



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FLÁVIA DA SILVA NASCIMENTO

**LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE:
UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA**

**GUARABIRA
2022**

FLÁVIA DA SILVA NASCIMENTO

**LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE:
UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pós-graduação em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de pós-graduado.

Linha de Pesquisa: Ensino de Literatura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Suely da Costa

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N2581 Nascimento, Flávia da Silva.

Literatura indígena e decolonialidade [manuscrito] : uma proposta para a sala de aula / Flávia da Silva Nascimento. - 2022.

31 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Maria Suely da Costa , Departamento de Letras - CH."

1. Literatura Indígena. 2. Daniel Munduruku. 3. Decolonialidade. 4. Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 372

FLÁVIA DA SILVA NASCIMENTO

**LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA PARA A
SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pós-graduação em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de pós-graduado (Especialista).

Área de concentração: Literatura

Aprovada em: 26/10/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Suely da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora – UEPB)



Prof. Me. Felipe Pereira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (Examinador – UEPB)

DEDICATÓRIA

A minha Mãe Dalvina (in memoriam), por todo afeto, por tudo que foi vivido, por toda lágrima de saudade constante, DEDICO.

Nosso objetivo é que a cultura indígena saia do aspecto comemorativo e tenha um viés mais pedagógico, e a literatura indígena é uma ferramenta importante neste processo de construção da identidade brasileira.

(MUNDURUKU, 2012)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR	14
2.1 O letramento literário na construção de saberes	18
2.2 O escritor Daniel Munduruku e a obra literária	19
3. PROPOSTA DE LEITURA: É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?	21
3.1 Primeira etapa - Motivação	22
3.2 Segunda etapa – Introdução	23
3.3 Terceira etapa – Leitura	23
3.4 Quarta etapa – Interpretação	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	26
ANEXO A – Atividade em comemoração ao dia do Índio	28
ANEXO B – Crônica É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?	29
ANEXO C – Capa do livro Histórias de índio	30
ANEXO D – Fotos da comunidade indígena	31
ANEXO E – Baralho Didático	32
AGRADECIMENTOS	33

LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

INDIGENOUS LITERATURE AND DECOLONIALITY: A PROPOSAL FOR THE CLASSROOM.

Flávia da Silva Nascimento*

RESUMO

Este trabalho traz uma discussão acerca da inserção da literatura indígena na sala de aula, em consonância com a Lei 11.645/08. Tem por objeto de estudo a crônica *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?* do escritor indígena Daniel Munduruku, com objetivo em desenvolver uma proposta de leitura baseada na sequência básica para a formação de leitores críticos, além de enfatizar os desafios enfrentados e a invisibilidade para com os povos originários, assim como desconstruir os estereótipos criados ao longo do tempo, a exemplo da crença de que os indígenas são seres folclóricos, isolados da sociedade no qual desconhecem o uso de vestimentas, tecnologia, etc. A metodologia utilizada está baseada nas orientações do letramento literário, conforme enfatiza Cosson (2014) a respeito da construção de uma sequência básica dividida em quatro etapas, motivação, introdução, leitura e interpretação, a fim de proporcionar uma melhor abordagem do texto literário em sala, conseqüentemente, contribuir para a formação de um leitor crítico. Fundamentam este estudo os apontamentos sobre letramento literário, Cosson (2006, 2014), Kleiman (2005); sobre decolonialidade, Oliveira & Lucini (2021), Creston (2020), León (2012), Mignolo (2017); sobre a temática indígena, Almeida (2010), Munduruku (2016, 2018), Jekupé (2009); além dos referências normativos sobre o ensino das culturas e literaturas indígenas em sala de aula, BRASIL (2008, 2017), a Lei 11.645/08, entre outros. Em síntese, face à cosmovisão do colonialismo a subalternizar minorias e grupos, na perspectiva decolonial, contrapondo todo tipo de inferiorização das raças, o texto literário assume a função de denunciar injustiças. Em contexto de ensino, a prática pedagógica pode fazer a diferença ao buscar desconstruir visões estereotipadas para com minorias, como é o caso dos povos indígenas. Espera-se que esse estudo possa contribuir para prática pedagógica de professores que buscam alternativas de como inserir a literatura indígena em sala de aula de forma respeitosa, sem haver uso de alegorias para com o ser humano indígena que não seja de teor valorativo.

Palavras-chave: Literatura Indígena. Daniel Munduruku. Decolonialidade. Letramento literário.

ABSTRACT

This work brings a discussion about the insertion of indigenous literature in the classroom, according to the Law 11.645/08. Then, this work has as an object the chronicle *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?* by the indigenous writer Daniel Munduruku. In this way, the objective of this study is developing a reading proposal based on the

* Licenciatura em Letras (Português) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campus III)

basic pattern sequence for the formation of critical readers, in addition, we intend emphasizing the challenges faced and the invisibility towards the original peoples, as well as deconstructing the stereotypes created over time, such as the belief that indigenous people are folkloric characters, isolated from society in which they are unaware of the use of clothing, technology, and etc. Our methodology was based on literary literacy guidelines, as emphasized by Cosson (2014) regarding the construction of a basic sequence divided into four stages that are: motivation, introduction, reading, and interpretation, to provide a better understanding of the literary text in the classroom, and consequently, it will contribute to building up a critical reader. This study is based on bibliographic research in the field of literary literacy, and we used authors such as Cosson (2006, 2014), Kleiman (2005); on decoloniality, Oliveira & Lucini (2021), Creston (2020), León (2012), Mignolo (2017); on the indigenous theme, Almeida (2010), Munduruku (2016, 2018), Jekupé (2009); in addition to the normative references on the teaching of indigenous cultures and literature in the classroom, BRASIL (2008, 2017), the Law 11.645/08, among others. In short, given the worldview of colonialism that subordinates minorities and groups, in the decolonial perspective, opposing all types of the inferiority of races, the literary text assumes the function of denouncing injustices. In a teaching context, pedagogical practice can make a difference when the purpose is to deconstruct stereotyped views towards minorities. In this way, we hope that this study can contribute to the pedagogical practice of teachers who seek alternatives on how to insert indigenous literature in the classroom in a respectful perspective that validate their culture without using allegories for the indigenous human being that are not of value.

Keywords: indigenous literature. Daniel Munduruku. decoloniality. literary literacy.

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, frequentemente nos deparamos com situações de extremo desrespeito para com os povos indígenas, sejam através das demarcações de terras, desvalorização por parte do governo ou pela desinformação da sociedade para com os mesmos. Grande parte da população ainda está atrelada ao fato de que todo indígena é um ser caricato/folclórico que vive isolado na mata.

Essa realidade adversa em torno dos povos originários tem seu reflexo na história de um país cujo colonizador impôs aos indígenas resistir primeiro à enganação, depois à escravização e em seguida ao massacre (MOTA, 1999). Contextos estes marcados nos livros à luz do discurso do vencedor, o homem branco. Tais registros históricos não só estereotiparam como negaram a sua etnia e cultura. Assim, muito se naturalizou a visão de que os povos originários não se prestavam ao trabalho, precisavam ser salvos, do ponto de vista da fé, e aculturados, ainda que tivessem suas línguas e seus ritos. Sem esquecer sua essência, foram obrigados a viver conforme as normas do mundo do colonizador, exigindo muita força e resistência.

Os indígenas, assim como os negros no Brasil, só tiveram garantias mais amplas com a promulgação da Constituição em 1988, quando passam a ser reconhecidos como um dos grupos formadores da nação (BRASIL, 1988). Contudo, “consideramos que não houve a adoção de políticas e tampouco ações governamentais capazes de reconhecer efetivamente seus territórios e cultura” (CRESTON, 2020 p. 237).

A relação com os conceitos de identidade, raça e etnicidade, faz da teoria decolonial uma aliada contra o sistema do colonizador para com o colonizado, a ponto de nos ajudar a compreender melhor as resistências contra os processos hegemônicos de dominação. A decolonialidade¹, apresenta-se segundo Oliveira & Lucini (2021, p. 11) “[...] como luta e resistência contra os padrões de poder e, de acordo com Walsh, existe há mais de 500 anos. Portanto, a sua existência/reexistência emerge ao passo que se afirmam/reafirmam as colonialidades.”

Fato é que o Brasil é um país ainda muito marcado por práticas racistas, tanto para com os negros quanto para com os indígenas. E o que muito contribui para isso é o desconhecimento, restando tão somente concepções disseminadas pelo colonizador que tendem a diminuir ou menosprezar estes grupos em nome de uma supremacia branca. Concepções estas muitas das vezes disseminadas pelos meios de comunicação, livros didáticos e a própria escola, quando limitados a uma visão de uma identidade estereotipada. “Inseridos na colonialidade, o negro e o indígena foram invisibilizados não por sua ausência, mas por sua negação” (CRESTON, 2020 p. 237).

Diante de tantas aversões e silenciamentos dos indígenas e, verificando o quanto no ambiente escolar a referência em torno destes praticamente inexiste, e quando existe tende a ser posta de forma idealizada ou folclórica, é que surgiu o nosso interesse em torno da temática. Diante da presença indígena em vários

¹ Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/ descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Estudios Decoloniales: Un Panorama General. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur*, Buenos Aires, n. 6, p. 8-21, 2014.

contextos, tendo em vista ser um dos povos a constituir a tríade da composição étnica brasileira (o indígena, o branco e o negro), como a escola pode atentar para as questões da desconstrução do “índio folclorizado”, no sentido de expor que todo povo possui sua identidade própria e a mesma deve ser reconhecida e respeitada?

A leitura pode ser um dos caminhos possíveis, visto que a Escola é um espaço propício para essas questões que envolvem a diversidade cultural e o meio social em si, isso através das propostas de leituras que o professor pode abordar em sala, no caso, leituras no âmbito das culturas e literaturas dos povos originários.

Considerando que a literatura tem um papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão pela sua possibilidade de representar a problemática em torno das etnias, ou seja, atuar como arma de defesa sociocultural, torna-se um instrumento de presença fundamental na sala de aula, conforme propõe a Lei 11.645/08, um direito a ser acessível. Assim, um dos caminhos para a sua inserção passa pela possibilidade do letramento literário, sendo este “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Com efeito, este letramento exige por parte dos educadores um tratamento que tende a ultrapassar as muitas práticas em sala em torno dos livros didáticos.

O tema de literatura de autoria indígena (a partir daqui, apenas, literatura indígena), dentre tantos motivos, foi escolhido, principalmente, devido à escassez de textos literários escritos por indígenas nos materiais didáticos. Dado ao acesso ao texto literário de autoria indígena, o objetivo deste estudo, está em desenvolver uma proposta de leitura que venha desconstruir a imagem folclórica e estereotipada dos povos indígenas criada desde os tempos coloniais ainda presente nos dias atuais. É visível a manutenção dessas visões que em muito contribuem para o desrespeito e desvalorização do povo indígena. Em função disso, a proposta tem por objeto de estudo a crônica *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*, do escritor Daniel Munduruku (2016); o referido texto faz parte de um livro de crônicas e alguns relatos sobre os povos originários. Propõe-se um caminho que considere a superação do silenciamento e invisibilidade da cultura dos povos indígenas na sala de aula.

A proposta de intervenção aqui apresentada é destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II (anos finais). Traz uma metodologia que visa as práticas de letramento literário através do desenvolvimento de atividades didáticas dentro do ambiente escolar, na perspectiva de formar um aluno leitor, crítico e consciente sobre os problemas que rodeiam a sociedade em toda a diversidade étnico-racial brasileira.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa se orienta por uma metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico com a finalidade de construir um estudo multidisciplinar no sentido de dar ênfase aos estudos literários de autoria indígena, destacando a sua importância para o conhecimento e informação a respeito de experiências dos ancestrais que se fundiram durante anos, construindo assim a história e cultura dos povos indígenas, cuja aprendizagem ajudem os leitores desenvolverem uma consciência maior sobre a sociedade brasileira.

Em função disso, este trabalho está fundamentado nos estudos de Oliveira & Lucini (2021) Creston (2020), discutindo sobre a decolonialidade; Cosson (2006, 2014), na perspectiva do letramento literário, Almeida (2010), Munduruku (2016, 2018) e Jekupé (2009) sobre as lutas indígenas, além da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) e a Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 2017) de caráter normativo garantindo ensino das culturas e literaturas indígenas em sala de aula, entre outros.

Quanto a sua estrutura, este estudo traz inicialmente uma discussão a respeito das lutas indígenas em busca de respeito e a inclusão de suas culturas e literaturas na sala de aula. Em seguida, destaca apontamentos sobre o letramento literário e documentos orientadores (BNCC) para o fortalecimento do ensino de literatura indígena em defesa da construção da identidade do sujeito indígena de forma positiva, não estereotipada. Na sequência, apresenta a proposta de uma sequência básica a partir do texto *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*, do autor indígena Daniel Munduruku. Por fim, seguem as considerações finais a respeito da proposta didática e sua contribuição para a melhoria do ensino de literatura dos povos originários brasileiros no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental.

2. O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nos dias atuais, cada vez mais, é exigido que as pessoas saibam ler e escrever. Porém, além dessas duas habilidades, há uma terceira que é interpretar aquilo que se lê ou escreve de forma efetiva. O mundo no qual estamos inseridos expõe que essas três competências sejam primordiais para a formação de um sujeito crítico. Constituindo em ferramentas que vêm contribuir para essa formação, estão os gêneros textuais, dentre os quais, se destacam os textos literários que de forma artística tendem a representar o real.

Diversos professores ainda mantêm certa resistência e continuam presos aos textos do livro didático, porém, alguns são mais criteriosos e seletivos para com os conteúdos a serem trabalhados em sala. Profissionais assim usam da arte literária como instrumento a fim de enfatizar diversas causas sociais. Ou seja, a literatura não só com função estética, mas também assumindo um papel social em sua narrativa ou verso, possibilitando leituras que vão do estético, do lúdico, até ao cognitivo e ao pragmático.

Destaca-se, pois, ser importante enfatizar que a literatura em si não deve ser vista ou ensinada apenas em sua composição estrutural, cuja excelência encontra-se na poesia, embora esta também possa ser carregada de um conteúdo de teor social. Segundo Bosí (2015, p. 08) “[...] há mais de uma forma de resistência. A mais evidente é a poesia de crítica social, de ataque, de sátira. Mas não é a única”. Como é o caso da crônica que, em torno de temas cotidianos, há sempre um propósito em sua construção. Ao ler o texto, é imprescindível que o leitor descubra o mecanismo de composição do mesmo e a partir deste ponto, seja possível, por meio da observação e da comparação, entender como as coisas do mundo funcionam.

Definida como a arte de lidar com as palavras, a literatura é, pois, uma área composta de uma grande diversidade de textos e autores. Dentre estes, estão os textos escritos por indígenas, de interesse nesta pesquisa atendendo à Lei 11.645/2008, aliando o processo de leitura ao conteúdo temático dessa literatura. Sabe-se que esses textos ainda estão em fase de reconhecimento, no qual geralmente trazem consigo uma leitura crítica, objetivando desconstruir a imagem folclórica que puseram aos indígenas, além de expor suas lutas por direitos e igualdades.

Atualmente, diversos gêneros textuais são abordados nas escolas, porém, grande parte dos professores ainda se detém apenas as literaturas canônicas ou de autoria de brancos, não indígenas. É justamente nessas abordagens que a figura do indígena, quando surge, é exposta de maneira retrógrada e estereotipada, isso

porque o texto foi escrito por um branco há muito tempo, sob à luz de um pensamento de colonialidade, fundado na raça como modo de legitimar as relações de dominação impostas pela colonização. Conforme afirmação de Adichie via portal *Geledés* (2010), sob o perigo de incorreremos uma única história. A consequência da história única é que ela rouba a dignidade das pessoas, torna-se difícil reconhecer a sua humanidade e conseqüentemente realça como somos diferentes, não como somos parecidos. Desse modo que

“... todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. [...] sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (QUIJANO, [2000] 2005, p. 127).

Dessa forma, é sempre comum encontrarmos a figura do indígena sendo representada na literatura branca como sendo um personagem isolado nas matas, sem contato com a zona urbana, dançando para pedir chuva e caçando para sobreviver. São representações situadas em um tempo histórico que não dialogam com a realidade do mundo moderno.

Em seus estudos, o líder indígena, Ailton Krenak (2012, p. 125), questiona a historiografia brasileira indígena contada a partir do olhar do colonizador, destacando que “essa percepção, aponta o lugar secundário dos índios na ‘História do Brasil’, os quais nunca nela aparecem como protagonistas”. Há uma necessidade de informar sobre as reais vivências desses povos, negando a homogeneização dessa história como uma única narrativa.

Um fator que tem corroborado com a manutenção dessa narrativa passa pelo pouco interesse de profissionais em buscar se atualizar sobre os povos originários, sua cultura e história. Ainda é bem comum encontrar nas salas de aula o foco em uma identidade lembrada apenas na data comemorativa 19 de abril e de maneira estereotipada. Em pleno ano de 2022, ainda é comum encontrarmos atividades pedagógicas, por ocasião da data comemorativa, em que o texto pouco diz e com perguntas pontuais, reafirmando uma manutenção de ideias fora de uma contextualização atualizada, face a uma visão colonial ao tratar de um “ser do passado”: “Quem são os Índios? Como eles vivem? O que eles comem?” (Anexo A, p.28).

É fato que os povos originários brasileiros enfrentam diversas dificuldades devido à demarcação de terras que não são respeitadas pelo capitalismo e pelo atual governo; além disso, ainda são discriminados pela falta de informação da população branca que permanece atrelada às antigas definições de que indígenas são selvagens ou indigentes. Ou seja, a história de resistência desses povos vem desde a invasão dos europeus nas terras brasileiras contra a invisibilidade imposta aos indígenas.

Nessa perspectiva, em busca de promover conhecimento, combater a violência e o racismo contra os indígenas e negros no Brasil, há mais de uma década entrou em vigência a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, orientando que “Os conteúdos referentes à história e à 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”. (BRASIL, 2008). Contudo, decorridos 14 anos desta Lei, podemos identificar ainda a lacuna que existe dentro do sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino da cultura

e literatura indígena em sala de aula, uma vez haver uma abordagem mínima, quando não referente à história e cultura dos povos indígenas.

Em conformidade com a lei 11.645/08, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem garantido que as culturas e literaturas indígenas devem ser abordadas no ambiente escolar sem nenhum preconceito ou resistência. A habilidade EF67LP28 vem orientar nos seguintes termos:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 169)

A BNCC, enquanto documento de caráter normativo, expõe claramente como o professor deve conduzir as aulas em observância à formação do leitor. Uma outra habilidade relevante no sentido de fortalecer o ensino da cultura e literatura dos povos originários é destacada na BNCC (Habilidade - EF69LP44):

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157).

No contexto de sala de aula, a leitura de obras de autores indígenas pode contribuir para a desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade, a exemplo da visão dos indígenas como indivíduos selvagens e bárbaros. Nesse sentido, a literatura indígena vem representar uma ruptura com os paradigmas do pensamento do colonizador, em que prevalece o modelo de agir e pensar colonial, que menosprezam os povos indígenas na sua diversidade, seus saberes, costumes e religiosidade. Ou seja, é importante ressaltar a contribuição da literatura para a formação da consciência de que os povos indígenas possuem e sempre possuíram organização social, a mesma apenas não foi respeitada.

A lei 11.645/08 junto com as diretrizes que compõem a (BNCC) formam um conjunto de grande importância no sentido de garantir o direito das minorias, no caso, os povos originários. Trabalhar com autores ou textos indígenas no ensino escolar deve se tornar uma prática social frequente, para fins de saber que a literatura em si conscientiza, informa, denuncia e dignifica esses povos ao desconstruir em suas narrativas, por exemplo, diversos estereótipos criados ao longo do tempo. Desse modo, conhecer a literatura indígena se torna necessária, embora seja desafiador. Segundo Candau (2008, p. 56):

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrentar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer

que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. E a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as.

Para Almeida (2010, p. 05), “Outro fator que dificulta o trabalho com esse tema é que há, por parte de alguns professores, um desconhecimento sobre a cultura indígena”. Dessa forma, esse desconhecimento e talvez a falta de interesse da escola em, de forma coletiva, discutir e propor um currículo inclusivo, conforme estabelece as diretrizes da BNCC e Lei. 11.645/08, revelam-se ser um problema, cujo efeito é, um silenciamento, o trabalho equivocado por sua natureza folclórica ou estereotipada ao tematizar sobre os povos originários do Brasil.

Nessa perspectiva, também se cogita que talvez o professor conheça as diretrizes e Lei estabelecidas, mas não sabe como abordá-las em suas aulas; ainda há a possibilidade de o próprio carregar consigo o preconceito enraizado. Há inúmeras suposições, no entanto, o importante é que essas minorias não sejam excluídas ou inferiorizadas, é necessário cada vez mais políticas educacionais que viabilizem a inclusão da história, cultura e literatura indígena em sala de aula.

A partir do momento em que a escola mantém o interesse em incluir os textos literários dos povos originários no currículo escolar, conseqüentemente, os professores terão conhecimento e se darão conta de que aquele modelo ultrapassado não condiz com a realidade da classe indígena, acreditamos que o primeiro passo também deve ser dado não só pelo professor, mas também pela própria escola, ela é capaz de inovar a própria biblioteca com textos de autorias indígenas, facilitando o trabalho dos professores.

O escritor e indigenista Daniel Munduruku destaca que “Luto para que a cultura indígena não seja considerada simplesmente parte do folclore nacional, mas que esteja viva no currículo escolar”². Ou seja, o indigenista pontua que mesmo com as atuais leis, os professores ainda estão acostumados a conservar o modelo antigo e equivocado de ensino para com a história e cultura indígena. Por esse motivo o termo decolonial tem se tornado presente nessas lutas, “o giro decolonial propõe-se à abertura e à liberdade de pensamento e de formas de vidas outras.” (LÉON, 2012, p. 112)

As bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. (MIGNOLO, 2017, p. 14)

Dessa forma, na prática a decolonialidade surgiu na intenção de ir contra os padrões capitalistas e modernos da época, que de maneira opressiva atuava contra as classes inferiorizadas, em destaque aqui, os povos originários. Esse termo decolonial é considerado uma arma contra o sistema colonial, ele age enfatizando que todos os povos devem ter seu espaço, não mais serem diminuídos com propósitos alheios e idealistas.

Com efeito, a literatura escrita por pessoas indígenas tende a ser de fato uma “arma” contra esse conservadorismo desinformado, conforme enfatiza um outro escritor indígena “[...] por isso eu vejo a escrita como uma grande arma e nós

² In: *Escritor indígena é reconhecido em prêmio de literatura infanto-juvenil.*
<https://revistaeducacao.com.br/2018/09/14/escritorindigena/>.

indígenas devemos usar essa arma do branco em nosso favor.” (JEKUPÉ, 2009, p. 19). Sendo assim, como discurso é poder, conforme aponta Barthes (2007), textos em prosa ou poesias são as ditas “armas” a favor da causa dos povos originários. Segundo Barthes (2007), a linguagem e sua expressão obrigatória, a língua, sempre foram instrumentos de poder. Elas fortalecem e disseminam ideologias, enquanto a literatura, para além da arte e da expressão, também é uma forma de exercício de poder:

Eu dizia há pouco, a respeito do saber, que a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível (BARTHES, 2007, p. 23).

Barthes nos mostra haver uma permanente analogia entre linguagem e política, mostrando que as relações humanas sempre estiveram baseadas em relações de poder e a literatura possibilita a tomada de posição contra as convenções. Conforme Graúna, a literatura indígena faz parte de um mundo que muitos desconhecem. “Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência” (GRAÚNA, 2014, p.55).

Somos um país marcado pela mestiçagem (REIS, 2006). A composição étnica dos brasileiros é um conteúdo muito importante, passível de uma atenção especial por parte do educador ao aplicá-lo em sala de aula. Discutir com os alunos sobre a diversidade étnica da população nacional e como esse fator contribuiu para a nossa identidade cultural, deve passar pela demonstração dos aspectos culturais presentes em nossas vidas, originários desses grupos étnicos, a exemplo, dos indígenas.

2.1 O letramento literário na construção de saberes

Evidenciam-se relatos de que a literatura no ensino fundamental I e II ainda é bem relapsa, isso porque geralmente os professores costumam apenas ler, identificar os personagens e o que se passa na narrativa, sem o propósito de despertar a criticidade dos alunos. Considerando-se que o pensamento crítico não é algo criado, mas sim desenvolvido em uma pessoa, é importante destacar a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento contínuo no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que a aula com o texto literário observe não somente a função estética do texto e demais questões estruturais, mas também o conteúdo e suas possibilidades de sentidos. Tem sido nessa direção que as práticas de ensino têm alcançado o letramento, processo este que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2004). Ou seja, possibilitando uma habilidade para o uso social da leitura e escrita, visando capacitar o indivíduo para organizar discursos, interpretação e compreensão de textos e reflexão.

Assim, a leitura e a interpretação textual são passos iniciais para que os alunos possam interagir entre si e desenvolverem uma visão crítica, perante aquilo que se está sendo abordado pelo professor durante as aulas. Deixar que a aula seja apenas um processo de memorização daquela literatura, é simplesmente jogar fora

todas as normas postas pela BNCC, além de desconsiderar a riqueza literária daquele conteúdo estudado.

Em função disso, é que surgem as orientações de um ensino na perspectiva do letramento literário para a formação de leitores críticos e que possuam o domínio de um determinado texto. No sentido de, conforme apresenta Cosson (2006a, p. 29) “[...] uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-los sob os mais variados aspectos.”

Nesse processo, torna-se relevante identificar a diferença que há entre a prática do letramento literário para aquela que busca apenas ler e interpretar o texto de forma superficial. Segundo Cosson (2006a), o leitor deve ir além disso: quando se diz penetrar na obra de diferentes maneiras, isso quer dizer que o texto literário permite que se analise a plurissignificação presente em sua narrativa.

Para fins de uma prática pedagógica alinhada a um processo de letramento, Cosson (2014) desenvolve uma sequência básica de estudo, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Faremos uso desta sequência como base para a proposta de leitura com o texto da literatura indígena. A escolha dessa metodologia deve-se ao fato de que cada etapa da sequência básica norteia atividades em função da leitura do texto literário, possibilitando que o professor possa contextualizar sua aula no sentido de que os alunos consigam ler, interpretar, formar opiniões e relacioná-las com fatores sociais e do seu dia a dia.

Segundo Kleiman (2005) a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário. A compreensão é a de que o desenvolvimento do senso crítico pode produzir a formação de cidadãos melhores, e com isso a possibilidade de viver em uma sociedade mais justa e consciente, portanto, mais livre da manipulação por ignorância de conceitos.

Dessa forma, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas letradas para fins de um ensino capaz de desenvolver o senso crítico em nosso aluno leitor. Para tanto, o trabalho feito com a leitura de textos literários deve compreender aspectos que valorizem o exercício da leitura, de modo a perceber aspectos que valorizem muito além do ato de ler, pois ler é compreender o que está escrito, possibilitando a construção de saberes.

2.2 O escritor Daniel Munduruku e a obra literária

Daniel Munduruku é um escritor Indígena brasileiro, nascido em Belém do Pará (1964). Sua formação acadêmica teve início com a graduação em filosofia, história e psicologia, além de ser doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Linguística com ênfase em Literatura Indígena pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC).

O referido autor publicou até então 52 livros, entre eles destacam-se “Histórias de índio” (1997), “Coisas de índio” (2000), “As serpentes que roubaram a noite” (2001), “Meu avô Apolinário” (2001) e “O Karaíba” (2010), os mesmos são destinados ao público infantil, juvenil e adulto. Através de suas obras, Munduruku já recebeu alguns prêmios no Brasil e no exterior, a exemplo do prêmio Jabuti e o Erico Vanucci Mendes. Daniel também teve algumas de suas obras recomendadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), além de traduções no Canadá, Estados Unidos, México e Coreia do Sul.

Sabe-se, desde 2008 o ensino de história, cultura e literatura indígena passaram a ser obrigatórios dentro da sala de aula. Vale ressaltar que atualmente, a literatura Indígena ainda está escassa nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Não bastando isso, ainda há poucos escritores de origem Indígena no Brasil, assim como há pouco material literário quando comparado com a literatura Portuguesa Brasileira. Nesse sentido, Daniel Munduruku segue como sendo uma luz a fim de enaltecer a história, cultura e literatura Indígena dentro do ambiente escolar.

Segundo dados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, o último censo registrou cerca de 900 mil indígenas no Brasil. Há presença indígenas nas cinco regiões brasileiras. Contudo, todos eles sofrem algum tipo de preconceito ou opressão. Segundo Munduruku (2016), os povos Munduruku residem no Estado do Pará, Mato Grosso do Sul e Amazonas, com um total de 11.630 habitantes até 2010. Atualmente, estima-se que esse número tenha sido ultrapassado. Sobre esse grupo, registra:

Os Munduruku acreditam que foram criados por um Grande Espírito, o qual chamam de Karu Sakaibö. Muitos mitos foram criados para narrar as aventuras desse herói. O mito é uma história de deuses e tem por objetivo explicar por que a vida é como é. Todos os povos possuem seus mitos. Até a civilização ocidental a que pertencemos foi desenvolvida a partir do mito de Adão e Eva. Também os Munduruku têm seus mitos, que são muito bonitos e explicam o jeito de ser munduruku. (MUNDURUKU, 2016, p. 44)

Podemos observar que há uma desconstrução da “narrativa única”, de que existe apenas uma história a qual define todos os povos do mundo. O autor quer esclarecer que cada povo possui sua ancestralidade e origem histórica, ou seja, esses fatos devem ser respeitados. Esclarecer tais pontos em sala com os alunos é um fator fundamental, pois grande parte carrega consigo apenas uma visão de como surgiu cada povo ou o próprio mundo.

O aluno tem o direito de discordar, mas não deve desconhecer as diversidades étnicas, culturais e religiosas existentes no Brasil. Tais discussões vão afunilando a fim de aos poucos conscientizar e quebrar a desinformação e o preconceito perante esses povos. Um outro ponto relevante é o fator linguístico, pois cada grupo étnico possui a sua língua ou forma de falar. Conforme aponta Thiél (2012, p.47) “as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio, quanto para os não índios”. Assim, a educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões. Vejamos a seguir sobre a obra *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*

O livro *Histórias de índio*, do autor indígena Daniel Munduruku (2016), com ilustrações de Laurabeatriz, teve sua origem ainda em meados de 1996 e foi publicado pela primeira vez em 1997. Atualmente, o mesmo se encontra em sua 29ª impressão. A obra traz consigo crônicas voltadas para a história e cultura indígena, além de diversos fatos sobre os povos originários, mais precisamente os povos Munduruku. Um dos pontos construtivos é que temos uma literatura indígena criada por um indígena, algo não comum, geralmente os povos originários só apareciam nas literaturas quando o autor branco escrevia.

³ IBGE - <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022>

Um fato bem esclarecido na obra é que o autor constrói uma narrativa em busca de quebrar o preconceito, informar a população sobre suas vivências, assim como conquistar respeito e reconhecimento perante a sociedade, que na maioria das vezes, mantem um pensamento retrógrado e de exclusão perante eles. Tem-se aqui uma certa oposição aos conceitos enraizados em concepções coloniais de base seculares.

Em sua narrativa, a crônica intitulada *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?* traz um indígena que, após entrar em um metrô, presencia o diálogo entre duas mulheres curiosas a seu respeito, isso porque ele está vestido com calça jeans, blusa e sapatos; além disso, usa alguns acessórios que fazem parte da cultura indígena.

Em seguida, as mulheres começam a questionar se ele é “índio” ou não, segundo elas, índio não deveria estar vestindo roupa de branco, também não é possível que o mesmo possa andar de metrô (índio vive na floresta, caçando com arco e flecha), usar relógio? Não creem, afinal, a crença é que os indígenas identificam as horas através do sol, lua e estrelas.

A conversa vai além e os acessórios indígenas causam medo nas duas, pois em determinado momento há uma dúvida entre elas - “se índio come gente.” Isso porque o personagem usa um colar com formato de dente, até cogitam ser dente humano. A todo momento o personagem vítima de tantos questionamentos, sorri com esse diálogo cheio de preconceitos, falta de informação e dúvidas. A crônica é finalizada com as duas pensando em ir até o indígena perguntar se ele é índio ou não. No entanto, elas demoram muito e o mesmo acaba descendo na próxima estação, mesmo assim, ainda dá tempo de ele olhar para trás, sorrir e dizer “Sim!”.

Conforme apresentado, o espaço da narrativa faz jus aos contextos marcados pelos processos do capitalismo e da modernização conformando novas identidades (QUIJANO, 2005). Contudo, a cena é marcada por discursos baseados em um sistema que não incorpora o outro - o indígena, observando que a sua “Identidade colonizada”, não faz sentido em relação ao seu modo de vida apresentado. Daí a dúvida, o medo, a negação. Todo esse clima de uma narrativa que marca ponto na resistência de colonialidade é desnudado pelo riso de quem se afirma indígena. Podemos dizer que o foco, posto sob uma concepção decolonial, propõe-se à abertura e à liberdade de pensamento e de formas de vida outras.

3. PROPOSTA DE LEITURA: *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*

A proposta de sequência básica que segue é destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Organizada para 08 aulas de 50 minutos cada, a mesma está baseada nas orientações do letramento literário conforme Cosson (2014), possibilitando que, por meio da leitura, o conteúdo temático (da literatura indígena) seja ampliado. O interesse está em informar os alunos sobre as vivências dos povos originários, no sentido de também promover uma desconstrução da imagem caricata e folclórica oriundo do discurso colonial presente nos dias atuais. Além disso, pretende-se preencher uma das carências ao possibilitar a inclusão cultural e superação do silenciamento e invisibilidade da cultura indígena no sistema educativo a partir da leitura de textos literários de autoria indígena.

Conforme visto nas discussões deste texto, a sequência básica se estrutura em etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para essa proposta, optamos por organizar essa estrutura em 04 momentos/etapas:

3.1 Primeira etapa - Motivação

Nesta primeira etapa, conforme aponta Cosson (2006a), são essenciais leituras que exigem uma resposta por parte dos alunos, à medida que eles possam sentir-se estimulados a explorar o texto sob diversos olhares. A motivação é um exemplo de estímulo, ela consegue despertar nos alunos a interação individual e coletiva, preparando-os para conhecer a obra que de início não será apresentada. Assim, sugerimos aplicação de um questionário impresso, no qual cada aluno responderá conforme seu conhecimento pessoal as seguintes perguntas:

- Você já deve ter ouvido falar na data comemorativa denominada 19 de abril – dia do índio. Conte-nos o que você sabe a respeito dessa data.
- Na sua concepção, cite até cinco palavras que representam os povos indígenas.
- Em algum momento já visitou uma aldeia indígena?
- De acordo com seus conhecimentos, como você poderia identificar uma pessoa indígena?

Esse questionário tem como objetivo inicial, identificar o que os alunos têm de conhecimento sobre as culturas e os povos originários. Conforme Cosson (2014, p. 162) “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” Dessa forma, após todos responderem o questionário, sugerimos que os mesmos sejam recolhidos, pois eles serão utilizados na última etapa da sequência.

Para finalizar essa parte motivacional, será apresentado um pequeno vídeo ⁴ produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA) em que algumas pessoas indígenas relatam o preconceito vivenciado, dialogam em defesa de sua integridade cultural e enfatizam que todos os povos evoluem.



<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>

O vídeo instiga o pensamento crítico de quem o assiste, a ideia é esclarecer aos alunos que os povos originários possuem uma representação folclórica e mitológica, porém, também são seres humanos conforme o homem branco, a diferença está apenas no modo de enxergar a vida, nos seus costumes e crenças, os quais devem ser respeitados.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc> - Os tempos mudaram, os índios também, mas eles continuam lutando pelo direito de ser índio. Se você não é mais igual ao seu tataravô, porque os índios também não podem mudar? Incorporar hábitos considerados de “homem branco”, como usar roupas ou tecnologia, não faz do índio menos índio. Eles continuam lutando para manter sua identidade e cultura indígenas. (YOUTUBE, 2017)

3.2 Segunda etapa – Introdução

Dando sequência, conforme Cosson (2014), esse é o momento de introduzir a obra literária objeto de estudo assim como seu autor. Os alunos já possuem algo em mente sobre o texto em estudo, sendo assim, o professor poderá iniciar com uma breve apresentação sobre o autor, no caso, Daniel Munduruku, podendo usar de uma pesquisa sobre sua bibliografia ou mesmo já apresentar slides ou links sobre este (a exemplo: <https://www.youtube.com/c/dmunduruku>). Sobre o texto literário proposto *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?* (Anexo B, p.29), é uma crônica, presente no livro de crônicas do referido autor intitulado *Coisas de Índios* (Anexo C, p.30). O professor poderá apresentar o livro em sala, atentando-se primeiramente para as imagens contidas na capa e nele por completo (algumas feitas por crianças indígenas).

Um ponto interessante é que o livro traz consigo pinturas, figuras artísticas e fotos de algumas comunidades, esses detalhes são relevantes para desconstruir um trecho da narrativa em que as mulheres acreditam que indígena não usa roupa de homem branco, ou seja, nas fotos é possível identificar todos vestidos (Anexo D, p. 31). Essa etapa introdutória também pode ser usada para fazer questionamentos entre os alunos, correlacionando o conhecimento de cada um a respeito dos povos indígenas com as informações externas contidas no livro (imagens, pinturas, etc.), o foco é gerar diálogos a fim de que esses povos sejam reconhecidos, respeitados em sua integridade e não mais marginalizados ou estereotipados.

3.3 Terceira etapa – Leitura

Como se trata de uma pequena crônica, em caso de não ter acesso ao livro para cada aluno, é possível disponibilizar cópias a fim de otimizar a leitura em sala. Recomenda-se que o professor permita um primeiro contato dos alunos para com o texto, de maneira que esses o leiam e tirem as primeiras conclusões sem a sua interferência. O propósito é observar o letramento prévio dos alunos, assim como se os alunos possuem algum ponto de criticidade particular, pois conforme Bosi (2015), a literatura representa mais de uma forma, porém, a mais clara sempre será a crítica social, principalmente no caso da crônica. Essa quando identificada individualmente pelo aluno, torna-se um ponto construtivo no quesito formação do leitor na prática do letramento literário.

Uma segunda atividade, com fins de preparar os alunos para a interpretação, será a formação de um “baralho didático”. O jogo funciona da seguinte maneira, as cartas do baralho são classificadas em três tipos: indígenas caracterizados, indígenas em suas profissões (ex: escritor, político, professor, médico, jogador de futebol, etc.) e as explicativas, denominando nome e profissão de cada indígena (Anexo E, p. 32). Os alunos vão escolher a carta com um indígena caracterizado e posteriormente terão que adivinhar qual a profissão dele, após o acerto, mostrar a carta escolhida com sua respectiva profissão ou ocupação. A proposta é gerar interação e desconstrução de pré-julgamentos (encontrados na crônica) ao olhar para o outro, considerando o fato de que os indígenas também são povos que sofreram as interferências dos processos de modernização do mundo capitalista. Compreender isso, ajuda de certo modo entender e quebrar o modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores ou fantasiosas.

3.4 Quarta etapa – Interpretação

Em conformidade com a (BNCC, 2017), os estudantes devem encontrar, nos textos literários, diversas formas a fim de promover a plurissignificação de sentidos a respeito das culturas, contextos sociais, etc. Em função disso, a interpretação se dará a partir do questionário executado na primeira etapa. A proposta é discutir, em uma roda de conversa, todas as respostas dadas pelos alunos no questionário, averiguando se houve opinião contrária, preconceituosa, estereotipada, etc. Esse tipo de abordagem fará a turma observar como era sua visão antes e depois das leituras realizadas, comparando as opiniões com os demais colegas de sala. O objetivo é fazer com que os alunos exercitem o pensamento crítico, ao estabelecer relações texto e contexto.

Para isso, é importante que o educador não deixe de contextualizar os conceitos que estão nesse embate a fim de desconstruir a imagem folclórica dos indígenas, de modo a quebrar o preconceito para com as suas culturas, costumes e religiões. Processo esse atrelado à concepção de decolonialidade, no sentido de se opor a ordem estabelecida, conforme exposto por Léon (2012), em que se opõe ao colonizador, enquanto este visa um sistema padrão de domínio das classes, o decolonial propõe a liberdade de viver conforme sua cultura, sem supremacia de classe, pondo em foco o reconhecimento de direitos. Com fins de ampliar a discussão em torno da relação homem e sociedade moderna, sugerimos que os alunos vejam o vídeo *O que é ser indígena no século XXI*. (<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>)

A última atividade sugerida se dará na modalidade extraclasse. Os alunos serão convidados a fazer uma visita a uma aldeia indígena. O objetivo está em conhecer de mais perto um pouco da cultura dos indígenas que ainda vivem em comunidades demarcadas; um momento para que possam melhor compreender sobre o que fora discutido em sala a partir da leitura do texto literário discutido na sequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe uma discussão em torno da relevância da presença do texto literário na sala de aula, especificamente, a literatura de autoria indígena para a formação do leitor na perspectiva do letramento. É fato o quanto os povos indígenas são silenciados, quando não estereotipados em atividades escolares realizadas por ocasião do “dia do Índio”. Se por um lado temos toda uma semântica que mantém a identidade indígena atrelada a concepções coloniais como seres rebeldes, de cultura rudimentar, tendo por base a exploração de recursos naturais como meio de subsistência; por outro, há a supremacia de uma classe, do branco o colonizador, atrelado ao poder capitalista, fazendo com que os grupos indígenas sejam ainda mais marginalizados e esquecidos pela sociedade, em função de “mecanismos financeiros que movem o mundo capitalista contemporâneo, e sem qualquer valorização positiva que não beire o folclórico” (BRASIL, 2006, p.12)

Na contemporaneidade, o impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos vem atrelado aos discursos decoloniais, no qual além de ir contra todo o sistema de dominação e padronização de classes em suas minorias, à medida que luta contra as injustiças feitas aos povos indígenas, também dá voz aos escritores que há muito tempo vinham sendo silenciados, pois a literatura indígena só passou a ser debatida há poucos anos, mesmo existindo textos há décadas.

Embora haja a Lei 11.645/08, assim como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a orientar que a cultura e literatura indígena devam ser abordadas no ambiente escolar, sem nenhum preconceito ou resistência, ainda se observa um grande desconhecimento a respeito devido a sua quase inexistência na sala de aula.

Assim, se faz necessário promover o ensino de literaturas indígenas em sala de aula. Contudo, não cabe apenas a sua presença, mas um trabalho metodologicamente orientado com fins de formar leitores com percepção crítica. Ao ler literatura indígena, o leitor deve não somente está em contato com um universo imagético criado pela linguagem estética, mas também compreender aspectos da experiência de vida de povos indígenas tradicionais e contemporâneos, para fins de desconstruir os preconceitos e os estereótipos.

Enquanto espaço de formação, é dever da escola enfatizar a diversidade sociocultural, combater a discriminação e exclusão de grupos pelo fato de os mesmos não estarem padronizados conforme a sociedade hegemônica que detém o poder deseja. Em função disso, a sequência básica apresentada em torno da leitura da crônica sobre a identidade indígena, busca problematizar a respeito mostrando, os indígenas dentro de uma visão positivada, longe de preconceitos.

Cientes de suas limitações, acreditamos que este estudo possa somar a outros voltados para o ensino de literatura na construção de uma consciência crítica marcada por opiniões favoráveis a igualdade racial, social e cultural. Além disso, possa ser um exemplo a contribuir para a prática pedagógica de professores que buscam alternativas de como inserir esse tipo de literatura em sala de forma respeitosa, sem haver uso de alegorias para com o ser humano indígena que não seja de teor valorativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **Quando é preciso ser índio**: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro. In: REIS, Daniel A. et al. (Org.). *Tradições e modernidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária no Collège de France, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

BOSI, Alfredo. **Poesia como resistência à ideologia dominante**. Revista Adusp: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.645/08**, de 10 março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes e bases da educação nacional. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: contexto, 2014

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006b.

CRESTON, H.T. **Luta indígena e decolonialidade no Brasil: identidade como tática, multiplicidade como devir**. *Redobra*, n. 15, ano 6, p. 231-242, 2020. http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2020/15/13-REDOBRA_15-Experiencias_Helena_Tuler_Creston.pdf. Acesso em 30/09/22.

GELEDES. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/> Acesso em 27/10/22.

GRAÚNA, Graça. "Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas". **Revista Todas as Musas**, núm. 02, 2014. p. 52-57.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas.** São Paulo: scortecci, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KRENAK, A. "História indígena e o eterno retorno do encontro". In: LIM A, P.L.O. **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro- -brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG.** Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

LEÓN, C. Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aiethesis*, n. 51, p. 109-123, 2012.

MOTA, Lourenço Dantas (Org.) **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico.** 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio.** Ilustrações Laurabeatriz. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*. v.1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O pensamento decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa Resistência.** *Grupos de Estudos do Tempo Presente (GET)*, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021. Disponível em: < *Boletim Historiar (ufs.br)*>

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, (2000) 2005.

REIS, José Carlos. **As identidades no Brasil: de Varnhagen a FHC.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização as muitas facetas. *Revista brasileira de Educação*, São Paulo, 2004.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ANEXO A – Atividade em comemoração ao dia do Índio

DIA DO ÍNDIO – 19 DE ABRIL

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil. Eles vivem em grupos chamados TRIBOS.

Os índios têm vários costumes diferentes dos nossos.

Eles moram em cabanas chamadas OCAS. Várias ocas formam uma aldeia chamada TABA.

Os índios alimentam-se de produtos que cultivam, de frutos colhidos na mata e de animais que caçam e pescam.

Para caçar e pescar, usam arcos, flechas e lanças, feitos por eles mesmos.


Os índios pintam o corpo e se enfeitam com colares e penas coloridas. Suas festas são alegres, com muita música e dança.

Hoje existem poucas tribos indígenas no Brasil.

A FUNAI é um órgão criado pelo governo para proteger e valorizar o índio. FUNAI significa: Fundação Nacional do Índio.

RESPONDA NO CADERNO

- 1) Em que dia se comemora o Dia do Índio?
.....
- 2) Como vivem os índios?
.....
- 3) De que os índios se alimentam?
.....
- 4) O que significa e qual é o papel da FUNAI?
.....
- 5) O que os índios usam para caçar e pescar?
.....
- 6) Na sua opinião, por que hoje existem poucas tribos indígenas no Brasil?
.....

 Educação & Transformação

Fonte: <https://www.facebook.com/EMIsabelMendes/photos/somostodos3cresecretaria-municipal-de-educ%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro/2357708554519763/>

ANEXO B – Crônica

É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?

Daniel Munduruku

HISTÓRIAS DE ÍNDIO

É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim de formar minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

— Você viu aquele moço? Parece que é índio — disse a senhora A.

— É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Não viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade — retrucou a senhora B.

— É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim — defendeu-me a senhora A.

— Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio — argumentou a senhora B.

— Mas ele tem o olho puxado — disse a senhora A.

— E também usa sapatos e camisa — ironizou a senhora B.

— Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm o rosto desse jeito.

Não, ele não nega. Só pode ser um índio e, parece, dos puros.

— Não acredito. Não existem mais índios puros — afirmou cheia de sabedoria a senhora B. — Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

— Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

— De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente — disse a senhora B.

— Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

— Por via das dúvidas...

— O que você acha de falarmos com ele?

— E se ele não gostar?

— Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

— É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? — disse a senhora B, que a essa altura já se mostrava um tanto constrangida.

— Eu pergunto.

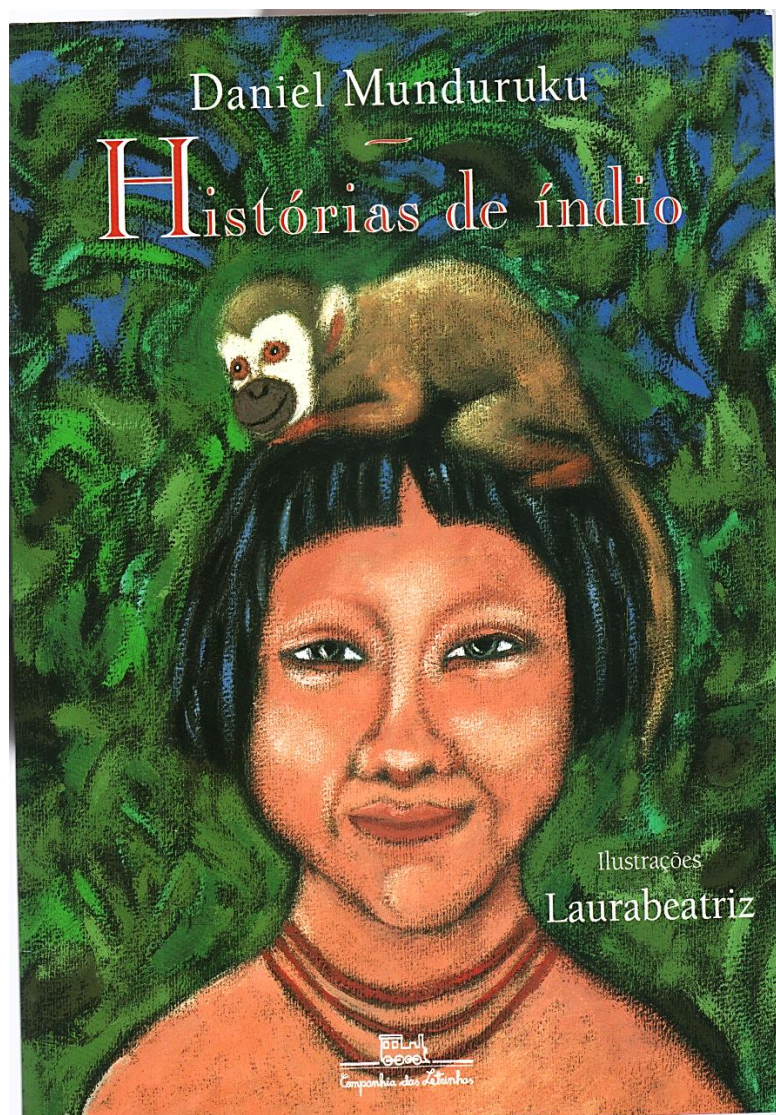
Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demonstraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando:

Olhei para elas, sorri e disse:

— Sim!

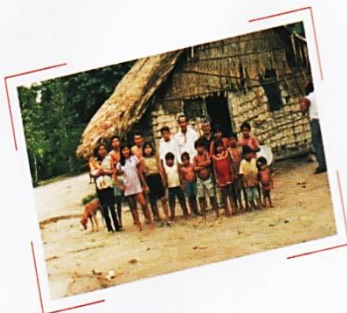
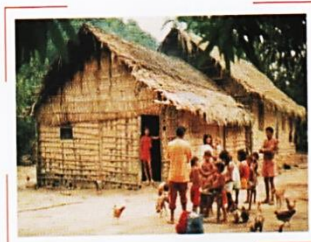


ANEXO C – Capa do livro Histórias de índio

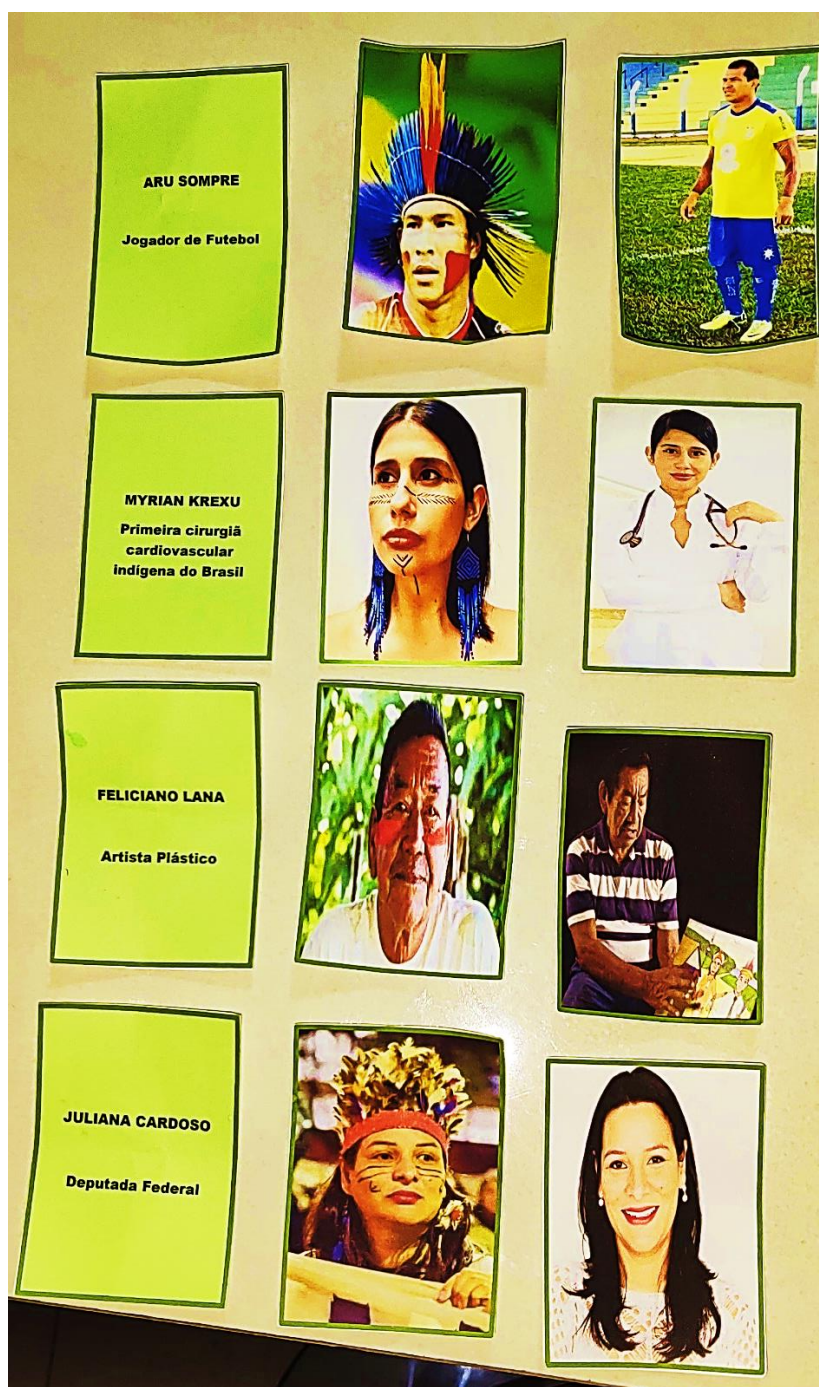


ANEXO D – Fotos da comunidade indígena

Cotidiano



ANEXO E – Baralho Didático



AGRADECIMENTOS

Aos deuses, força suprema que de alguma maneira, nos mantêm de pé nesse mundo estranho.

A minha Mãe Dalvina (in memoriam), ela sempre foi a base de tudo!

A professora Maria Suely da Costa, por não ter desistido de mim! Grata por toda dedicação e paciência.

Aos raros e bons amigos que a vida já havia me presenteado antes de entrar na UEPB e aos que surgiram depois, em especial Thamires, Ivanilza e Laelson.

Aos professores que passaram por mim durante o curso e deixaram suas contribuições positivas, em especial ao professor Eduardo Valones, Rosângela Neres, Rafael Braz e Iara Ferreira.

A UEPB e ao coordenador Paulo Vinícius Ávila.

De coração, meu muito obrigado!