MA12)

Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características: (EF02MA14)

Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características: (EF02MA15)

Unidade temática: **Grandezas e medidas**

Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas: (EF02MA18)

Unidade temática: **Probabilidade e estatística**

Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano: (EF02MA21)

Disciplina: **CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Unidade temática: **Matéria e energia**

Propriedades e usos dos materiais. Prevenção de acidentes domésticos: (EF02CI01), (EF02CI02)

Unidade temática: **Vida e evolução**

Seres vivos no ambiente. Plantas: (EF02C104), (EF02C105)

Unidade temática: **Terra e universo**

Movimento aparente do Sol no céu. O Sol como fonte de luz e calor: (EF02C107), (EF02C108)

Disciplina: **GEOGRAFIA**

Unidade temática: **O sujeito e seu lugar no mundo**

Convivência e interações entre pessoas na comunidade: (EF02GE01)

Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação: (EF02GE02)

Unidade temática: **Conexões e escalas**

Experiências da comunidade no tempo e no espaço: (EF02GE04)

Unidade temática: **Mundo do trabalho**

Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes: (EF02GE06)

Unidade temática: **Formas de representação e pensamento espacial**

Localização, orientação e representação espacial: (EF02GE08)

Unidade temática: **Natureza, ambientes e qualidade de vida**

Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade: (EF02GE11)

Disciplina: **HISTÓRIA**

Unidade temática: **A comunidade e seus registros: transformações dos espaços urbanos e rurais**

A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. Reconhecimento dos espaços de sociabilidade urbanos e rurais: (EF02HI01), (EF02HI02), (EF02HI03)

A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço: (EF02HI04)

O tempo como medida: (EF02HI06), (EF02HI07)

Unidade temática: **As formas de registrar as experiências da comunidade**

As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologia e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais, com enfoque também nas representações maranhenses: (EF02HI08), (EF02HI09)

Unidade temática: **O trabalho e a sustentabilidade na comunidade**

A sobrevivência e a relação com a natureza: (EF02HI10), (EF02HI11)

Disciplina: **ENSINO RELIGIOSO**

Unidade temática: **Identidades e alteridades**

O eu, a família e o ambiente de convivência: (EF02ER01), (EF02ER02)

Memórias e símbolos: (EF02ER03), (EF02ER04)

Para o **Ensino Fundamental – Anos Finais**, será utilizada a obra literária **Poema da minha terra tupi**, de Maté (Maria Thérèse Kowalczyk), publicada em 2018, pela Editora Bico de LLacre. A obra também faz parte do PNLD literário (2019), literatura indianista, destinada aos alunos do Ensino Fundamental. Dentro da classificação de gênero textual, está classificada como poesia infantojuvenil brasileira.

Contém 14 poesias que abordam sobre a Serra de Mantiqueira e suas belezas naturais, animais, desmatamento, forma de comunicação, piracema, histórias de pescador, desmoraamentos, processo de urbanização, o uso de termos indígenas e encontro das águas na pororoca. Todos os temas estão relacionados aos aspectos geográficos e naturais, em relação ao meio ambiente e suas transformações, principalmente, em consequência das ações humanas e do “progresso”.

É uma obra rica em ilustrações que dialogam com cada poesia. A capa, por exemplo, traz um contexto da floresta, com animais específicos dessa região, na qual a onça pintada, o macaco mão-de-ouro e a jandaia vivem em harmonia, além de ter, como primeiro plano, um curumim com suas vestimentas e cocar feitos de penas. Na folha de rosto, as imagens já simbolizam elementos pertencentes às culturas, aos contos e às cosmologias indígenas, na representação do guaraná, do tatu e do grafismo nas cores vermelha (urucum) e preta (jenipapo).

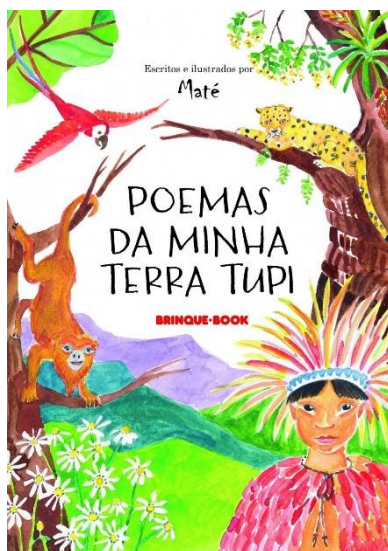


Figura 20: Capa do Livro
Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Vale ressaltar que, apesar de abordar temáticas indígenas e o meio ambiente, esta obra não pode ser considerada indígena, pois sua autora é de origem polonesa. Assim, esta literatura é considerada indianista. Para ser Literatura Indígena, ela deve ser escrita/transcrita por autores indígenas.

Por ser um livro de poesias, apresentaremos a proposta de letramento para a poesia “A valsa dos bichos”, localizada nas páginas 8 e 9, composta por 16 versos, divididos em 2 estrofes, sendo a primeira com 14 versos. Tem versos rimados, com rimas paralelas e intercaladas. Além de usar palavras na variação coloquial (*tá, sabe e jururu*), cada verso tem entre 01 e 04 palavras.

O termo “valsa” é usado em sentido metafórico, possibilitando entender que os bichos praticaram a ação de dançar, mas, no último verso, essa interpretação é desconsiderada pelo uso do termo “dançou”, com significado de perda. Perdeu o *habitat* natural em consequência do desmatamento. Um outro ponto para análise é a ilustração. Nela se observa as expressões de tristeza, abandono, preocupação.

No que se refere à interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com outras disciplinas, como Ciências, Geografia, História e Matemática, a proposta para o 8º ano, é possível trabalhar os seguintes temas:

- Palavras e expressões;
- Fauna e flora;
- Preservação do meio ambiente;
- Desmatamento;
- Animais em extinção;
- Hidrografia;
- Seca;
- Valores sociais e morais;
- Capitalismo;
- Processo de urbanização/habitação;
- Estatística: áreas desmatadas, migração etc.

Disciplina: **Língua Portuguesa**

Prática de linguagem: **Leitura**

Campo artístico-literário/habilidades:

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção: (EF69LP44), (EF69LP46)

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos: (EF69LP47), (EF69LP48)

Adesão às práticas de leitura: (EF69LP49)

Relação entre textos: (EF89LP32)

Estratégias de leitura. Apreciação e réplica: (EF89LP33)

Prática de linguagem: **Produção de texto**

Campo jornalístico/midiático/habilidades:

Textualização: (EF69LP07)

Campo artístico-literário/habilidades:

Construção da textualidade: (EF89LP35)

Relação entre textos: (EF89LP36)

Prática de linguagem: **Oralidade**

Campo jornalístico/midiático/habilidades:

Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados: (EF89LP12)

Campo artístico-literário/habilidades:

Produção de textos orais. Oralização: (EF69LP53)

Prática de linguagem: **Análise linguística/semiótica**

Todos os campos de atuação/habilidades:

Variação linguística: (EF69LP55)

Figuras de linguagem: (EF89LP37)

Disciplina: **ARTE**

Linguagem artística: **Artes visuais**

Elementos da linguagem. Elementos da linguagem visual: textura e cor: (EF69AR05)

A arquitetura como manifestação das artes visuais e patrimônio cultural: estilos arquitetônicos de diferentes localidades e épocas: (EF69AR34)

Patrimônio cultural.

Disciplina: **MATEMÁTICA**

Unidade temática: **Probabilidade e estatística**

Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores, seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados: (EF08MA23)

Disciplina: **CIÊNCIAS NATURAIS**

Unidade temática: **Terra e universo**

Clima: (EF08C116)

Disciplina: **GEOGRAFIA**

Unidade temática: **Conexões e escalas**

Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial: (EF08GE10)

Unidade temática: **Natureza, ambientes e qualidade de vida**

Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina: (EF08GE22), (EF08GE23)

Disciplina: **HISTÓRIA**

Unidade temática: **O Brasil no século XIX**

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses: (EF08HI22)

Unidade temática: **Configurações do mundo no século XIX**

O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória: (EF08HI27)

O **Ensino Médio**, para muitos jovens, se torna a última etapa da educação. Isso ocorre por diversos motivos que vão desde a necessidade de adentrar no mercado de trabalho até a visão de que não há um porquê de continuar com os estudos acadêmicos. Dessa forma, cada dia, em sala de aula, as estratégias, as interações entre professores e alunos, os conteúdos abordados podem ser determinantes nessa decisão. Por isso, deve-se levar em consideração que o Brasil é

[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, *com acentuada diversidade cultural* e profundas *desigualdades sociais*, cujos sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC - EM, *online*, p. 15, grifos nossos).

Nesse contexto, a BNCC também esclarece que

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC – EM, *online*, s/p)

Buscando essa formação para se definir o projeto de vida de cada estudante, a BNCC (*online*, s/p) também nos apresenta as finalidades que a **escola, que acolhe as juventudes**, deve levar em consideração, sendo um total de 21, das quais ressaltamos quatro como fundamentais para trabalharmos as Literaturas Indígenas. São elas:

[...]

- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

[...]

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

[...]

- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;

[...]

- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;

[...]. (BNCC – EM, *online*, s/p)

Acreditando que a escola é um lugar de memórias, identidades e de ancestralidades, ela desempenha o mais importante papel, que é

[...] auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BNCC – EM, *online*, s/p)

Assim, para trabalhar a Literatura Indígena como ferramenta de luta, resistência, reconhecimento, identidade e valorização da cultura e da história dos povos nativos, a proposta para esta etapa, começará com a obra **Coração na aldeia, pés no mundo**, de Auritha Tabajara. É uma literatura em forma de cordel, apresentando uma autobiografia, na qual percebe-se a luta interna da autora para afirmar sua identidade perante os parentes indígenas, assim como descreve sua busca por novos horizontes e sua iniciação como escritora cordelista. Aborda alguns temas pertinentes para a fase da adolescência e do contexto social ao qual estes jovens estão inseridos, como a identidade, a sexualidade e o futuro profissional.

Das cinco áreas de conhecimentos para serem trabalhadas no Ensino Médio, esta proposta contempla somente quatro, relacionando as temáticas com as competências e habilidades para cada uma.

I. Linguagens e suas tecnologias

Disciplinas - **Língua Portuguesa (Linguagens/Literatura) e Arte**

TEMAS	HABILIDADES
Gêneros: Cordel, biografia e autobiografia; Textos narrativos; Palavras e expressões identitárias indígenas; Palavras e expressões de pouco uso; Figuras de linguagem; Ditados populares; Intertextualidades A importância da mulher no protagonismo literário; Tradições e culturas indígenas; Instrumentos musicais artesanais indígenas; Xilogravura; Autores indígenas e publicações; Protagonismo indígena.	(EM13LGG102) (EM13LGG104) (EM13LGG201) (EM13LGG202) (EM13LGG203) (EM13LGG204) (EM13LGG302) (EM13LGG305) (EM13LGG402) (EM13LGG601) (EM13LGG602) (EM13LGG603) (EM13LGG702) (EM13LGG704)

II. Matemática e suas tecnologias

TEMAS	HABILIDADES
Registro estatístico sobre: <ul style="list-style-type: none"> • População indígena brasileira; • Percentual de povos indígenas na Região Nordeste, no Maranhão e na circunvizinhança de Imperatriz; • Extensão dos territórios indígenas demarcados. 	(EM13MAT202) (EM13MAT304)

III. Ciências da natureza e suas tecnologias

TEMAS	HABILIDADES
Formação do ser humano no contexto indígena; Fase da vida; Ervas medicinais.	(EM13CNT201) (EM13CNT206) (EM13CNT207) (EM13CNT208) (EM13CNT305)

A Literatura Indígena nos possibilita passear pelas mais diversas áreas do conhecimento. Dependendo da obra, alguns temas se relacionam muito mais com a Filosofia, como a questão transcendental, espiritual e suas cosmovisões. Nessa obra literária proposta, observaremos que, além da prática de leitura, interpretação, compreensão e análise, é possível debater temas que

estão diretamente relacionados ao gênero lido. O que faz com que surja mais possibilidades de debates na área das ciências humanas e sociais aplicadas, uma vez que os povos nativos fazem parte da população brasileira e devem ter seus direitos assegurados.

IV. Ciências humanas e sociais aplicadas

Disciplinas: **Geografia, Filosofia, História, Sociologia e Teologia**

TEMAS	HABILIDADES
Geografia: <ul style="list-style-type: none"> • Povos indígenas na Região Nordeste, no Estado do Maranhão e em Imperatriz; • Relação da seca, do sertão e da subsistência dos povos indígenas; • Clima e vegetação do Nordeste; • O contexto rural e urbano; • Fauna da Região Nordeste; • Região e regionalidade; • Mapas. 	(EM13CHS101) (EM13CHS102) (EM13CHS104) (EM13CHS202) (EM13CHS204) (EM13CHS302) (EM13CHS305) (EM13CHS402) (EM13CHS502) (EM13CHS503) (EM13CHS601) (EM13CHS602) (EM13CHS605)
Filosofia: <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a vida e a morte para os povos indígenas; • A importância dos rituais para manutenção da cultura; • Identidade e memória; • Valores morais e éticos; • Gênero. 	
História: <ul style="list-style-type: none"> • Processo de colonização X processo decolonial; • História dos povos Tabajara, do Estado do Ceará; • Formação da identidade étnica; • Êxodo e a perda do território. 	
Sociologia: <ul style="list-style-type: none"> • Valores sociais; • Direitos da mulher/mãe; • Estatuto da criança e do Adolescente; • Tipos de assédio; • Tipos de violência; • Trabalho escravo; • Trabalho infantil; • Educação escolar indígena X educação regular. 	

Cont.

<ul style="list-style-type: none"> • Teologia; • Valores morais, éticos e sociais; • Fábulas indígenas; • Ancestralidade e espiritualidades; • Encantados; • Pajelanças; • Rituais; • Festas religiosas; • Matrimônio. 	
---	--

Pode-se perceber que há muitos conteúdos e temáticas a serem abordados em uma obra de Literatura Indígena, mas fica a critério do docente priorizar o que deseja trabalhar, de acordo com o objetivo proposto para cada um. Uma indicação é procurar situar o alunado no contexto histórico, social e temporal da obra, antes mesmo de iniciar o período estabelecido para leitura, provocando neles o desejo de conhecer a narrativa. Depois, solicitar que eles possam pesquisar novas informações sobre o autor, a obra, a região, entre outros temas, para uma pré-socialização, verificando aquilo que foi “descoberto” ou mais enriquecido, por meio da pesquisa e das atividades realizadas.

No decorrer do período da leitura, fazer indagações sobre a mesma, também é uma estratégia, para averiguar quem está tendo um “gosto” ou não pela literatura. De acordo com o posicionamento da turma, o professor pode (e deve) intervir para esclarecer fatos e dúvidas. Deixar o outro falar é dar visibilidade à voz daquele que, de certa forma, leu a obra (mesmo quando lida por obrigação). Muitas vezes, é esse ser que mais prestou atenção, sentiu a dor do outro, se comoveu com os fatos narrados e que quer só uma chance de se expressar. Para isso, o professor deve ficar atento às expressões faciais, gestos, comportamentos no decorrer da socialização. Perguntar se tem mais alguém que “gostaria” de acrescentar ou comentar sobre algum ponto, também é encorajar o outro a falar.

Uma outra estratégia muito utilizada (e válida) é a divisão da obra (ou trechos) na hora da socialização. Avisar que a leitura deve ser de todo o texto tem grande relevância para a compreensão do mesmo, mas na hora da socialização, o professor pode indicar quais partes quem pode ou perguntar quem deseja fazer.

Desse modo, as competências socioemocionais podem ser estimuladas e/ou desenvolvidas a partir das pesquisas, dos debates, da análise e da socialização da obra, na qual a memória individual passará a ser coletiva, uma vez que se buscará o respeito e a valorização dos povos indígenas, em um movimento de (re)conhecimento dessa diversidade cultural.

5.3 Saboreando os frutos (a)colhidos: o prazer de partilhar

Durante todo esse período em que pesquisa e estudo sobre as Literaturas Indígenas, observar os resultados alcançados, mesmo sendo uma pequena gota de visibilidade na imensidão da ignorância e discriminação, é revigorante, é prazeroso, é a certeza de que estou andando nas veredas de minha existência como pessoa, como cidadã e como professora.

Poder ofertar conhecimentos para aqueles que o procuram também é gratificante. Assim, neste subitem, apresentarei alguns depoimentos dos professores participantes da oficina a fim de reforçar a importância de se conhecer, estudar e analisar esse material tão rico em narrativas de origem do mundo, de vidas e de relações com os seres místicos e espirituais.

O primeiro depoimento é de uma freira e psicopedagoga que, por gostar de narrativas, decidiu participar dessa formação. Em seu depoimento, ela diz:

[...] eu achei interessante. Eu gosto dessas historinhas todas. Vejo o quanto é positivo [...] pois tu já está dando tudo pronto para os professores, tudo preparadinho [...] a Dona Da Luz dizia: “Meu Deus, essa mulher está fazendo coisas novas”. E eu digo, é Dona Da Luz, é quebrar aquilo que já se tem tantos anos e introduzir algo novo. Mas é muito positivo mesmo e interessante. Tudo bem iluminado pela BNCC, muito rico e contextualizado. Muito bem atualizada. Parabéns!

(Ir. Sulzana Cláudia L. da Costa, pesquisa de campo)

Como docente que exerce a profissão há mais de 15 anos, reconheço que a principal dificuldade em elaborar projetos e propostas de letramento, que sejam interdisciplinares, é essa: envolver o outro colega de trabalho. Na sua maioria, eles exercem sua profissão em duas ou três escolas diferentes, acarretando o acúmulo de atividades e a falta de tempo livre para planejar e inovar. Com um pensamento de inclusão, de coletividade, a professora Izeuda Nunes reforça a necessidade de interação e integração entre os docentes das mais diversas disciplinas,

[...] porque se a gente trabalhar em conjunto, que é uma das propostas da interdisciplinaridade, o trabalho com o colega, a gente pode escolher o livro, [...] e trabalhar na minha disciplina, que é inglês, embora o livro seja em português dá para fazer um trabalho interessante. Fiquei, aqui, pensando o que poderia trabalhar na minha área. [...] E o outro professor puxar para a área dele. [...] na disciplina de artes, no mês de abril, nós trabalhamos essa temática do índio, não especificamente por conta da data 19 de abril, mas o mês inteiro, nós trabalhamos essa temática. Sugeri para trabalhar a pintura corporal, o grafismo. Como as aulas eram pelo *Meet*, a gente via a imagem e tentava imitar. Só que o material disponível não era necessariamente arte maranhense. Sou totalmente leiga no grafismo. Eu não consigo entender o que aqueles triangulinhos, bolinhas, tracejados representam e nem consigo distinguir o que é maranhense do que não é. Quando eu fiz a proposta para os alunos e a gente discutindo, eles me perguntavam o que iriam fazer, usar o quer. Respondi que poderiam usar tinta guache, corante, maquiagem. Aí, mostrei algumas imagens, mas não tenho segurança do que é maranhense daqueles padrões, sabe? [...] Só que, se

aparece um indígena e diz: olha, isso aí nunca foi pintura maranhense, eu fico com a cara no chão, porque realmente nós não temos referencial. [...] A questão indígena, além da literatura, vai para a semiótica. (Pesquisa de campo).

Nessa fala, percebe-se que a escola em que a docente trabalha já trilha por um caminho da diversidade étnico-cultural, desenvolvendo projetos principalmente nas Artes, o que já demonstra um interesse em reconhecer os povos, as culturas e tradições específicas do nosso Estado, o Maranhão. Vale ressaltar que esse depoimento fez despertar o interesse em projetar, em conjunto com os indígenas e professores pesquisadores de diferentes instituições e segmentos de nossa região, um material (teórico/didático) que sirva de base para futuras pesquisas e estudos nas escolas da educação básica de Imperatriz e circunvizinhança.

Durante a oficina, para as turmas de Ensino Fundamental, foi solicitado que os participantes colocassem em prática as orientações para planejamentos em letramento literário utilizando as Literaturas Indígenas. A acadêmica de Pedagogia, Wilma dos Reis Costa, utilizando da obra **A pescaria do curumim**, de Tiago Hakiy, nos apresentou a seguinte proposta para o **3º ano**:

Poema: A pescaria do curumim

Conteúdos: verbos, substantivos, dígrafos, fonemas

Para a aula: verbo e substantivo

Objeto de conhecimento: morfologia

Habilidade da BNCC: (EF03LP08) - Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.

Justificativa: No poema se encontra as palavras “acordou”, “tomar”, “caiu”, “enrolou”, “sentiu”, “subiu”, como verbos de ação. E como substantivos têm “rios”, “braços”, “flores”, “peixes”, “girau”, “paçoca”, “farinha”, “rede”.

Então, são diversos os conteúdos que podem ser trabalhados a partir de um único texto porque, durante a leitura, ficou visível as diversas possibilidades.

(Wilma Reis, Pesquisa de campo).

Percebe-se que para planejar, o primeiro passo é ler os textos e obras indígenas. Quanto ao material ofertado durante os dias de oficina, a professora Eliana Aparecida Cabral, do 5º ano do Ensino Fundamental, disse que:

O material de sua pesquisa, professora Walquiria, é formativo e também enriquecedor para nós, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, porque a cultura brasileira carrega nela as origens indígenas, muitas vezes omitidas pelas gerações que foram se distanciando dos costumes das aldeias. Misturaram-se a outros povos, conseqüentemente. A língua portuguesa, dominante nos hábitos de comunicação destes povos, é uma marca da potencialidade da colonização do Brasil. (Pesquisa de campo).

Quanto à formação para o Ensino Médio, os frutos colhidos foram as partilhas das experiências vivenciadas pelas docentes participantes, abrangendo tanto o processo de ensino-aprendizagem como a preparação para a vida em sociedade quanto para o mercado de trabalho. Isso porque, o professor que tem como objetivo preparar esses alunos para além da sala de aula, se torna, muitas vezes, o professor chato, cobrador, exigente. Um exemplo disso é o depoimento da professora Ana Amélia Braga, coordenadora de uma escola da rede estadual de ensino:

Quando eu estava em sala de aula, eu era uma das professoras mais chatas que tinha. A primeira coisa que eu perguntava era: “Quem vai fazer a inscrição do ENEM? Façam a inscrição”! Eu ficava tão agoniada. Aí, depois, eu vi uma matéria onde, eu não sei, não lembro quem era o cara que falava assim: “Que acha que os professores da escola pública ficam mandando os meninos entrarem na faculdade. Os meninos têm que ir para cursos técnicos, entendeu? Onde eles possam trabalhar e, depois, que estiverem trabalhando, estiverem no mercado de trabalho, aí sim, pode-se pensar numa faculdade, mas não sabe porque a insistência dos professores em achar que o indivíduo só vai ser alguma coisa se ele entrar na universidade, né?” (Pesquisa de campo).

Essa partilha de concepções só reforça o quanto a escola deve ser o primeiro lugar para as rupturas desses estereótipos que já se enraizaram, onde só pode ter sucesso, escolarização e uma vida financeira estável quem já “nasceu em berço de ouro”. Em contrapartida a esse sistema repressor, a BNCC (*online*, s/p) ressalta que a escola deve proporcionar atividades que despertem, no aluno, seu projeto de vida, pois

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BNCC, *online*, s/p)

É visando esses projetos de vida que devemos inserir esses tipos de letramento literário, porque eles são vidas, são culturas, são tradições de vários povos que já pertenciam a esse território brasileiro. Mas voltando para os frutos (a)colhidos, quando se perguntou sobre como avaliavam a proposta de letramento literário indígena e se haveria a possibilidade de trabalhá-la em sala de aula, a professora Izelda Nunes afirmou:

Eu acredito que vale muito a pena. Achei muito viável a proposta. Como falei, esse material é novo. Conhecer a lei, eu já conhecia, mas ter esse material indígena, esse que é produzido pelos próprios indígenas falam muito mais. Uma coisa que pensei,

enquanto a professora Lilian estava fazendo a leitura, que eles (*os alunos*) poderiam encenar ou esta narrativa ou outra, apesar de eu não conhecer as outras ainda, mas acredito que tem trechos que eles podem até se identificar, se ver naquele trecho, alguma experiência que tenha passado, independentemente de ser indígena [...] E em relação às temáticas, achei muito pertinente para o Ensino Médio, a questão da identidade, das descobertas em relação a esse texto aí. Isso aí (*a formação*) foi um ponto de partida. Agora, eu, no meu trabalho, conhecendo essas obras e tendo acesso a esse material, pode ter certeza, que vou inserir. (Pesquisa de campo).

Portanto, acreditando que as sementes foram plantadas em solo férteis e que o caminhar se faz preciso, essa etapa da minha jornada só está no engatinhar, pois ainda tenho muito o que aprender e compartilhar, porque as literaturas dos povos originários me envolveram nesse emaranhado que forma a teia da pesquisa, dos estudos e da vida.

6 DANDO UMA PAUSA PARA PROSSEGUIR DEPOIS: as considerações finais

A trajetória escolhida se debruçou sobre uma temática que apresenta muitas intercorrências problemáticas, desde o descaso e a demora do Estado em atender às demandas dos povos indígenas até a resistência de alunos, professores, escolas e famílias à abordagem de estudos não eurocentrados em sala de aula. Tendo as Literaturas Indígenas como fator motivador e objeto da pesquisa, encontramos mais diretamente as consequências dessas problemáticas, mas encontramos também, nas oficinas realizadas, uma comunidade aberta aos saberes ancestrais e pessoas motivadas a enfrentar os obstáculos para militar em prol do letramento literário como uma estratégia para formação de cidadãos empáticos e que respeitem às diversidades étnicas, assim as Literaturas Indígenas se apresentaram como uma possibilidade de atenuar, mesmo que em parte, a dívida histórica que este país tem com todos os povos nativos.

No contexto estudado, observamos que a relativa contemporaneidade da Lei 11.645/2008 que, apesar de absolutamente necessária, veio de forma inexplicavelmente atrasada, demonstra o descaso e mesmo o trabalho ativo das instituições para afastar e excluir os povos indígenas da sala de aula, local em que o Estado entranha nas novas gerações a sua ideologia. Também se vê esse descaso na diminuta quantidade de obras adquiridas pelas escolas, na ausência organizada de programas de formação continuada para letramento literário que contemplem as Literaturas Indígenas e na insistência de profissionais que estejam instrumentalizados para desenvolver ações em prol de atividades que contemplem e respeitem a diversidade étnica de nosso país. Entretanto, mesmo com essas constatações, podemos perceber que sair do comodismo e adentrar em novos caminhos, pode ser um despertar para a possibilidade de conhecer os povos indígenas, suas histórias e culturas, além ancestralidade que temos no Brasil.

Assim, no primeiro capítulo, ao abordarmos sobre os caminhos trilhados nas pesquisas relacionadas às Literaturas Indígenas, verificamos que muito ainda se tem a avançar, porque nos estudos acadêmicos que abordam saberes, histórias e culturas indígenas, ainda predominam a abordagem antropológica, por isso, apontamos a necessidade de um fortalecimento nos estudos literários para que se possa ter uma fundamentação teórica mais consistente para propostas como nós apresentamos, isso porque acreditamos que ao promovermos o conhecimento, leitura e estudo de obras literárias de autoria indígena estaremos realizando um movimento capaz contribuir para que o rompimento das barreiras do preconceito, da discriminação e da invisibilidade desses povos.

Da mesma forma que conhecer os caminhos percorridos pelos povos indígenas na afirmação de sua identidade, de sua visibilidade, possibilitando que suas vozes adentrem nas salas de aula, por meio das obras literárias indígenas, é afirmar que estamos caminhando para um recomeço de uma história do Brasil de forma decolonial, na qual os povos originários têm seus direitos garantidos e respeitados. O que pode ser visibilizado no segundo capítulo, no qual percebemos que as literaturas indígenas também têm se apresentado como uma saída do anonimato para a representação identitária, por isso se faz necessário que se (re)conheça esses caminhos por eles traçados, bem como as teias de estudos e pesquisas realizados por pessoas não indígenas, sensíveis às causas dos povos nativos e também auxiliam para fortalecer suas lutas.

No terceiro capítulo, pudemos verificar que a ascensão e inclusão das literaturas indígenas nas escolas tem relação direta com os projetos políticos desenvolvidos para o reconhecimento dos povos originários, em um movimento que vai de encontro com os epistemicídios seculares dos saberes dos povos da floresta. A partir da análise desses projetos, pode-se perceber que eles não contemplaram as literaturas indígenas como deveriam, mas já é perceptível um avanço, até porque os próprios indígenas começaram a narrar suas histórias de sobrevivência, de resistência e de luta, bem como a descrever sobre suas origens, suas religiosidades e suas relações com a Mãe Terra em forma de livros literários.

Assim, a partir dessas narrativas impressas, os livros começaram a fazer parte do contexto escolar, entregues por meio do PNBE, para que essas narrativas, contos, poemas, crônicas, entre outras textualidades, pudessem fazer parte do cotidiano dos alunos, provocando novas reflexões acerca dos diversos povos nativos que vivem tanto em territórios indígenas, como contextos urbanos. No quarto capítulo também se percebe como essas literaturas foram e são acolhidas pelos docentes, coordenadores e gestores das escolas-campo deste estudo, denotando que é preponderante a falta de conhecimento sobre essas obras e é algo que precisa ser revertido, porque saber que elas estão disponíveis na escola é essencial para a inclusão delas nos planejamentos.

E no quinto capítulo, com base na fundamentação teórica sobre letramentos, consolidamos a compreensão de que os letramentos literários são de grande relevância para a vida em sociedade e para a ruptura de tabus existentes relacionados aos mais diversos temas, sejam eles questões sociais, familiares ou sobre os povos originários brasileiros. Uma contribuição que acompanha a própria vida do indivíduo que está inserido na educação escolar formal, tendo em vista que os letramentos começam desde a infância quando se inicia a fazer a

leitura de mundo e das pessoas que nos cercam, além das obras literárias e segue por todos os demais níveis da educação básica.

Seguimos, nesse capítulo final, com as propostas de letramento que levam em consideração as indicações de possíveis atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, referenciadas também pela BNCC. Percebemos ao longo dessa construção que o planejar dessas atividades exige um certo tempo e disponibilidade. Isso porque o docente deve ter contato com a obra escolhida, lê-la e, só depois, pensar em como trabalhar, para em seguida, ver que habilidades se encaixam na proposta desejada.

Por fim, a produção da “Proposta de letramento em Literatura Indígena” vem de um esforço considerável para indicar caminhos possíveis para se (re)conheça as culturas ancestrais, em uma tentativa consciente de aproximação entre o modo de pensar desses povos que se opõem à ideologia dominante e à cultura hegemônica, que há 500 anos justifica genocídio após genocídio contra os povos indígenas – o mais recente com um governo fascista usando a pandemia de COVID-19 ao mesmo tempo como arma e falso alibi.

Essa dissertação não pretende encerrar qualquer debate sobre a temática, é exatamente o inverso: buscamos colocar ainda mais “piolhos”, motivar a construção de novas ideias, incomodar o estabelecido, apresentar alternativas ao que parece definido. Até porque a Literatura tem capacidades únicas, e é através dessas potencialidades que concebemos a possibilidade de mudança a partir do trabalho com obras literárias.

Dessa forma, as veredas abertas neste trabalho apresentam várias possibilidades de pesquisa para o doutorado (que virá!), desde uma ampliação no campo de pesquisa para continuar trabalhando letramento literário e literatura indígena até a realização de estudos sobre a potencialidade editorial dos autores e autoras indígenas que, em tão pouco tempo desde o lançamento de sua primeira obra, já conquistam prêmios e espaços historicamente negados e que, agora, vendo as consequências previstas e não previstas da ideologia ocidental na Terra, recorrem aos saberes tradicionais para tentar salvar o mundo multiplamente condenado por esta.

Portanto, é hora de dar uma pausa, banhar em outras fontes de saberes indígenas para que eu possa prosseguir depois nessa jornada de conhecimento ancestral, acadêmico e profissional. Só ressaltando que o meu fazer não é sozinho, mas junto com todos esses povos indígenas que me permitiram adentrar em sua cultura, história e tradição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson Krenak). Um estudo etnográfico de como o movimento da Literatura Indígena entende e usa a Lei Nº 11.645/2008. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set.-dez. 2019.

ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. A formação do professor de literatura. **Polifonia**. Cuiabá: EDUFMT, 2009. nº 18, p. 27-39

BARROS, Ivanilde de Lima. **O desejo de navegar e as âncoras na tradição**: memória e identidade de Daniel Munduruku. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014. Disponível em:
http://www.btdt.ufr.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=182

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. In: **Estudos de literatura contemporânea**, n. 53, p. 199 -217, jan/abr. 2018.

BRASIL. **Artigo 31**, Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97798/decreto-5051-04>. Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jul.2021

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp>. Acesso em 26 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**: Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII - Dos Índios. Art. 231. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp#:~:text=231.,respeitar%20todos%20os%20seus%20bens. Acesso em 08.02.2021

BRASIL. **Histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, online. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=0dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=de%209.1.2003\)-,Art.,cultura%20afro%2Dbrasileira%20e%20ind%C3%ADgena](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=de%209.1.2003)-,Art.,cultura%20afro%2Dbrasileira%20e%20ind%C3%ADgena). Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 15 ago. 21.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 10 ago. 21.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em 16 ago. 21.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Caleidoscópio**. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: Estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama Social da América Latina. 2014**. Disponível em <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/37706-panorama-social-america-latina-2014-sintese>. Acesso em 20 set. 2021.

CERTEAU, Michel de A. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSTA, Walquiria Lima da. **Literatura indígena**: a percepção das crianças alunas do 7º ao 9º ano, do ensino fundamental, sobre os contos indígenas trabalhados em sala de aula. Monografia (Graduação em Letras) – Centro de Ciências Sociais, Humanas e Letras, Universidade Estadual da Região Tocantina, Imperatriz, 2018.

DANIEL Munduruku diz que a palavra índio nega quem eles são de verdade. **Folha de São Paulo**. Televisão. <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2021/04/daniel-munduruku-diz-que-a-palavra-indio-nega-quem-eles-sao-de-verdade.shtml>. Acesso em 10 ago. 2021.

DANNA, Marilda Fernandes; MATTOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. São Paulo: EDICON, 2011.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Em busca da terra sem males: violência, migração e resistência em Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguara. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 58, 2019.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DORNELLES, Kelly Mara Soares. **Representações indígenas no BNPE 2014**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de comunicação, Artes e Letras – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1217>

DORRICO, Julie. **Leia autores indígenas**. Disponível em: <https://www.facebook.com/julie.dorrigo>. Acesso em 29 mai 2020.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. (p. 11-37)

FERREIRA, Maria Betânia. Literatura desde o berço. In: **Pra que serve a literatura?**. 17601_laika_Livreto.indd. Online, 2013. (p. 9 -11)

FIALHO, Neusa Nogueira; TORRES, Patrícia Lupion. Recursos e práticas educacionais abertas: a busca por uma cultura compartilhada. In: **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Jacques de Lima Ferreira (org.). Petrópolis: Vozes, 2014. p. 113-132

FIGUEIREDO, Gracilene Barbosa. **A cultura indígena aos olhos da literatura cinzenta disponível na BDTD: uma análise de teses e doutorados**. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1948?locale=pt_BR

FIOROTTI, Devair; MANDAGARÁ, Pedro. **Contemporaneidades ameríndias: diante da voz e da letra**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 53, p. 13-21, jan./abr.2018.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **TransInformação**, Campinas, 26(1):67-76, jan./abr., 2014.

FREIRE, José de Ribamar B. Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo. In: **AMÉRICA: descoberta ou invenção**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 138-164.

FREIRE, Paulo. **A Escola é**. Disponível em <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf>. Acesso em 13 jul. 21.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Sandra Lúcia Rébel; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha; SOUZA, Clarice Muhlethaler de. Literatura Cinzenta. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n.23/24, jan./dez. 2011, p. 231-260.

GUAJAJARA, José Arão Marizê Lopes. Palestra Mesa: **Territorialidade, Violência e Pandemia: Lutar, Resistir e Existir**. In: **Seminário Nacional On line do NEABI/IFMA – 2020**. Territorialidade, violência e pandemia: lutar, resistir e existir. De 27 a 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://ifmaviana.net/neabi/>. Acesso em 28 mai 2020.

HAKIY, Tiago. **Noite e dia na aldeia**. Curitiba: Positivo, 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. In: **História Geral da África I**. ZERBO, J.K.

IBGE. **População brasileira hoje**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em 13 dez. 2020.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In DORRICO, Julie; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia e ativismo**. DORRICO, Julie; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 169-180

KAMBEBA, Márcia. Literaturas indígenas: poéticas em terras de saberes ancestrais. Mesa redonda. **XV Jornada Nacional de Linguística e filologia de Língua Portuguesa. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos – CIFEFIL: Polo UEMASUL – Imperatriz, 2020**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=w4WdmX8uuaI>>. Acesso em 05 out. 2020.

KRIKATI, Silvia. Literaturas indígenas: poéticas em terras de saberes ancestrais. Mesa redonda. **XV Jornada Nacional de Linguística e filologia de Língua Portuguesa. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos – CIFEFIL: Polo UEMASUL – Imperatriz, 2020**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=w4WdmX8uuaI>>. Acesso em 05 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBERATO, Barbara Leite. Meu jeito de ser mãe, com Lilian Castelo Branco de Lima. **Blog Cheiro de mãe**. 10 mai. 2021. Disponível em <https://www.cheirodemaee.com.br/post/meu-jeito-de-ser-m%C3%A3e-3>. Acesso em 25 mai. 2021.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/o_livro_indigena_e_suas_multiplas_grafias.pdf

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paullus, 2009.

LIMA, Lilian Castelo Branco de. **Tecendo a trama das narrativas Guajajara/Tenetehára: a estrutura de uma tradição**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

LIMA, Tarsila de Andrade Ribeiro. O indígena na literatura brasileira: entre olhares estrangeiros e do próprio “índio”. **BOITATÁ**, Londrina, n. 18, jul/dez 2014. p. 366 -379.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Brasília: UnB, 2011. Departamento de Serviço Social, 2014.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

MAROLDI, Alexandre Masson. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações**. Tese (Doutorado em Educação) São Carlos: UFSCar, 2017.

MATÉ. **Poemas da minha terra tupi**. São Paulo: Bico de Lacre, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. **Amu itá tetama: literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25107@1>

MORAIS, Caroline de; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística**. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. O Ensino em Foco. Caxias do Sul – RS: 2009. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/entrevista%20narrativa_um_genero_da_pesquisa_sociolinguistica.pdf. Acesso em 04 ago. 22.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. In: **Literatura indígena contemporânea**. Carina Oliveira entrevista Daniel Munduruku. Youtube, 02 de jun. de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gqfKyuHjk4w>.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias**. 2. ed. Lorena: UK'A, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo de história**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

NEVES, Ana Maria Bergamin; BAROUKH, Josca Ailine (Coord.); ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (Org.). **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Blucher, 2012.

NUNES, Ginete Cavalcante. A formação do professor para o trabalho com a literatura: uma proposta de formação continuada. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 192. 2017 ISSN 15196186

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra OLIVIERI-GODET, Rita. A emergência de autores ameríndios na literatura brasileira. In **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia e ativismo**, org. DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco, 133-168. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh: o menino que tinha cem anos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.

PARA QUE SERVEM AS OFICINAS LITERÁRIAS?. Postado em Escrita criativa, Literatura, Resenha. Com a tag Escrita criativa. Luiz Antonio de Assis Brasil, Oficina de criação Literária, oficinas literárias, PUCRS. Disponível em <https://blogogrifo.wordpress.com/20108/30/para-que-servem-as-oficinas-literarias-oficina-criacao-literaria-pucrs-luiz-antonio-assis-brasil/>. Acesso em 08 nov. 21.

PERES, Julie Dorrico. A leitura da Literatura Indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018.

PERES, Julie Stefane Dorrico. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas Amondawa**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1335?locale=en>

PINHO, Maria José de; SANTOS, John Devid Ribeiro. Educação como processo humanizador e político na Universidade Pública. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 496-506, 2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8201>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro,

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

POTIGUARA, Eliane. **O coco que guardava a noite**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

POTIGUARA, Eliane. O trabalho de construir um país tão devastado pela opressão. **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/elianepotiguaraoficial>. Acesso em 20 set.2021.

POTIGUARA, Eliane. Literatura Indígena e nativa vem das entranhas da Terra. **Revista Cátedra digital**. Vol 4. N. 5. TAÍNA: Literatura Infantil e Juvenil de Etnias Indígenas Brasileiras. Disponível em <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-indigena-e-nativa-vem-das-entranhas-da-terra/>

Povos indígenas no Brasil (ISA) Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em 22 abr. 21

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. (p. 145-181)

RIBEIRO, Ademario. Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade: Vozes empoderadas. In **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia e ativismo**, org. DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco, 77-88. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95–121

SÁ, Lúcia. **Literaturas da Floresta** – Textos amazônicos e cultura latino-americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003:56.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração**. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

– UNESP, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103694>

SANTOS, Paulo Frontin Pio dos. **O letramento literário: um estudo de caso com intervenção pedagógica na Escola Luís Gualberto Pimentel em Dom Eliseu-PA.** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, nº 1. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Ler literatura: o exercício do prazer.** Educação literária por meio de oficinas de leitura. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Thiago Muniz da. **Um curumim na Amazônia: as representações da cultura indígena em Yaguarê Yamã.** Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2018.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, n. 8, vol. 1, p. 102-6, 2010. Disponível em:
http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf

STREET, Brian. **Letramentos sociais: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia linguística portuguesa**, n. 8, 2006. p. 465-488

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo.** São Paulo: Uk'a, 2018.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: PUC – PR, 2013. (p. 1173 – 1189)

THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, n. 5, 2016. p. 88 – 99

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a Literatura Indígena em destaque.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (coleção Práticas Docentes, 3)

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1916] 1981. 1915 vol. 05, no 10, 1992, pp. 200-212.

WAPICHANA, Cristino. **A oncinha Lili**. Brasília: Edebé, 2014.

WOLF, Ferdinand. **Le Brésil littéraire**. Berlim: Ascher, 1863.

XAVIER FILHO, José Luiz. Assim diziam os Antigos: O uso das memórias, tradição e História Oral na construção de narrativas históricas em comunidades quilombolas. Diálogos sobre História: **Minicurso 5**. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UCeAywtDbeyajpmulkfHO_ow. Acesso em 20 set 2020

ANEXOS

ANEXO 1
PARECER Nº 4.579.425 CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica indígena em escolas imperatrizenses

Pesquisador: WALQUIRIA LIMA DA COSTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30285020.5.0000.5084

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.579.425

Apresentação do Projeto:

Durante séculos, os povos originários não tiveram garantidos direitos constitucionais. Das nações indígenas que resistiram e sobreviveram ao processo colonizador, cerca de 900 mil indígenas, divididos em 307 povos, que residem em aldeias ou nos centros urbanos, de todos os estados brasileiros (Censo 2010). Ressalta-se a importância das políticas afirmativas para o acesso à saúde, à escolaridade, para adentrar nas universidades e centros de pesquisas, o que favoreceu, e continua favorecendo, a produção e divulgação de sua história e cultura, apresentando uma outra visão sobre a história da colonização do Brasil, visando, na Literatura Indígena, uma nova ferramenta de reflexão perante a relação homem e natureza. Para valorar a história e cultura afro-brasileira e indígena, foi criada a Lei 11.645/2008 que alterou a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Portanto, tendo como objeto de estudo "o ensino de literatura indígena em escolas da rede pública de Imperatriz", é que se propõe este projeto, visando alcançar resultados para o problema: Como a literatura indígena é trabalhada nas escolas, campo da pesquisa, para atender à Lei 11.645/2008? Baseado nisso, o intuito da pesquisa é analisar de que forma é trabalhada a literatura indígena em três escolas da rede pública de Imperatriz, que ainda serão definidas, verificando que atividades envolvem a literatura indígena e como estas são realizadas nas escolas

Endereço: DOS CASTANHEIROS	CEP: 65.075-120
Bairro: JARDIM RENASCENÇA	
UF: MA	Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3214-4212	E-mail: cep@ceuma.br

ANEXO 2
AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz/MA, autoriza a mestranda Walquiria Lima da Costa, matrícula 20191000165, do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMASUL, a realizar pesquisa "A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica indígena em escolas imperatrizenses", nas Escolas Municipais Paulo Freire sito Avenida Pedro Neiva de Santana, s/nº - Parque Amazonas e Professora Juracy Athaide Conceição sito Rua Urbano Santos, s/nº - Centro, sob orientação do Professor Dr. Gilberto Freire de Santana.

Imperatriz (MA), 06 de outubro de 2020.

*Recebi - dia 16/10/2020
Edilúda*

*Camelina Pereira da Conceição
Secretaria Adjunta de Educação
Rua Urbano Santos, 1621 - Juçara
Imperatriz - MA*

Rua Urbano Santos, 1621 - Juçara, CEP: 65.900-170 - Imperatriz - MA
<http://www.imperatriz.ma.gov.br> - E-mail: scm@imperatriz.ma.gov.br

*Recebi em 23-10-20
Edilúda*

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO



SEDUC

GOVERNO DO
MARANHÃO
GOVERNO DE ACORDOS



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ

CARTA DE ANUÊNCIA


Declaramos que a Unidade Regional de Educação de Imperatriz tem interesse em participar do projeto intitulado “A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica indígena em escolas imperatrizenses”, proposto pela mestrandia WALQUIRIA LIMA DA COSTA, matrícula 20191000165, coordenado pelo Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana, autorizando a sua execução.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes do projeto de pesquisa uela recrutados dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo(s) Comitê(s) de Ética em Pesquisa responsável(is) por sua avaliação.

Imperatriz-MA, 05 de outubro de 2020

Atenciosamente,


Sueli Rosa Silva
 Diretora Regional de Educação UREI
 Matrícula: 1300938

Recebi em:
 20/10/20.
 Raimundo Soares da Cunha
 José Carlos Ferreira Brito
 Secretário - Mat. 0681088
 Imperatriz-MA, 22/10/20

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC
Unidade Regional de Educação de Imperatriz
Rua Manoel Monteiro nº 1, 65017, Imperatriz/MA – CEP 65017-100
Contato: regional@educacao.ma.gov.br

APÊNDICES

II. Questões referentes à Lei ° 11.645/2008

1. Sobre qual temática aborda a Lei n° 11.645/2008?
 - Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas da rede pública do Brasil
 - Obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas da rede pública do Brasil
 - Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas da rede pública do Brasil

2. Desde a aprovação da Lei, em 2008, você já desenvolveu algum projeto de leitura sobre os povos indígenas brasileiros?
 - Sim Não

3. O que o dia 19 de abril representa para você?

4. Como você trabalha essa data (19 de abril)?

5. Você já participou de alguma formação sobre a aplicabilidade da Lei n° 11.645/2008, voltada para os povos indígenas?
 - Sim Não

III. Questões referentes a autores e obras indígenas

1. Na sua escola, já foi repassado a você algum livro de Literatura Indígena (verbal e/ou não verbal) para ser trabalhado em sala de aula, oriunda do Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE?
 - Sim Não

2. Quantos livros de Literatura Indígena você já leu para sua autoformação?
 - 0 1 – 5 6 – 9 mais de 10

3. Caso não tenha lido nenhum livro de Literatura Indígena, você gostaria de ler?
 - Sim Não

4. Você conhece ou ouviu falar de algum(a) escritor(a) indígena?
 - Sim Não

5. O que significa Literatura Indígena para você?

(3ª janela) – Direcionada para profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

1. Questões étnicas

1. Qual termo você utiliza para se referir a uma pessoa que pertence a uma etnia indígena?
 - índio(a) indígena nativo selvagem

2. Cada etnia indígena tem seus costumes, saberes e tradições. Desse modo, os povos nativos devem ser inseridos em escolas da rede pública brasileira?
 - Sim Não

3. O indígena, como todo cidadão brasileiro, deve receber uma educação escolar que respeite seus valores e sua cultura?

Sim Não

4. Na escola em que você trabalha tem alguma criança indígena matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

5. E em outras turmas (anos/séries)?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

II. Questões referentes à Lei nº 11.645/2008

1. Sobre qual temática aborda a Lei nº 11.645/2008?

Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas da rede pública do Brasil

Obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas da rede pública do Brasil

Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas da rede pública do Brasil

2. Desde a aprovação da Lei, em 2008, você já desenvolveu algum projeto de leitura sobre os povos indígenas brasileiros?

Sim Não

3. O que o dia 19 de abril representa para você?

4. Como você trabalha essa data (19 de abril)?

5. Você já participou de alguma formação sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, voltada para os povos indígenas?

Sim Não

III. Questões referentes a autores e obras indígenas

1. Na sua escola, já foi repassado a você algum livro de Literatura Indígena (verbal e/ou não verbal) para ser trabalhado em sala de aula, oriundo do Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE?

Sim Não

2. Você já leu alguma obra de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Cristino Wapichana, Olívio Jekupe ou de outros autores indígenas?

Sim Não

3. Quantos livros de Literatura Indígena ou de temáticas indígenas você já leu para sua autoformação?

0 1 – 5 6 – 9 mais de 10

4. O livro **Abaré (2009)**, de Graça Lima, foi disponibilizado para as escolas do Ensino Fundamental Anos iniciais, pelo PNBE 2012. Você teve acesso a este livro?

Sim Não

5. No ano 2000, o Ministério da Cultura distribuiu o livro “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku, obra resultante das ações do Movimento Indígena Brasileiro. Você conhece esta obra literária?

Sim Não

6. O que significa Literatura Indígena para você?

(4ª janela) – Direcionada para profissionais do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)

I. Questões étnicas

1. Qual termo você utiliza para se referir a uma pessoa que pertence a uma etnia indígena?

índio(a) indígena nativo selvagem

2. Cada etnia indígena tem seus costumes, saberes e tradições. Desse modo, os povos nativos devem ser inseridos em escolas da rede pública brasileira?

Sim Não

3. O indígena, como todo cidadão brasileiro, deve receber uma educação escolar que respeite seus valores e sua cultura?

Sim Não

4. Na escola em que você trabalha tem algum(a) aluno(a) indígena matriculado(a) no Ensino Fundamental Anos Finais?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

5. E em outras turmas (anos/séries)?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

II. Questões referentes à Lei ° 11.645/2008

1. Sobre qual temática aborda a Lei n° 11.645/2008?

Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas da rede pública do Brasil
 Obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas da rede pública do Brasil
 Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas da rede pública do Brasil

2. Desde a aprovação da Lei, em 2008, você já desenvolveu algum projeto de leitura sobre os povos indígenas, utilizando a Literatura Indígena?

Sim Não

3. Nos livros didáticos, do 6º ao 9º ano, há textos literários indígenas? (Contos e lendas, por exemplo).
 Sim Não
4. Como você trabalha esses gêneros textuais (contos e lendas indígenas)?
5. O que representa o dia 19 de abril para você?
6. Como você trabalha essa data (19 de abril)?
7. Você já participou de alguma formação sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, voltada para os povos indígenas?
 Sim Não

III. Questões referentes a autores e obras indígenas

1. Na sua escola, já foi repassado a você algum livro de Literatura Indígena (verbal e/ou não verbal) para ser trabalhado em sala de aula, oriunda do Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE?
 Sim Não
2. Quantos livros de Literatura Indígena você já leu para sua autoformação?
 0 1 – 5 6 – 9 mais de 10
3. Você já leu alguma obra de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Cristino Wapichana, Olívio Jekupe, dentre outros autores indígenas?
 Sim Não
4. No ano 2000, o Ministério da Cultura distribuiu o livro “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku, fruto do Movimento Indígena Brasileiro. Você conhece esta obra literária?
 Sim Não
5. Por meio das redes digitais de comunicação (Facebook, WhatsApp, Instagram etc.), a Literatura Indígena vem tendo destaque como literatura de resistência e de ressignificação da história do processo de colonização do Brasil. Você já assistiu alguma live/palestra/ mesa redonda, ciclo de debates de autores indígenas?
 Sim Não

(5ª janela) – Direcionada para profissionais do Ensino Médio

I. Questões étnicas

1. Qual termo você utiliza para se referir a uma pessoa que pertence a uma etnia indígena?
 índio(a) indígena nativo selvagem
2. Cada etnia indígena tem seus costumes, saberes e tradições. Desse modo, os povos nativos devem ser inseridos em escolas da rede pública brasileira?
 Sim Não

3. O indígena, como todo cidadão brasileiro, deve receber uma educação escolar que respeite seus valores e sua cultura?

Sim Não

4. Na escola em que você trabalha tem algum(a) aluno(a) indígena matriculado (a) no Ensino Médio?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

5. E em outras turmas (anos/séries)?

Sim Não

Se sua resposta for SIM, qual a etnia? _____

II. Questões referentes à Lei nº 11.645/2008

1. A Lei nº 11.645/2008 tem como temática a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas da rede pública do Brasil. Sabe-se que em Imperatriz há grupos específicos que fazem formação para garantir a aplicabilidade da Lei quanto à temática africana e afro-brasileira. Quantas formações relacionadas à temática indígena você já participou?

0 1 – 5 6 – 9 mais de 10

2. Desde a aprovação da Lei, em 2008, você já desenvolveu algum projeto de leitura sobre os povos indígenas, utilizando a Literatura Indígena?

Sim Não

3. Nos livros didáticos há textos literários indígenas? (Contos e lendas, por exemplo).

Sim Não

4. Como você trabalha esses gêneros textuais (contos e lendas indígenas)?

III. Questões referentes a autores e obras indígenas

1. Na sua escola, já foi repassado a você algum livro de Literatura Indígena (verbal e/ou não verbal) para ser trabalhado em sala de aula, oriundo do Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE?

Sim Não

2. Quantos livros de Literatura Indígena você já leu para sua autoformação?

0 1 – 5 6 – 9 mais de 10

3. Você já leu alguma obra de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Cristino Wapichana, Olívio Jekupe ou de outros autores indígenas?

Sim Não

4. No ano 2000, o Ministério da Cultura distribuiu o livro “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku, fruto do Movimento Indígena Brasileiro. Você conhece esta obra literária?

