



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, *CAMPUS V***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**CARLA ROSÂNGELA SILVA BORGES**

**LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO:**  
**A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**  
**NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santo Antônio de Jesus  
2023

CARLA ROSÂNGELA SILVA BORGES

**LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO:**  
A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosemere Ferreira da Silva.

Santo Antônio de Jesus  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

Borges, Carla Rosângela Silva

Literatura e letramento literário: a experiência do feminino nos contos de autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa / Carla Rosângela Silva Borges. – Santo Antônio de Jesus, 2023.

244 fls.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosemere Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – (PROFLETRAS), *Campus V*. 2023.

Inclui Referências

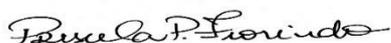
1. Leitura literária. 2. Letramento literário. 3. Autoria feminina. 4. Contos Indígenas.  
I. Silva, Rosemere Ferreira. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas.

CDD 410

**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO FEMININO**  
**NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA"**

**CARLA ROSÂNGELA SILVA BORGES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, em 31 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - DCH - Campus V. A dissertação foi orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva e avaliada pela Banca Examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> PRISCILA PEIXINHO FIORINDO  
UNEB - Presidente da Banca  
Doutorado em Linguística  
Universidade de São Paulo



Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO  
UNEB - Examinador Interno  
Doutorado em Letras  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> LÍGIA DOS SANTOS FERREIRA  
UFAL - Examinadora Externa  
Doutorado em Estudos Literários  
Universidade Federal de Alagoas

*Aos meus pais, (in memoriam), que me  
oportunizaram a vida e o conhecimento.*

*À Cláudia, amor incondicional,  
obrigada por me ensinar a ser mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão palavra de origem latina *gratus*, que significa estar agradecido ou ser grato. É muito mais do que dizer obrigada. A vida é cheia de surpresas; algumas positivas, outras nem tão boas assim. No entanto, é preciso agradecer, apreciar todos os momentos e entender as complexidades das situações. Agir com sabedoria, pois nada é por acaso, tudo tem um porquê. E a cada pedra no caminho, refletir, para seguir em frente com leveza. Nesta caminhada, tenho muito a agradecer.

Agradeço ao ser supremo, Deus, e aos seres de luz, pela vida, pelo amparo em todos os momentos, pelas direções a seguir, pois só assim posso trilhar meus objetivos pela estrada da vida;

Aos meus pais (*in memoriam*), que mesmo enfrentando as adversidades da vida, ensinaram-me o valor da educação, sem falar na missão mais bela, ajudar na criação da minha filha. A vocês, sou eternamente grata;

À Cláudia, amor incondicional, obrigada pelo incentivo, por todos os dias me ensinar a ser guerreira, protetora, a ser mãe, nesse turbilhão de emoções que é e representa a vida de uma mulher;

De maneira especial, uma homenagem a Maria Antônia, amiga, companheira de angústias, erros, acertos e leituras. Mesmo sendo de instituições diferentes, sempre juntas dialogávamos, compenetradas em vencer cada etapa, buscando oferecer o melhor para os professores e, principalmente, melhorar a nossa prática pedagógica;

Aos companheiros de aprendizagem do PROFLETRAS, agradecimentos a TODOS por dividirem experiências, aprendizados, inspirações, leituras, angústias e palavras de conforto. Em particular, às colegas Kalliandra e Maria Tânia, com quem tive maior aproximação, dividindo dúvidas, risos, dias, noites e o trabalho árduo de escrever uma dissertação. Nesse contexto, nossa amizade floresceu;

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, *Campus V*, o meu reconhecimento pela acolhida, pela construção de conhecimentos e pelo despertar para uma nova prática pedagógica;

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva, que muito mais que uma professora, apresentou-me à literatura de autoria indígena, acreditou na minha capacidade de trabalho como pesquisadora de grau, esteve sempre presente nas orientações e nos momentos

diffíceis, reforçando a minha certeza quanto ao desejo pela realização da pesquisa, sanando as minhas dúvidas, guiando o meu caminho e oportunizando um debate de excelência sobre novos conhecimentos;

Agradeço, também, a banca examinadora pelas contribuições no exame de qualificação: Ao Prof. Dr. João Neto, pelo olhar crítico, comprometido em acrescentar informações; à Prof.<sup>a</sup> Lígia, pela leitura atenta, generosa e sugestões propostas;

Aos gestores escolares, Viviane Sampaio Cintra e Teófilo Ferreira do Nascimento Júnior, por terem me acolhido durante esses dois anos, justificando a minha ausência em alguns eventos escolares. Sinto-me grata por terem respeitado o meu particular momento de aprendizagem. Vocês entenderam que toda profissão requer aperfeiçoamento e não é diferente com a prática docente. Diante de uma jornada de trabalho árduo, agradeço em demasia, ao município de Ipirá, pela licença remunerada de 20 horas para formação continuada;

Aos indígenas, povos originários do Brasil, por ressignificarem a minha visão da história brasileira. Vocês lutam pela sobrevivência, pelo território, pela defesa do meio ambiente, enfrentam racismo, preconceito, violação de direitos, falta de acesso às políticas públicas e resistiram e ainda resistem a tantas injustiças, sem dúvida, merecem respeito e igualdade de toda a nação.

Recentemente, descobri marcas da ancestralidade indígena na minha trajetória. O que significa uma honra para mim. Diante da grata surpresa, providenciei imediatamente a alteração no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE- 2022. Por essa razão, tenho muito a agradecer aos povos originários que, ao se apropriarem na escrita, ecoam suas vozes e mostram sua história a partir de diferentes perspectivas. À etnia Payayá, que contribuiu para deixar, na terra ipiraense, sua cultura e uma legado significativo de contribuições;

Enfim, gratidão a cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para que esse projeto fosse construído. Cada um tem sua importância!!!

A conquista realizada, a partir de um projeto como esse, não é só minha, e, sim, da educação!

*Nós, povos indígenas,  
Queremos brilhar no cenário da História  
Resgatar nossa memória  
E ver os frutos de nosso país sendo divididos  
Radicalmente  
Entre milhares de aldeados e “desplazados”  
Como nós.*

Eliane Potiguara

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAR	Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
AMITRUT	Associação de Mulheres Indígenas do Distrito de Taracuí, Rio Uaupés e Tiguié
ANIMA	Associação das Mulheres Indígenas Maraguá
ANMIGA	Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
APIB	Articulação dos Povos Indígenas
ATIX	Articulação dos Povos Indígenas do Xingu
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
COGEAM	Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPU	Defensoria Pública da União
DUDI	Declaração Universal dos Direitos Indígenas
EAD	Educação a Distância

EI	Educação Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPABB	Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FLICA	Festa Literária Internacional de Cachoeira
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional de Assistência ao Indígena
GRUMIN	Grupo Mulher de Educação Indígena
HEB	História da Educação Brasileira
HLI	História da Literatura Indígena
IBBY	Conselho Internacional de Livros para Jovens ( <i>International Board on Book for Young People</i> )
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPL	Instituto Pró-Livro
LAI	Literatura de Autoria Indígena
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPOB	Ministério dos Povos Originários do Brasil
MPU	Ministério Público da União
MLP	Museu da Língua Portuguesa
NAPI	Núcleo de Atendimento ao Procurador Institucional
NIDES	Órgão Suplementar do Centro de Tecnologia da UFRJ
NRF	Novo Regime Fiscal
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCMI	Referencial Curricular do Município de Ipirá
RHGI	Referencial Histórico e Geográfico de Ipirá
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SARS-COV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave ( <i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> )

SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
STF	Supremo Tribunal Federal
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b>	Mapa do território da Bacia do Jacuípe.....	85
<b>FIGURA 2</b>	Mapa do município de Ipirá.....	86
<b>FIGURA 3</b>	Gráfico da população por cor ou raça residente no município de Ipirá.....	87
<b>FIGURA 4</b>	Mosaico fotográfico da estrutura física da EMPABB.....	89
<b>FIGURA 5</b>	Ilustração Igreja Matriz Senhora Santana do município de Ipirá....	112
<b>FIGURA 6</b>	Ilustração Raízes culturais.....	116
<b>FIGURA 7</b>	Ilustração do conto <i>Como nasceu Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi</i> .....	120
<b>FIGURA 8</b>	Grafismo indígena.....	121
<b>FIGURA 9</b>	Ilustração Anahí Payayá perdida na Mata da Caboronga.....	122
<b>FIGURA 10</b>	Grafismo indígena.....	123
<b>FIGURA 11</b>	Ilustração Kauê Tupi salva vida de Anahí Payayá.....	124
<b>FIGURA 12</b>	Grafismo indígena.....	125
<b>FIGURA 13</b>	Ilustração Cacique propõe desafio a Kauê Tupi.....	126
<b>FIGURA 14</b>	Ilustração Kauê Tupi cumpre desafio.....	127
<b>FIGURA 15</b>	Grafismo indígena.....	128
<b>FIGURA 16</b>	Ilustração Anahí Payayá e Kauê Tupi na nascente da Caboronga...	129
<b>FIGURA 17</b>	Grafismo indígena.....	130
<b>FIGURA 18</b>	Ilustração Etnias.....	131

<b>FIGURA 19</b>	Ilustração Escrita indígena.....	138
<b>FIGURA 20</b>	Ilustração Ancestralidade.....	142
<b>FIGURA 21</b>	Ilustração O canto da ancestralidade.....	146
<b>FIGURA 22</b>	Ilustração Geração após geração.....	150
<b>FIGURA 23</b>	Ilustração Narrativas indígenas.....	153
<b>FIGURA 24</b>	Ilustração A cura da Terra.....	157
<b>FIGURA 25</b>	Ilustração Os guardiões da Floresta.....	162
<b>FIGURA 26</b>	Ilustração Rituais.....	167
<b>FIGURA 27</b>	Ilustração Roda de conversa.....	169
<b>FIGURA 28</b>	Fotografia de Denízia Cruz.....	171
<b>FIGURA 29</b>	Ilustração Roda de fogueira.....	177
<b>FIGURA 30</b>	Ilustração Comunidades.....	179
<b>FIGURA 31</b>	Ilustração Reserva Mata da Caboronga.....	181
<b>FIGURA 32</b>	Ilustração Canoa e escrita: afinidades.....	183
<b>FIGURA 33</b>	Ilustração Folhas e ideias: estruturas.....	185

## LISTA DE VÍDEOS

<b>VÍDEO 1</b>	Canção <i>Chegança</i> , de Antônio Nóbrega.....	99
<b>VÍDEO 2</b>	Julie Dorrico sobre Literatura indígena.....	99
<b>VÍDEO 3</b>	Entrevista com Daniel Munduruku.....	100
<b>VÍDEO 4</b>	Entrevista com Graça Graúna.....	100
<b>VÍDEO 5</b>	Entrevista com Eliane Potiguara.....	101
<b>VÍDEO 6</b>	Karipuna, um povo indígena ameaçado de extinção.....	102
<b>VÍDEO 7</b>	Guardiões da floresta: veja o esforço de grupo indígena para impedir o desmatamento da Amazônia.....	102

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo incentivar à formação leitora crítica dos discentes do 8º C da Escola Municipal Alzira Bela Brandão-Ipirá-Ba, por meio da apresentação de um caderno pedagógico, com enfoque na leitura de contos indígenas de autoria feminina, buscando estimular reflexão crítica sobre a temática indígena e suas contribuições para a formação identitária étnica brasileira, bem como desmitificar as concepções estereotipadas a respeito das comunidades indígenas propagadas por várias gerações. Dessa forma, cumpre requisitos da Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena na Educação Básica, revisando os currículos escolares e as práticas pedagógicas, na tentativa de romper com o silêncio das vozes indígenas invisibilizadas na historiografia oficial. O projeto intitulado *Literatura e letramento literário: a experiência do feminino nos contos de autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa* traz à seara literária a discussão sobre a temática indígena, elaborada a partir de um projeto específico para o Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS. As sequências didáticas elaboradas no caderno pedagógico visam proporcionar a inclusão metodológica da temática nas aulas de língua portuguesa, chamando atenção dos docentes para uma abordagem mais consciente sobre a literatura indígena. Esta pesquisa é fundamentada em referências teóricas no campo da crítica literária de Candido (2011), Compagnon (2003), Thiél (2012), na filosofia de Ailton Krenak (2020-2021), Freire (1987- 2019) e Frantz Fanon (2008), na antropologia de Ribeiro(2015), Almeida (2010), no letramento literário, a partir de Antunes (2009), Lajolo (2008)), Dalcastagnè (2005), Cosson (2006-2014), Abreu (2006), Paiva (2007), Silva (2021) e na literatura indígena brasileira, com base em Graúna (2013), Jekupé (2009), Cruz ( 2014), Potiguara (2014), Minápoty (2012), Kambeba (2018) e Munduruku (2018). São consideradas, como documentos fundamentais nesta dissertação, a LDB 9.394/1996 e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que regem o ensino brasileiro nacional e legitimam a inclusão da temática indígena em todas as etapas da Educação Básica. Os contos indígenas de autoria feminina são identificados no resultado da pesquisa como um instrumento relevante para a formação leitora porque promovem uma discussão sobre o relevante papel da mulher indígena na sociedade e da mulher, de uma maneira geral, no contexto social brasileiro.

**Palavras-chave: leitura literária; letramento literário; autoria feminina; contos indígenas.**

## ABSTRACT

The present work aims to encourage critical reading formation of 8th grade students at the Escola Municipal Alzira Bela Brandão-Ipirá-Ba, through the presentation of a pedagogical notebook, focusing on the reading of indigenous stories written by women, seeking to stimulate critical reflection on the indigenous theme and its contributions to the formation of ethnic Brazilian identity, as well as to demystify the stereotypical conceptions about indigenous communities propagated by several generations. Thus, it meets the requirements of Law 10.639/2003, updated by Law 11.645/2008, which makes it mandatory to study Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education, revising school curricula and pedagogical practices, in an attempt to break the silence of indigenous voices invisible in official historiography. The project entitled Literature and literary literacy: the experience of the feminine in stories written by indigenous people in Portuguese language classes brings to the literary field the discussion on the indigenous theme, elaborated from a specific project for the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS. The didactic sequences elaborated in the pedagogical notebook aim to provide the methodological inclusion of the theme in the Portuguese language classes, drawing the attention of the teachers to a more conscious approach about indigenous literature. This research is based on theoretical references in the field of literary criticism from Candido (2011), Compagnon (2003), Thiél (2012), in philosophy from Ailton Krenak (2020-2021), Freire (1987- 2019) and Frantz Fanon (2008), in anthropology from Ribeiro(2015), Almeida (2010), in literary literacy from Antunes (2009), Lajolo (2008)), Dalcastagnè (2005), Cosson (2006-2014), Abreu (2006), Paiva (2007), Silva (2021) and in Brazilian indigenous literature, based on Graúna (2013), Jekupé (2009), Cruz (2014), Potiguara (2014), Minápoty (2012), Kambeba (2018) and Munduruku (2018). The LDB 9.394/1996 and Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which govern the Brazilian national education and legitimize the inclusion of the indigenous theme in all stages of basic education, are considered as fundamental documents in this dissertation. The indigenous tales written by women are identified in the research result as a relevant tool for reading education because they promote a discussion about the relevant role of indigenous women in society and of women, in general, in the Brazilian social context.

**Keywords: literary reading; literary literacy; female authorship; indigenous tales.**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ENTRE SONHOS E REALIZAÇÕES: MEMÓRIAS DAS APRENDIZAGENS DOCENTES.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>A OUTRA FACE DA HISTÓRIA BRASILEIRA.....</b>	<b>29</b>
2.1	CHOQUE CULTURAL.....	31
2.1.1	<b>Reinado do colonialismo: massacre, opressão e domínio.....</b>	<b>34</b>
2.1.2	<b>Por igarapés e florestas, violências e cidades: a sobrevivência indígena.....</b>	<b>39</b>
2.2	POVOS ORIGINÁRIOS E SUAS REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA BRASILEIRA: COMO OS ESTEREÓTIPOS SE CONSTROEM?.....	42
2.2.1	<b>O olhar do colonizador.....</b>	<b>44</b>
2.2.2	<b>O nativo como figura romântica e nacional.....</b>	<b>48</b>
2.2.3	<b>Realidade e ficção: os indígenas na contemporaneidade.....</b>	<b>50</b>
2.3	LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA BRASILEIRA: INSTRUMENTO DE VISIBILIDADE E RESISTÊNCIA.....	52
2.3.1	<b>Do silêncio ao lugar de fala.....</b>	<b>54</b>
2.3.2	<b>Povos indígenas: não há fronteiras para identidade.....</b>	<b>57</b>
2.3.3	<b>A experiência do feminino nos contos de autoria indígena.....</b>	<b>59</b>
2.4	TECENDO A REDE: A LEITURA E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA.....	67
2.4.1	<b>Formação do leitor crítico através dos contos indígenas de autoria feminina.....</b>	<b>70</b>
2.4.2	<b>Letramento literário na sala de aula: uma estratégia de decolonização dos sujeitos educacionais.....</b>	<b>74</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO BÁSICA E ANTIRRACISMO: UM DIÁLOGO URGENTE.....</b>	<b>79</b>
3.1	PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DOCUMENTOS, LEIS, PROJETOS.....	83
3.1.1	<b>Inter-relação entre tema e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>84</b>

3.1.2	<b>Tecnologia, educação e a literatura indígena: desafios de uma coletividade.....</b>	90
3.1.3	<b>Caderno Pedagógico: uma viagem ao letramento literário pelos contos indígenas de autoria feminina.....</b>	94
3.1.4	<b>Tocando os maracás: os contos indígenas de autoria feminina e o fazer pedagógico.....</b>	96
4	<b>EMBARQUE NA APRENDIZAGEM DOS CONTOS INDÍGENAS DE AUTORIA FEMININA.....</b>	105
4.1	APRESENTAÇÃO.....	105
4.1.1	A literatura indígena no ambiente escolar.....	107
4.1.2	Os contos indígenas de autoria feminina na sala de aula.....	108
4.2	PARTE I – RESSIGNIFICANDO HISTÓRIA E LITERATURA INDÍGENA.....	110
4.2.1	De olho nas imagens: passado e presente.....	111
4.2.2	Das imagens às raízes culturais ipiraenses.....	115
4.2.3	Uma história enlaça outra: dos Payayá a outras etnias.....	131
4.2.4	Das vozes silenciadas à escrita literária.....	137
4.3	PARTE II – A VOZ FEMININA INDÍGENA E A LITERATURA.....	140
4.3.1	Ancestralidade e escrita: o caminho de volta.....	141
4.3.2	O canto da ancestralidade.....	146
4.3.3	Geração após geração: a fluidez da história.....	149
4.3.4	Vértice no conto: as narrativas indígenas.....	153
5	<b>EMBARQUE NA APRENDIZAGEM DOS CONTOS INDÍGENAS DE AUTORIA FEMININA.....</b>	156
5.1	PARTE III – FILOSOFIA INDÍGENA: A TERRA É O LUGAR SAGRADO.....	156
5.1.1	Reflorestando o homem para a cura da Terra.....	157
5.1.2	Indígenas: os guardiões da floresta.....	161
5.1.3	A entrevista: rituais.....	166
5.1.4	Roda de conversa: a relação entre os povos originários e a natureza.....	169

5.2	PARTE IV – QUEM CONTA UM CONTO, ESCREVE.....	175
5.2.1	Contando e recontando.....	176
5.2.2	De volta às origens: Payayá e Mata da Caboronga.....	179
5.2.3	Hora da produção.....	182
5.2.4	Reorganizando as ideias.....	185
5.3	ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	188
<b>6</b>	<b>POR UMA OUTRA HISTÓRIA.....</b>	<b>194</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>205</b>
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	205
	APÊNDICE 2 – CONTO <i>COMO NASCEU IPIRÁ? FRUTO DE DUAS ETNIAS: PAYAYÁ E TUPI</i> .....	208
	APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	213
	APÊNDICE 4 – TERMO PÓS-ESCLARECIMENTO.....	214
	APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	215
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>
	ANEXO 1 – CONTO <i>É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?</i> .....	218
	ANEXO 2 – CONTO <i>O PÁSSARO ENCANTADO</i> .....	220
	ANEXO 3 – CONTO <i>CRIATURA DE ÑANDERU</i> .....	222
	ANEXO 4 – CONTO <i>COM A NOITE VEIO O SONO</i> .....	224
	ANEXO 5 – CONTO <i>A CURA DA TERRA</i> .....	227
	ANEXO 6 – CONTO <i>O PROTETOR DAS ÁRVORES: A ORIGEM DA LENDA DO PAI DO MATO</i> .....	230
	ANEXO 7 – CONTO <i>WAKAY, O GUERREIRO DA ÁGUIA</i> .....	232
	ANEXO 8 – CONTO <i>GUARÜGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ</i> ....	234
	ANEXO 9 – CONTO <i>A LAGOA ENCANTADA</i> .....	236
	ANEXO 10 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- UNEB....	240

## **1 ENTRE SONHOS E REALIZAÇÕES: MEMÓRIAS DAS APRENDIZAGENS DOCENTES**

A leitura literária é um elemento importante para o indivíduo, pois amplia horizontes. É a partir dela que temos acesso a informações e a conhecimentos que nos possibilitam uma vida melhor. De acordo com a discussão filosófico-educacional de Paulo Freire (2011), a leitura corresponde às discussões críticas que envolvem a construção de saberes do ser humano em prol de uma educação libertadora. A consciência democrática somente é atingida por essa troca de informações em uma relação de igualdade, sem dominação. Para o escritor, quanto mais as massas populares desvelam a realidade, mais se inserem nela criticamente, lutando pela sua humanização, pela afirmação como sujeitos e não como objetos.

Dialogando com o pensamento freiriano, Antonio Candido (2011) destaca que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, um poderoso instrumento de instrução e educação, está ligada aos problemas sociais, organiza a visão do mundo; negar sua fruição é mutilar o ser humano, desumanizá-lo. Sob semelhante perspectiva, Rildo Cosson (2006) também afirma que a literatura humaniza, liberta, abre portas, fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Há muito tempo se discute sobre a importância da leitura literária em sala de aula como ferramenta de construção da competência leitora dos estudantes. Apesar de tantas publicações, discussões, o assunto requer atenção. As práticas, geralmente, não contemplam interesse imediato dos alunos. Refletir sobre o tema, faz-me recordar sobre a relação com a literatura na caminhada estudantil, na formação profissional e, principalmente, na atuação como professora da Educação Básica, realizando o trabalho com o texto literário de uma maneira mais dinâmica para a apropriação das discussões no cotidiano.

No tempo em que aprendi as primeiras letras, a escola infantil era para os mais abastados, mesmo assim, vindo de uma família com pouca escolaridade, os meus pais tinham consciência que só a educação levava ao progresso pessoal e profissional. Desde pequena, a contação de histórias e os livros de literatura faziam parte do meu lazer. Aos cinco anos de idade, fui alfabetizada por minha mãe, apesar de ela não ser professora. Naquela época, ano de 1980, uma situação comum às famílias pobres vinha do ensinamento dos pais aos filhos porque a educação formal correspondia a um privilégio para as pessoas com uma situação econômica mais definida.

O meu processo de alfabetização ocorreu por meio de repetições, treino ortográfico, leitura de cartilhas, tabuada, contas. Aos seis anos, fui avaliada para ingressar em uma escola

particular, Colégio Maria Montessori, onde foi observado que eu tinha habilidades para cursar a primeira série, hoje segundo ano das séries iniciais. Nessa escola, as histórias de algumas obras literárias me encantaram, tais como: *Teteia, a patinha esquecida*, de Jany Flory, *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, *A Oncinha Ambiciosa*, de Elos Sand, *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes.

Cursei, no Colégio Maria Montessori, as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Apesar das obras literárias estarem sempre presentes com seus personagens encantadores nas leituras, o método de ensino era tradicional tanto em Língua Portuguesa como em Literatura. Regras gramaticais, verbos, datas históricas, tabuadas, contos, conteúdos cotidianos eram utilizados nesta metodologia. Tenho lembranças das professoras Hildete, Madalena, Corina, Ione que aplicavam suas metodologias rígidas, mas, ao mesmo tempo, os docentes nos conquistavam com carinho e atenção. O Ensino Fundamental I deixou saudades de um período de muitas festas referentes às datas comemorativas e salas de aulas com cenários convidativos na tentativa de “conquistar” os estudantes.

O Colégio Maria Montessori só atendia o Ensino Fundamental I; então, para cursar o Ensino Fundamental II, fui para uma instituição pública, Escola Polivalente de Ipirá, muito organizada, de grande porte, com professores competentes, a única a atender esta etapa da Educação Básica naquela época. Foi neste período que as oportunidades de ler mais obras literárias surgiram. O contato com a leitura da série Vaga-lume trouxe ao meu imaginário as mais diferentes aventuras. A professora de Língua Portuguesa, Hilda Ribeiro, com suas habilidades, incentivava à leitura, emprestava livros e os comentava conosco. Além desta série, li *Pollyana Menina* e *Pollyana Moça*, de Eleanor Porter e, também, fazia outras leituras fora do ambiente escolar, como os romances *Bianca*, *Sabrina*, *Júlia*, que versavam sobre histórias de amor. A Escola Polivalente tinha uma biblioteca muito bem suprida, e dela eu era uma frequentadora assídua, pois aproveitávamos o espaço para fazer trabalhos escolares e, sobretudo, solicitar empréstimos de livros.

Durante a formação básica, sempre gostei de estudar, evitava conversas, apenas respondia às questões propostas pelos professores. Precisamente, no oitavo ano, o professor de Língua Portuguesa, Reinaldo Melo (*in memoriam*), temido por todos, reclamou por ter errado a escrita de algumas palavras no texto. Confesso, não gostava tanto do componente curricular do professor, mas foi a partir desta “reclamação” que descobri a necessidade de melhorar a comunicação e a expressão em Língua Portuguesa.

O tempo foi passando, as transformações no corpo e na alma aconteciam. Era a adolescência chegando, e a escolha profissional se aproximava. Cursar Jornalismo sempre foi um sonho, mas estava distante. Meus pais não tinham condições de custear a educação em outro município, então escolhi o Magistério<sup>1</sup>. Apesar de brincar de ser professora na infância, não me imaginava em uma sala de aula, lecionando.

Durante o curso de Magistério, a literatura canônica acompanhou a minha formação leitora, obras de Machado de Assis, José de Alencar, Rachel de Queiroz, Castro Alves, Mário de Andrade, Aluísio Azevedo, Clarice Lispector, entre outros, faziam parte das recomendações de leitura pelos docentes. Lembro-me de que ficava fascinada ao ler os romances, imaginar os personagens, as cenas e, ao mesmo tempo, inquietava-me por observar como eram construídos os estereótipos sociais, tão comuns na época, e que perduram até hoje: sociedade patriarcal, submissão das mulheres, racismo, indígenas marginalizados. Regina Dalcastagnè (2005) assevera que o silêncio das narrativas brasileiras contemporâneas denota as injustiças e opressões da nossa estrutura social. Segundo a autora, é notória esta percepção em muitas obras literárias.

Em 1992 terminei o Magistério aos dezessete anos. Devido à responsabilidade de ser mãe, o sonho de ser jornalista chegava ao fim. A maturidade chegou mais cedo com os novos compromissos da missão de ser genitora. Incentivada pela amiga e professora Josely, comecei a lecionar em um reforço escolar de Língua Portuguesa em casa. O tempo foi passando, o fazer docente estava cada vez mais presente na minha vida. Em 1999, através dessa prática de reforço escolar, surgiu a oportunidade de lecionar Língua Portuguesa no Colégio Cenequista Ipiraense.

A experiência como professora levou-me a diferentes momentos de capacitação, formação continuada, aprimorando o ser como professora. Em 2002, fui aprovada no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Ipirá e comecei a lecionar o componente curricular Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na zona rural. Enquanto lecionava a carga de vinte horas na rede municipal, fiz algumas substituições em outras unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, como na Escola Polivalente e no Colégio Maria Evangelina. Estas experiências enriqueceram e impulsionaram, de forma muito positiva, a minha carreira docente.

Com o passar do tempo, não me via mais em outra profissão, a docência estava impregnada na minha “alma”. Diante desta constatação, surgiu a oportunidade de fazer

---

<sup>1</sup>Curso de Magistério é uma formação de nível médio conhecido como Curso Normal em Nível Médio, com duração de três anos, que habilita o professor a lecionar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Fundamental.

graduação através da Educação a Distância (EAD)<sup>2</sup> em Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em 2006. Infelizmente, nossa cidade é carente de universidades e, como precisava trabalhar, optei por fazer a graduação a distância. Durante o curso, a disciplina Estudos Literários, com análise de textos e discussões, acabou despertando em mim um maior interesse pela abordagem do literário. Nesse período, passei por alguns desafios, obstáculos, afinal era um interstício de estudos de quatorze anos entre o Magistério e a Graduação.

Em 2007, por passar a ter 40 horas, pedi demissão do Colégio Cenecista Ipiraense. Já em 2009, terminei a Graduação, com muitos conhecimentos e certa da necessidade de ressignificar a prática pedagógica. De acordo com Maurice Tardif (2014), o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma carreira profissional, são as vivências que resultam em uma transformação do refazer pedagógico.

Diante destas concepções, Paulo Freire (2006) diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para produção, mediar, ajudar na formação integral do ser humano que é inacabada. Nessa perspectiva, o professor está em busca de melhorias, pois as transformações sociais são constantes. No meio educacional, para quem se predispõe a ensinar, a caminhada pode ser longa e cheia de surpresas gratificantes. O convite para lecionar Língua Portuguesa na primeira “escola” onde estudei, o Colégio Maria Montessori, foi uma dessas surpresas.

Parafraseando Clarice Lispector (1960), não existe ninguém que tenha mais de 24 horas por dia, por isso planejar as atividades cotidianas significa ter mais tempo. Apesar desta jornada de 60 horas como professora, administrei o tempo e cursei duas especializações: Avaliação Educacional, pela Faculdade João Calvino (2013) e Políticas Públicas, pela Faculdade Einstein (2018). Através destas experiências, tive a oportunidade de participar de várias discussões, compreender o sistema de ensino público e rever o processo de avaliação pedagógica. Entendo que os cursos de formação continuada são importantes para os professores vencerem as adversidades da sala de aula. A minha trajetória como docente de Língua Portuguesa abarca vinte e quatro anos, e, a cada dia, percebo que é preciso aprimorar mais o fazer pedagógico.

Durante a trajetória profissional, o trabalho com a literatura sempre chamou minha atenção, primeiro por gostar de ler e depois por saber que o texto literário constrói conhecimentos diversos. Entretanto, observo, principalmente na instituição onde trabalho, um distanciamento dos jovens em relação à literatura. Em termos nacionais, também é constatado

---

<sup>2</sup> Educação a Distância, forma de ensino/aprendizagem ocorrido em ambiente virtual, ou seja, sem a necessidade da presença física em uma universidade.

este dado, como demonstra a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>3</sup> realizada pelo Instituto Pró-Livro – IPL<sup>4</sup> (2019), há uma queda do número de leitores, em especial, adolescentes de 14 a 17 anos, em relação ao ano de 2015 e 2019, de 75% para 67%. Estes dados demonstram como os adolescentes se comportam perante a leitura, principalmente, das obras literárias.

Embora a pesquisa tenha indicado essa queda no número de leitores, os jovens leem, talvez não seja a leitura esperada pela escola, a canônica, pois há alguns entraves neste ambiente para que haja o distanciamento em relação ao trabalho com texto literário, como, por exemplo: os professores precisam rever suas práticas leitoras de privilégio aos clássicos. De acordo com Márcia Abreu (2006), não se deve abandonar o estudo canônico, porém garantir espaço para a diversidade de textos e leituras, pois não há livros bons ou ruins, apenas critérios de avaliação diferentes. Além disso, o gosto literário varia conforme a época, o grupo social, a formação cultural e os objetivos da escola e do docente no tocante ao desenvolvimento de habilidades leitoras eficientes.

É neste contexto repleto de dúvidas, anseios, novas proposições de leitura que ingressei, em 2021, no Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS, da UNEB – CAMPUS V. O programa de Mestrado corresponde a um curso de pós-graduação, com objetivo de formar professores de Língua Portuguesa para a inovação de metodologias mais eficientes no trato com a língua na sala de aula da Educação Básica. O curso incentiva os professores de forma crítica e responsável a refletirem acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes na sociedade. Além disso, o exercício da escrita da dissertação, conforme proposto ao longo da formação do docente, procura efetivar a prática da proficiência dos professores e professoras no que se refere às habilidades de construção de um projeto comprometido com a responsabilidade crítica docente na educação básica. Como nos sugere Cortela (2015, p.12) “não nascemos prontos e acabados”, precisamos saciar os nossos desejos, buscar, inovar e esta é uma das propostas do curso.

A literatura indígena de autoria feminina me foi apresentada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva<sup>5</sup>, docente do PROFLETRAS, da disciplina Literatura e Ensino. Ao analisar a

---

<sup>3</sup>Pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento do leitor brasileiro e se tornou referência em índices e hábitos de leitura.

<sup>4</sup>Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades dos livros com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores.

<sup>5</sup>Graduada em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 1998, e Mestrado em Letras e Linguística, na linha de Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2006. Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA em 2010. Estágio de Doutorado Sanduíche na *Temple University*, Philadelphia – USA, de janeiro a setembro de 2009. Pesquisadora Visitante na *Brown University*.

relação com a formação identitária do município e a relevância do tema que não possui uma abordagem sólida no ambiente escolar, passei a acreditar na importância do trabalho a partir do texto literário como eixo norteador sobre a cultura indígena. Apesar da Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Afro-Brasileiros, Africanos e Indígenas na Educação Básica, ainda não há visibilidade suficiente do trabalho destinado à cultura indígena e, por extensão, à literatura de autoria indígena na escola.

Ademais, mesmo vindo de família simples, tive a educação como prioridade. A aproximação com o tema de literatura de autoria indígena, fez com que eu revisitasse as minhas origens e conversando com familiares (primas de 2º grau e tias), descobri que tenho ancestralidade indígena por parte da família da minha mãe: bisavó materna. Então, pesquisar sobre a literatura indígena é conhecer melhor as minhas raízes ancestrais, além de contribuir pedagogicamente para a diversidade de abordagem do literário de inclusão da literatura indígena no contexto da formação leitora dos discentes da Educação Básica. É apenas o começo de um trabalho em prol de uma construção educacional comprometida com toda e qualquer forma de exclusão, preconceito, discriminação e racismo na escola básica.

A formação leitora sempre trouxe inquietações aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. A escolha pela literatura de autoria indígena para o desenvolvimento do caderno pedagógico coaduna com a proposta do PROFLETRAS e com uma das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>, o repertório cultural. O objetivo deste projeto é oportunizar aos educandos do 8º ano C da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão o desenvolvimento da competência leitora através dos contos indígenas de autoria feminina, além de fomentar uma reflexão sobre a importância das raízes culturais e, sobretudo, o papel das mulheres indígenas como escritoras e ativistas da causa indígena.

A escola é o espaço de ressignificação da História, e romper os estereótipos, estimular a curiosidade e o respeito pelo outro faz parte da sua função social. De acordo com Freire (1996), a escola precisa desenvolver a criticidade dos alunos, a consciência em relação às parcelas desfavorecidas, levá-los a entender a situação de oprimido e agir em favor da própria

---

*Africana Studies Department-Providence* – USA, de janeiro a setembro de 2009, sob a orientação do Prof. Dr. Paget Henry e do Prof. Dr. Anani Dzidzienyo. Pós-doutorado na University of Connecticut (UConn) em 2017 e em 2022-2023. A docente é Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas – DCH – *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>6</sup> Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

libertação. Trabalhar com a literatura indígena de autoria feminina é a oportunidade de promover visibilidade às vozes silenciadas, oprimidas por tanto tempo. A literatura, como reverbera Candido (2011), desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Diante desse contexto, reflito sobre a fundamental importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica lúcida no tocante à formação leitora do texto de autoria indígena pelos discentes. O texto literário sempre trouxe a mim encantamentos, mas não tive a oportunidade de trabalhar ou ser instruída pela literatura de autoria indígena em sala de aula. Assim, como não vivenciei na minha docência essa experiência, acredito que vários profissionais da educação, especificamente que trabalham com a Língua Portuguesa, também desconheçam essa riqueza literária. Mesmo sendo uma literatura “recente”, os currículos escolares e os materiais didáticos, na sua grande maioria, ainda não contemplam a discussão com a riqueza e profundidade que o tema requer.

Pensando nessa conjuntura, o trabalho intitulado *Literatura e letramento literário: a experiência do feminino nos contos de autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa* emerge da análise e ampliação das práticas educativas, muitas vezes, limitadas ao material didático, não valorizando as particularidades socioculturais dos educandos. Possivelmente, o distanciamento em relação à leitura se deve pelos textos não levarem os discentes a uma reflexão sobre as suas realidades. Inserir os contos indígenas de autoria feminina nas aulas de Língua Portuguesa estabelece uma aproximação do discente com o texto literário, já que a formação identitária ipiraense é também composta de sujeitos indígenas. Outrossim, o texto literário indígena de autoria feminina, geralmente, não é conhecido pelo discente do Ensino Fundamental, o que pode contribuir para a formação de uma identidade leitora crítica em relação à pluralidade de manifestações artísticas e literárias que enfatizam os modos de ser dos indígenas, seu conhecimento de mundo e a sua relação com o entorno.

Mesmo com o surgimento da Lei das Diretrizes e Base da Educação (LDB nº 9394/96), pouco se abordava sobre a questão étnico-racial no artigo 26. Em 2003, após muitas lutas dos movimentos sociais, foi aprovada a Lei 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. Cinco anos depois, em 2008, essa norma foi atualizada pela Lei 11.645 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. De acordo com essa ementa, é preciso mostrar a importância do negro e do indígena na formação da sociedade nacional e resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à formação brasileira.

No bojo destas considerações, a leitura de contos indígenas de autoria feminina na sala de aula é um incentivo à formação leitora crítica dos discentes, desenvolvendo o letramento literário através de atividades propostas no caderno pedagógico<sup>7</sup> (CP). É uma proposta de semelhança à decolonização. Ou seja, enfrentar a colonialidade, resgatar os conhecimentos das vozes silenciadas, desmitificar os estereótipos criados por várias gerações, promover a visibilidade e a valorização da literatura de autoria indígena feminina é urgente.

Dada a relação e a interação entre pesquisador/a e os indivíduos do estudo, o trabalho proposto tem respaldo na pesquisa qualitativa. A literatura de autoria indígena, ainda, não é contemplada na instituição escolar Escola Municipal Alzira Bela Brandão, mesmo sabendo da formação identitária étnica da sociedade ipiraense por indígenas da etnia Payayá. Algumas estratégias foram utilizadas para chegar a esta conclusão, como análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), revisado em novembro de 2022, o detalhamento do currículo e dos planos de curso da série indicada no projeto. A partir daí, houve a constatação da necessidade do trabalho com o tema escolhido com base na importância que representa.

Então, adentrar a literatura de autoria indígena feminina é compreender que esses textos literários se alicerçam em tradições ancestrais, lutas pelo direito à terra, proteção ao meio ambiente e à Mãe-Terra. Todo o percurso de proporções que integram este trabalho está estruturado em sete seções. Na primeira seção, *Entre sonhos e realizações: memórias das aprendizagens docentes*, é traçada uma breve retrospectiva sobre a infância da pesquisadora e o seu gosto pela leitura na adolescência. Para além disso, há enfoque na decisão profissional acompanhada dos fatos marcantes do percurso formativo como docente, tais como: a construção do ser pedagógico, a chegada ao PROFLETRAS, assim como, a escolha e afinidade com o tema sobre literatura indígena, tendo como objetivo incentivar à formação leitora crítica dos educandos e desenvolver o letramento literário a partir dos contos indígenas de autoria feminina. Nesta seção, ainda constam, a justificativa de inserir a literatura indígena dentro da sala de aula e sua importância, a metodologia qualitativa aplicada para a construção de um produto, o caderno pedagógico, dividido em quatro partes.

A segunda seção intitulada *A outra face da História Brasileira* contempla um panorama sobre a formação brasileira com enfoque nos povos originários, o choque cultural, o colonialismo, a sobrevivência do indígena, a literatura indígena como instrumento de visibilidade, resistência e o cerne do trabalho, que são os contos indígenas de autoria feminina.

---

<sup>7</sup> O Caderno Pedagógico representa proposições para o letramento literário através de contos indígenas de autoria feminina pensado para uma turma de oitavo ano. O trabalho a princípio pensado a partir das proposições feitas pelo pesquisador Rildo Cosson (2011) e ampliado de acordo com as especificidades da prática pedagógica.

O objetivo é oferecer ao leitor uma visão crítica sobre a História do Brasil, por meio de vozes antropológicas, históricas e, principalmente, indígenas. Além de trazer um recorte sobre a imagem do indígena nos textos literários brasileiros, desde a carta de Pero Vaz de Caminha, até os dias atuais, mostrando nesse recorte literário, a literatura de autoria indígena feminina e o que versam estes textos. Em seguida, o texto propõe uma discussão sobre a relação entre leitura e texto literário na escola, seguida dos problemas enfrentados pelos professores da Educação Básica, em relação ao déficit de uma formação leitora crítica, e a estratégia de utilizar os contos de indígenas de autoria feminina como decolonização do conhecimento dos sujeitos educacionais. As argumentações na seção são sustentadas com base nas reflexões de Bosi (2017), Santiago (2019), Ailton Krenak (2020), Freire (1987-2019), Munduruku (2016-2018), Graúna (2013), Potiguara (2014), Candido (2011), Frantz Fanon (2008), dentre outros.

A terceira seção, *Educação básica e antirracismo: um diálogo urgente*, inicia-se com um recorte sobre a construção da cidadania no espaço escolar. Há uma análise da forma como os documentos oficiais que respaldam o trabalho com a literatura indígena e com os contos de autoria indígena feminina podem colaborar para a construção de um letramento literário. Em seguida, apresentam-se os sujeitos envolvidos, o espaço escolar, e a relação com a escolha do tema, assim como, a relação entre o mundo tecnológico e a literatura indígena. Ainda há, na mesma seção, a apresentação do caderno pedagógico, a descrição da importância do material pedagógico em prol de uma educação antirracista e a estruturação do material dividido em quatro partes temáticas. Cada uma dessas partes possui quatro atividades que dialogam entre si. O embasamento para a discussão desta seção ocorre a partir de: Compagnon (2003), Thiél (2012), Antunes (2009), Lajolo (2008), Dalcastagnè (2005), Cosson (2006-2014), Abreu (2006), Paiva (2007), Silva (2021), Graúna (2013), Potiguara (2014), Minápoty (2012), Kambeba (2018), Mundukuru (2018), dentre outros.

A quarta seção é composta pelas partes I e II do caderno pedagógico, intitulado *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina*. A Parte I, *Ressignificando história e literatura indígena*, faz um preâmbulo sobre a formação identitária étnica do município de Ipirá, utilizando o conto “Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi”, de minha autoria. Em seguida, inicia-se um passeio por outras regiões, abordando algumas etnias e a literatura indígena. Na Parte II, *A voz feminina indígena e a literatura*, traz proposições de leitura e escrita com contos indígenas de autoria feminina, assim como, discussões sobre as temáticas abordadas nos textos, o estudo sobre a estrutura do gênero textual conto e as características das narrativas indígenas.

Na quinta seção, desenvolvo as partes III e IV do caderno pedagógico *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina*. Na Parte III, sob o título *Filosofia indígena: a Terra é o lugar sagrado*, abordo os contos indígenas de autoria feminina com enfoque na relação dos indígenas com a natureza, atividades de leitura, escrita, uso de redes sociais, organização de uma conversa e entrevista com a escritora indígena Denízia Cruz sobre a filosofia indígena. Na Parte IV, intitulada *Quem conta um conto, escreve...*, corresponde a produção final. Contar e recontar é a primeira atividade, os/as alunos/as recontam narrativas indígenas em outras turmas da instituição. Em seguida, os/as discentes farão um passeio à Mata da Caboronga (região de Ipirá), depois produzirão um conto indígena, ilustrado, ficcionalizando a origem da Mata da Caboronga, tendo como protagonista a etnia Payayá.

A sexta seção, *Por uma outra história...*, é a parte que envolve as considerações finais sobre o trabalho proposto e a importância do tema para a Educação Básica. É um convite à mudança do trabalho com a literatura em sala de aula, aliando os textos literários indígenas femininos à proposição de letramento literário. A seção esboça uma reflexão sobre o tema e incide sobre como o/a educador /a pode inserir a literatura indígena e proporcionar ao educando a desconstrução de estereótipos, por meio da pluralidade de vozes que formam a sociedade brasileira. Por fim, consta o referencial teórico, os apêndices com sugestões de atividades, questionário de sondagem, conto criado pela mestrandia e anexos referentes aos contos utilizados para a sequência pedagógica.

## 2 A OUTRA FACE DA HISTÓRIA BRASILEIRA

Terra Nova, Ilha de Vera Cruz, Terra dos Papagaios, Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Terra do Brasil, por último Brasil. Foram tantas nomeações para este país de múltiplas particularidades e grande extensão territorial. No entanto, há muitas nuances históricas, a começar pelo próprio nome do país, que era denominado pelos nativos de Pindorama. Afinal, qual é a outra face da História? Erro de rota? Descobrimento? Conquista? Alguns questionamentos são feitos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, e as respostas para estas questões ainda são contestáveis. O território brasileiro já era habitado por povos originários, como afirma Kaká Werá Jekupé (2020), os estudos arqueológicos mostram que sociedades povoaram o Brasil desde a pré-história, pois há vestígios de homens que viveram entre 7 mil a 300 mil anos atrás, em regiões como Minas Gerais (Lagoa Santa), Piauí (Serra da Capivara), Goiás (Vale do Peruaçu).

A Coroa portuguesa, durante as Grandes Navegações (XV-XVI), tinha como principais objetivos a expansão comercial e a busca de produtos para comercializar na Europa (obtenção do lucro). A chegada de Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras não teria sido um descaminho, um desvio decorrente de problemas climáticos no Oceano Atlântico. De acordo com Eduardo Bueno (2019), Vasco da Gama, após desvendar a rota marítima que levava à Índia, aconselhou Cabral a navegar para o oeste, a fim de escapar das enervantes calmarias do Golfo da Guiné, como também era uma oportunidade de investigar a existência de terras, por conta das aves que voavam com desenvoltura sempre naquela direção.

Ademais, Bueno (2019) explica que a assinatura do Tratado de Tordesilhas<sup>8</sup>, em 1494, é uma das provas de que Portugal já sabia da existência de terras brasileiras. Os portugueses encontraram um novo caminho ao navegar pelo litoral africano, e os espanhóis se depararam com um recente continente, a América. Para evitar uma guerra, o Papa Alexandre VI assinou a Bula Inter Coetera, que estabelecia uma linha imaginária, inicialmente, a 100 léguas das ilhas de Cabo Verde, dividindo as conquistas entre os reinos. O rei português Dom João II, entretanto, não aceitou as regras da bula papal e pediu reformulação. O acordo foi refeito, e os lusos garantiram a posse de todas as terras localizadas 370 léguas a partir de Cabo Verde. Dessa forma, Portugal ficou com as terras onde hoje se encontra o Brasil. Segundo alguns

---

<sup>8</sup> O Tratado de Tordesilhas foi um documento assinado em junho de 1494, na vila espanhola de Tordesilhas entre Portugal e Espanha, que delimitou, através de uma linha imaginária, as posses portuguesa e espanhola no território da América do Sul, chamado de “Novo Continente”. Essa linha imaginária passava a 370 léguas de Cabo Verde, o território a oeste da linha ficaria com a Espanha e a leste, Portugal.

historiadores, outros navegadores já conheciam o território brasileiro, como o navegador português Duarte Pacheco Pereira, que chegou em 1498, a serviço do rei D. Manuel I. O italiano Américo Vespúcio, em finais de 1499, e os espanhóis Vicente Yañez Penzón e Diego de Lepe também teriam navegado a costa brasileira meses antes de Cabral, demonstrando que as terras brasileiras não foram descobertas e, sim, conquistadas.

O fato é que estas discussões começaram quando indígenas questionaram seu lugar de direito, já que a história do Brasil foi sendo construída e documentada considerando o dia do desembarque de Cabral em 1500, ignorando a presença humana que aqui habitava há muitos anos e excluindo os indígenas como participantes desta História. Estas informações foram veiculadas por anos em muitos livros didáticos da Educação Básica e, em vez de discutir tal interpretação, os educadores endossaram as informações construídas a partir do olhar do colonizador.

Para João Pacheco de Oliveira<sup>9</sup> (2018), a história brasileira é mal contada, a narrativa transforma o indígena em ilhas que não se comunicam com o todo. A chegada dos portugueses não foi por acaso; havia mapas anteriores a 1500 que indicavam a existência dessas terras. Além disso, trataram os indígenas como se fossem meros espectadores, não enfatizando a sua participação na construção da sociedade brasileira.

Outro ponto que merece discussão é o nome dado aos habitantes encontrados pelos colonizadores: “índios”, por acharem que tivessem chegado às Índias. Mesmo depois de descobrirem que se tratava de outro continente, continuaram a chamá-los assim. O termo “índio”, com o passar do tempo, tornou-se pejorativo, pois representa, de forma genérica, o nativo, sem referenciar à etnia de cada grupo. Segundo o escritor indígena Daniel Munduruku (2017), há dois conceitos no imaginário da sociedade brasileira intrínsecos em relação à palavra “índio”: o olhar romântico; e o aspecto ideológico capitalista, que o considera como ser preguiçoso, um atraso do progresso. Essa visão trouxe o achatamento da riqueza cultural brasileira, pois não representa a identidade dos povos originários.

No bojo dessas considerações, a colonização deixou marcas negativas na formação da sociedade brasileira. Refletir sobre o silenciamento indígena nesta formação é trazer à seara

---

<sup>9</sup>João Pacheco de Oliveira, Antropólogo e, desde 1998, Professor Titular da disciplina Etnologia, é também curador das coleções etnográficas do Museu Nacional, pesquisador do CNPq e do CNE/FAPERJ. Fez extenso trabalho de campo com os Ticuna, povo indígena da Amazônia, pesquisas que deram origem à sua dissertação de mestrado intitulada *As Facções e a Ordem Política em uma Reserva Ticuna* (UNB, 1977) e sua tese de doutorado *O Nosso Governo :Os Ticuna e o Regime Tutelar* (PPGAS,1986), ambas publicadas. Foi, junto com líderes Ticuna, um dos fundadores do Museu Maguta, primeiro museu indígena do Brasil (1991).

educacional um tema negligenciado. A escola, dada a importância do seu papel para a formação humana, adquire um potencial estratégico para despertar a empatia, a construção de uma sociedade plural e equânime. Outrossim, os povos originários são sociedades de tradição oral, visto que seus saberes são repassados de geração para geração, por meio, principalmente, da oralidade.

Nesse contexto, é possível que a leitura literária de contos de autoria indígena feminino seja uma forma de fortalecer a língua oral e escrita e, conseqüentemente, a cultura e os saberes desse povo, descortinando suas particularidades. Não há dúvidas sobre a importância da leitura literária, mas esta sempre foi negada às minorias: negros, indígenas e pobres. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas, sobretudo, nas exclusões e nos discursos reproduzidos em nossa sociedade.

## 2.1 CHOQUE CULTURAL

De acordo com Darci Ribeiro (2015), antes da chegada dos europeus, o litoral brasileiro foi ocupado e percorrido por povos indígenas que se acomodavam e se desalojavam em busca de melhor habitat para viver. Buscavam lugares onde a caça e a pesca fossem abundantes para garantir a sobrevivência do grupo e permitir comunidades maiores. Os nativos viviam em paz com a natureza, mas guerreavam contra outros indígenas instalados em seu território de expansão. Eram conflitos causados por disputas de áreas favoráveis para sobreviver ou por conta da cultura de antropofagia ritual, segundo o qual, após a captura de guerreiros adversários, tornavam-nos prisioneiros e os comiam, com o objetivo de "absorver a bravura e a coragem" do inimigo.

Segundo Ribeiro (2015), essa dinâmica pode ser comprovada com os relatos de Hans Staden, que foi levado à cerimônia de antropofagia, e os indígenas se recusaram a comê-lo, pois ele chorava e pedia clemência. Hans Staden foi um alemão que veio ao Brasil por duas vezes e relata, em seus textos, suas impressões sobre as terras brasileiras. A primeira viagem foi em 1548, estava a bordo de um navio português com objetivos comerciais. Em relação à segunda, em 1549, veio com um navio espanhol, e a finalidade era alcançar as terras do Peru. Staden e seus companheiros foram obrigados a desembarcar na ilha de Santa Catarina por causa de uma tempestade, fizeram algumas tentativas para continuar a viagem, mas os navios afundaram e o alemão foi convidado pelos portugueses para trabalhar como artilheiro na defesa do forte de Bortoga. Durante esse trabalho, foi capturado pelos indígenas Tupinambá, sendo prisioneiro

por nove meses. O livro de Hans Staden, lançado na Alemanha em 1557, é atualmente conhecido no Brasil como *Duas Viagens ao Brasil*, traz relatos das agressões do povo Tupinambá sofridas por ele, ameaçado de ser morto em um ritual de antropofagia, além de comentar sobre guerras entre os indígenas de comunidades diferentes, e como conseguiu a liberdade.

Os povos originários tinham suas crenças, suas tradições, não eram “tábulas rasas” como pensavam os colonizadores. Segundo Ribeiro (2015), os indígenas receberam o colonizador como um acontecimento extraordinário, perante a sua visão mítica do mundo. Não imaginavam o que estaria por vir, até porque, considerando seu modo de viver, eram inocentes, confiantes e solidários. O primeiro contato dos portugueses foi com os indígenas do grupo Tupiniquim, da grande família Tupi-Guarani que ocupava o litoral do Brasil. A Carta de Pero Vaz de Caminha<sup>10</sup> ao rei de Portugal D. Manuel, demonstra, em um dos seus trechos, como foi a recepção indígena nesse encontro:

[...] Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.... Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza [...] (CAMINHA, 2005 [1500], p. 93).

Na descrição, é possível notar um encontro pacífico dos povos originários com o colonizador, entretanto, pouco tempo depois, essa visão é desfeita. Os indígenas começam a ver a destruição, a guerra, a negação de seus valores, a doença, a escravidão. Maria Regina de Celestino Almeida<sup>11</sup> (2010) afirma que, no início da colonização, as relações entre nativos e brancos aconteciam de diferentes formas: uns arredios, hostis, outros cordiais, a depender da etnia a qual pertenciam, das circunstâncias e dos interesses envolvidos; os europeus, a depender dos seus interesses, aproximavam-se ou não dos indígenas. A autora, ainda, salienta sobre os

---

<sup>10</sup> Nasceu no Porto em 1450, filho de Vasco Fernandes de Caminha. Foi o escrivão da expedição de Pedro Álvares Cabral e o responsável por escrever uma carta ao rei de Portugal, anunciando sobre as terras do Brasil.

<sup>11</sup> Pesquisadora graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1990) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 2005). Atualmente, é professora associada do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF). (Informações retiradas do Currículo Lattes da docente).

nativos mesmo “aculturados e dominados”<sup>12</sup>, não deixaram de agir, resistiram, embora estivessem ausentes nas historiografias.

Nessa perspectiva, o choque entre culturas é marcado por encontros, desencontros e maneiras de viver diferentes. De um lado, os povos nativos com arcos e flechas, acostumados a consumir o que a natureza oferecia em uma vida tranquila, sem destruição; do outro, o colonizador com embarcações abarrotadas de facas, facões, espelhos, machados, sedento por matérias primas, gente prática, como pontua Ribeiro (2015), que visava ao lucro e à colonização, além de disseminar doenças como coqueluche, tuberculose, sarampo e bexiga. Segundo Almeida (2010), as relações de contato eram de dominação, submissão, na qual uma cultura se impunha sobre a outra. Assim, os indígenas eram integrados ao processo de colonização, seja como escravizado ou como aliados, submissos e aculturados.

Corroborando com as ideias acima, Eliane Potiguara (2018) traz a seguinte afirmação:

Durante o processo de escravidão indígena, muitos pais e famílias realizavam o suicídio em massa contra essa forma de opressão. Despercebiam dos penhascos. Isso era um ato de resistência... Isso provocou insegurança familiar, distúrbios, medo e pânico, causando loucura, violências interpessoais, suicídios, alcoolismo, timidez e a baixa autoestima diante do mundo. Tudo isso motivado pelo racismo contra povos indígenas e em prol da colonização europeia. E mais: a destruição dos cemitérios sagrados dos povos indígenas, que representam uma forte referência cultural, fez com que famílias perdessem definitivamente o elo com seus ancestrais, causando a desintegração cultural e espiritual. (POTIGUARA, 2018, p. 23).

Os contatos entre europeus e indígenas ganharam nova força a partir de 1516, quando Dom Emanuel I, rei de Portugal, enviou navios ao novo território para efetivar o povoamento e a exploração. Os indígenas resistiram à tentativa de submissão e extermínio, muitos fugiram para o interior do país. Até o ano de 1530, a ocupação portuguesa era tímida. Somente no ano de 1531, o monarca português Dom João III enviou Martin Afonso de Souza ao Brasil, nomeando-o capitão-mor da esquadra e das terras coloniais, com objetivo de efetivar a exploração mineral e vegetal da região e distribuir as sesmarias (lotes de terras). Desta relação, indígenas e portugueses, aliados ou escravizados, nascia uma nação.

Durante o processo de colonização, muitos indígenas foram expulsos de suas terras, comunidades extintas por armas, doenças, processos de assimilação respaldados pelas políticas

---

<sup>12</sup> Transformação cultural promovida por fatores externos (contato entre padrões culturais diversos). A aculturação pode ocasionar consequências quando assume um caráter violento, principalmente quando o grupo dominado tem sua cultura desprezada pelo grupo dominador.

indigenistas. Segundo Almeida (2010), a política assimilacionista foi iniciada com as reformas pombalinas, perpassou pelo Império e chegou à República. O objetivo dessa política era de integrar os povos originários à colonização, sem diferenciá-los dos portugueses, não respeitando a sua identidade. Entretanto, só a partir da Constituição de 1988, o direito à diferença foi garantido aos indígenas. Para Ribeiro (2015), essa integração ao processo de colonização não corresponde à assimilação, porque os indígenas se veem e sofrem como nativos. O indígena, mesmo em contato com outras culturas, continua sendo indígena, pois o que importa é a sua identificação étnica.

De acordo com Ribeiro (2015), o conflito entre brancos e indígenas se dá em todos os níveis: no biótico, uma guerra bacteriológica travada pelas doenças trazidas pelo branco; no ecológico, disputa de território, riquezas; no econômico e social, a escravização e a mercantilização das relações de produção; e, no plano étnico-cultural, a gestação de uma nova etnia através da miscigenação brasileira. No excerto a seguir, o autor assevera esse contraste cultural:

Os navegantes, barbudos, hirsutos, fedentos de meses de navegação oceânica, escalavrados de feridas do escorbuto, olhavam, em espanto, o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, vestidos da nudez emplumada, esplêndidos de vigor e de beleza, tapando as ventas contra a pestilência, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saíam do mar. (RIBEIRO, 2015, p. 35).

Os indígenas contribuíram e, ainda, contribuem para a formação brasileira através da influência de nome dos lugares, nomes próprios, ou na origem de palavras de seres vivos ou inanimados, na culinária, no artesanato, nas danças, no tratamento de saúde utilizando as ervas medicinais etc. Os portugueses também deixaram registrada a sua contribuição nas músicas, danças, culinária, religião, entretanto o processo de colonização do Brasil reflete suas mazelas até hoje, principalmente, no que tange a exclusão da História dos Povos Originários ou a sua abordagem superficial pela sociedade.

### **2.1.1 O reinado do colonialismo: massacre, opressão e domínio**

A ação colonizadora foi destruidora em vários aspectos, como dizimação da quantidade de indígenas e descaracterização cultural e social. Para Ribeiro (2015), a destruição da comunidade indígena ocorreu pela negação de seus valores e pela imposição do cativo. Muitos nativos se deixavam morrer de tristeza ou fugiam mata adentro, levando nos corpos as enfermidades que dizimavam não só a eles, mas também os seus contatos.

Os povos originários tiveram participação no processo de conquista e colonização, seja na condição de aliados ou inimigos. Diversos grupos de diferentes etnias, línguas e culturas se entrelaçaram com os colonizadores. De acordo com Almeida (2010), os povos nativos reagiram às escravizações forçadas para atender às necessidades da colonização iniciadas com as capitâneas hereditárias organizadas pelo expedicionário Martim Afonso de Sousa, que dividiu o território brasileiro em 15 lotes de terras. Mas o sistema não obteve muitos resultados, e os portugueses resolveram implantar o governo-geral. O regimento do primeiro governador-geral Tomé de Souza já incluía a política indigenista que recomendava guerra aos indígenas inimigos e aldeamento aos aliados.

Quantos povos nativos foram extintos? Quantos dominados? E oprimidos? A formação do Brasil se deu com lutas sangrentas e muita opressão, sem respeito à diversidade de um povo. Contra os povos originários, eram levadas expedições armadas que buscavam metais preciosos e exterminavam os povos nativos ou aprisionavam e vendiam como escravizados. O projeto de colonização estava implantado e, com o governador-geral, vieram os jesuítas que tinham como função catequizar os indígenas para garantir e expandir as fronteiras da colônia. A primeira cidade escolhida para abrigar o governo-geral foi Salvador, a primeira capital do Brasil. A disseminação do cristianismo acabava sustentando a exploração e a expropriação praticadas pela colonização. Segundo Potiguara (2018), o processo de colonização contribuiu, em demasia, para o genocídio indígena como a escritora destaca neste trecho:

Varicela, escarlatina, varíola, sarampo, gripe e tuberculose, em 1763, fizeram 7.414 vítimas! [...] Em 1729, a chamada República Guarani somava um total de 131.658 indígenas escravizados. Os exércitos português e espanhol, na batalha de 7 de fevereiro de 1756, próxima a Bagé (sudoeste do Rio Grande do Sul), assassinaram Sepé Tiaraju e mais 10 mil Guarani. [...] (POTIGUARA, 2018, p. 23).

Um processo de desumanização, de conquista alicerçada no desprezo pelos povos originários, mostrando o poder da destruição colonial. De acordo com Ribeiro (2015), o projeto jesuítico nasceu sem qualquer caráter humanitário, que, décadas depois, gerou conflitos entre padres da companhia e povoadores dos núcleos agrário-mercantes nas regiões, principalmente, em São Paulo, Maranhão e Amazonas. De um lado, os jesuítas defendiam a “sobrevivência dos indígenas” que passariam a ser donos das terras, mas aculturados; do outro lado, os colonos defendiam a escravidão. No final, venceram os fazendeiros que disseminaram nos ventres das mulheres indígenas uma “vasta prole mestiça”, os brasileiros.

A educação jesuítica teve início em 1549, com a Companhia de Jesus, sendo a protagonista do início da história educacional até 1759, quando os padres jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal. Para o indígena, a educação jesuítica esteve ligada ao processo de aculturação, perdendo o seu referencial cultural, ou seja, sua alteridade. O papel desempenhado pelos jesuítas era o de levar a fé católica aos indígenas e, dessa forma, ensinar-lhes a cultura europeia. O objetivo desses ensinamentos era o de aculturar os indígenas, ou seja, o território brasileiro e português deveria passar a ter cultura e língua semelhantes ao do colonizador. José de Anchieta foi um dos grandes responsáveis pelo processo de aculturação dos indígenas. Cabia, também, aos jesuítas, a responsabilidade da educação dos filhos dos colonos; neste caso, os filhos homens, reflexo da sociedade patriarcal. Nota-se que a educação realizada pelos jesuítas direcionada aos indígenas era diferente da educação aos filhos de colonos, isto é, havia exclusão, os nativos eram escravizados, “catequizados”, enquanto os filhos de colonos aprendiam, eram educados.

Nesse contexto de desigualdades e opressão, a nação brasileira ia se construindo. Para Ribeiro (2015), a instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, prática de oferecer uma moça indígena como esposa, estabelecendo criatórios de gente mestiça nos focos onde naufragos e degredados se assentaram. O primeiro e principal núcleo do cunhadismo foi o paulista de João Ramalho e Antônio Rodrigues, que se juntaram aos povos originários. Outro núcleo foi o Diogo Alvares, Caramuru, “o pai dos baianos”, que se fixou na Bahia em 1510. Vários portugueses também se associaram aos indígenas Tabajara em Pernambuco, originando uma grande quantidade de mamelucos. Assim como os portugueses, os franceses e espanhóis também se valeram do cunhadismo.

Diante dessas explanações, compreende-se a formação do povo brasileiro através dessa “gestação do cunhadismo”, acentuada quando os portugueses trouxeram homens, garotos de rua, moços perdidos e ladrões para ajudar a “civilizar” os curumins, como pontua Ribeiro (2015). Após a expulsão dos jesuítas, a situação complicou ainda mais para os indígenas. Eram tratados como mercadorias, máquinas humanas alugadas, como sinaliza o autor no excerto a seguir:

[...] a situação desses índios arrendados era pior que a dos escravos tidos pelo senhor a título próprio, uma vez que estes, sendo um capital menos para preservar seu valor venal; enquanto o índio arrendado, não custando senão o preço de seu arrendamento, daria tanto mais lucro quanto menos comesse e quanto mais rapidamente realizasse as tarefas para que era alugado. Esse desgaste humano do trabalhador cativo constitui uma outra forma terrível de genocídio imposta a mais de um milhão de índios. (RIBEIRO, 2015, p. 80).

Com o decorrer do tempo, espanhóis, franceses e holandeses se instalaram nas terras brasileiras com a mesma intenção de colonizar. Neste contexto, muitos indígenas se tornaram aliados desses colonizadores e guerreavam contra outros povos nativos. A história colonial sempre foi contada pelos colonizadores. Recentemente (2021), seis cartas do século XVII, escritas por indígenas em tupi, foram traduzidas para o português pelo professor Eduardo Navarro, da Universidade de São Paulo (USP). Os documentos originais estão guardados na Biblioteca Real de Haia, na Holanda, muitos já tentaram traduzir estas cartas, porém não conseguiram por conta da escrita em tupi.

Segundo informações do G1(2021)<sup>13</sup>, as cartas são estudadas desde o século XIX, e o primeiro contato do professor com estes documentos foi em 1990. O teor destes documentos são mensagens trocadas entre indígenas da etnia Potiguara representados por Felipe Camarão, Pedro Poti, Antônio Paraupab que estavam em lados opostos na guerra travada entre portugueses e holandeses pelo domínio do Nordeste em 1645. A importância destes registros para a História brasileira é muito grande, pois se pensava que não havia documento escrito por indígena neste período, demonstrando assim uma comunicação não só por meio da oralidade, mas também da escrita.

Desde a chegada dos colonizadores na costa brasileira, em 1500, os povos originários lutam pela sobrevivência. Massacres, guerras, epidemias como a de varíola, exploração da mão de obra, castigos, extermínio de etnias: assim foi o Período Pré-Colonial e Colonial. O governo Imperial começou em 1822, mas os interesses da monarquia prevaleciam, e os indígenas continuavam sendo massacrados. A República iniciou em 1889, e algumas Leis e órgãos foram criados para proteger os nativos, entretanto, na prática, cresceu o número de garimpos em terras destinadas aos indígenas e, conseqüentemente, de chacinas, como a que aconteceu em 28 de março de 1988, onde 14 indígenas da etnia Tikuna foram assassinados, 23 feridos e 5 desapareceram.

Nesse contexto, os nativos sempre foram oprimidos, vitimados por inúmeras tentativas de extermínio, de invisibilização. Mais um exemplo dessa persistência de opressão foi o evento programado pelo Estado em comemoração aos 500 anos de Brasil no ano de 2000. De acordo com a pesquisadora América Lúcia Silva César (2011),<sup>14</sup> o livro *Lições de abril: a construção*

---

<sup>13</sup>O *site* foi utilizado como referência por conta do teor da informação, visto que são conhecimentos atuais e não encontrados ainda em livros.

<sup>14</sup>Graduada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/1977), Mestrado em Letras e Linguística pela UFBA (1988) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente, é professora da Universidade Federal da Bahia e participa do Programa

*da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha* traz registros das ações e posições dos indígenas em relação ao evento. Enquanto as comemorações aconteciam, do outro lado, estavam os verdadeiros protagonistas da História, os indígenas, que prepararam uma marcha com reivindicações, mostrando a inoperância do Estado em fazer valer a Constituição de 1988, no que se refere à demarcação e regularização de terras. As forças policiais impediram que os nativos seguissem para o local do evento, a praia de Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz de Cabrália.

Bombas de gás lacrimogênio, disparos de balas de borracha, cacetetes, prisões e feridos. A repercussão na mídia nacional e estrangeira mostrou o atentado policial, as faces de um Estado opressor, pautado pelo silenciamento e negligência na promoção das causas indígenas, demonstrando que a colonialidade ainda impera no país, apesar de cinco séculos. A pesquisadora América ressalta que estava fazendo um trabalho de campo sobre as “construções de autoria” entre os Pataxó de Coroa Vermelha, neste período das comemorações. É tanto que, em um dos capítulos da obra, América propõe aos professores indígenas Pataxó redigir uma carta sobre os acontecimentos em abril e, nesse texto, é possível observar a indignação dos povos originários com a falta de compromisso do Estado.

Assim sendo, o termo mais sensato para o processo de colonização é genocídio indígena. São mais de cinco séculos de colonialidade, que considera como humanos apenas os opressores, os outros são “coisas”, dominados, mercadorias, como assevera Freire (1998). Inúmeras foram as vidas exterminadas pelas lutas ou pelas guerras biológicas, doenças, tudo em nome do poder, da conquista do território. A cada século, os sobreviventes dos povos originários tinham e têm a esperança de viver em paz, por isso, re(existência) é o símbolo dos indígenas.

### **2.1.2 Por igarapés e florestas, cidades e violências: a sobrevivência indígena**

Os dados são inconsistentes, seja no passado ou até mesmo agora no século XXI, em relação ao número de indígenas dizimados. Segundo Ribeiro (2015), a população originária do país antes da colonização é provável que alcançasse ou excedesse a 5 milhões de pessoas. O fato é que a população indígena foi drasticamente reduzida por um genocídio que se deu através da guerra, escravidão e das enfermidades, além disso, um etnocídio através da catequização,

---

de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Pós-Afro – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, ambos na UFBA (Informações retiradas do Currículo Lattes da docente). Optamos por, nesta dissertação, sempre que possível, divulgar os currículos dos/as profissionais que se dedicam às Literaturas e/ou às Culturas Indígenas.

apropriação de terras. Como vivem e o que fazem os indígenas atualmente? O que dizem os dados a respeito dos povos originários? Ainda sofrem as consequências da colonização? Questões como estas são importantes para compreender o processo de resistência dos indígenas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1991, coleta dados sobre a população indígena brasileira e, mesmo com a inclusão tardia do termo “indígena”, ainda há a problemática de quem é indígena. O Censo de 2000 revelou crescimento da população nativa, passando de 294 mil para 734 mil. Já o Censo de 2010 traz informações como pertencimento étnico e critérios de identificação. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas: 36,2% em áreas urbanas; e 63,8% na área rural. Neste censo, também foi investigado o número de etnias indígenas, encontrando 305, das quais a maior é Tékuna; e foram registradas 274 línguas. Cerca de 57,7% da população indígena estava distribuída em 505 terras indígenas, das quais, seis tinham mais de 10 mil indígenas. Este Censo também apontou que a terra com maior população indígena é a Yanomami, localizada entre os estados de Amazonas e Roraima, com 25,7 mil indígenas; mas isso foi há 13 anos. No entanto, será necessário averiguar quantas vidas foram perdidas para o extermínio nas comunidades Yanomami causado pela contaminação da água, pelo mercúrio utilizado no garimpo ilegal nestes últimos anos, agravando a condição de saúde dos indígenas e levando à morte de muitos.

Em relação ao nível educacional da população indígena, este último Censo (2010), identificou que é mais baixo que o da população não indígena, principalmente na área rural. A taxa de analfabetismo entre os jovens indígenas de 15 anos ou mais, residentes dessas áreas, ultrapassava os 30%. Outros desafios para a Educação nas áreas indígenas são infraestrutura, material didático e formação de professores indígenas. Segundo o Censo da Educação Básica (2020)<sup>15</sup>, existem, no Brasil, 3.359 escolas indígenas. Desse total, 3.334 escolas estão situadas em terras indígenas, áreas de assentamento ou comunidades remanescentes quilombolas. Os relatos do Censo da Educação Básica informam, ainda, que 49% (quase metade) dessas escolas não possuem saneamento básico, e 30% (cerca de um terço) não dispõem de energia elétrica, e 75% não têm acesso à internet, sendo que banda larga é uma realidade em apenas 14% das unidades. Além disso, praticamente não há laboratórios de Ciências e Tecnologia nas escolas indígenas: apenas 8% dispõem de algum tipo de laboratório em suas instalações.

O cenário de aprofundamento das desigualdades, vulnerabilidades e violências étnicas e interétnicas denotam uma situação caótica e ameaçadora de existências em pleno século XXI.

---

<sup>15</sup>O Censo Escolar é o instrumento de coleta de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Estas consequências podem ser comprovadas, ainda, pelo Atlas da Violência (2021)<sup>16</sup>, uma pesquisa promovida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) que retrata a violência no Brasil contra os indígenas nessa última década; de 2009 a 2019, em números absolutos, houve 2074 homicídios, segundo os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). A violência acontece por falta, principalmente, de políticas públicas que minimizem os danos causados pela exploração das terras.

Ao analisar esses dados, nota-se a resistência da população nativa que, mesmo tendo sido os seus antepassados destruídos, sobrevivem entre igarapés, florestas e cidades. Para o filósofo indígena Ailton Krenak (2020), desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte dos indígenas que sobreviveu ao genocídio gerou uma relação equivocada entre Estado e nativos. Essa tensão se agravou com as recentes mudanças políticas que insistem em não cumprir o dever constitucional de assegurar direitos, como é a questão das terras, prevista na Constituição Federal de 1988.

Recentemente, há uma discussão em relação ao Marco Temporal, uma tese proposta aos indígenas, para que estes tenham direitos às terras, tão somente se comprovarem que, em 5 de outubro de 1988 (data da promulgação da Constituição Federal), já se encontravam na posse de suas terras. Os maiores defensores desta proposta são os ruralistas, sob o argumento de que traria segurança jurídica e limitaria as desapropriações das áreas indígenas. O Supremo Tribunal Federal (STF) julgará o mérito da ação; caso seja a favor, os indígenas perderão o território adquirido após a promulgação da Lei Magna, o que demonstraria nitidamente como os povos indígenas ainda são castigados, excluídos da sua área nativa. De acordo com Krenak (2021), se o Marco Temporal for aprovado, haverá mais uma crise social e ambiental que envolve interesses não só das comunidades indígenas, mas do mundo inteiro

Apesar de tantas lutas, o povo nativo busca seu lugar de direito, em meio às ameaças de violência, risco de perda de direitos em decorrência da pressão dos latifundiários, mineradores. Há muito tempo, as florestas deixaram de ser o único lar dos indígenas. A busca por melhores condições de vida, educação, escassez de alimentos, desmatamento são alguns fatores que motivaram parte dos povos tradicionais a migrar para as áreas urbanas.

Entretanto, nem sempre essas mudanças são positivas, muitos acabam se deslocando para áreas de risco, trabalham informalmente e ainda sofrem o preconceito, a discriminação. Existem reservas indígenas que ficam próximas às cidades e não oferecem estrutura aos

---

<sup>16</sup> É um portal que reúne informações sobre a violência e a segurança pública no Brasil.

moradores, a exemplo da Reserva Indígena de Dourados (MS)<sup>17</sup>, na qual, recentemente, em 2021, aconteceu um estupro coletivo e homicídio contra a menor Raissa Kaiawá. Nessa reserva, a falta do olhar do Estado traz à tona o cenário de violência provocado por dependência química e alcoolismo. Enquanto não se tem água, trabalho e moradia digna para os indígenas locais, a violência prevalece.

Na verdade, faltam aos indígenas – não só aos que vivem na zona urbana, mas também aos que estão em áreas mais afastadas – políticas afirmativas que garantam as necessidades básicas para sobrevivência. Apesar de a Fundação Nacional de Assistência ao Indígena (FUNAI)<sup>18</sup> e a Carta Magna, artigos 231 e 232, garantirem direitos aos povos originários, notam-se ainda negligências por parte do Estado e dos órgãos protetores.

A situação pode ser comprovada com uma reportagem veiculada pelo G1 em 14 de novembro de 2021, nas terras dos Yanomami. Vale lembrar que a reserva Yanomami tem quase 10 milhões de hectares entre os estados de Roraima e Amazonas, e parte da Venezuela. Segundo essa reportagem, o cenário já era desolador, já faltavam as necessidades básicas como água potável, alimentação, saúde, educação. Os garimpeiros, há muito tempo, destroem a floresta Amazônica, contaminam as águas dos rios e córregos em decorrência do derrame de mercúrio, crianças morrem desnutridas e a malária assola. O posto que seria para atender aos povos indígenas não oferece a mínima infraestrutura. Esta é a realidade de um país que exclui as minorias, reflexo das consequências de uma hegemonia colonial excludente das populações minoritárias.

Para Krenak (2018), faltam recursos para programas que possam dar base a governos locais, aos governos das comunidades dos povos originários, para que o povo Yanomami, por exemplo, possa ter um programa específico para seu território, e a questão da ameaça de desaparecimento deixe de ser uma espécie de “fatalidade”. Entretanto, existem indígenas que conseguiram atingir seus objetivos e lutam por melhores condições de vida para suas comunidades. Engenheiros, advogados, pintores, artistas, esportista, políticos, professores, biólogos vêm demarcando seus lugares de fala em defesa do direito à terra, proteção ambiental, educação, saúde e visibilidade.

---

<sup>17</sup>Reserva Indígena de Dourados é uma das mais antigas do país. Foi criada em 1914, tem cerca de 30 quilômetros quadrados e é morada de aproximadamente 20 mil pessoas. A maioria delas é indígena da etnia Guarani Kaiowá, e outra parte significativa é Terena. Há também indígenas de outras etnias, mestiços e até brancos. Existem duas aldeias dentro da reserva: a Bororó, cuja população é quase toda Kaiowá, e a Jaguapiru, com população mais diversa. Ambas são consideradas "aldeias urbanas", em razão de sua proximidade com a cidade de Dourados, que fica 235 km ao sul da capital Campo Grande.

<sup>18</sup>Desde 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão indigenista oficial responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas de todo o território nacional.

Apesar de avanços conquistados com a Constituição de 1988 em seus artigos 231 e 232, a situação com a população originária é preocupante. Na prática, as ações não contemplam os direitos devido aos interesses econômicos que ignoram a existência indígena. Ademais, as pessoas não indígenas que atuam em prol da garantia dos direitos dos povos originários, como ativistas, ambientalistas, indigenistas, sofrem violências, são vítimas de atrocidades a exemplo do que aconteceu em 5 de junho de 2022, com o indigenista Bruno Pereira<sup>19</sup> e o jornalista Dom Phillips<sup>20</sup>. O desafio é decolonizar o pensamento dos indivíduos conscientizando sobre a formação identitária brasileira, mostrando a importância de uma economia ambiental, com aproveitamento dos recursos sociais biológicos incorporando os saberes ancestrais.

## **2.2 Povos originários e suas representações na literatura brasileira: como os estereótipos se constroem?**

A literatura é reflexão, criação, poesia, ficção, drama imaginário, representação da realidade dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com Candido (2011), a literatura é uma necessidade universal, um instrumento consciente de desmascaramento, apontando e denunciando onde há restrições e negações de direitos. A partir do momento em que não há essa oportunidade de contato com a esfera literária, ocorre a retirada de um direito humano. E como garantir a equidade proposta na Constituição Federal de 1988 em seu artigo V, se há exclusão deste direito à literatura? A leitura é uma estratégia de liberdade, pois um cidadão pensante compreende o mundo e tende a buscar se libertar da opressão colonialista. Como propõe Freire (2006), com base no pensamento de Frantz Fanon<sup>21</sup>, é preciso libertar-se das amarras coloniais, e o texto literário tem esse poder.

A História da Literatura Brasileira passou por diferentes períodos que foram nomeados de acordo com suas características, sejam regionais, nacionalistas, europeias, urbanas. Escritores produziam obras de acordo com estes períodos, e os grupos intelectuais apoiavam

---

<sup>19</sup>Bruno da Cunha Araújo Pereira, indigenista brasileiro, servidor de carreira da Fundação Nacional do Índio. Atualmente, estava licenciado da entidade e trabalhava como assessor da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA) foi considerado uns dos maiores especialistas em indígenas isolados e exímio conhecedor do Vale do Javari, região onde foi morto.

<sup>20</sup>Dominic Mark Phillips, jornalista britânico que trabalhou para os jornais *Washington Post*, *The New York Times* e *Financial Times*. Estava escrevendo um livro *Como salvar a Amazônia?* quando foi morto juntamente com o indigenista Bruno Araújo Pereira, no Vale do Javari.

<sup>21</sup>Nasceu na Martinica em 1925. Psiquiatra, filósofo político e militante revolucionário, foi um dos mais importantes pensadores e ativistas a tratar das questões antirracistas e anticoloniais. Autor de obras fundamentais como *Peles negras, máscaras brancas* e *os Condenados da terra*, morreu em 1961, aos 36 anos.

como forma de mudança necessária para a construção da Literatura nacional. Os textos literários abordavam os assuntos que interessavam aos mais favorecidos, era um instrumento de reverberação de ideias, dentro de um contexto político e cultural, legitimando comportamentos e naturalizando estereótipos.

Entretanto, essa História da Literatura Brasileira repercute um processo de exclusão, visões imaginárias, principalmente no que tange aos povos nativos. De acordo com Graça Graúna (2013), a Literatura Brasileira tem se revelado mais excludente na abordagem de temas relacionados aos indígenas, negros, judeus, mulheres, crianças, homossexuais, entre outros segmentos chamados de minorias. A visão imaginária criada sobre os indígenas que perdura até hoje é de personagens míticos, mulheres românticas, heróis ou selvagens.

Nessa perspectiva, os textos literários eram indiferentes com as minorias, isso é notável desde o escritor até os personagens representados. Um estudo sobre “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”, desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB) sob coordenação Dalcastagnè (2005), aborda que os personagens dos romances brasileiros contemporâneos são brancos, os negros e os pobres são excluídos; as mulheres negras aparecem como empregadas domésticas; e os indígenas são retratados como figuras fantasiosas, marginalizadas, selvagens. Para a autora, a literatura reflete as injustiças sociais, o silenciamento das vozes, por isso é preciso democratizá-la, é uma questão de legitimidade se reconhecer em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela.

A exclusão de diversos grupos, considerados minoritários na História da Literatura Brasileira, como os indígenas, os negros, os homossexuais, as mulheres, os ciganos, os pobres, explica como se estrutura e se orienta o texto literário, demonstrando o pensamento hegemônico, ideológico e colonialista da sociedade no Brasil. É notável que, até pouco tempo, a literatura agregava um número significativo de escritores, homens brancos, heterossexuais e as mulheres escritoras foram silenciadas, subalternizadas, excluídas, fruto de uma visão colonizadora dominante e patriarcal.

Nesse contexto, a classe dominante excluiu os povos originários da formação da sociedade brasileira. Na obra *Pele Negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon (2008) problematiza a importância da afirmação da identidade negra para a existência negra. Através da análise de Fanon, é possível estender sua abordagem para pensar a especificidade da discussão da situação dos povos originários. Assim como africanos e descendentes no Brasil, quantas comunidades indígenas foram submetidas às formas de opressão e dominação colonial chegando a negar a sua própria identidade? Para Fanon (2008), a oposição branco e negro, no título da obra,

representa a relação entre opressores e oprimidos. O escritor sinaliza que o racismo colonial não difere dos outros racismos; o indígena foi aprisionado e para sua liberdade é preciso reafirmar o seu eu, negado pelo opressor. São os fantasmas da branquitude, da colonialidade que vigoram até hoje e funcionam como mecanismos de exclusão social.

Lélia Gonzalez (2020) corrobora com as ideias acima, argumentando que o racismo latino-americano é suficiente para manter negros e indígenas na condição de subordinados. Isto ocorre por conta da ideologia do branqueamento transmitida por meios de comunicação de massa, perpetuando, assim, os valores verdadeiros e considerados únicos da cultura ocidental branca. A escritora comenta que vários países latino-americanos aboliram o uso de indicadores raciais em seus censos e outros documentos desde sua independência. Alguns deles reabilitaram o indígena como um símbolo místico de resistência, apesar de mantê-los subordinados negando a cultura, a sua identidade e a própria voz.

Para demonstrar como essa situação dos indígenas é excludente, de acordo com o IBGE (2013), o primeiro recenseamento no Brasil ocorreu em 1872 e utilizou as seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo (indígenas e mistura de indígenas com brancos). O segundo recenseamento, em 1890, apresentou o termo “cor” no lugar de “raça”. Nesse campo, deveria ser indicado se o indivíduo tinha a cor branca, preta, cabocla ou mestiça. O critério misto é novamente utilizado, só que, neste caso, mestiço (referindo-se exclusivamente ao resultado da união de pretos e brancos) e caboclo são descendentes. A questão do reconhecimento racial é antiga. Só a partir do processo de abertura política, no Censo de 1991, ou seja, 119 anos depois, a categoria “indígena” é colocada como forma de identificação.

Sob a ótica etnocêntrica do colonizador, os povos originários eram considerados selvagens, primitivos, “da terra”, que podiam ser escravizados ou extintos. Não só tais representações indígenas, como negras, no campo literário, foram se tornando “comuns” às construções que permearam e permeiam, por mais de 500 anos, o imaginário da sociedade brasileira. As mudanças mais críticas e interpretativas sobre as historiografias brasileiras são recentes. As constatações dizem respeito a um processo histórico lento, buscando enxergar o indígena silenciado dentro da História brasileira.

### **2.2.1 O olhar do colonizador**

De acordo com Janice Thiél (2012), no período colonial brasileiro, viajantes produziam textos que apresentavam os indígenas brasileiros à Europa, como, por exemplo, *A Carta a El*

*Rey Dom Manuel*, de Pero Vaz de Caminha e *O Tratado da Província do Brasil*, de Pêro de Magalhães de Gandavo. A *Carta* de Pero Vaz de Caminha é o registro da posse das terras pelos portugueses, documento histórico do Brasil.

Para Graúna (2013), a escrita de Caminha é uma metáfora enganosa, uma possível escritura, um texto bem elaborado, persuasivo, um guia de legitimação de expandir a colônia portuguesa. É nesse texto que se cria a primeira imagem dos povos nativos, no entanto, é necessário um olhar reflexivo sobre a descrição feita pelo escrivão de Cabral, Pero Vaz de Caminha. Ideologia ou realidade, qual seria o verdadeiro objetivo? Vale ressaltar que a ideologia pode ocultar a realidade e legitimar as condições de exploração e de dominação, fazendo que pareçam verdadeiras e justas, como pontua Marilena Chauí<sup>22</sup> (1985).

Diante desse contexto, ao analisar a carta, observa-se uma visão eurocêntrica, mostrando a história do país a partir da chegada dos portugueses, um conceito que se perpetua no imaginário das pessoas, em pleno século XXI. Logo no início, Caminha fala do “achamento da nova terra” e, depois, faz uma descrição dos povos originários:

[...] então estimaram-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas, as quais não eram fanadas [...] eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram [...] Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. (CAMINHA, 2005, p. 37-95-100).

Nesse trecho, Caminha descreve a nudez indígena com curiosidade. O escrivão estava maravilhado com o que havia encontrado, mas, ao mesmo tempo, reforça o preconceito ao descrever o órgão masculino e feminino indígena, utilizando o termo “vergonhas”. Segundo Thiél (2012), para os povos originários, não havia nudez, já para o colonizador causava estranhamento ver mulheres nuas, no meio de homens, o fato não era comum. Eles não só observavam, mas tinham intenções na junção das raças para povoamento e a formação do Brasil.

---

<sup>22</sup> Marilena Chauí, filósofa e professora sênior da Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora nível 1ª do CNPq – o mais elevado grau de reconhecimento de produtividade científica do país – possui um extenso e renomado currículo. Ela foi Secretária Municipal de Cultura de São Paulo (1989-1992), membro do Conselho Nacional de Educação (2002-2006), ganhadora do prêmio Jabuti por *Convite à Filosofia* e por *A nervura do real*.

De acordo com Denílson Lima Santos<sup>23</sup> (2009), em seu ensaio *Das “vergonhas”*: *observações paradisíacas e relatos das genitálias indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha*, a descrição do escrivão, também, revela um elemento religioso. O termo “fanado”, referindo-se à genitália masculina, quer dizer circuncidado, ou seja, a retirada do prepúcio. Sendo assim, segundo Santos, no trecho “Então estimularam-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas, as quais não eram fanadas” (CAMINHA, 2005, p. 37), o escrivão confirmou que os povos não eram mouros nem judeus, pois não tinham a genitália fanada. Então, com essa informação, Caminha descartou a possibilidade de os nativos serem mouros, uma vez que estes se constituíam uma ameaça à coroa portuguesa naquela época.

Outra observação de Santos se dá em relação à genitália feminina indígena, a qual era comparada à das mulheres europeias, como se observa neste trecho da carta: “[...] e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que as muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela” (CAMINHA, 2005, p.40-41).

Para o crítico literário Silviano Santiago (2019), o documento de Caminha pode ser analisado através de três temas: a terra; o homem; a possibilidade de negócios. No primeiro, descreve a fertilidade da terra, o local, os frutos, a terra boa para germinar sementes. No segundo, versa sobre os homens de boa índole, o escrivão observa a passividade dos indígenas abandonando seus instrumentos – o arco e a flecha – como se fossem súditos. No terceiro, enfatiza o sistema mercantil de trocas, pois os indígenas ofereciam seus objetos enquanto recebiam dos colonizadores espelhos, sombreiros, guizo, manilhas (bracelete). O escritor ainda salienta que o marinheiro estava atônito e deslumbrado com o que via. Entretanto, é possível perceber o interesse pela nova terra, as palavras denotam poder, conquista.

Em outro fragmento da carta, o escrivão descreve a aparência dos indígenas, mostrando que estas pessoas serviam como mão-de-obra por serem fortes, robustas, como boas mercadorias, e poderiam ser escravizadas. Os indígenas eram vistos como seres da natureza, isto é, selvagens, sendo um dos estereótipos mais frequentes que se concretiza, principalmente, nos livros didáticos. O excerto abaixo traz esta descrição:

---

<sup>23</sup> Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidade e Letras, Campus dos Malês. Bacharel em Teologia, Licenciado em Letras Português/Espanhol (UEFS, 2005); Especialista em História e Cultura Afro-Brasileiras (Fundação Visconde de Cairu, 2007); Mestre em Estudos Literários (UEFS 2009); Doutor em Estudos Literários (Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia, 2015). Atualmente é Bolsista Produtividade CNPq, processo: 306596/2020-2 e desenvolve pesquisa de pós-doutoramento no Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC/ UFBA). (Informações retiradas do Currículo Lattes do docente)

[...] tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos que estavam numa almadia [...] A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. [...] os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepenete, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas [...] (CAMINHA, 2005, p. 94-95).

Na carta, há também uma ideologia de relação pacífica, troca de presentes entre si (portugueses e nativos) como se tudo isso acontecesse de forma natural. No primeiro encontro, os indígenas não ofereceram resistência. No segundo encontro, para Thiél (2012), há uma inversão de papéis, anfitrião e hóspede, ou seja, o europeu se coloca no lugar de anfitrião, e o indígena, de hóspede. Dominador e dominado, apesar de a cena sugerir aproximação, a autora salienta o distanciamento cultural, o fato de o indígena se deslocar para o mar traduz uma subordinação.

Outro trecho que merece destaque é a descrição da primeira missa no Brasil, que denota a “submissão” dos indígenas testemunhando a História, nativos estilizados, tratados como elementos da natureza, imitam os colonizadores ajoelhando-se perante a cruz. “Assentados todos sobre os joelhos, assim como nós. E quando veio o Evangelho, que nos erguemos todos, em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos.” (CAMINHA, 2005, p.115). Segundo Thiél (2012), a imagem da primeira missa no Brasil realizada aos pés de uma cruz confere posse da terra e catequização aos nativos.

Thiél (2012) também mostra as ideologias criadas no texto de Pêro de Magalhães de Gândavo, que apresenta o Brasil como casa para atrair colonizadores. O texto refere-se aos confrontos com o nativo, a destruição dos povos indígenas, exalta a generosidade e a valentia, e reforça a imagem negativa, desqualificando o nativo através de suas carências: fé, lei e rei. Conforme Gândavo (1965), os indígenas eram desprovidos de religião, realeza e leis, ou seja, não tinham normas para convivência em sociedade.

Para Graúna (2013), a contribuição do Padre José de Anchieta para a Literatura Brasileira em relação aos indígenas demonstra uma intenção pedagógica, porém marginaliza o nativo. Corroborando com a discussão, Francis Mary Soares Correia da Rosa<sup>24</sup> (2018) salienta sobre a imagem do indígena canibal e selvagem, adjetivos frequentes nas obras jesuíticas,

---

<sup>24</sup>Doutora em Educação e Contemporaneidade na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Mestre em Crítica Cultural pela Universidade Estadual da Bahia. Atuou por quatro anos como professora substituta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) atuando na área de História da Filosofia e Ensino de Filosofia. Atualmente é professora efetiva de Filosofia em regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-IF Baiano Santa Inês. (Informações retiradas do Currículo Lattes da docente).

representando uma forma passiva de aceitar a transfiguração de sua cultura e valores espirituais, como é possível analisar nestes versos de Anchieta (1973, p. 4): “Quem sou eu? / Eu sou conceituado, / sou o diabo assado, / Guaixará chamado, por aí afamado.”

Diante de todas essas exposições, fica evidente que, desde a chegada dos portugueses, o nativo é retratado como primitivo, selvagem e bárbaro. A carta de Pero Vaz de Caminha, o texto de Gândavo e os textos dos jesuítas revelam o olhar do colonizador ao chegar nessas terras brasileiras e se depararem com um “ser diferente” e uma imensa riqueza natural a ser explorada. É nítida a intenção do invasor: a criação de uma imagem negativa sobre os indígenas para colonizar as novas terras.

### **2.2.2 O nativo como figura romântica e nacional**

No período Barroco, conforme Graúna argumenta (2013), Gregório de Matos, em seus textos, desprezava os mestiços e cobiçava as mulatas. Já o Padre Antônio Vieira tentava defender os indígenas, mas, em sua oratória, a exemplo do *Sermão do Espírito Santo*, o indígena continuava cativo, porém de alma inconstante, e o negro, escravizado. E os estereótipos continuaram a ser construídos: a cada período literário, os personagens que representavam os povos originários eram marginalizados.

Graúna propõe uma discussão, também, sobre o Arcadismo, principalmente, acerca dos poemas *Uruguai*, de Basílio da Gama, e *Caramuru*, de Santa Rita Durão, que refletem uma imagem de nativos perdedores e mulheres indígenas que sofrem por amor, como aconteceu com Lindóia em *Uruguai* e Moema em *Caramuru*. O enredo destas duas obras é mais voltado para a exaltação do colonizador, e os indígenas aparecem em segundo plano. No poema *Uruguai*, Lindóia, constatando a morte de seu amado, é obrigada a se casar com Baldetta (o colonizador), então, deixa uma serpente atacá-la, suicidando-se. Com a personagem Moema acontece também o suicídio, porém ela se joga, em alto mar, em direção ao navio, na tentativa de alcançar o seu amado, Diogo. A jovem acaba morrendo afogada.

Segundo Eneida Leal Cunha (2006), o esquarteramento e a ação de comer o corpo do naufrago Sancho, no poema *Caramuru*, de Santa Rita Durão, constituem a imagem da ação heroica do protagonista Diogo, que legitima a colonização, mostrando a imagem degradada do indígena através da antropofagia. A cena fornece ao texto a diferença entre civilização e barbárie, que deve ser eliminada pela colonização, eximindo o herói luso da responsabilidade pela destruição física da população nativa, como demonstra o seguinte excerto do poema

*Caramuru*, de Santa Rita Durão: “Correm, depois de crê-lo, ao pasto horrendo, /E, retalhando o corpo em mil pedaços,/ Vai cada um famélico, trazendo,/Qual um pé, qual a mão, qual outro os braços,/Outros na crua carne iam comendo,/Tanto na infame gula eram devassos... (C, I, 17-18)”.

Entretanto, não foi só no período arcadista que as mulheres indígenas sofreram por amor. O Romantismo trouxe o perfil de um nativo heroico, bom selvagem, vivendo em comunhão com a natureza e colonizador, mulheres indígenas e mestiças sofredoras, excluídas. Para Graúna (2013), o romantismo brasileiro traz a construção de personagens-metáfora da transfiguração étnica e da condição feminina, sugerindo exclusão e marginalização da mulher, principalmente nas obras de José de Alencar *Iracema*, *Ubirajara*, *O Guarani* e do poema de Gonçalves Dias, *Marabá*. As imagens foram criadas a partir das ideologias para uma construção de uma identidade nacional. O indígena é herói, orgulhoso, mas também, submisso e humilde.

As obras de José de Alencar de cunho indianista revelam uma idealização da figura indígena rodeadas de uma natureza exótica e fascinante: bondosos, semelhantes aos cavaleiros e às donzelas medievais. Para Munduruku (2016), o indigenismo de José de Alencar foi uma “encomenda” do imperador Dom Pedro II, que desejava criar uma identidade para um país que era dependente de Portugal e do qual queria se distanciar. A “leitura” que Alencar propôs encontrou na cultura indígena componente para essa identidade.

Santiago (2019), em um dos seus ensaios, *Entre o enigma e a alegoria*, publicado no livro *35 ensaios de Silvano Santiago*, traz uma análise de como José de Alencar construiu *Iracema*, uma obra alegórica que oferece dois níveis de leitura. A primeira, o enredo da história, o amor de uma indígena pelo branco. A segunda, a alegoria do nascimento do Brasil, o contato dos indígenas com os portugueses. O escritor pontua, ainda, que o personagem Martim é guerreiro por um lado, mas é terno e amoroso por outro. Já a jovem Iracema representa a figura heroica do indígena.

De acordo com Rosa (2018), a obra *O Guarani*, primeiro romance do movimento indianista, tematiza a imagem do indígena como guerreiro repleto de tom sacrificial: “índio manso” e “índio bravo” são projetados nos personagens de Peri (um Guarani, e, portanto, domesticado) e os “Tapuia” (selvagens, belicosos). O projeto de miscigenação racial é tematizado no encontro com o branco, este último assume sempre um lugar superior em relação às demais etnias. A autora também analisa que, em *Iracema*, há o mesmo teor de sacrifício da personagem indígena, pois, na história do encontro entre uma nativa e um português que têm

um filho mestiço, a mãe é distanciada do filho, que é levado pelo português para as suas terras, no final da história.

Para Graúna (2013), o texto *Marabá*, de Gonçalves Dias, retrata a condição dos filhos da mistura (indígenas + brancos) que são marginalizados, espoliados, excluídos da sociedade por lhe negarem um lugar definido, como é possível perceber neste fragmento do texto (2001, p.115-116): “Eu vivo sozinha; ninguém me procura! / Acaso feitura/ Não sou de Tupã! [...]”. Nesse contexto, as obras indianistas abordam os indígenas como “símbolo de identidade nacional”, personagens com perfis heroicos, selvagens, figuras abstratas de acordo com os interesses da sociedade imperial. Os textos literários indianistas tinham a visão do colonizador, um olhar equivocado sobre os povos originários que viviam submissos, oprimidos, excluídos da História.

### **2.2.3 Realidade e ficção: o indígena na contemporaneidade**

O século XX trouxe mudanças significativas para o Brasil, tanto nos aspectos culturais como na política, e um dos eventos responsáveis por essas transformações foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que buscava a construção de uma identidade nacional. Nesse contexto, a literatura propõe uma representação aos grupos indígenas em *Manifesto da Poesia Pau-brasil* (1924) e o *Manifesto Antropófago* (1928). Para Rosa (2018), a antropofagia oswaldiana remonta a uma metáfora colaborando para a construção de uma visão mítica, emblemática e rebelde dos povos originários. A pesquisadora salienta que os textos oswaldianos se experimentam como uma fuga dentro do projeto de identidade nacional através da sátira, paródia, ou seja, não há uma preocupação com a situação dos indígenas e os seus direitos, e servem de inspiração em movimentos de vanguarda europeu.

Em consonância com Rosa, Cunha (2006) reitera que a antropofagia cultural criada por Oswald de Andrade não valorizava a cultura indígena, apenas era um movimento para aproximar-se dos indígenas e propor novas culturas e civilizações, a partir de um lugar brasileiro que é dependente, não é degradado, porém submisso com o valor não de traço de origem, e sim de emergência de uma regra de dominação a ser invertida.

Além dos movimentos oswaldianos, a representação indígena em *Macunaíma*, de Mário de Andrade, traz um personagem anti-herói, preguiçoso, libidinoso, aproveitador, vingativo. Mario Geraldo da Fonseca (2013, apud ROSA, 2018), em seu estudo de doutorado, pontua a obra *Macunaíma* como uma representação típica do indígena na Literatura Brasileira, pois o

personagem traz características desde o período colonial até o indianismo romântico. O pesquisador ainda discute que a metamorfose que o personagem apresenta “ora indígena”, “ora onça”, “ora príncipe”, “ora tatu” é uma reflexão não só no modo de ser brasileiro, como também a identidade do nativo em respeito às questões lendárias.

O indígena representado em *Macunaíma*, de Mário de Andrade, assim como o movimento antropofágico oswaldiano, de acordo com Rosa (2018), é uma abertura da sociedade brasileira na elaboração de novos caminhos sobre sua identidade não só no presente, mas no futuro. Afinal, Macunaíma é indígena, negro e branco, sem ser nenhum deles. A pesquisadora afirma, ainda, que o movimento modernista procura impor uma modernidade parecida com o modelo europeu.

Segundo Cristino Wapichana (2021), escritor indígena, Makunaimã é uma entidade indígena, madura, poderosa que habita o Monte Roraima, no extremo norte do Brasil, e protege os povos daquela região Wapichana, IngariKó, Macuxi, Taurepang, Pimom. Para Wapichana, o escritor Mário de Andrade estava interessado em mostrar os vários “Brasis” e utilizou uma entidade indígena Makunaimã para protagonizar sua obra, reforçando preconceitos como “preguiçosos”, “selvagens”, “sujos”, “incultos” contra os povos indígenas que persistem até hoje.

Os estereótipos continuam também na obra *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, quando, segundo Graúna (2013), o personagem Policarpo revela sua marginalidade, enaltecendo o seu patriotismo e a valorização da cultura indígena no Brasil, encarnando um indígena ou um sonhador quixotesco. Uma de suas ações é propor ao ministro o reconhecimento da língua tupi como língua nacional. Após esse evento, Quaresma é tido como louco e permanece um tempo internado.

Santiago (2019, p.275), em seu artigo intitulado *Uma ferroada no peito do pé*, publicado no livro *35 Ensaios de Silviano Santiago*, desenvolve uma análise sobre o personagem Policarpo que, ao tentar implantar o tupi-guarani, é caluniado, louco e internado num hospício. Lá, nota que é uma prisão e, ao tentar se impor como brasileiro, participando das atividades agrárias, é expulso como contraventor. O contexto refere-se a um idealista, sonhador que presenciou a fúria de uma sociedade marcada pela submissão à colonialidade.

Nesse contexto de representações dos povos nativos na Literatura Brasileira por escritores não indígenas, é perceptível a construção de estereótipos que perduram ainda na sociedade atual. Indígenas selvagens, românticos, heróis, anti-heróis, sonhadores, mas onde estão mesmo as histórias indígenas escritas por indígenas? Será que estas histórias contadas por

homens brancos são as mesmas dos indígenas? Ou as histórias escritas por indígenas representam alteridade, ancestralidade, identidade? São textualidades recentes, e um novo contexto começa a partir de 1975, quando Eliane Potiguara, segundo Graúna (2013), inaugura o Movimento Indígena Contemporâneo no Brasil, com o seu poema *Identidade Indígena*, refletindo a história de seus ancestrais. A partir desse momento, há uma apropriação discursiva mais concatenada com as reivindicações contemporâneas voltadas para afirmação da existência e dos direitos indígenas.

### 2.3 LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA: INSTRUMENTO DE VISIBILIDADE E RESISTÊNCIA

Segundo Krenak (2015), para todos os governos que se sucederam na História do Brasil, a existência indígena era ignorada. Acontece que os povos originários existem. Por muito tempo, o Estado preferiu ignorá-los, mas eles começaram a se manifestar, de maneira mais organizada, na década de 1970. E após a participação na Assembleia Constituinte de 1987, “renasceram” como uma forma de resistência. Neste período, de acordo com Eliane Potiguara (2021), o indígena segurou o próprio destino nas suas mãos e começou a caminhar com seus próprios pés nos campos da Política, da Educação e da Literatura.

Desmitificar os estereótipos, reconstruir a imagem, mostrar sua resistência e buscar seus direitos é o que propõe a Literatura da Autoria Indígena<sup>25</sup>. Julie Dorrico (2018) afirma que essas textualidades indígenas possibilitam autoexpressão dessa etnia excluída, marginalizada, traz à seara as condições de vida impostas pela civilização moderna ocidental e faz reverberar a autoafirmação da diferença étnica, cultural e a revalorização dos saberes tradicionais.

Em consonância com Dorrico, Thiél (2012) também salienta que a escrita desenvolvida por indígenas propõe uma revisão da História Oficial Brasileira e combate os estereótipos, como também, demonstra afirmação cultural e identitária. A autora discorre que os escritores indígenas recorrem a multimodalidades discursivas, transitam por tradições ancestrais, produzem escritas destinadas às suas comunidades e ao leitor não indígena. Entretanto, a circulação desta Literatura de Autoria Indígena ainda não é contemplada pelas escolas. De acordo com Thiél (2013), apesar de ser uma literatura recente, o espaço escolar promove, ainda,

---

<sup>25</sup> Considerando que língua e literatura, quando tratadas como específicas e/ou como componentes curriculares, ganham letras iniciais maiúsculas e, às vezes, até abreviaturas (por exemplo, LP - Língua Portuguesa, LPB - Língua Portuguesa do Brasil, LPLB - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), nesta dissertação, optamos por grafar Literatura Indígena (LI), Literatura de Autoria Indígena (LAI) e História da Literatura Indígena (HLI) com iniciais maiúsculas.

repertórios canônicos, falta formação aos professores, bibliotecários e livreiros, que têm dificuldade em classificar as obras indígenas, por conta da multimodalidade.

Pelo viés das explanações e apesar de ter respaldo nos documentos oficiais da Educação, a abordagem da Literatura de Autoria Indígena está um pouco distante do ambiente escolar. A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à LDB dois artigos: 26-A e 79-B, que ressaltam a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, referindo-se apenas ao ensino de História do Brasil. Entretanto, só em 2008, essa lei sofreu alterações, ampliando seu texto e dando origem à Lei 11.645/2008, havendo a inclusão dos temas acerca das culturas indígenas, abarcando outros componentes curriculares, como História, Artes e Língua Portuguesa. De acordo com a referida lei, o ensino é obrigatório e deve ser pautado em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações de combate ao racismo e às discriminações.

Para Graúna (2013), a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de reconhecimento e afirma o desejo de liberdade de expressão, autonomia e o compromisso em denunciar a triste história da colonização e os seus resquícios. Conforme Márcia Kambeba (2018), a cultura dos povos indígenas é um livro que vem sendo escrito há gerações, pois os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade, pelos desenhos que faziam nas pedras, em seus artefatos, em sua dança. Em concordância com essas concepções sobre as textualidades indígenas, o escritor Daniel Munduruku (2018) afirma:

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (MUNDURUKU, 2018, p. 8).

A Literatura de Autoria Indígena, como coloca Munduruku, é uma estratégia de manter viva a ancestralidade de seu povo. A escrita é uma forma de autonomia e propõe novos caminhos, principalmente, para registrar, reelaborar histórias, falar por si, ocupar o espaço negado por tantos séculos. O intuito é mostrar que o opressor não tem mais domínio sobre o seu pensamento, nem sobre a sua história, que representam pluralidade de vozes.

Em vista disso, Jekupé (2017) confirma o caráter estético e cultural das contribuições ancestrais na Literatura Indígena, salientando que é uma tradição poética; e os povos originários

prezam os narradores de histórias. Para Munduruku (2016), a Literatura de Autoria Indígena é recente, é baseada na oralidade e traz um olhar sobre suas próprias sociedades e culturas. São textualidades que abordam pertencimento ao lugar onde se vive e no qual se enterra seus mortos, e representam identidade e alteridade.

Segundo Rosa (2018), o Movimento Literário Indígena Contemporâneo se coloca como contraponto ao espaço sedentário da Literatura dita Nacional, a qual não precisa de adjetivações. A pesquisadora informa que é uma literatura de sobrevivência, um enfrentamento para reaver seu lugar de direito. Potiguara (2018) também coaduna com essa visão da Literatura de Autoria Indígena que valoriza as histórias, as lendas, a ancestralidade, a luta, a resistência e tira da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural. As mulheres indígenas abordam, também, a violência de gênero, assunto recorrente nesta sociedade patriarcal.

A Literatura Indígena tem como base a oralidade ancestral e os seus códigos. Quando os povos originários passam a publicar estas obras, procuram dialogar com a sociedade sobre suas culturas, tradições, línguas e, principalmente, suas lutas. O hábito de se reunir para contar histórias ainda é comum nas cidades pequenas, neste Brasil profundo que possui regiões tão afastadas dos centros urbanos. Enquanto a colonização relegou aos povos originários o seu lugar na História, as memórias foram sendo transmitidas geração após geração, depois escritas, mostrando a resistência desses povos guerreiros.

### **2.3.1 Do silêncio ao lugar de fala**

Como começou esta Literatura de Autoria Indígena? Qual o papel destes textos literários para a sociedade brasileira? Há uma receptividade destas obras? O que versam seus textos? Tais questionamentos requerem respostas, mesmo diante de uma sociedade contemporânea que ainda mantém estreitas relações com a colonialidade. Segundo Graúna (2013), o poema que inaugurou o movimento literário contemporâneo foi *Identidade Indígena*, de Eliane Potiguara. Apesar de o percurso ser difícil, é a partir do referido texto que a voz literária indígena, silenciada, começa a ecoar, organizando movimentos sociais para defender seus direitos.

Uma dessas vozes, Ailton Krenak, participou ativamente da Constituição de 1988. Segundo Krenak (2018), as constituições anteriores, no período do Império, eram elitistas, saíam de acordos internos e pouco claros. A Carta Magna de 1988 representa uma construção cidadã, concebida por um processo de lutas e direitos civis, sociais, inclusive de preservação

aos direitos indígenas. É neste contexto que o escritor se insere, realizando um discurso na Assembleia Nacional Constituinte<sup>26</sup> de 1987, em defesa de assegurar às populações indígenas o reconhecimento dos seus direitos originais à terra, utilizando a força de sua oratória e uma pintura na face com tinta preta, à base de jenipapo, como protesto.

A retórica de Krenak, há mais de trinta anos, reverbera como os indígenas utilizam seus corpos para combater o etnocídio e mostrar sua resistência. A Literatura de Autoria Indígena é “uma retórica escrita”, um instrumento de luta, libertação, composto de vozes que foram silenciadas por séculos. Os textos literários indígenas representam a pluralidade deste país, apesar de muitos cidadãos, inclusive educadores da Educação Básica, desconhecerem a existência da Literatura Indígena. São textos que se propagam pelos quatro cantos do país, preenchendo as lacunas deixadas pelo processo da colonização. O texto de autoria indígena sai das comunidades nativas e ganha novos leitores não só brasileiros como estrangeiros. Dentre os nomes desta literatura, destacam-se Daniel Munduruku (Munduruku), Graça Graúna (Potiguara), Eliane Potiguara (Potiguara), Lia Minapóty (Maraguá), Luciano Ariabo Kezo (Umutina), Edson Kayapó (Kayapó), Edson Krenak (Krenak), Olívio Jekupé (Guarani), Kaká Werá (Guarani), Tiago Hakiy (Sateré-Mawé), Cristino Wapichana (Wapichana), Aline Pachamama (Puri), Davi Kopenawa (Kopenawa), Ailton Krenak (Krenak), Julie Dorrico (Macuxi), Márcia Wayna Kambeba (Kambeba), entre outros.

Aos poucos, os escritores vão sendo reconhecidos, construindo a História da Literatura Indígena com premiações criadas pelos não indígenas. Daniel Munduruku ganha menção honrosa com o prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância da Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), em 2003, com a obra *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (MUNDURUKU, 2001), publicada pelo Studio Nobel. Em 2004, o autor também recebeu menção honrosa do Prêmio Jabuti, com o título *Coisas de Índio: versão infantil* (MUNDURUKU, 2003), pela Callis Editora. Tiago Hakiy foi vencedor do 9º Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas, com a obra *Guaynê derrota a cobra grande: uma história indígena* (HAKIY, 2016), pela Autêntica. O livro *Contos*

---

<sup>26</sup>A Constituinte começou a se reunir em fevereiro de 1987 e só teve suas atividades encerradas em setembro de 1988. Deputados federais, senadores, também a presença dos “notáveis”, isto é, especialistas em diversos assuntos que diziam respeito à cidadania, à educação, à jurisprudência, ou seja, a todos os assuntos correlacionados ao edifício jurídico de uma Constituição Federal. A Assembleia Constituinte de 1987 teve a presença massiva de congressistas de quatro partidos principais: o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o PDS (Partido Democrático Social) e o PFL (Partido da Frente Liberal).

*da Floresta*, de Yagurê Yamã (2012), publicado pela Peirópolis, recebeu o Prêmio Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Outros escritores também foram premiados, como Edson Kayapó, em 2019, que recebeu dois prêmios com as obras *Projetos e preseçadas de um curumim na Amazônia* e *Nós – Uma Antologia de Literatura Indígena*. O livro *A Boca da Noite*, de Cristino Wapichana, foi vencedor do Prêmio FNLIJ, do Prêmio Jabuti e também recebeu o Estrela de Prata, no Peter Pan Organização Internacional para o Livro Juvenil (*International Board on Books for Young People – IBBY*), na Suécia.

Pelo viés das explanações sobre as obras publicadas, os prêmios mostram o trabalho da Literatura de Autoria Indígena e reiteram a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita. Esses textos literários apresentam aspectos relevantes, como indianidade, hibridismo, auto-história, ancestralidade, preconceitos e perdas. De acordo com Thiél (2012), o colonizador silenciou a voz dos nativos, mas a narrativa indígena manteve-se viva através da oralidade e, após o contato com o europeu, no final do século XX, passam a ser escritas para assegurar a memória e demonstrar resistência de um povo guerreiro. A autora também pontua que os textos de autoria indígena não encontram a mesma visibilidade ou valorização de outros textos literários, principalmente, por se tratar de uma literatura que versa sobre a questão identitária e denuncia a realidade.

Ao narrar suas versões na História Brasileira, os escritores indígenas reverberam a consciência de construtores de um passado, um presente e um futuro possível. Os seus relatos deixam de lado os estereótipos criados pelo invasor e trazem à seara seu protagonismo na formação da sociedade brasileira. A literatura é um território de infinitas possibilidades e proporciona momentos de afeto, conhecimento, encantamento, caminhos por terras distantes, redescoberta de histórias. Nesta perspectiva, a Literatura de Autoria Indígena é engajada com as causas dos povos originários através do trabalho de conscientização e a partir da ideia de fortalecimento da existência indígena. São histórias que retratam a ancestralidade, a defesa pela terra, considerada a mãe de todos para os indígenas, e possui uma composição multimodal, isto é, ao lado da escrita, outros elementos compõem o texto como imagens/grafismos que proporcionam ao leitor a integração ente palavra e imagem.

Para Munduruku (2018), a Literatura Indígena não é subalterna, é uma conquista que vem sendo realizada de maneira gradual, por meio da ocupação de espaços na sociedade pelos povos originários. O escritor salienta que, nessa literatura, há identidade, denúncia, autoafirmação, conscientização, existência e lugar de fala, ou seja, oferta visibilidade a quem

realmente vivencia a situação. De acordo com os escritores Danner e Dorrico (2020), em seu artigo *Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira*, publicado pela revista *Alea: estudos neolatinos*, o lugar de fala das minorias – em termos de reconhecimento, participação, inclusão e educação – é insubstituível e irrepresentável, o que possibilita à decolonização e à descatequização da cultura. Este lugar traz liberdade para cada indivíduo se reconhecer e entender em qual espaço se encontra através das histórias, das experiências, das práticas e dos valores deslegitimados pela colonização.

### **2.3.2 Povos indígenas: não há fronteiras para identidade**

Os povos indígenas, por mais de 500 anos de colonização, padeceram de repressão física, cultural e foram forçados a negar a sua identidade para sobreviver ao colonialismo. Além disso, muitos deles foram extintos ou reduzidos drasticamente. Entretanto, a partir da década de 1970, os povos originários iniciaram o movimento indígena em busca da recuperação demográfica e autoestima identitária.

De acordo com Stuart Hall (2003), a identidade é construída através da história e da cultura, para mostrar como o ser se torna, ou como é representado. Refletindo este pensamento de Hall no processo da construção da identidade na Literatura Indígena, é necessário compreender o deslocamento indígena, isto é, a diáspora desse povo, a qual envolve dois aspectos: o temporal e o espacial. O primeiro aspecto refere-se à ligação com o passado, e o segundo aborda a questão do espaço. Não se reconhecendo completamente no local, origem e destino se confundem e conduzem ao entrelugar. As percepções trazidas por Hall (2003) compreendem que, apesar da hibridização cultural decorrente do processo da diáspora, há o desejo por regresso, pois, mesmo mudando de lugar, o sentimento de identificação com sua cultura de origem é preservado pelos costumes e crenças.

A questão da diáspora indígena também está associada à perspectiva cultural, histórica. É tanto que, no período da colonização, falava-se em aculturação, desindianização, assimilação, ou seja, processos que mostram perda da identidade indígena. Graúna (2013) diz que ignorar a existência de uma cultura é uma situação, mas reconhecer que as sociedades tradicionais sofreram com a chegada do colonizador é outra, ou seja, o colonizador ignorou a cultura dos povos originários. A autora sinaliza, dentro desta perspectiva, que o indígena não deixa de ser ele mesmo em contato com os outros, não importa se mora na cidade e acompanha a

modernidade, porque o indígena, aonde quer que vá, leva dentro de si a comunidade, o ser indígena. A escritora ressalta, ainda, que os textos literários de autoria indígena tratam dessa identidade, pois ora estão no presente, ora reportam ao passado e, através de seus escritos, denunciam e mostram porque estereótipos são construídos desde a colonização.

Ribeiro (2015) corrobora com as discussões propostas em linhas anteriores e descreve situações em que os nativos não perderam sua identidade, como, por exemplo, os “indígenas genéricos” que sobreviveram por décadas ou séculos, assimilados, mas irredutivelmente indígenas, porque se veem e sofrem como povos nativos e também são vistos e tratados com preconceito. Os descendentes de povos como Guarani e Bororó, por exemplo, com mais de cinco séculos de dominação em contato com o colonizador, continuam com seus costumes indígenas, portanto não há fronteiras para a preservação dos povos tradicionais.

Segundo Thiél (2012), as textualidades dos povos originários estão abertas e dialogam com o local e o global, ou seja, os textos trazem ancestralidade e culturas urbanas. O lugar da produção indígena é atravessado por elementos internos e externos que se interligam, pois, diante de tantos deslocamentos, as identidades precisam ser negociadas e percebidas pelo seu hibridismo. A autora pontua que, nesse processo diaspórico, origem e destino se confundem, e nessa confluência cultural, surge a Literatura Indígena com uma textualidade problematizadora, pois os povos originários mostram a sua cultura e visão da História.

O indígena contemporâneo está inserido na sociedade, sem esquecer a sua origem. Apesar dos processos de colonização, expropriação, escravidão, alguns grupos permaneceram em seus territórios, outros se adaptaram a novos lugares e participaram da elaboração de leis, elegeram candidatos e, como a maioria dos brasileiros, sofreram com os efeitos da desestrutura do país. É neste contexto que a Literatura de Autoria Indígena se insere e encontra visibilidade, para que outros leitores tenham oportunidade de ler e perceber um texto escrito por indígena e que fala de si mesmo. Thiél (2012) acrescenta que a autoria indígena envolve produção que expressa sua individualidade ou uma voz coletiva. Além de construir sua identidade de forma híbrida, por isso não é única, traz em seu texto a história, a ancestralidade, os vestígios arqueológicos, as pinturas, a imagem de um povo com elementos visuais.

Em consonância com a explanação acima, para Dorrico (2018), a autoria surge como núcleo caracterizador do movimento estético-literário político, indígena, brasileiro, afirmando que o sujeito indígena está em processo de retomada da voz e de apropriação da letra em defesa de seu povo e de si. Essas novas vozes têm a função de enunciar sua ancestralidade de modo criativo e desconstruir noções sedimentadas, marcadas por um viés negativo e preconceituoso.

Thiél (2012) lembra que a Literatura Indígena é composta por outros elementos para compor o texto, e não são simples ilustrações. Estas imagens estão presentes com um enredo que lança o leitor para um diálogo entre imagem e palavra, ou até mesmo, apenas o visual transmite a mensagem. Para autora, o aspecto visual na narrativa indígena é um elemento que marca a autoria. Dessa forma, os escritores indígenas revelam à sociedade sua identidade através do texto literário, redefinindo a sua história e o seu papel na formação do povo brasileiro.

### **2.3.3 A experiência do feminino nos contos indígenas**

Falar da mulher nas comunidades indígenas antes da chegada dos portugueses é buscar estudos antropológicos que permitam traçar um panorama, apesar da existência de lacunas na história. Os indígenas viviam em comunidades, a organização era de todos os membros, inclusive, as tarefas eram divididas por idade e por gênero: os homens tinham suas funções, e as mulheres, as delas. De acordo com Ribeiro (2015), os indígenas achavam a vida uma dádiva dos deuses bons, pois tinham corpos esplêndidos, bons de andar, de correr, de lutar e, principalmente, sexos opostos e complementares para as alegrias do amor. Para os povos originários, a nudez não representava sensualidade ou sexualidade, era natural, pois nasceram assim e permaneciam sem roupas, andar nu fazia parte de seu cotidiano e de seu costume.

Ribeiro (2015) pontua que os povos indígenas tinham o hábito de incorporar estranhos à comunidade através do cunhadismo, isto é, oferecer uma moça como esposa. Ao assumir a relação, o estranho estabelecia os laços com o grupo e tinha ali sua temericó, mulher, amante. Esse cunhadismo possibilitou a formação do povo brasileiro, pois surgiu a miscigenação, os descendentes de europeus e indígenas. As mulheres indígenas não tinham direito à escolha de seu esposo. Como diz o próprio autor (2015, p.83), “na concepção dos indígenas, a mulher é um simples saco em que o macho deposita sua semente. Quem nasce é o filho do pai, e não da mãe”. Toda etnia indígena tem sua cultura, a questão do cunhadismo e da procriação não eram vistos como machismo, era algo comum para os povos originários. Eliane Potiguara (2018) comenta que as mulheres indígenas tinham voz nas suas comunidades, mas, com a chegada do colonizador, os homens indígenas, ao verem suas mulheres estupradas pelo europeu, decidiam pelo suicídio coletivo com a palavra final da mulher. De certa forma, essa era uma atitude machista para defender sua família. No excerto abaixo, a escritora demonstra como as mulheres eram tratadas em algumas comunidades indígenas:

Povos indígenas exerciam relações de gênero no passado de forma justa, quando as mulheres Guarani, por exemplo, eram ouvidas nas assembleias indígenas. [...] as mulheres indígenas tinham o seu papel político extremamente determinado e forte. A palavra final, em uma assembleia indígena, no século XVII, era a da mulher. Os homens, desesperados pelo processo de colonização e racismo, ao verem suas mulheres estupradas pelo europeu, decidiam pelo suicídio coletivo com a palavra final da mulher. No contato com o colonizador, esse homem adquiriu os vícios dos estrangeiros. Hoje, os povos indígenas trazem marcas dessa colonização e da neocolonização também imposta. (POTIGUARA, 2018, p. 98-99).

Segundo Fabiane Medina da Cruz (2020)<sup>27</sup>, a liderança de mulheres em territórios étnicos é um dado da ancestralidade indígena, ou seja, a mulher indígena sempre teve papel importante na administração da comunidade, como também, o conhecimento das ervas e rituais de cura. Para a pesquisadora, as mulheres não são impedidas de caçar, mas a atividade de risco à vida é responsabilidade masculina, por uma questão de guardar a vida dos descendentes.

Entretanto, o contato do europeu com as comunidades originárias trouxe o extermínio e a escravização; o colonialismo deixou as marcas de uma sociedade patriarcal, opressora e houve a modificação de alguns costumes. As mulheres indígenas sofreram com a exclusão social, a pobreza, a migração, a discriminação, a invisibilidade social, intensificadas pela dominação colonial, e a exclusão política. Houve (e ainda há) diversas violências externas, como estupros, violência doméstica, física resultantes de hábitos externos, ou seja, as mulheres indígenas passaram/passam pelos mesmos problemas que mulheres ocidentais e ainda sofrem o preconceito étnico por ser indígena. Em concordância com essas concepções, Potiguara (2018) esclarece, no excerto a seguir, como as mulheres indígenas são tratadas:

As mulheres indígenas também vão trabalhar como operárias mal remuneradas ou nas grandes plantações dos latifundiários, em um sistema de cativeiro, trocando seu trabalho por latas de sardinhas e nunca conseguindo pagar sua dívida com o contratante. Outras vezes, vão morar com homens sem caráter que as transformam em objeto de cama e mesa, submetidas a agressões físicas e parindo dezenas de filhos, para viverem, miseravelmente, nas casas de palafitas na Amazônia, dentro e fora do Brasil, ou sobreviverem em favelas contaminadas moral, social, política e fisicamente. [...] Outra forma de escravidão de mulheres indígenas é a constatação da presença delas em prostíbulos e em zonas de meretrício, onde vendem seu corpo por migalhas, com Aids e outras doenças sexuais. (POTIGUARA, 2018, p. 30-31).

---

<sup>27</sup> Indígena da etnia Guarani, formada em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Doutoranda em Ciência Política do IFCH, UNICAMP. Professora na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professora Formadora em Educação para as relações étnico-raciais. (Informações retiradas do Currículo Lattes da docente).

A luta das mulheres pela igualdade de direitos acontece há décadas. Inúmeras mulheres lutam para que o machismo, a desvalorização, as formas de opressão sejam extintas nos diversos contextos sociais. O movimento feminista nasceu com a Revolução Francesa (1789) e com a proposta de igualdade das mulheres burguesas da França, um movimento eurocêntrico e ocidental. Segundo bell hooks (2019), foi um movimento protagonizado por mulheres brancas, com poder aquisitivo, ensino superior, com anseio de igualdade entre os homens de sua classe social, salários iguais, estilos de vida alternativo, ou seja, um movimento que não abrange o interesse da coletividade. Para hooks, a formação de uma teoria feminina libertadora é uma responsabilidade coletiva e deve ser partilhada não apenas por/entre as mulheres brancas oprimidas. Existem outras demandas que não estão pontuadas nesse movimento, como a estrutura social vigente, o racismo e a ideologia sexista.

Ainda segundo hooks, é preciso refletir: Há “mulher” universal? Todas as mulheres sofrem da mesma forma diante do patriarcado ou algumas também usufruem dele? De que adianta lutar pela igualdade, na representação política, se as lideranças femininas tiverem poder aquisitivo e defenderem apenas seus interesses ao lado dos homens? Diante desses questionamentos, é nítido que o movimento feminista não contempla alguns interesses das mulheres negras, como também não atende às necessidades das mulheres indígenas, que lutam contra o patriarcado colonizador desde quando os espanhóis e portugueses invadiram o seu território. A luta do movimento feminino é importante, mas é preciso incluir as mulheres que estão na base da pirâmide ocupacional e não as transformar em “objeto”, apenas para fazer números, isso é proporcionar mais desigualdade.

A luta em prol de uma coletividade é a bandeira defendida por Lelia Gonzalez (2020). Em seu artigo *Por um feminismo afro-latino-americano*, a escritora pontua que é nos movimentos populares que há mais participação de mulheres afro-americanas e indígenas, por conta da sua posição articulada com a discriminação social e sexual. Gonzalez salienta também a importância dos movimentos étnicos tanto quanto os sociais, seja o movimento negro ou o movimento indígena, pois, nessas ações, a presença feminina é visível. Dessa forma, o feminismo (negro e indígena) luta por um novo olhar inclusivo, por estar aberto à participação de mulheres étnicas e culturalmente diferentes, ou seja, um feminismo afro-latino-americano que trate da coletividade, inclua as minorias que estão na base da pirâmide.

Os pensamentos dos movimentos negros e indígenas de mulheres dialogam, buscam defender a mulher, a sua participação social e os seus direitos. Gonzalez aborda o decolonialismo, as dominações sexual e de raça, articuladas na forma de opressão e

hierarquização racial, temas que se fazem presentes na escrita das mulheres indígenas. Essas obras literárias e lutas possibilitam o engajamento de outras mulheres e minorias estigmatizadas, oprimidas nesta estrutura patriarcal. Eliane Potiguara, em uma de suas viagens, relata o encontro com Lélia Gonzalez, como mostra o excerto:

O Programa de Combate ao Racismo era um programa que apoiava o Nelson Mandela, que estava na cadeia ainda. Nessa época eu fui convidada para esse programa e fui participar de um encontro sobre como escrever projeto, lá em Cuba. Fui escutar, participar lá de um coletivo de mulheres. Estava lá a mulher negra mais importante aqui do Brasil, a Lélia Gonzalez. Eu dormi no mesmo quarto que ela. Ela me falou tanta coisa! Passamos uma semana lá em Cuba, juntas, eu, a Lélia e o coletivo de mulheres de Honduras e de outros países. Eram mulheres de todo lado. De mulher indígena fui eu. Daí fiz o curso. Sei que fui fazer quatro atividades por lá, não só os encontros com esse coletivo. Foi criado o coletivo de mulheres afro-indígenas, fui fazer o curso, fui estudar com Fidel Castro e fui conhecer a primeira deputada indígena, Nina Pacari, do povo Kichwa do Equador. Conheci as mulheres indígenas do Equador, dos Estados Unidos e do México. Eu fiquei num deslumbre total de conhecer essa mulherada toda. Puxa, a mulherada falava forte! (POTIGUARA, 2019, p. 42-43).

A base do feminismo decolonial indígena é a não naturalização das submissões, é preciso denunciar o racismo de gênero, os diversos tipos de violências (sexual, preconceito, racial, encarceramento, estupro, destruição ambiental). O movimento das mulheres indígenas tem particularidades, e que, muitas vezes, não são abarcadas pelo feminismo ou pelo movimento negro, como a luta pela terra, contra atividades ilegais de garimpeiros, e pela preservação da natureza.

Segundo os Estudos Socioeconômicos – INESC (2008), as duas primeiras organizações brasileiras exclusivas de mulheres indígenas surgiram na década de 1980. As pioneiras foram a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMAR) e a Associação de Mulheres Indígenas do Distrito de Taracuá, Rio Uaupés e Tiguié (AMITRUT), para discutir questões de gênero, política e fortalecer o protagonismo feminino. Com o passar do tempo, foram surgindo outras associações, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Articulação dos Povos Indígenas do Xingu (ATIX). Conforme o Instituto Socioambiental – ISA (2020), há 85 organizações de mulheres indígenas e sete organizações de povos originários que possuem departamentos de mulheres, totalizando 92 organizações, presentes em 21 estados do país.

A ativista e indígena Tail Terena, em entrevista ao Canal Brasil (2020), pontua que, no feminismo indígena, as questões não são evidenciadas apenas na mulher, mas na luta pela terra. Para a ativista, o machismo, a objetificação sexual, o racismo, a hiperssexualização e as ameaças externas aos territórios tornam as mulheres indígenas mais vulneráveis às violências, por isso lutam, de forma coletiva, em prol dos seus direitos. Seguindo esta concepção, as mulheres indígenas são discriminadas pela sociedade, por ser indígena e por ser mulher, somando-se, muitas vezes, à questão de classe, para as indígenas urbanas. Essas mulheres não se reconhecem nas “leis dos brancos”, como a Lei Maria da Penha, fazendo com que elas prefiram as resoluções e punições das lideranças indígenas, não denunciando as ocorrências de agressões, estupros, violência doméstica, psicológica, entre outras.

Há muitos entraves em relação à aplicação da Lei Maria da Penha nas comunidades indígenas, seja pela falta de acesso à informação ou pela dificuldade geográfica – já que a maioria das comunidades está distante dos locais que recebem as denúncias; ou ainda, pela complexidade que existe quando se trata de uma sociedade que tem organização própria, mesmo traduzindo a lei na língua de origem desses povos. De acordo com Valéria Kaxuyana e Suzy Silva (2008), no artigo *A Lei Maria da Penha e as Mulheres Indígenas*, publicado na obra *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, a violência doméstica é algo presente nas comunidades indígenas, porém são questionáveis os efeitos da aplicação desta Lei. Desse modo, os trâmites previstos por esta lei podem incidir em: medida protetiva, prisão do agressor, ou retirada da vítima para abrigo. E como fica a estrutura familiar? Os seus territórios? Estas ações impactam não só na vida destas mulheres, como também, a dinâmica da comunidade.

Segundo Marcia Kambeba (2016) há, ainda, outro tipo de violência: a criação de estereótipos da mulher indígena. Seja pelo constrangimento por não estar com vestimentas indígenas, por não falar a língua materna ou até mesmo pela defesa ambiental. As mulheres indígenas enfrentam violências de gênero, de racismo, de sexismo, de misoginia, assim como violências latifundiárias, econômicas, patrimoniais, ambientais, psicológicas, físicas, ou seja, opressões que se interagem formando a interseccionalidade. Termo este que se refere ao conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias, surgindo a partir das lutas e teorizações dos movimentos feministas negros nos Estados Unidos e no Reino Unido entre os anos 1970 e 1980.

Ao adentrar nesta questão citada anteriormente, para Dorrico (2020), na luta indígena, a intersecção de gênero é fundamental, porque os povos originários foram racializados pelos colonizadores, e as consequências operam na classe, no gênero e no corpo. Assim, segundo a

escritora, a produção autoral representa autonomia, e a identidade das mulheres indígenas atua contra o racismo, a hiperssexualização do corpo da mulher indígena, desmitificando a heterossexualidade, as questões de gênero e a diversidade sexual.

Sabe-se que o gênero feminino, em relação à escrita literária, foi silenciado pela sociedade. O estudo realizado por Dalcastagnè (2005) mostra que a literatura contemporânea é representada, em sua maioria, por escritores, ou seja, a supremacia da escrita literária ainda é masculina e branca. A pesquisadora relata que as grandes editoras ainda são espaços dominados por homens brancos, héteros e de classe média ou alta, e os personagens criados por estes escritores seguem estas mesmas características. Como esperar representatividade literária, se as minorias são excluídas? Dentre essas minorias, estão as mulheres, e mais excluídas ainda são mulheres negras e indígenas.

Nesse contexto, trazer à discussão os problemas enfrentados pelas mulheres indígenas e como elas utilizam a escrita para denunciar e expor seus problemas é de extrema importância para sua luta. Durante anos, as mulheres indígenas não foram ouvidas pela sociedade, suas vivências e seus embates foram silenciados. Por conseguinte, a literatura tornou-se um espaço importante para expressão do lugar de fala das autoras indígenas, com atenção dobrada à relevância da pluralidade de vozes a serviço da educação da sociedade. A Literatura de Autoria Indígena Feminina é um pensamento decolonial, pois reverbera ensinamentos, histórias, memórias, experiências de suas comunidades, afirmação cultural e identitária. Como também, traz à seara as preocupações com seu povo, a luta por igualdade de gênero, direitos humanos.

Nas textualidades literárias indígenas, destacam-se Eliane Potiguara (Potiguara), Graça Graúna (Potiguara), Márcia Kambeba (Kakyrytama), Lia Minapóty (Maraguá), Aline Pachamama (Puri), Denízia Kawany Fulkaxo (Kariri-Xocó), Julie Dorrico (Macuxi), Aline Ngrehtabare Kayapó (Kayapó), Auritha Tabajara (Tabajara), Rosi Waikhon (Waikhana). Essas escritoras, mulheres guerreiras, apresentam posicionamentos de denúncia, de autoafirmação, de pertencimento, de reivindicar suas tradições, de lutas por demarcação das terras e, principalmente, de desconstrução dos estereótipos criados pela cultura nacional.

Nota-se que a Literatura de Autoria Indígena Feminina tem como protagonista Eliane Potiguara. Ao entrar para o movimento indígena, a escritora ajudou na criação do Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN)<sup>28</sup> em 1987, fundou o Comitê Intertribal 500 anos,

---

<sup>28</sup> O GRUMIN surgiu filosoficamente em 1979, tomou corpo físico a partir de 1982 e se formalizou juridicamente em 1987. A organização surgiu pelo fato de a sua fundadora, Eliane Potiguara, ter testemunhado, desde criança, a saga de sua avó, a índia do Estado da Paraíba, Maria de Lourdes de Souza, em busca da sobrevivência física, moral

participou do Fórum Permanente para Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), do qual saiu a Declaração Universal dos Direitos dos Indígenas<sup>29</sup>. A contribuição de Eliane Potiguara para a organização do Movimento Indígena no Brasil, a partir de 1975, no período da ditadura militar, permite-lhe ser porta-voz dos anseios e sofrimentos de algumas mulheres indígenas, ajudando a sedimentar uma estrutura para outras escritoras e escritores mostrarem seu trabalho na literatura.

Para Dorrico (2018), a Literatura de Autoria Indígena comporta uma multiplicidade de autores e de vozes, de temas, de resistência e uma autoexpressão criativa orientada pela ancestralidade, pelas tradições indígenas. A escritora pontua a importância de Eliane Potiguara, tecendo comentários sobre sua obra *Metade cara, metade máscara* (POTIGUARA, 2004), publicada pela Global que aborda o resgate das tradições ancestrais e das raízes da sua família e empreende uma luta em favor das mulheres indígenas do Brasil. Assim, seu trabalho denota ancestralidade, resistência política, ao mesmo tempo em que traz a trajetória de sua vida desde a infância até a militância engajada.

As mulheres indígenas utilizam a palavra em sua defesa, colocando no papel o que, até então, estava na oralidade, tornando-se visíveis, além de assumirem o papel de líderes para defender e adquirir direitos para a sua comunidade. É notável a adaptação destas mulheres ao mundo não indígena, onde exercem outras profissões, como professoras, geógrafas, biólogas, historiadoras, filósofas, o que denota que a escrita não é o único meio de sobrevivência, mas, através dos seus textos, abrem espaços, conquistam lugares renegados por séculos às mulheres indígenas. No entanto, sua origem e seus princípios continuam gravados na memória, ou seja, sua identidade nativa permanece.

Graúna (2012), em seu artigo *Literatura Indígena no Brasil Contemporâneo e outras questões em aberto*, publicado na revista *Educação & Linguagem*, reitera que a Literatura Indígena é um instrumento para refletir sobre as tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas, é uma forma de compartilhar a história de resistência, conquistas, desafios, derrotas, vitórias. São escritas com lágrimas e sorrisos, com informações e denúncias, ou seja, um texto literário repleto de identidade.

---

e étnica. O GRUMIN foi contemplado em 1996 pela Comunidade Bahá'í, com o Prêmio Cidadania Mundial, pelos trabalhos desenvolvidos em prol das mulheres indígenas do país.

<sup>29</sup>A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas no dia 13 de setembro de 2007, em Nova Iorque. Na declaração, constam princípios como a igualdade de direitos, a proibição de discriminação, o direito à autodeterminação.

Seguindo essa reflexão, Aline Rochedo Pachamama (2021), escritora indígena, pontua que a Literatura dos Povos Originários é uma escrita sentida, de realidade, de amor pela Mãe-Terra, um grito pela lacuna que há na História brasileira em relação aos povos originários. As narrativas contadas por mulheres têm uma riqueza de detalhes impressionantes. A escritora argumenta que a mulher originária está procriando, na terra, as ideias através de sua arte, do seu pensamento, da sua experiência, ou seja, a escrita indígena é comparada ao ato de parir, expelir aquilo que está guardado por tanto tempo.

Os aspectos intensificadores da literatura de autoria indígena remetem à resistência, a luta pelo reconhecimento dos seus direitos e dos valores, à esperança de um mundo possível, com respeito às diferenças, de acordo com Graúna (2013). A escrita da mulher indígena não é apenas individual, é coletiva, mas singular por trazer sua alteridade. As escritoras indígenas abordam vários gêneros textuais poemas, contos, lendas, crônicas, relatos. Cada gênero traz suas particularidades e características da Literatura de Autoria Indígena como identidade, auto-história, hibridismo. Os contos indígenas de autoria feminina corroboram para o domínio da competência leitora, apresentam variedades da língua, vivências, linguagens multimodais, ancestralidade, oportunizando discussões antirracista.

A escolha de algumas escritoras indígenas para as proposições deste trabalho tem relação com o gênero textual escrito por elas, o conto e as temáticas que dialogam nos seus textos. Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minapóty, Denízia Cruz abordam, em suas textualidades, a ancestralidade, a proteção à natureza, a defesa dos seus direitos, a denúncia de injustiças. São projetos literários alicerçados na sabedoria dos antepassados, produto de resistência à opressão e ao apagamento da História e da existência indígena. Todavia, existem outras escritoras indígenas que trazem, em seus textos, poesia, ensaios, artigos e, principalmente, demonstram sua identidade e os problemas que enfrentam.

Ademais, a colonialidade, isto é, a mentalidade colonial, ainda não foi superada. As mulheres indígenas precisam ter direito à voz, à liberdade, à dignidade, à humanidade. A literatura é uma forma de expressão, conhecimento, denúncia, combate, apoio, aprendizagem e desenvolve a quota de humanidade na medida em que há respeito, diálogo, segundo Candido (2011). Quantas vozes femininas indígenas foram silenciadas? Quantas narrativas tem essas mulheres? As letras possibilitaram às mulheres indígenas um caminho para expressar este discurso, humanizar esta nação patriarcal, cujo pensamento ainda é colonial. Portanto, os contos de autoria indígena feminina representam as trajetórias de lutas das mulheres indígenas, nessa

sociedade, que as discrimina duplamente: como o ser mulher e mulher indígena, isto é, recaindo sobre as articulações das clivagens de gênero e etnia.

#### 2.4 TECENDO A REDE: A LEITURA E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

A educação pública brasileira repercute um processo excludente: o direito à educação foi ignorado por muito tempo, não tendo ainda alcançado uma equidade nacional. A cada instante, a sociedade passa por avanços, o ideal seria que a escola acompanhasse o ritmo destas inovações, mas a realidade está distante disso. Apesar de toda luta pela democratização do ensino público nas décadas de 1970 e 1980, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, sucessivas reformas na Educação Básica, inclusão de alunos deficientes, avaliações externas, valorização profissional com um piso nacional, ainda é perceptível a exclusão e um processo educacional ancorado no passado.

Como afirma Regina Zilberman (2009), tudo mudou, entretanto os avanços, as lutas não contemplam as demandas, os problemas educacionais permanecem somados às novas situações, desafios internos e externos, como baixa qualidade do ensino ofertado e sucateamento das estruturas escolares. Algumas regiões recebem mais investimento que outras, ou seja, também é visível o empobrecimento da escola pública em vários locais do país. A educação é prioridade nos discursos políticos, mas, na prática, está longe de ser. Segundo Maria Amélia Dali<sup>30</sup> (2021), o congelamento dos gastos da União durante vinte anos por meio da Emenda Constitucional<sup>31</sup> 95/2016 denota como o governo trata o sistema educacional brasileiro.

Há muitas lacunas no cenário da educação pública, e a pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2<sup>32</sup> em 2020 e 2021, agravou, ainda mais, esta crise educacional. As atividades presenciais foram paralisadas para frear o avanço da COVID-19. Com isso, houve a mudança

---

<sup>30</sup> Licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001-2010). Foi professora da educação básica (2003-2009) e, desde 2010, atua no magistério superior na UFES. Na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística, integra o Grupo de Trabalho Literatura e Ensino (2016 ao presente). Informações retiradas do Currículo Lattes.

<sup>31</sup> A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu o Novo Regime Fiscal - NRF no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros. O NRF fixa limites individualizados para o Poder Executivo, para os órgãos dos demais Poderes, Ministério Público da União – MPU e Defensoria Pública da União – DPU, para as despesas primárias dos órgãos integrantes daqueles orçamentos e estabelece, nos termos do § 1º do art. 107, o método para sua apuração.

<sup>32</sup> O SARS-COV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Wuhan, China, em dezembro de 2019. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2.

do modelo de ensino presencial para o remoto<sup>33</sup>, acentuando ainda mais o déficit educacional. Isto se deve, principalmente, por conta do perfil socioeconômico dos discentes, a grande maioria não tem acesso à tecnologia, deixando mais nítida a exclusão social.

No bojo dessas considerações, a educação pública está longe de acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento social que exige cada vez mais indivíduos capazes de resolver problemas com autonomia. Tal cenário impôs novos desafios à educação; um destes é a formação de um leitor crítico. É inegável a importância de uma boa capacidade leitora por parte dos educandos para um processo de ensino-aprendizagem.

Fala-se muito, no ambiente escolar, em leitura, a sua importância, mas o tempo destinado ao exercício da leitura é pouco e acaba sempre em segundo plano. E quando se faz, muitas vezes, é pretexto para análise de gramática, questões superficiais do texto. Há uma reclamação constante dos docentes sobre os jovens em relação à leitura literária que não tinha espaço na sala de aula e ainda não tem. Mas como a literatura é trabalhada na escola? Os temas interessam aos alunos ou se distanciam de sua realidade? Que valores a literatura pode criar e transmitir? Por que defender a presença do texto literário no ambiente escolar? É através da leitura que se tem acesso a novas ideias, às diferentes concepções a respeito da história da humanidade, do planeta, à informação e à cultura de uma forma geral.

Ao trazer o educando para o centro dessas questões, as respostas podem ser construídas para se chegar a um trabalho literário, distanciado das ações tradicionais e que, por vezes, não contribuem nem mesmo para a aprendizagem do educando. É preciso analisar este contexto, rever práticas educativas. Houve uma redemocratização no ensino, mas as práticas eficientes não foram sedimentadas.

Para Zilberman (2012), a alfabetização e o conhecimento de literatura nem sempre foram parceiras, isto porque a escola procurou se ajustar às classes sociais, aos interesses da sociedade diferenciando a literatura ofertada. Para a minoria (classe dominante), os clássicos, os romances históricos omitindo o genocídio indígena e a escravização de africanos, enquanto que as camadas populares tinham acesso a um letramento para a preparação do mercado de trabalho industrial devido ao crescimento, isto é, preparar o indivíduo para mão-de -obra. Nesse contexto, observa-se que a educação sempre foi um processo excludente.

---

<sup>33</sup>Foi instituído em caráter emergencial e excepcional, no contexto da pandemia, alunos e professores não estão no mesmo espaço físico e desenvolvem atividades pedagógicas não presenciais utilizando várias estratégias como tecnologia, envio de material impresso e por meio de aulas gravadas transmitidas via televisão ou rádio. Em abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (convertida para Lei 14.040/2020 em agosto), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, permitindo que a Educação Básica tivesse atividades pedagógicas não presenciais.

De acordo com Candido (2011), a literatura repercute problemas sociais, encantamento político, provoca o leitor e o faz questionar a realidade. A partir do momento em que não há essa oportunidade de contato com a esfera literária, ocorre a retirada de um direito humano. Em consonância, Abreu (2006) pontua que a literatura transforma as pessoas, a experiência com a leitura torna o ser mais humano desenvolvendo a solidariedade, a existência do outro, a ética e um olhar mais aguçado sobre a realidade. O texto literário é importante, sobretudo os documentos legais tratam da questão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) abordavam a leitura como um processo no qual o leitor constrói significado do texto, ou seja, formar leitores competentes que compreendam o que leem e estabeleçam relações entre o texto lido e outros textos. Entretanto, o trabalho com a leitura continua sendo feito, por muitos profissionais, como pretexto para atividades gramaticais não contemplando o texto literário.

Outro documento que destaca o papel da leitura e da literatura no currículo escolar é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que corrobora a competência leitora do aluno, a interação ativa do leitor com a diversidade de textos e obras literárias como forma de construção de conhecimento, que permita o desenvolvimento pessoal e social. Outrossim, o campo artístico-literário presente no componente de Língua Portuguesa dialoga com a literatura e a formação do leitor, potencializando o valor humanizador da leitura.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura literária se apresenta como um movimento dinâmico, desafiador e depende de estratégias para ser colocado em prática. Abreu (2006) sugere que não se abandone o texto canônico, e, sim, garanta a diversidade de textos e leituras, ou seja, permitam-se outras leituras de vozes silenciadas como, por exemplo, a literatura de autoria indígena. Segundo Rildo Cosson (2006), a existência do cânone como herança cultural é um dos sistemas da literatura, mas há outros, e a relação entre eles é dinâmica. A escola tem por obrigação investir na leitura desses outros sistemas para compreender como o discurso literário se articula à pluralidade da língua e da cultura.

Para Zilberman (2009), há rupturas entre o século XX e o XXI, centro e periferia, erudito e popular, rural e urbano, tudo é cultura. E que tipo de leitura caberia nesse contexto? Que sociedade se quer construir a partir da leitura do texto literário? Nessa perspectiva, um letramento literário que revele a pluralidade de vozes silenciadas na sociedade como, por exemplo, textos literários de afrodescendentes, indígenas e de outras minorias. Sendo assim, um ensino de literatura que proporcione interação com a realidade, experiência estética, reconstrução de identidades proporcionando uma educação para relações étnico-raciais, buscando uma sociedade mais justa. Ademais, o texto literário precisa estar nas aulas, pois é o

espaço de esperança e crítica da realidade, construção de redes solidárias, coletividade e humanização.

Cosson (2006) propõe que se tenham três critérios de selecionar o material para letramento literário: não desprezar o cânone, não se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas na atualidade e aplicar o princípio da diversidade por meio da verticalização e procedimentos textuais. Para o autor (2006, p. 36), “é assim que tem lugar o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos.” Afinal, o texto é lugar de manifestação social e discursiva que permite a interação verbal, ou seja, como pontua Cosson (2020), a leitura de um texto literário passa por quatro elementos - leitor, autor, texto e contexto- e três objetos- texto, contexto e intertexto que constituem o diálogo da leitura. Assim a leitura literária não é apenas ler o material, é compreender todo esse jogo produzido e lido por sujeitos inseridos em determinada sociedade.

Diante das considerações, a leitura literária é uma rede de conhecimentos, humanização, conexão com o mundo, experiência, magia, liberdade, sensação inexplicável. Dessa maneira, a literatura é um direito indispensável, conforme Candido (2011), e está inserida numa teia artística, democrática, transformadora. A escola tem participação essencial na garantia desse direito, pois é um espaço de construção da cidadania.

#### **2.4.1 Formação do leitor crítico através dos contos indígenas de autoria feminina**

A educação pode proporcionar a transformação do indivíduo, mas para que essa mudança aconteça se faz necessário que o homem se liberte das amarras que o impedem de exercitar sua capacidade de liberdade. A leitura é uma das estratégias para o exercício desta liberdade e proporciona a formação de um leitor crítico em consonância com diferentes realidades. Entretanto, as dificuldades encontradas para formação de leitores ocorrem desde a articulação adequada das questões sociais, até mesmo, das práticas pedagógicas. Segundo Zilberman (2009), a crise com a leitura não é um problema novo, mas, no decorrer dos tempos, tem-se somado a outros problemas da educação brasileira e vem sendo discutida por pesquisadores e estudiosos. Como formar leitores críticos? Para a autora, deve-se ajustar as estratégias aos novos tempos, pois a história não estaciona e os leitores de hoje não são os mesmos de antigamente.

Por esse ângulo, trabalhar os contos indígenas de autoria feminina é uma dessas estratégias, proporciona uma leitura crítica e desvela a outra face da história brasileira.

Ademais, a Lei 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pouco abordava sobre a questão étnico-racial. Contudo, em 2003, foi aprovada a Lei 10639 estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. Em 2008, a Lei 11.645 atualiza a citada anteriormente e inclui o estudo da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, propondo uma superação da invisibilidade desta cultura no ambiente escolar. A literatura de autoria indígena é comprometida com a mudança social, permitindo olhar a história brasileira de outra forma. Os contos indígenas de autoria feminina possibilitam que a voz de muitas mulheres indígenas presentes, no território brasileiro (urbano e em comunidades), sejam escutadas através de suas escritas.

Os textos de autoria indígena representam um instrumento de resistência, autoafirmação, ancestralidade, luta, denúncia. É um diálogo com a sociedade nacional sobre suas culturas, tradições, línguas, reivindicações políticas, problematiza o lugar de produção dessas escritoras indígenas, propondo uma história literária diferente. Para Graúna (2013), a literatura de autoria indígena:

O texto literário convoca a uma leitura interdisciplinar e, ao mesmo tempo, permite observar a relação entre identidade, auto-história, deslocamento e alteridade entre outras questões que se depreendem da poesia e da narrativa. Essa relação suscita uma leitura entre real e imaginário, oralidade e escrita, ficção e história, tempo e espaço, individual e coletivo e de outros encadeamentos imprescindíveis à apreensão da autonomia do discurso e da cumplicidade multiétnica (diálogo) que emanam dos textos literários (poemas, contos, crônicas) e da ecocrítica nos depoimentos, nas entrevistas, nos artigos e outros textos de autoria indígena. (GRAÚNA, 2013, p. 16).

Nesse trecho, a autora ressalta a importância da leitura interdisciplinar para compreender os textos de autoria indígena por conta de suas características, da diversidade cultural de muitos povos indígenas. As escritas indígenas de autoria feminina trazem a expressão da subjetividade feminina relacionada com as forças da natureza e com a espiritualidade indígena. Trazer os contos indígenas de autoria feminina para a sala de aula é uma forma de inovar o trabalho com o texto literário, pois o tema não é contemplado pelo professor(a) de Língua Portuguesa e busca formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, ou seja, articula o mundo feito linguagem, como pontua Cosson (2021).

O fato é que a escola tem falhado na sua função de formar leitores, isso é o que demonstram os resultados das avaliações externas, como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes 2018 (PISA)<sup>34</sup>, que exemplificam baixa proficiência em leitura e compreensão de textos. As habilidades cobradas nestas provas requerem uma leitura crítica, requisito que falta à maioria dos educandos. Segundo o PISA (2018), cerca de 50% dos alunos não atingiram a proficiência em leitura. Se a escola deseja formar leitores, ela precisa transformar-se em um ambiente de leitura, pois a leitura pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela, como afirma Lajolo (2008).

De acordo com Gilmei Francisco Fleck (2019)<sup>35</sup>, a história da formação leitora de um ser tem início no surgimento da vida, ela não tem fim, pois traços de sua formação podem estender muito mais que sua própria existência. O pesquisador salienta ainda que o espaço histórico, social e cultural da escola desempenha um papel relevante, pois é neste ambiente que o leitor se revela em suas múltiplas aptidões. Entretanto, o ambiente escolar não proporcionou o papel democratizante da leitura por conta dos próprios mecanismos elitistas, ou seja, a leitura continua sendo privilégio de uma pequena parte da sociedade brasileira em pleno século XXI.

O caminho para a formação de leitores literários, principalmente, na Educação Básica, apresenta vários desafios desde a formação de professores, políticas públicas desiguais no que tange à distribuição de livros, bibliotecas, equipamentos tecnológicos, custo elevado dos livros, interrupção do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>36</sup> em 2014 e a grande maioria dos profissionais da educação trabalham dois turnos e ainda tem sua jornada de trabalho domiciliar. Vale ressaltar que o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário)<sup>37</sup>, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros

---

<sup>34</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do PISA no Brasil. Realizado a cada três anos, o PISA tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica.

<sup>35</sup> Possui Pós-doutorado (2015) em Literatura Comparada e Tradução pela Universidade de Vigo. É Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis; especialista em Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus de Xanxerê, e em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela UNOESC, Campus de Chapecó. Professor Associado da UNIOESTE, Campus de Cascavel, atuando na Graduação em Letras, nas áreas de Literatura e Cultura Hispânicas, e na Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico e Doutorado. (Informações retiradas do Currículo Lattes).

<sup>36</sup> O PNBE, criado 1997, era direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias nas escolas públicas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) e ensino médio, com acervos de títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros. Este programa teve compra efetuada pelo Governo Federal até o ano de 2014.

<sup>37</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país. Contempla quatro níveis do ensino público brasileiro: 1 - Educação infantil; 2 - Anos iniciais

didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, porém há uma supressão de obras literárias relacionadas às minorias.

Nesse contexto, como formar leitores? Como a escola pode contribuir pra melhorar o acesso à leitura, ao texto literário? Como mediar leituras literárias se o docente não tem esse hábito? Ou até mesmo se há exclusão de obras literárias nos programas? Segundo Michèle Petit (2008), o professor tem o papel de mediador, fazer pontes entre o leitor e a obra. A autora confirma que o gosto pela leitura não pode surgir apenas do contato com as obras literárias, ou seja, alguém precisa dar vida a estas obras, esta é a função do mediador. Não basta só pedir que leia, encantar os discentes, capacitá-los por meio de estratégias que promovam a compreensão de diversas leituras são fatores primordiais para o trabalho com textos literários.

A escola continua presa a formas conservadoras de trabalho com a leitura literária, o processo de leitura está centrado nos mecanismos tradicionais, não oportunizando leituras mais contemporâneas. A leitura do cânone é válida, todavia trazer novos textos literários com temas problematizadores é essencial para o discente, aproximá-lo da realidade. Para Antunes (2009), a leitura é aprendida, não se nasce com o gosto pela leitura, é preciso encantar, seduzir o leitor, estimular, isto é, criar estratégias para conquistar o leitor. E por que não trazer à seara textos literários indígenas ou afrodescendentes? Textos que mostram a realidade sendo possível fazer contrapontos com outras leituras. O fio condutor da mediação escolar é mergulhar no universo dos discentes, valorizar suas referências culturais, artísticas, analisar as questões de representatividade, do pertencimento, do protagonismo cidadão com vistas à conquista diária pelo interesse à leitura.

Em consonância com as explanações de Antunes, Tereza Colomer (2007, p. 68) corrobora a necessidade de se mostrar a diversidade literária aos discentes, uma vez que a literatura tem múltiplas funções. A escritora confirma que a “aprendizagem literária deve ter percursos e itinerários variáveis, pois a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso, já a decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”, ou seja, a escola oportuniza a leitura de obras literárias, mas a decisão é do educando, cabe a ele ingressar neste mundo das palavras e da magia.

Entretanto, a formação de um leitor literário não acontece num período curto, é um processo de construção a partir do momento que aumenta o nível das leituras até chegar as mais

complexas. De acordo com Rosemere Ferreira da Silva (2021), em seu artigo “Relevância do texto literário afro-brasileiro para o ensino da literatura na Educação Básica” publicado no livro *Ensino da Literatura no contexto contemporâneo*, a escolha literária não é aleatória, e, sim, deve ser pensada, pois o texto literário e o leitor literário se completam quando interagem através da identificação com as temáticas essenciais e podem ser utilizadas como prática da maturidade literária. A pesquisadora afirma ainda que o texto literário tem um poder filosófico, instiga e busca por uma maturidade crítica sobre a leitura realizada. Por isso a cada leitura, o leitor pode fazer descobertas, amadurecer os seus pensamentos e relacionar o texto lido com suas experiências. Nessa conjuntura, os contos indígenas de autoria feminina estabelecem diálogos, podendo desconstruir estereótipos vigentes na sociedade brasileira, proporciona o conhecimento da pluralidade de vozes, assim como, desenvolve o pensamento crítico.

#### **2.4.2 Letramento literário na sala de aula: uma estratégia de decolonização dos sujeitos Educacionais**

Colonialismo, colonialidade, descolonizar e decolonialidade o que significam estas palavras? E como o letramento literário pode ajudar no processo de decolonização dos sujeitos educacionais? De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano (2005), o colonialismo é o vínculo de dominação social, política e cultural que os europeus exerceram sobre os países e povos conquistados. A colonialidade é a permanência da estrutura deste domínio colonial até os dias atuais que se expressa pelas relações de poder, saber e ser. Enquanto que descolonizar se contrapõe ao conceito de colonialismo, é a independência das colônias e a palavra decolonial é o oposto de colonialidade, ou seja, lutar de forma contínua para romper com os padrões coloniais que ainda resistem.

Para Luciana Ballestrin (2013), a visão decolonial é um movimento epistemológico para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais, na América Latina, a partir do final da década de 1990, com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos de universidades das Américas, como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Edgardo Lander e Arturo Escobar. O pensamento decolonial é um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos impostos aos povos subalternizados, uma alternativa para dar voz e visibilidade, mostrar as diferenças nesta sociedade.

Vale salientar que um dos pioneiros a usar a concepção decolonial é Frantz Fanon, em sua obra *Os Condenados da Terra*, publicada em 1961, ele aborda a colonização e seus efeitos, e faz crítica ao processo da descolonização que tenta unificar os mundos, criando uma nação heterogênea. Para Fanon (1968, p.26), a descolonização atinge o ser, modificando-o, proporciona uma nova humanidade. “A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.”. Ele salienta que a questão não é descolonizar, pois não é possível desfazer as marcas da colonização, assim ele deixa nítido que, apesar de não utilizar a expressão “decolonização”, pois esse termo surge a partir dos debates de 1990, seria um pensamento decolonial, uma forma de luta contínua para mostrar o lugar das pessoas invisibilizadas. E como trabalhar esse pensamento decolonial no ambiente escolar? Que estratégia utilizar? Para responder a estes questionamentos, uma das possibilidades é a leitura literária de textos de minorias invisibilizadas.

Neste sentido, a leitura é uma das competências culturais mais valorizada e está presente no cotidiano de cada sujeito, assim como a escrita. No entanto, ler e escrever não significa ser letrado, é preciso entender essa linguagem como prática social. Segundo Magda Soares (1999), a pessoa letrada é aquela que aprende a ler, escrever e fazer uso da leitura e da escrita, é apropriar-se da escrita, é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo possui níveis de alfabetização, assim como ele também tem níveis de letramento, pois essa ação de ser letrado implica usar socialmente a leitura, a escritura e responder às demandas sociais. Diante de uma sociedade com tantas mudanças, têm-se vários tipos de letramento: digital, financeiro, visual, matemático, científico, linguístico, acadêmico e o literário. Este último está relacionado à linguagem, à literatura, uma forma de se inserir no mundo através dos textos literários.

Segundo Cosson (2006), o nosso corpo é a soma de vários outros corpos (físico, linguagem, sentimentos, escrita, palavras, imaginário, profissional). O ser humano é a mistura desses corpos que precisam de exercícios, do contrário, atrofiam. O corpo escrito acha na literatura o exercício perfeito, ou seja, o uso da leitura e da escrita dos textos literários desvela a arbitrariedade dos discursos da sociedade letrada. O autor acrescenta que, na leitura e na escrita do texto literário, encontra-se o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.

Pensando nesse viés, a literatura faz parte da construção humana, mas requer exercício, cultivar hábitos de leitura. O trabalho com o texto literário na escola, principalmente na rede pública, tem sido negligenciado, servindo, às vezes, como complemento e pretexto para o

ensino de gramática. É possível notar uma relação complexa entre letramento literário e o livro didático de Língua Portuguesa (LDP). De acordo com Egon de Oliveira Rangel<sup>38</sup> (2007), a relação entre letramento literário e o livro didático pode ter alguns percalços como veto à fruição da leitura e formação do gosto literário. Por outro lado, é necessário compreender que, muitas vezes, o livro didático é o único instrumento de acesso ao mundo da escrita. Conforme o escritor, o trabalho com o texto literário alinhado ao material didático precisa dialogar com outros textos, ou seja, buscar estratégias que oportunizem ao discente uma proposta de letramento literário eficiente.

Os livros de Língua Portuguesa, na sua grande maioria, trazem o mínimo de referência à questão indígena com notícias e reportagens, e o texto literário de autoria indígena não está presente. Neste sentido, observa-se que os livros didáticos atendem a uma cultura homogênea, sem abordar diversidades, as diferenças de identidade, ou seja, mantém a ideologia colonialista. Por essa razão, é necessário desenvolver trabalhos que dialoguem com estas questões étnico-raciais.

Não há dúvidas sobre a importância da leitura literária na escola. Entretanto, o acesso a esse tipo de leitura sempre foi mais difícil para as minorias – negros, indígenas, LGBTQIAP+, pobres etc. – que, além da histórica exclusão dessas pessoas nos espaços de Educação formal, há muito, não se sentem representadas na Literatura Brasileira. A formação da sociedade brasileira contribuiu para que houvesse tantas exclusões. Conforme Cosson (2009), a escola ainda valida estas exclusões, enfatizando o conhecido e o mensurável, nega espaço ao novo, assumindo um letramento a serviço da sociedade, sem questões discursivas e com metodologias inadequadas. De que maneira a escola pode trabalhar com o letramento e o letramento literário? Que debate precisa ser feito através do texto literário? Quais estratégias podem ser usadas para que se tenha uma competência leitora crítica? Para esses questionamentos intrigantes, as respostas são diversas, cada professor pode buscar sua estratégia de trabalho de acordo com as particularidades da turma.

Para Cosson ((2014), existem várias práticas de leitura que contribuem para o diálogo da leitura literária, principalmente, no ambiente escolar, tais como: a leitura silenciosa, a leitura meditativa, a sacola de leitura, a memorização (coro, dramatização, contação de história), a interação e a participação (leitura protocolada, fandom), RPG (*role-playing game*), comentário

---

<sup>38</sup> Bacharel (1977) e mestre (1994) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; professor assistente-mestre do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da Faculdade de Filosofia, Comunicações, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos (COGEAM) do Ministério da Educação (MEC) de 2008 a 2015. (Informações retiradas do Currículo Lattes do docente).

(diário de leitura, resenha) e análise (discussão em sala, seminário). Estas práticas não são exclusivas da leitura literária, mas, quando aplicadas, ajudam a desenvolver a competência leitora, ou seja, há realmente uma interação entre leitor e texto.

O texto literário, como esclarece Candido (2011), é um bem indispensável ao ser humano, um instrumento que demonstra as restrições dos direitos ou a negação deles. Neste sentido, faz-se necessário estimular o debate nas instituições escolares, inserir o letramento literário indígena, para romper com representações estereotipadas, construídas historicamente, além de respeitar alteridade. Thiél (2012) constata que a Literatura Indígena problematiza conceitos, promove reflexões sobre o outro e a sua produção literária, sinaliza a presença dos povos originários na História.

A Literatura de Autoria Indígena expõe experiências, sentimentos, ancestralidade, histórias antes escondidas pelos estereótipos, estigmas e desfaz os discursos hegemônicos tão presentes ainda no século XXI. Supre a necessidade de uma voz autoral, autônoma, autobiográfica, testemunhal, experiencial, que mostra através das suas textualidades, o lugar de fala, o direito à palavra negado por tantos séculos. Nessa perspectiva, a Literatura de Autoria Indígena, apesar de recente e de ter uma regulamentação legal pela legislação educacional brasileira, as instituições escolares ainda não contemplam o tema, porém é uma oportunidade de decolonização, ou seja, aproximar o educando da pluralidade social. Segundo Daniel Munduruku (2017), é preciso se libertar das amarras do preconceito enraizado que destrói milhares de culturas indígenas, olhar o outro como ser humano, conviver com as diferenças faz parte desse processo.

As escolas ainda abordam, timidamente, a questão indígena, portanto, faz-se necessário um trabalho com o tema, principalmente no que tange à literatura. Os discentes precisam conhecer os textos literários indígenas, sejam de autoria feminina ou masculina, saber o que versam suas linhas e entrelinhas, principalmente, o que o feminino indígena tem a dizer, perceber como as mulheres indígenas lutam não só pelos próprios direitos, mas também pelos direitos coletivos, e observar a filosofia indígena atravessada nas textualidades.

De acordo com Dorrico (2019), a Literatura Indígena é diferente da ocidental, ou seja, os povos indígenas se orientam a partir do princípio de homem integrado à natureza, e o sujeito do ocidente segue a lógica de homem *versus* a natureza. Os povos indígenas são os “guardiões da floresta”, e a sua literatura representa sobrevivência, diálogo sobre o pensamento étnico. A autora ainda salienta que a natureza oral das comunidades tradicionais se traduz em suas literaturas. A literatura brasileira inaugura-se com as Cartas do Período Colonial,

passando pelo Barroco, Romantismo, Realismo, Modernismo, Concretismo até as expressões contemporâneas, deve-se levar em conta que a Literatura Indígena reside na ancestralidade que vive na oralidade.

Dessa forma, o letramento literário através dos contos de autoria indígena feminina é um caminho possível para a decolonização, pois aborda uma reflexão sobre a questão indígena, gera interação com o texto literário e suas especificidades, percebendo um diálogo no tempo e no espaço com a cultura, favorecendo a visibilidade desses povos que foram silenciados. De acordo com Gilmei (2019), transformar a sociedade passa por mudar a mentalidade colonizada, e a leitura é a ruptura necessária à inovação, a rota mais indicada para a decolonização.

Para Fanon (2008) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, os fantasmas da branquitude e do colonialismo assombram todas as sociedades. Trazendo as reflexões de Fanon para a seara das culturas indígenas, é possível perceber a tentativa de emudecer as vozes veladas pela ação do colonizador. E parafraseando Fanon, é preciso que cesse a submissão do homem pelo homem, do eu pelo outro. Todos precisam se afastar das vozes desumanas e buscar a liberdade. Para o escritor, os dois campos evocados (branco e negro), a oposição entre esses grupos representa os efeitos dos opressores sobre os oprimidos. O racismo colonial não difere dos outros racismos. O indígena, para se libertar, precisa recusar o mundo da interdição, por meio da afirmação, do eu negado pelo colonizador, que o vê como massa serviçal. Portanto, o contato dos discentes com a Literatura de Autoria Indígena é uma oportunidade de descortinar a pluralidade da sociedade brasileira, mostrar suas potencialidades, fazeres e saberes, uma vez que o texto literário tem potencial humanizador.

### 3 EDUCAÇÃO BÁSICA E ANTIRRACISMO: UM DIÁLOGO URGENTE

De acordo com o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2003), a palavra “democracia” significa, em termos literais, governo do povo, soberania popular, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania da população e na distribuição equitativa do poder. A democracia é mais que um sistema político, ela pressupõe a participação das pessoas em processos decisivos que abordam a vida cotidiana, seja em ambientes internos (casa) e externos (escolas, bairros). Entretanto, há realmente um processo democrático no Brasil? Quantas pessoas são excluídas de seus direitos? Qual a relação entre democracia e escola? São muitas inquietações diante de tantas questões, e as respostas são complexas.

Nesse contexto, escola, democracia, cidadania e sociedade estabelecem relações indissociáveis. Como ratifica Nelson Mandela<sup>39</sup> (2003), a educação é uma arma poderosa, capaz de modificar o mundo, ou seja, através da educação se constrói cidadania. Como está o processo de construção cidadã no espaço escolar? É equânime para todos ou há exclusão? A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação visa ao desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação profissional, isto é, uma educação libertadora, sem exclusão.

Todavia, a História da Educação Brasileira revela um processo de exclusão mediante os interesses da classe privilegiada e do próprio Estado, pois, desde que a instituição escola foi criada, atendia, inicialmente, aos mais abastados, obedecendo a um processo excludente. Com o início da industrialização, em 1920, e as transformações econômicas e sociais, houve a necessidade de uma melhor qualificação da mão de obra trabalhadora. Assim, surgiu a luta por uma democratização do ensino no Brasil, que só se concretizou após a promulgação da Constituição de 1988 que, em seu artigo V, aborda a igualdade de direitos para todos os cidadãos.

O país possui uma dívida histórica com os descendentes dos povos originários do Brasil e, também, dos povos africanos que foram escravizados e trazidos para esta terra. Políticas afirmativas são necessárias para amenizar as sequelas da exclusão social. Essa tarefa, contudo, não é fácil, uma vez que novos atores têm participado das políticas educacionais com interesses diversos, principalmente, capitalistas e políticos que não condizem com uma educação

---

<sup>39</sup>Nelson Rolihlahla Mandela foi um líder sul-africano que lutou contra o regime racista e segregacionista do *apartheid*, presente na África do Sul entre 1948 e a década de 1990, e se tornou referência mundial na busca por uma sociedade democrática e igualitária. Mandela passou 27 anos preso e, após a queda do *apartheid* em 1994, foi eleito Presidente da África do Sul.

democrática. O racismo está enraizado na sociedade brasileira desde o período colonial. Como a escola é uma das peças da sociedade, os problemas que afetam esta engrenagem acabam refletindo nesse ambiente. Desta forma, o racismo também se torna presente. Apesar de a escola ser um lugar de inclusão, escuta, socialização, o contrário também ocorre. O ambiente escolar não é neutro, e sim, heterogêneo, recebe diversas demandas sociais. É preciso rever, analisar o estado da instituição escolar neste século, em que as demandas se somaram a outras já existentes, e buscar uma pedagogia humanizadora, de diálogo, sem opressão, como propõe Freire (2014).

Os dados do IBGE (2018), por amostra, apontam as desigualdades existentes na escolaridade da população brasileira, no que tange à questão racial. Os índices já começam na Educação Infantil, sendo que 53% das crianças pretas ou pardas, de 0 a 5 anos de idade, frequentavam a creche ou a escola em 2018, contra 55,8% das crianças brancas. A taxa de analfabetismo também relata exclusão: na população preta ou parda de 15 anos ou mais, é de 9,1%; enquanto, na população branca, é de 3,9%. Entre a população negra ou parda, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com, pelo menos, o Ensino Médio completo é de 40,3%; entre os brancos, o índice é de 55,8%. Os números refletem estas exclusões e representam o racismo estrutural tão nítido no cotidiano brasileiro.

Analisar os dados estatísticos de uma pesquisa é de suma importância, para entender o processo educacional e a relação com a exclusão de etnias indígenas. Perceber o racismo estrutural dentro do ambiente escolar, às vezes, não é uma tarefa fácil. A exclusão de negros, pobres e indígenas na Educação brasileira representa reflexos da colonialidade, um processo que denota o poder e permeia as ações e estruturas de diferentes instituições da sociedade, como o próprio ambiente escolar.

Enquanto os colonizadores oprimiram os indígenas, segundo Sonia Guajajara<sup>40</sup> (2019), a Educação Indígena se pautou na defesa da democracia, pois não pode haver pessoas livres onde se reprimem vozes e corpos. A escritora salienta que um projeto de educação democrática e transformadora deve reconectar a ancestralidade de seu povo, trazer a cultura para o centro e reconhecer esta diversidade. Nesse sentido, a Educação Básica precisa dialogar com o antirracismo. O espaço escolar é construtor de conhecimento e cidadania, e nada é mais

---

<sup>40</sup> Mulher, maranhense e indígena, Sônia Guajajara é a atual Ministra dos Povos Originários do Brasil (2023), nomeada pelo atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (PT). Foi também a primeira Deputada Federal indígena eleita pelo estado de São Paulo. Compôs, junto com Guilherme Boulos, a chapa do PSOL para a Presidência da República nas eleições de 2018. Esteve à frente da coordenadoria executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). É uma das maiores lideranças ambientais do país, unificando mais de 305 povos em torno de pautas que combatem os interesses dos setores mais poderosos da sociedade brasileira.

significante do que trazer este discurso para a escola. Corroborando com essa explanação, Guajajara (2019) afirma:

[...] a escola deve considerar o espaço do território como um lugar onde também se aprende o ritual, a língua, a matemática, a física, o escrever e o inscrever sem perder a conexão com aquilo que se é, com aquilo que se vive. A escola precisa fazer sentido em relação ao que somos no mundo, sem nos desconstruir colonizando as nossas mentes. (GUAJAJARA, 2019, p. 173).

É nesse contexto que se insere a proposta de trabalhar os contos indígenas de autoria feminina na sala de aula como forma de construir cidadania, respeitar os direitos de cada um, desmitificar os estereótipos criados pela colonialidade. Trazer à seara educativa temas sociais que requerem discussões urgentes é usar o poder da educação de libertar e humanizar as pessoas. A escola, à luz de propostas antirracistas, busca desvelar as causas do preconceito, desenvolve ações para possíveis contribuições e resoluções, valoriza a identidade do outro e procura construir uma sociedade equânime.

Para bell hooks<sup>41</sup> (2019), em seu artigo *Educação democrática*, publicado no livro *Educação contra a barbárie*, ao utilizar o autoritarismo na sala de aula, ocorre a desumanização, a opressão. Segundo hooks, o diálogo deve ser o lugar central da pedagogia para um trabalho democrático. O processo educacional compartilha conhecimentos dentro e fora do espaço escolar, transformando a aprendizagem em inclusão. A escritora propõe que as ações afirmativas criem diversidade, uma prática positiva de reparação à exclusão racial e de gênero, conforme exposto no trecho abaixo:

Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. [...] O educador democrático rompe com a falsa construção da universidade corporativa como separada da vida real e procura visualizar a formação como parte de nossa experiência do mundo real. Adotando o conceito de educação democrática, vemos ensino e aprendizado ocorrendo constantemente, visando criar maior diversidade. [...] As ações afirmativas visam, em tese, a uma prática positiva de reparação, dando acesso a grupos que nunca tiveram direito à educação, por conta da opressão. (hooks, 2019, p. 199-205).

---

<sup>41</sup>bell hooks é o pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins. Nasceu em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky, e faleceu em 15 de dezembro de 2021. Autora de vasta obra, investiga questões relativas à raça, à classe e ao gênero na Pedagogia, na História da Sexualidade e do Feminismo e na Cultura em geral. hooks defende a pluralidade dos feminismos e compreende a prática pedagógica como um lugar fundamentalmente político e de resistência nas lutas antirracista e anticapitalista.

Pensando nesse contexto, propor uma educação antirracista é atrelar as vozes silenciadas ao contexto escolar. O país ainda é marcado pelo abismo racial e de renda, por vestígios do processo de colonialidade que negros e indígenas ainda vivenciam. Afinal, a escravidão brasileira durou mais de trezentos anos, quando as vozes das minorias foram silenciadas. Diante dessa realidade, é preciso decolonizar os currículos escolares, orientar as práticas escolares, ampliar o conhecimento para propor uma prática pedagógica intercultural, romper com a hierarquia, reconstruir a sociedade onde a cidadania prevaleça para todos.

Para Silva (2021), a escola não pode ser omissa nem negligenciar que a discussão das relações étnico-raciais está ligada ao conteúdo a ser aprendido e à maneira como os discentes irão articulá-lo à sua existência. A pesquisadora ainda esclarece que os conteúdos precisam atender às necessidades dos sujeitos educacionais, ou seja, a educação antirracista deve embasar a construção de conhecimentos que façam parte do cotidiano do educando. Nessa perspectiva, Silva (2021) pontua:

As repercussões de um ensino desenvolvido com a ausência de uma educação para as relações étnico-raciais na escola brasileira hoje são as mais desastrosas possíveis, porque, em geral, se cria um abismo, entre a escolha dos conteúdos que compõem o currículo oficial da educação, a abordagem dos mesmos em relação ao que a escola julga importante para os diferentes níveis de aprendizagem na educação básica e o perfil dos educandos no âmbito escolar. (SILVA, 2021, p. 652).

Vive-se em um país de grande extensão territorial, multirracial e diversas características culturais. Os movimentos sociais lutam para que os materiais pedagógicos sejam mais inclusivos e contemplem as histórias e culturas de afro-brasileiros e indígenas. Houve avanços nas últimas décadas, porém ainda existem lacunas. O material didático é produzido por grandes editoras que visam ao lucro e atendem aos interesses elitistas. Diante disso, fica difícil assegurar as particularidades de cada região, o livro didático torna-se padrão, e os hiatos permanecem, o que não contribui para uma educação antirracista como sinaliza a professora e pesquisadora Rosemere Ferreira da Silva.

Portanto, a Educação Básica precisa promover ações para melhorar a construção da cidadania, e uma destas é pôr em prática a Lei 11.645/2008, promovendo discussões através de leituras literárias de autoria indígena ou afro-brasileiras. A escola é espaço de construção e não pode se omitir destas faces que precisam ser desveladas. Dessa forma, a educação pode transformar o mundo e tornar as pessoas mais humanas.

### 3.1 PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DOCUMENTOS, LEIS, PROJETOS

O Brasil tem sido marcado por relações de contrastes e conflitos entre a elite e as minorias. Nesse contexto, a população indígena tem sido atingida desde o início do período colonial, seja pela dizimação ou eliminação da História, criando estereótipos que se perpetuam até os dias atuais. A situação é percebida em cada fase da História brasileira, a cada texto escrito, excluídos da sociedade ou com imagens distorcidas. Mesmo tendo direitos perante à Constituição Federal de 1988 em seus artigos 231 e 232, as injustiças ainda prevalecem.

Nesse contexto de discriminação, houve exclusão social e negação de identidade dos povos originários, lutas foram travadas em busca dos seus direitos, e algumas conquistas foram alcançadas, como escolas indígenas garantidas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96). A proposta da escola indígena é trabalhar com o uso da(s) Língua(s) Indígena(s), conhecimentos e saberes tradicionais, materiais pedagógicos adequados, elaborados pelos próprios professores indígenas, calendário adaptado à vida das comunidades, isto é, uma educação que atenda às necessidades das comunidades indígenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), em seu décimo volume, já tratavam sobre a pluralidade cultural, ressaltando a necessidade de enfatizar as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas concepções, a fim de superar as formas de discriminação e exclusão. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) também sugerem caminhos diferentes a trilhar com respeito à diversidade e às especificidades do contexto educacional brasileiro, afirmando que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador.

Já em relação à cultura indígena, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) aborda a diversidade, mas o próprio documento reconhece que:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige 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 [...] (BRASIL, 2017, p.16).

Ademais, além dos documentos nacionais, os regionais e municipais também abordam a questão indígena. O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019) aborda, também, as diversidades culturais do estado, salientando que a Bahia é uma potência cultural

com reflexões identitárias, haja vista nossa constituição histórica, permeada pela mistura de povos, etnias e crenças. Corroborando com esses documentos, o Referencial Curricular do Município de Ipirá – RCMI, elaborado em 2020, de acordo com as novas resoluções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discorre sobre a inclusão das características culturais, a relação de pertencimento e identidade como parte diversificada do seu currículo, salientando que a escola, em parceria com a comunidade, desenvolva ações, projetos que estejam em consonância com a realidade desse território, reconhecendo e respeitando estas diversidades.

A escola precisa avançar, mudar essa situação, e uma das estratégias é inserir a Literatura Indígena na sala de aula. Não precisa abolir ou ignorar os outros textos literários, e, sim, conciliar, dar espaço para a diversidade de textos e de leituras que circulam na sociedade, como salienta Abreu (2006). A autora propõe a valorização de outras obras, uma possibilidade de desmitificar preconceitos e de valorizar a pluralidade de vozes. No bojo das considerações, trazer os contos indígenas de autoria feminina para a sala de aula requer um trabalho de resgate da cultura indígena, desconstruindo as imagens negativas perpetuadas por séculos a respeito dos indígenas, contribuindo para um letramento literário mais eficiente e desenvolvendo uma política antirracista. Esta serve de resposta às diferentes tentativas de exclusão e discriminação relacionadas às populações indígenas. Assim sendo, a discussão sobre essa temática torna-se relevante para um projeto de escola cidadã e democrática na sociedade contemporânea.

### **3.1.1 Inter-relação entre os sujeitos da pesquisa e o tema**

Cabe destacar que o Brasil possui cinco regiões, cada uma com suas particularidades e uma acentuada diversidade cultural. Na região Nordeste, estado da Bahia, encontra-se o município de Ipirá, localizado na porção central do semiárido baiano, permeado de influências rurais, visto que a maior parte de sua população de 59.343 habitantes, segundo o IBGE (2010), vive na zona rural (povoados e distrito). Trata-se de uma região com aspectos culturais peculiares, pois, desde a sua formação pluriétnica, há heranças culturais de brancos, africanos e indígenas. O conto ficcionalizado, *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupy*, de Borges (2023)<sup>42</sup>, retrata a história da junção das etnias Payayá e Tupy que deu origem ao nome da cidade Ipirá.

---

<sup>42</sup> Esse conto foi escrito pela mestrandia Carla Rosângela Silva Borges em 2022, e agora segue publicado nesta dissertação, em 2023.

Segundo Costa (2003), o Camisão, hoje denominado Ipirá, é uma das regiões mais antigas do Estado da Bahia, suas terras são conhecidas pelos colonizadores desde o século XVI. Os seus primeiros habitantes foram os indígenas Payayá e ramificações dos Tupi que habitavam a Mata da Caboronga, região serrana do local, rodeada pela caatinga. De acordo com o autor, o governador da Província, Afonso Furtado de Castro, em 1673, ordenou a vinda de bandeirantes para exterminar os indígenas. Ao chegar à aldeia, os bandeirantes destruíram os gentios, outros foram aldeados e alguns morreram por causa do contágio de roupas de variolosos e tuberculosos. A ocupação dessas terras começou com gado solto na caatinga, pois a área da mata não era favorável. Dessa saga, nasceram os ranchos, dentre eles, o do Homem do Camisão, e os viajantes faziam pouso no seu rancho. A localidade manteve-se com esse topônimo “Camisão” até 20 de julho de 1931, quando recebeu o nome de Ipirá, de origem indígena (tupi), cuja tradução é Rio do Peixe (pois *i* significa rio, e *pirá* significa peixe).

Nesse cenário, traz-se à cena Ipirá, município baiano, clima semiárido, situado a 202 km de Salvador, às margens da BA 052 (rodovia conhecida como Estrada do Feijão), pertencente ao território de identidade da Bacia do Jacuípe. Este território é constituído por 15 municípios, cada um com suas especificidades político-administrativas, mas com suas identidades e semelhanças geofísicas, edafoclimáticas, culturais e econômicas. São eles: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço, representados na Figura 1:

Figura 1 – Mapa da Bacia do Jacuípe



Fonte: <http://territoriobaciadojacuipe.blogspot.com/p/o-territorio.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

De acordo com o Referencial Histórico e Geográfico de Ipirá (2012), o município citado possui uma vasta extensão territorial, sendo que a maior parte da população está organizada em núcleos urbanos fora da sede (zona rural), denominados povoados. Dentre eles, destacam-se: Bonfim de Ipirá, Malhador, Umburanas, Rio do Peixe, Amparo, Caixa D'Água, Coração de Maria, São Roque, Nova Brasília, Rosário, Alto Alegre, Ipirazinho, Pau Ferro, Conceição, Santa Rita, João Velho, Vida Nova, Rosário, Jacaré, Cachoeirinha, Tingui. A seguir, na Figura 2, *Mapa do município de Ipirá*, está a representação da sede e dos povoados dessa cidade.

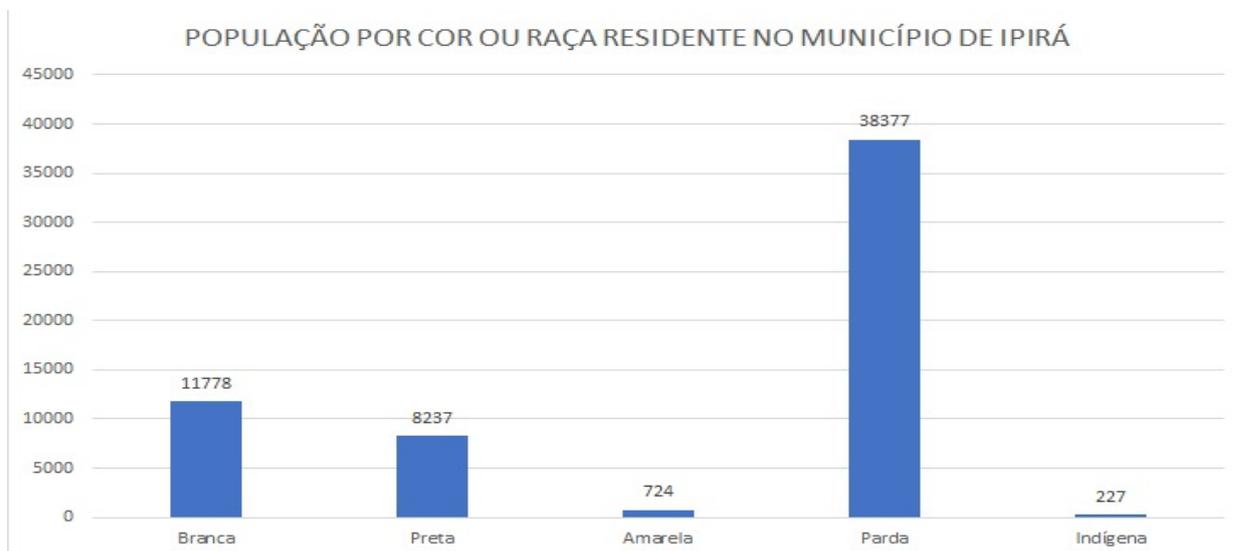
Figura 2 – Mapa do município de Ipirá-Ba



Fonte: Referencial Curricular do Município de Ipirá – RCMI (2020).

Ainda segundo o referencial, a cidade tem relevo inserido Pediplano Sertanejo, drenado pelo Rio Paraguaçu, Capivari, Jacuípe, Rio do Peixe, Rio Paratigi. No relevo, destacam-se a Serra das Vacas e a Serra da Caboronga com sua Mata da Caboronga. Conforme o IBGE, no último censo de 2010, a pesquisa por cor ou raça demonstra as seguintes características étnicas da população ipiraense: Parda - 38.377 pessoas; Preta - 8.237 pessoas; Branca - 11.778 pessoas; Amarela - 724 pessoas; Indígena - 227 pessoas. A Figura 3 demonstra esses dados:

Figura 3 – Gráfico da população por cor ou raça residente em Ipirá



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Os dados do gráfico acima demonstram que a população ipiraense é descendente de negros, brancos e indígenas. Entretanto, na Educação, não se faz um trabalho que contemple essa miscigenação. As lacunas existem, por isso é preciso que se insira a Literatura Afro-brasileira e Indígena nos ambientes escolares. O município de Ipirá tem sua História relacionada às etnias Payayá e Tupi, porém essa origem não é considerada ao planejar e desenvolver ações educativas nas instituições escolares, não há materiais didáticos, com esse propósito, disponíveis. A História foi se perdendo, e as novas gerações desconhecem o contexto histórico da formação identitária e cultural do povo ipiraenses. A escola, em sua função social, precisa cumprir uma ação humanística que olhe o educando como um ser integral, como propõe a BNCC (2017), reconhecendo suas relações sociais, identitárias e de pertencimento.

O IBGE também aponta que a economia do município de Ipirá está baseada em atividades agropecuárias, como a produção leiteira, a criação de gado de corte e o couro. No setor industrial, há uma fábrica de calçados, Paquetá, com aproximadamente 1.500 empregados e diversas fábricas de artefatos em couro, como carteiras, cintos, bolsas, sapatos, jaleco, sela, entre outros, que também contribuem para a geração de, em média, 2.000 empregos.

O sistema educacional do município consta de: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), que é ofertada em escolas municipais, estaduais e privadas; e Ensino Superior, o qual existe nas modalidades de Ensino a Distância (EAD) e

presencial. De acordo com o Referencial Teórico do Município de Ipirá (2020), atualmente, há 55 unidades institucionais de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino: 20 são localizadas na sede do município; e 35 distribuídas pela zona rural. O referido município ainda conta com 7 unidades de Ensino Infantil: quatro delas no modelo pró-infância do FNDE, atendendo crianças de um a quatro anos, e as demais atendem crianças de três a cinco anos. O Referencial aborda também o processo de inclusão, há oferta de turmas regulares em todas as escolas da rede. E para complementar o sistema de Educação, conta-se com apoio do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico de Ipirá (NAPI) e cinco salas multifuncionais localizadas em unidades escolares.

Nessa conjuntura educacional, encontra-se a Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão<sup>43</sup>, *locus* do estudo, fundada em 1972, pelo então governador Antônio Carlos Magalhães. Inicialmente, era uma escola estadual e ofertava o antigo curso primário completo (atual Fundamental I). Ao ser municipalizada, continuou ofertando o Ensino Fundamental I até o ano de 2017, quando passou a também disponibilizar o Ensino Fundamental II: na modalidade regular, nos turnos matutino e vespertino; e na modalidade EJA, no turno noturno. A instituição se localiza em um bairro comercial e central, onde se encontra uma grande variedade de casas comerciais, como lanchonetes, padaria, supermercados, farmácias, casa de calçados, casas de materiais de construção, lojas de tecidos, clínicas e também o Centro Cultural Elofilo Marques<sup>44</sup> e o Mercado de Arte, que foi antigamente o Mercado de Farinha, pois nessa praça era onde acontecia a feira livre da cidade.

A clientela da rede pública é bastante diversificada, e o contexto social e econômico influencia nas perspectivas dos educandos. A instituição, no ano de 2022, possuía 570 alunos distribuídos nos três turnos e atendia, principalmente, os alunos residentes de bairros afastados do centro do município e alguns da zona rural. Em relação ao perfil social dos discentes, eles

---

<sup>43</sup>A Professora Alzira Bela Brandão nasceu em 25 de novembro de 1899, em Castro Alves, Bahia. Fez curso Normal em Feira de Santana. Casou-se com o Senhor Crispim de Azevedo Brandão, nascido no Pau-Ferro, em Ipirá-Ba. Em Castro Alves, foi diretora e proprietária do Colégio São José, que funcionava em regime de internato. Ao chegar em Ipirá, em 1951, a Senhora Alzira Bela Brandão residiu na Fazenda Meu Retiro, próxima ao Povoado Pau-Ferro. Foi fundamental na construção da Igreja Católica no Pau-Ferro, arcando com parte dos custos da construção. Após alguns anos, passou a residir na Praça da Bandeira nº21, atual Praça Roberto Cintra, onde funciona o Espaço de Festa e Lanchonete Soft. A Senhora Alzira Bela Brandão trabalhou por 48 anos na Educação. Faleceu em 21 de janeiro de 1991, aos 93 anos de idade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALZIRA BELA BRANDÃO, 2009).

<sup>44</sup>Nascido em Serra Preta, em 30 de março de 1923, faleceu no município de Ipirá, em 18 de novembro de 2009. Formou-se em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia, em 1949, iniciando o exercício da profissão na década de 1950, no município de Ipirá. Participou da vida política do município, exerceu por dois mandatos o cargo de vereador e foi Prefeito de Ipirá de 1959 a 1962.

são filhos de dona de casa, costureira, professora, diarista, cozinheira, autônomo, auxiliar de limpeza, vendedor, cabelereira, manicure, aposentado, porteiro, funcionários da fábrica de calçados e de carteiras, autônomos. Alguns alunos vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e o que ameniza é o programa Bolsa Família, pois a maioria das famílias é cadastrada e contemplada por essa política pública social. Nota-se, também, um número razoável de educandos com dificuldades de aprendizagem, e outros com necessidades especiais, sendo que a maioria não possui relatório, e poucos são acompanhados pelo Núcleo de Atendimento Psicopedagógico de Ipirá (NAPI) e pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Esses fatos afetam principalmente a questão da distorção idade-série presentes nos turnos matutino e vespertino. Os dados acima foram coletados por meio de documentos disponibilizados pelo gestor da unidade escolar.

A estrutura física é conservada, com 6 salas de aulas, 1 secretaria, 1 sala para os professores, 1 pequeno refeitório, 1 cantina, 3 banheiros e 1 quadra poliesportiva. Não há biblioteca nem sala de leitura. Oferece alguns recursos paradidáticos, como: televisor, computador, impressora, *data show*, caixa de som, microfone, jogos educativos, mapas e internet. A estrutura administrativa é composta por diretor, vice-diretor, secretário, serventes, agentes administrativos e 27 professores. Na Figura 4, disponibilizam-se algumas imagens da área da frente, do pátio, de uma sala de aula e da quadra poliesportiva dessa instituição de ensino.

Figura 4 – Mosaico fotográfico da estrutura física da EMPABB



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMPABB (2022)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi revisado em 2022, em razão da reformulação do Referencial Teórico do Município e também das mudanças de Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Durante a realização da Avaliação Diagnóstica (INDIQUE), houve a sinalização de uma abordagem mais consistente sobre Literatura, e uma das metas propostas foi a realização de projetos literários contemplando as especificidades da Lei 11.645/2008.

Dessa forma, inserir a Literatura Indígena nas aulas de Língua Portuguesa é apresentar aos educandos a História do seu país e do seu município, por um prisma decolonial, incentivando, assim, a formação de sujeitos antirracistas, leitores críticos. Ademais, a questão indígena não é contemplada, mesmo sabendo da influência histórica no município. Enfatiza-se, também, a necessidade do resgate da literatura oral nas práticas educacionais como caminho plural de diálogo entre o indígena e a escola. Assim, essa ação não é apenas uma metodologia de aprendizagem, mas a integração entre escola e comunidade.

### **3.1.2 Tecnologia, educação e a literatura indígena: desafios de uma coletividade**

O ser humano sempre buscou por evolução. Idade Média, Idade Moderna, Revolução Industrial e por que não Revolução Digital? As Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC)<sup>45</sup> revolucionaram a indústria e a comunicação em várias áreas, inclusive na Educação. Diversos recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como ambientes virtuais, ferramentas de comunicação, aplicativos, programas, plataformas, videoaulas, livros digitais etc.

Segundo José Manuel Moran (2013), em seu artigo *Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias*, enquanto a sociedade muda, experimenta mais desafios, a educação, de maneira geral, continua repetitiva, burocrática, conservadora, repetindo o que está consolidado. O autor salienta que a escola precisa inovar, empreender, aproximar-se das demandas atuais. Em consonância com o pensamento do autor citado, Zilberman (2009) aponta o sucateamento da rede pública de Educação Básica, o não acompanhamento das transformações sociais. Apesar de haver mais investimentos federais do que em épocas passadas, eles ainda não são suficientes nem bem distribuídos. E os problemas se avolumam quando o representante maior do poder Executivo, sem qualquer pudor, vilipendia a Educação

---

<sup>45</sup>Conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada e em várias áreas. O desenvolvimento de *hardwares* e *softwares* garante a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais.

e as minorias e instaura o desamparo social no país. Há governos que cessam os investimentos educacionais, atrasam os avanços e as inovações conquistadas anteriormente, e, sem Educação inclusiva e de qualidade, a sociedade paga um alto preço.

Discorrendo ainda sobre o assunto, Moran (2013) afirma que uma educação inovadora se sustenta em alguns eixos: conhecimento integrador e inovador, desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento, formação de alunos empreendedores e a construção de alunos-cidadãos. O autor afirma que, com o apoio tecnológico, estes eixos possibilitam um processo de ensino-aprendizagem mais flexível, integrador e inovador. O diálogo crescente entre mundo digital e físico impacta a educação escolar e as formas de construir conhecimento e aprender. Como atrelar tantas mudanças à Educação? Por que tantos desafios? A tecnologia está acessível a todos? Questões pertinentes e algumas respostas estão na própria sociedade e na condução destas ações.

No Brasil, observa-se que a implementação das TIC na educação começou com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)<sup>46</sup>, no início do século XXI, cujo objetivo era informatizar as escolas públicas e formar professores. Em muitas instituições, foram instalados os computadores, porém a capacitação ficou esquecida, e as salas de Informática não tiveram seu uso adequado. Hoje, o material é apenas sucata. Instalar computadores não é suficiente, uma vez que a prática pedagógica não é ressignificada, não há processo de formação contínuo dos docentes, e também não se estabelece uso pelo discente. Nesse contexto, o apoio instrumental até chega em algumas instituições, mas falta a formação humana para a devida utilização.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), em uma de suas competências gerais, aborda a cultura digital, recomenda a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva, ética nas práticas escolares e cotidianas. No entanto, em muitas instituições públicas da Educação Básica, o acesso à conexão e o uso de computadores são precários; em outras, devido à distância da sede do município, não se tem acesso à internet e os educandos, também, na grande maioria, não têm aparelhos com conectividade; e ainda existem profissionais da Educação que não dominam as ferramentas tecnológicas.

Como comprovação dessa situação, durante a pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, o uso da tecnologia na área escolar,

---

<sup>46</sup> Criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no Ensino Público Fundamental e Médio.

promovendo o ensino remoto, foi uma das estratégias para continuar as atividades escolares. No entanto, o acesso às diferentes tecnologias foi – e ainda é – muito desigual. Enquanto a minoria dos discentes acessava as aulas *online*, a maioria não tinha conectividade nem aparelhos adequados, ou seja, o processo educacional tornou-se ainda mais excludente.

Nesse período, uso das TIC nas instituições escolares, da forma como ocorreu, demonstrou que a Educação pública estava quase estagnada, sem acompanhar as transformações sociais. O momento pandêmico trouxe algumas lições para a escola, como a adaptação a uma realidade virtual; a ressignificação dos usos tecnológicos, analisando cada instituição escolar com sua comunidade, a fim de compreender a realidade e melhorar a infraestrutura, principalmente tecnológica.

De acordo com Moran (2013), as tecnologias facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Os espaços se multiplicam, a sala de aula torna-se lugar de pesquisa, projeto, criatividade e, o melhor, combina virtual com presencial. O autor afirma que, com a chegada das tecnologias móveis no ambiente escolar, há mais possibilidades de aprendizagens significativas, e os discentes tornam-se mais autônomos, protagonistas da sua própria aprendizagem. Em seu artigo *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*, Moran (2015) pontua que a Educação sempre foi híbrida por vários aspectos. Ensina e aprendemos através de um currículo flexível, do uso de tecnologias, de uma educação aberta e de uma educação em rede. São muitas as questões que envolvem o ensino híbrido, e o uso de metodologias ativas é uma delas, pensadas a partir de estratégias que envolvam os discentes em desafios, análise de resultados e conclusões.

Ainda segundo Moran (2015), a tecnologia integra todos os espaços e tempos, o ensino e a aprendizagem acontecem de forma interligada e constante entre o mundo real e o digital, ou seja, não há dois mundos, e sim um espaço ampliado. O escritor afirma que a educação formal é cada vez mais *blended*<sup>47</sup>, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas em vários espaços, inclusive os digitais. Para o autor, essa mistura de ambientes virtuais e sala de aula abre as portas para o mundo e traz a realidade digital para dentro da instituição.

Desse modo, nota-se que a tecnologia é uma realidade, não há como negá-la. Cabe aliar propostas pedagógicas ao digital. Uma dessas propostas pode ser o letramento literário por meio da Literatura de Autoria Indígena em sala de aula, promovendo um trabalho interdisciplinar. A

---

<sup>47</sup> A palavra vem do inglês *Blended Learning (B-learning)*. Ensino híbrido ou aprendizagem mista propõe a união do ensino presencial ao ensino a distância com auxílio de tecnologias e inovação para melhores resultados. Os momentos *online* e presenciais se alternam para diferentes finalidades, de acordo com cada modelo de ensino híbrido.

leitura de textos de autoria indígena traz a diversidade, a pluralidade de vozes, textos multimodais, além de contribuir para a decolonização do currículo escolar. Partindo desse pressuposto, realizar discussões sobre a questão indígena, utilizar vídeos, reportagens, fazer entrevistas com escritores indígenas e com alunos de escolas de comunidades indígenas através das plataformas são possibilidades para realização de projetos. A possibilidade de visitar exposições virtuais em museus diversos é, também, uma das benesses da contemporaneidade tecnológica, a exemplo do acesso ao Museu de Língua Portuguesa (MLP), que exhibe, atualmente, a exposição *Nhe'e Porã: Memória e Transformação*<sup>48</sup>, em cartaz de 12 de outubro de 2022 a 23 de abril de 2023, onde se pode, junto a textos de autoria indígena, em leituras poéticas multimodais, apreciar as formas, as cores e os sons das matas, dos pássaros, dos insetos, dos rios, dos movimentos das águas.

As tecnologias são aliadas no espaço escolar. Mesmo sabendo da dificuldade de algumas instituições em disponibilizá-las para os discentes, é preciso tentar utilizar o mínimo que tem ou buscar lugares públicos que favoreçam acesso. Todavia, para que esse trabalho de Literatura Indígena atrelado à tecnologia seja uma prática exitosa, requer algumas mudanças como formação docente, tanto em relação ao conhecimento sobre a Literatura Indígena, quanto ao conhecimento tecnológico. De acordo com Moran (2015), a educação não depende apenas de uma reformulação de metodologias, currículos e tecnologia, requer capacitação de gestores, educadores e profissionais da Educação para que possa acompanhar o ritmo das novas gerações e da sociedade. O tempo muda, e as pessoas precisam acompanhar as transformações.

Em se tratando de Literatura de Autoria Indígena, conhecê-la é importante para o educador, visto que a Lei 11645/2008 é resultante de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais, mas sua abordagem nas instituições escolares ainda requer uma sedimentação, investimentos, intensificação de políticas públicas, alteração dos currículos, revisão dos livros didáticos, ampliação de acervo literário. Algumas mudanças são mais simples e dependem exclusivamente do corpo pedagógico da escola, outras partem para instâncias superiores, mas o trabalho pode ser feito aos poucos.

Nesse sentido, a escola é um espaço que permite diversas experiências, transformações; e aliar os benefícios tecnológicos, adequando ao universo do discente para desconstruir as desigualdades e estigmas é uma oportunidade ímpar. Implementar um projeto de tecnologia nas unidades escolares não é tão simples, por conta da infraestrutura ineficiente, há falta de

---

<sup>48</sup> Exposição *Nhe'e Porã: Memória e Transformação*. Museu da Língua Portuguesa. São Paulo. 12 out. 2022 - 23 abr. 2023.

capacitação profissional, e a conexão à internet, geralmente, é de baixa velocidade. No entanto, o uso das TIC melhoraria a participação dos discentes, combatendo à exclusão social, fomentando uma redemocratização do conhecimento.

### **3.1.3 Caderno Pedagógico: uma viagem ao letramento literário pelos contos indígenas de autoria feminina**

O Brasil é um país, ainda, marcado pelo racismo e pela desigualdade de renda. A escola é um dos espaços onde as marcas deste contexto se fazem presentes. A Educação precisa ser pautada em valorizar as identidades e a trajetória dos diferentes povos que formam a sociedade brasileira para haver uma equidade social no país, conforme a Constituição Federal de 1988. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 35), “o locus social permite avaliar quanto determinado grupo sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido”, ou seja, a escola é um destes ambientes que precisa mostrar a diversidade de vozes e como as relações das pessoas são construídas a partir do lugar social e racial que ocupam.

A questão antirracista é uma das atribuições da instituição escolar, mas apenas mudar a proposta curricular não resolve. Os discursos, as atitudes e os pensamentos precisam ser revistos e adequados. Não há dúvidas da urgência de se priorizar o combate ao racismo, sobretudo, aos povos originários do Brasil, afinal, são mais de cinco séculos de extermínios (totais ou graduais), tentativas de aculturação, lutas pela sobrevivência e pela preservação da natureza, resistência. Quebrar os paradigmas da História oficial do Brasil e compreender o impacto da invasão europeia é revelar a voz das etnias que formaram este país, até então, analisadas pelo prisma do colonizador. Como aproximar os discentes da cultura indígena? Apenas nas aulas de História e Artes? E a Literatura? Trabalhar com projetos e inserir a Literatura de Autoria Indígena são estratégias possíveis para dar eco às vozes dos povos originários e mostrar o lugar de representatividade das suas culturas.

O ensino de Literatura traz para o ambiente escolar uma oportunidade de humanização, de rever histórias, compreendê-las através de um novo olhar, desmitificar os estereótipos construídos. De acordo com Compagnon (2011), a literatura é o “exercício do pensamento”, deve ser lida e estudada, porque promove a reflexão crítica, a percepção, o acesso ao discurso do outro e às diferentes possibilidades de ver, interpretar e escrever a História.

Nessa perspectiva, como trabalhar a Literatura de Autoria Indígena? Há materiais didáticos? O município oferece acervo para pesquisa? Ou há carência de aportes para se

desenvolver um trabalho literário? Sabe-se que a Literatura de Autoria indígena é “recente”. E, em Ipirá, assim como em outros municípios brasileiros, não há materiais suficientes para a realização de projetos nessa temática. Pensando, especificamente, na construção de caminhos para inserir a discussão étnico-racial a partir da Literatura de Autoria Indígena Feminina, é preciso desenvolver instrumentos que apresentem possibilidades concretas para a prática docente.

Os livros didáticos, em suas abordagens, oferecem poucos subsídios sobre a questão dos povos originários e não trazem textos literários deles. Diante desse contexto, faz-se necessário buscar suportes e confeccionar materiais direcionados, de modo que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas diferentes. Sendo assim, surge o Caderno Pedagógico (CP): um material construído a partir dos contos indígenas de autoria feminina, selecionados, esboçando um trabalho que demonstre as vozes silenciadas por séculos. Este trabalho, o CP, é o produto final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A proposição também alinha o texto literário à formação de um leitor crítico e aborda o protagonismo das mulheres indígenas que unem a resistência ancestral ao seu povo em busca dos seus direitos.

Diante dessa concepção, a partir das atividades sugeridas, o CP torna-se um instrumento de incentivo às práticas pedagógicas voltadas à leitura literária de autoria indígena feminina. Pensado para as séries finais do Ensino Fundamental, o caderno traz sequências didáticas que visam à formação leitora, além de possibilitar a inclusão do contexto histórico do município de Ipirá e a visibilidade da cultura indígena no sistema educativo, a partir da leitura de textos de autoria indígena feminina. O CP é composto por texto de apresentação, sequência didática estruturada em dezesseis etapas e, no final, há orientações para prática pedagógica, considerações que pontuam a importância da elaboração do material.

A escola precisa rever suas metodologias, inovar, integrar-se à comunidade. Os projetos são excelentes oportunidades para desenvolver todo este trabalho. O professor precisa ser um pesquisador, refletir sobre a prática pedagógica e buscar estratégias para amenizar os desafios do processo educativo, conforme defende Freire (2006):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p. 29).

Analisando as palavras de Freire e trazendo para o contexto da Literatura de Autoria Indígena na escola, o docente e o discente irão compartilhar desta construção de conhecimento, aprendendo. O texto literário humaniza o indivíduo, por isso a intenção de abordar os contos indígenas de autoria feminina que merecem ser inseridos no ambiente escolar como forma de conhecimento, inclusão e respeito à diversidade. Espera-se com o uso do CP que diminuam os estereótipos em relação à cultura dos povos originários e que as instituições possam contemplar a Literatura de Autoria Indígena, principalmente, a feminina com mais consistência, um trabalho que demonstre a voz destas etnias.

As atividades podem e devem servir de base para a criação de outras estratégias e abordagens literárias, ou seja, há uma flexibilidade, pode haver mudanças, adequações a depender da necessidade de cada turma ou até mesmo de cada município. Desse modo, os discentes utilizarão o texto literário como instrumento de transformação social, e a prática educativa poderá ser libertadora, como pontua Freire (2006). O CP tem como estratégia uma integração entre texto literário, literatura de autoria indígena feminina, letramento literário, para desconstruir estereótipos e ajudar na formação leitora crítica dos educandos.

### **3.1.4 Tocando os maracás: os contos indígenas de autoria feminina e o fazer pedagógico**

O conhecimento é construído, reconstruído através da produção científica em todos os setores sociais. Não seria diferente no âmbito educacional. O saber docente começa antes mesmo de iniciar o trabalho em sala de aula. A infância e a adolescência são repletas de práticas, experiências, curiosidades que influenciam o fazer profissional. Os professores devem ser sujeitos do conhecimento e não apenas aplicadores de pesquisa, como sugere Tardif (2002). Neste viés, utilizar a pesquisa quantitativa para buscar informações sobre os povos originários, sua escrita literária e o que versam os contos de autoria feminina é construir conhecimentos.

De acordo com Maria Eliza Dalmazo Afonso de André<sup>49</sup> (2005), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais defendiam uma perspectiva positivista, subjetiva do conhecimento, não valorizando apenas as estatísticas, e sim, uma pesquisa que se respalda em uma análise mais complexa. Segundo

---

<sup>49</sup>Maria Eliza Dalmazo Afonso de André formou-se em Letras pela Universidade de São Paulo (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973). Concluiu o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e o doutorado em Psicologia da Educação na *University of Illinois* em Urbana-Champaign (EUA) em 1978. Em 2013, assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC / SP e, em 2017, a vice-coordenação. Faleceu em 04 de janeiro de 2021. (Informações do Currículo Lattes).

Michel Thiollent<sup>50</sup> (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica associada a uma ação ou resolução de um problema coletivo. Possibilita unir aprendizagem ao processo de investigação e ensina aos sujeitos da pesquisa – participantes e pesquisadores – os meios para conseguirem responder às situações.

A Literatura de Autoria Indígena, até então, não era contemplada na Escola Municipal Alzira Bela Brandão (EMABB), mesmo sabendo da formação identitária étnica da sociedade ipiraense por indígenas da etnia Payayá. A situação demandou ações pontuais por parte da escola e do corpo docente, a fim de promover a inclusão de uma educação antirracista, principalmente, no que tange à questão indígena.

Ainda é notória a carência de material didático para trabalhar com as questões indígenas. Os livros didáticos de Língua Portuguesa adotados não trazem textos literários de autoria indígenas, e os paradidáticos de escritores indígenas são raros na instituição. Diante disso, tornou-se extremamente necessária a elaboração de materiais didáticos sobre a temática em questão. Sob essa ótica, surgiu a ideia da construção de um material inovador, resultante de pesquisa, o que culminou na criação do CP, um instrumento para os /as docentes da Educação Básica inserir o ensino de Literatura de Autoria Indígena Feminina e proporcionar a formação de um letramento literário.

A proposta do CP constitui texto de apresentação, sequência didática estruturada em dezesseis etapas e, no final, há orientações para prática pedagógica, considerações e a importância da escolha do material. As etapas destinadas a estudo dos contos indígenas de autoria feminina, conectadas entre si, propõem a criação de um círculo de leituras coerentes que culminam na própria escrita do educando. Para o desenvolvimento da sequência didática, o aporte metodológico tem como inspiração inicial a proposta de letramento literário de Cosson (2006), porém as atividades são diversas, ampliadas e vão além dos três passos que o escritor considera importante.

A apresentação do caderno aborda a importância de se desenvolver práticas pedagógicas por uma educação antirracista e, nesta perspectiva, a literatura tem o poder de refletir sobre os problemas sociais e trazer à seara educativa uma discussão imprescindível no âmbito escolar, a questão indígena. Falar da existência dos povos originários é falar de luta pela sobrevivência.

---

<sup>50</sup> Professor aposentado. Doutorado em Sociologia - *Université de Paris V* (René Descartes) (1975). Trabalhou como Professor da UNIGRANRIO no PPGA - Programa de Pós-Graduação em Administração (2011-2019). Tem experiência nas áreas de Estudos Organizacionais; Metodologia de Pesquisa Qualitativa e Participativa; Gestão de Projetos Sociais e Educacionais. Desde 2020, atua como professor voluntário no NIDES - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Desenvolvimento Social - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Informações do Currículo Lattes).

Como vivem? Quais são os assuntos abordados em suas obras literárias? Como é a experiência do feminino na Literatura Indígena? O que versam seus textos? Por que trabalhar com escritoras indígenas?

São tantas questões políticas, sociais, literárias, filosóficas e, justamente para entendê-las, nasce a proposta do CP, utilizando contos de autoria indígena feminina para proporcionar ao educando um letramento literário, uma visão crítica sobre a História do Brasil. Ao recorrer à escrita literária como comunicação, as mulheres indígenas, colocadas à margem da sociedade desde o período da colonização, articulam sua filosofia de vida à relação com o mundo, mostrando sua ancestralidade e a defesa da Terra, da natureza, da fauna, da flora. Em outras palavras: seres femininos defendidos pelo feminino.

O material didático intitulado *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina* é estruturado<sup>51</sup> da seguinte forma:

#### APRESENTAÇÃO

A literatura indígena no ambiente escolar;

Os contos indígenas de autoria feminina na sala de aula;

A PARTE I, ***Ressignificando História e Literatura Indígena***, é constituída pelas quatro primeiras etapas onde são estudados os seguintes contos: *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupy*, escrito pela mestrandia Carla Borges; *É índio ou não é índio*, de Daniel Munduruku.

Etapa 1 – Sequência didática: ***De olho nas imagens: passado e presente***

- ✓ Preâmbulo – Reconhecimento da cidade de Ipirá através de imagens antigas e atuais em *powerpoint*;
- ✓ Quebra-cabeça, em grupo, de mapas para montar e localizar a cidade de Ipirá, região pertencente, municípios circunvizinhos e povoados da região.
- ✓ Atividade extraclasse, pesquisa orientada sobre o tema “Raízes culturais ipiraenses”.

Etapa 2 – Sequência didática: ***Das imagens às raízes culturais ipiraenses***

- ✓ Dinâmica – “Sala de aula invertida”, para discussão sobre a pesquisa orientada;
- ✓ Dinâmica – Trilha histórica com imagens da cidade, para que os alunos encontrem o baú com tesouro (conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, da mestrandia Carla Borges);

---

<sup>51</sup>Nesta dissertação, na descrição da estrutura do CP, são usados negrito itálico para destacar os títulos das Partes e Etapas; a fim de diferenciá-los dos demais títulos de textos (contos, poemas, livros, filmes, canções etc.), que seguem grafados apenas em itálico.

- ✓ Leitura com inferências do conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, da mestranda Carla Borges;
- ✓ Explicação sobre a formação identitária étnica do município, relacionando com o conto da mestranda;
- ✓ Analisar através de mapa mental o conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, da mestranda Carla Borges, relacionando com a pesquisa;
- ✓ Reconto, coletivo, de forma oral, sobre o conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*.

Etapa 3 – Sequência didática: ***Uma história enlaça outra: dos Payayá a outras etnias***

- ✓ Poema<sup>52</sup> escrito pela mestranda Carla Borges com os personagens do conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, Kauê Tupi e Anahí Payayá, para apresentar como era o Pindorama (Brasil) antes da chegada dos colonizadores (disponível em *link* no rodapé);
- ✓ Exibição do vídeo<sup>53</sup> com a canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, e relacionar com o poema *Pindorama*;
- ✓ Leitura do texto *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, mostrando como os colonizadores descreveram os indígenas;
- ✓ Exibição do vídeo<sup>54</sup> de Julie Dorrico sobre Literatura Indígena, a fim de relacioná-lo com a Carta de Pero Vaz de Caminha e com a música *Chegança*;
- ✓ Análise da carta por meio de questões propostas sobre a visão do colonizador em relação aos indígenas;
- ✓ Elaboração de um painel, em grupo, com as expressões: A) Eu não sabia que...; B) Eu já sabia que...; C) Agora, eu sei que....; como forma de demonstrar criticamente a aprendizagem adquirida.

Etapa 4 – Sequência didática: ***Das vozes silenciadas à escrita***

- ✓ Apresentação do vídeo de Julie Dorrico sobre a Literatura Indígena;
- ✓ Análise do vídeo de Julie Dorrico, por meio da nuvem de palavras;

---

<sup>52</sup> Poema *Pindorama de Anahí Payayá e Kauê Tupi*, escrito pela mestranda Carla Borges. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1oR3Nxp\\_C4Fnq8xL6bgFpbxWaJlBy7ym/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1oR3Nxp_C4Fnq8xL6bgFpbxWaJlBy7ym/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true)

<sup>53</sup> Vídeo da música *Chegança* de Antônio Nóbrega. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vIwP2TsKee4> Acesso em: 28 jun. 2022.

<sup>54</sup> Vídeo de Julie Dorrico sobre Literatura Indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>. Acesso em: 28 jun. 2022.

- ✓ Exposição com imagens através de *powerpoint* de escritores de autoria indígena (mulheres e homens);
- ✓ Entrevista com Daniel Munduruku em vídeo<sup>55</sup>, para abordar a importância da Literatura Indígena;
- ✓ Leitura com inferências do conto *É índio ou não é índio*, de Daniel Munduruku;
- ✓ Proposta textual de um outro final para o conto de Daniel Munduruku, a ser elaborado em dupla.

De acordo com Thiél (2012), a leitura de obras da Literatura Indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, conduz a uma reflexão sobre o outro, a presença na História e na sociedade. A intenção de utilizar o conto *É índio ou não é índio*, de Daniel Munduruku, é exatamente desconstruir a imagem criada há séculos sobre indígenas, demonstrando, por meio da escrita literária, a potência do pensamento ancestral indígena.

A PARTE II, *A voz feminina indígena e a literatura*, são compostas pelas etapas 5, 6, 7, 8, nas quais são estudados os contos *Criatura de Ñanderu*, de Graça Graúna, *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty. Esse é o momento de discussão sobre o que versam os textos de autoria feminina. É o espaço de apresentar as escritoras aos educandos, citando alguns aspectos biográficos relevantes, discutindo a ancestralidade indígena por meio das produções literárias que dão enfoque à sobrevivência, à coletividade, à inclusão, à crítica, à alteridade e à magia implicadas na explicação do ser indígena e dos fenômenos da natureza que o definem. Para Graça Graúna (2019), “ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo”, por isso é importante trazer os contos de autoria feminina para a leitura no ambiente escolar, pois mostram a auto-história, a identidade literária e, sobretudo, a maneira como os indígenas reconfiguram os modos de interpretação do que efetivamente representam no âmbito social brasileiro.

Etapa 5 – Sequência didática: ***Ancestralidade e a escrita: o caminho de volta***

- ✓ Dinâmica (Quebra-cabeças com imagens) para apresentar algumas escritoras indígenas;
- ✓ Apresentação da escritora Graça Graúna com uma entrevista em vídeo<sup>56</sup>;
- ✓ Socialização da entrevista através das explanações feitas pelos educandos;
- ✓ Leitura do conto *Criaturas de Ñhanderu*, de Graça Graúna;

---

<sup>55</sup>Vídeo de Daniel Munduruku. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEdGxYVXXFE>. Acesso em: 22 out. 2021

<sup>56</sup>Vídeo com entrevista de Graça Graúna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfKrG9vv4BM>. Acesso em: 02 jun. 2022 (os primeiros 15 minutos).

- ✓ Análise do texto: tema, as características de um conto de autoria indígena, onde podem ser identificados os seus valores civilizatórios – alteridade, ancestralidade, ancianidade (valorização das experiências das pessoas mais velhas), existência e espiritualidade vinculadas à natureza, oralidade etc. – as suas simbologias e identidade literária;
- ✓ Reconto do texto de forma escrita, individual, em classe.

Etapa 6 – Sequência didática: ***O canto da ancestralidade***

- ✓ Apresentação da escritora Eliane Potiguara através de vídeo<sup>57</sup> com entrevista;
- ✓ Socialização da entrevista através das perguntas realizadas pelo/a educador/a;
- ✓ Quebra-cabeças textual (conto *Pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, fragmentado para trabalhar em equipe e organizá-lo);
- ✓ Socialização da organização do texto pelas equipes;
- ✓ Explicação sobre as partes do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- ✓ Leitura compartilhada do texto;
- ✓ Análise do texto por meio da dinâmica Sol e Lua;
- ✓ Reconto do texto oral por equipe.

Etapa 7 – Sequência didática: ***Geração após geração: a fluidez da história***

- ✓ Dinâmica “Qual a minha origem?” para despertar a curiosidade dos educandos;
- ✓ Apresentação da escritora Lia Minápoty e suas obras através de imagens em *powerpoint*;
- ✓ Leitura do conto *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty como forma de conhecimento e entretenimento por meio do conto;
- ✓ Discussões através da dinâmica “Árvore do Conhecimento” para análise do conto *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty.

Etapa 8 – Sequência didática: ***Vértice no conto: as narrativas indígenas***

- ✓ Dinâmica de construção de uma história narrativa coletivamente, escrita, envolvendo as seguintes palavras: comunidade indígena, caça, Payayá, Tupi, Mata da Caboronga, festa;
- ✓ Identificação dos elementos do conto criado coletivamente (personagens, enredo, conflito, ambiente, tempo, clímax, desfecho);
- ✓ Discussão sobre a escrita indígena, mostrando que os escritores indígenas não padronizam suas narrativas em gêneros como os escritores ocidentais;

---

<sup>57</sup>Vídeo com entrevista de Eliane Potiguara. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1Q\\_-sAJezYA](https://www.youtube.com/watch?v=1Q_-sAJezYA)  
Acesso em: 22 mai. 2022.

- ✓ Identificar as principais características das narrativas indígenas, visões de mundo das etnias, integração entre o ser humano e a natureza, ancestralidade e as simbologias.

Dando continuidade à temática do CP, a PARTE III, **Filosofia indígena: A Terra é o lugar sagrado**, é constituída pelas etapas 9, 10, 11 e 12 que utiliza os contos *A Cura da Terra*, de Eliane Potiguara, *O protetor das árvores*, de Lia Minápoty, *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz (Kariri Xocó). Nesta parte, os contos de autoria indígena feminina abordam a questão da preservação da Terra e os seus elementos naturais. Para Ailton Krenak (2020), filósofo indígena, não existe a Terra e a humanidade. Tudo é natureza, mas o homem “branco”, na maioria das vezes, vive alienado e não nota o coletivo. Os textos mostram como a autoria feminina indígena versa sobre a visão de mundo, a valorização de sua indianidade, o amor à terra, além de relatar os problemas enfrentados desde o período da colonização, o direito à terra, à liberdade, à visibilidade.

#### Etapa 9 – Sequência didática: **Reflorestando o homem para a cura da Terra**

- ✓ Dinâmica: Rotação por estações (4 estações com tarefas em equipes utilizando vídeo<sup>58</sup>, reportagens, conto *A cura da Terra*, de Eliane Potiguara, confecção de uma campanha publicitária);
- ✓ Interpretação de textos, relacionando-os para responder à pergunta: Como reflorestar a mente dos homens para a cura da Terra?;
- ✓ Construção de uma campanha publicitária, em equipe, em defesa da preservação da Terra para colocar no *blog* da escola. Primeiro, relembra-se o gênero “campanha publicitária” e suas características, em seguida, cada equipe elabora o rascunho do cartaz, para depois passar a limpo e postar no *blog*;
- ✓ Pesquisa extra -classe, orientada, sobre o tema “Guardiões da floresta”.

#### Etapa 10 – Sequência didática: **Indígenas: os guardiões da floresta**

- ✓ Reflexão sobre os povos indígenas como guardiões das florestas relacionando com o vídeo<sup>59</sup> e a pesquisa realizada pelos educandos;
- ✓ Explanação sobre Denízia Cruz, apresentando-a por meio de uma dinâmica de adivinhação para descobrir seu nome, imagem e aspectos da sua biografia;

<sup>58</sup>Vídeo *Karipuna, um povo indígena ameaçado de extinção*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z01tgwSpBJw>. Acesso em: 01 out. 2022.

<sup>59</sup>Vídeo *Guardiões da Floresta: veja o esforço de grupo indígena para impedir o desmatamento da Amazônia*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=010k2L3\\_U\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=010k2L3_U_Y). Acesso em: 01 out. 2022.

- ✓ Leitura dos contos *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz, e *Protetor das árvores*, de Lia Minápoty;
- ✓ Discussão dos textos, em grupo, através da metodologia ativa “aprendizado por problema”.

Etapa 11 – Sequência didática: ***Entrevista: rituais***

- ✓ Revisão sobre a estrutura do gênero entrevista;
- ✓ Utilização de um exemplo de entrevista para mostrar a estrutura;
- ✓ Escolha de uma das escritoras de autoria indígena que foi estudada para a realização de uma entrevista;
- ✓ Agendamento da entrevista com a escritora, por intermédio do/da Professor/a e gestão escolar, entrando em contato por e-mail;
- ✓ Elaboração, em grupo, de um roteiro e da apresentação para a entrevista.

Etapa 12 – Sequência didática: ***Roda de conversa: a relação entre os povos originários e a natureza.***

- ✓ Entrevista pela Plataforma *Google Meet*;
- ✓ Organização da sala, presença da gestão escolar, envio do *link* para a convidada, apresentação da entrevistada, perguntas dos discentes, agradecimento da turma, professor e gestão escolar;
- ✓ Entrevista com Denízia Cruz;
- ✓ Socialização da entrevista pelos discentes, através das explanações, respondida pela entrevistada.

A PARTE IV, ***Quem conta um conto, escreve***, encerra as proposições do CP composta pelas etapas 13, 14, 15, 16, onde são trabalhados os contos de Lia Minápoty, *O peixe-boi dos Maraguá* e *A lagoa encantada*, numa roda de leitura, além de serem usados como estímulo para a escrita autoral. As obras indígenas estabelecem vínculos entre gerações, especialmente, pelas narrativas míticas que explicam o surgimento de seres e também anunciam uma continuidade de ancestralidade. A atividade final será produzir um conto literário indígena ficcionalizando a história da Mata da Caboronga da cidade de Ipirá, tendo como personagem principal, a etnia Payayá.

Etapa 13 – Sequência didática: ***Contando e recontando***

- ✓ Dinâmica *Jogo perigoso* para a leitura e análise dos contos *O peixe-boi dos Maraguá* e *A lagoa encantada*, de Lya Minápoty;

- ✓ Divisão da turma em 4 grupos;
- ✓ Organização da apresentação do reconto: escolha do educando de cada equipe para recontar o texto, elaboração do texto de introdução para apresentar o trabalho. Durante a apresentação, o /a educador/a deverá acompanhar as equipes.

Etapa 14 – Sequência didática: ***De volta às origens: Payayá e Mata da Caboronga***

- ✓ Visita guiada, por um morador da região, à Reserva da Mata da Caboronga para conhecer a localidade. Entretanto, é preciso que as atividades fora do ambiente escolar sejam previamente comunicadas à gestão escolar, bem como aos pais e/ou responsáveis dos alunos, para as devidas autorizações;
- ✓ Organização dos alunos, a fim de conhecer e fotografar a área, as plantações de café, jaqueiras, bananeiras, mangueiras, o local onde ficava a “bica da Caboronga”, a casa da árvore e uma espécie de museu com algumas peças históricas;
- ✓ Retrospectiva da história do local, salientando que os nativos Payayá passaram por esta área e a nomearam de Mata da Caboronga que significa “água fresca”;
- ✓ Comentário sobre o passeio e postagem no *blog da Escola*, por equipe.

Etapa 15 – Sequência didática: ***Hora da produção***

- ✓ Produzir um conto indígena ilustrado, individual, utilizando o passeio como inspiração e os contos lidos para ficcionalizar a história da origem da Mata da Caboronga, tendo como principal personagem a etnia Payayá.

Etapa 16 – Sequência didática: ***Reorganizando as ideias***

- ✓ Reescrita do texto após as devidas adequações sinalizadas pelo docente;
- ✓ Preparação de um painel para exposição na unidade escolar com os referidos textos.

A proposta do CP busca caminhos possíveis para a prática do letramento literário condizente com a realidade histórica da sociedade e da escola brasileira. Inserir a Literatura Indígena no ambiente escolar é promover a visibilidade das culturas indígenas, é fazer ecoar as vozes silenciadas por séculos, cumprir a legislação educacional e proporcionar uma aprendizagem literária. As atividades propostas servem como estímulo para a criação de novas metodologias e explanações da Literatura Indígena. Ademais, é um material flexível, como todo e qualquer planejamento deve se adequar às necessidades de cada turma.

## 4 EMBARQUE NA APRENDIZAGEM DOS CONTOS INDÍGENAS DE AUTORIA FEMININA

### 4.1 APRESENTAÇÃO

O processo educacional brasileiro requer mudanças, principalmente, no que tange à promoção de uma educação antirracista. A escola como meio de veiculação desse processo deve procurar desenvolver práticas pedagógicas que evidenciem o tema. Como? Quais estratégias utilizar? A literatura é uma dessas possibilidades. No entanto, que literatura seria essa? Por que promover uma educação antirracista? De acordo com o crítico literário Antônio Candido (2011, p. 177-188), “a literatura é um poderoso instrumento de instrução, de denúncia e possibilita a humanização na medida em que torna as pessoas mais compreensíveis. É um direito humano, negar sua fruição é mutilar a humanidade”. Dessa forma, o texto literário ajuda a entender novos contextos, gera empatia e oportuniza a construção da identidade.

Partindo dessa análise, trazer à seara educativa a Literatura de Autoria Indígena proporciona discussões antirracistas, desconstrói estereótipos e, ainda, favorece à construção de um leitor crítico, ou seja, à formação do letramento literário, uma vez que amplia a perspectiva de mundo e decoloniza o imaginário do leitor. Com o objetivo de propor um trabalho que discuta o tema, surge a ideia de construir um caderno pedagógico (CP), resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os anos 2021 e 2023.

O material pedagógico é indicado a/à educadores/as de Língua Portuguesa da Educação Básica, anos finais, apresenta atividades para o trabalho com foco nos contos de autoria indígena feminina em sala de aula, a partir dos textos literários das escritoras Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minapóty e Denízia Cruz Kawany. Em consonância com a Lei 11. 645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação, o CP traz uma sequência de atividades com contos indígenas de autoria feminina, vídeos, reportagens. Tais atividades favorecem a reflexão sobre as questões étnico-raciais, a desmitificação dos estereótipos relacionados aos indígenas e a valorização dos povos originários.

O caderno é desenhado para o 8º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser readaptado para os outros anos finais, pois possui exercícios, possíveis de ajustes, com utilização de jogos, redes sociais, *sites* de pesquisas, entrevistas. O material atende ao sistema híbrido de ensino,

conforme Moran (2015) propõe, quando afirma que as instituições precisam ser mais inovadoras, redesenhar os espaços de aprendizagem e combiná-los com os virtuais, uma vez que as tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os ambientes e elaborar atividades didáticas em diferentes lugares e tempo.

As sugestões presentes nesse instrumento incentivam o ensino-aprendizagem de forma que propiciem ao educando desenvolver as competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), isto é, a formação integral de um ser, pois fortalece os aspectos cognitivos e intelectuais. O CP *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina* está estruturado em quatro partes, contendo, cada uma, atividades relacionadas aos temas: Ressignificando história e literatura indígena; A voz feminina indígena e a literatura; Filosofia indígena: a Terra é o lugar sagrado; Quem conta um conto, escreve... As partes se entrelaçam, propondo um percurso de estudos que envolvem a leitura e a escrita, culminando em um texto autoral do educando.

A Parte I, *Ressignificando história e literatura indígena*, faz um preâmbulo sobre a formação identitária étnica do município de Ipirá, utilizando o conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, escrito pela mestrandia Carla Borges, para leitura. O texto é o mote para o educando mostrar seus conhecimentos prévios, realizar inferências, estimular emoções sobre a Literatura Indígena. Em seguida, inicia-se um passeio por outras regiões brasileiras para mostrar as diversas etnias, que são 305 identificadas, segundo o Censo (2010). O material baseia-se em escritos de alguns desses povos originários como: Pataxó, Potiguara, Munduruku, Krenak, Fulkaxo, Terena, Macuxi, Kariri-Xocó, Tupinambá, Yanomami, Guarany e Maraguá.

A Parte II, *A voz feminina indígena e a literatura*, propõe um recorte da leitura de contos indígenas de autoria feminina e destaque à fundamental importância dos textos escritos por essas mulheres para a formação leitora dos discentes. Os textos endossam a compreensão da luta dessas mulheres originárias em prol do bem da coletividade comunitária. As leituras literárias são baseadas na escrita de Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minápoty, Denízia Cruz e as discussões versam sobre identidade, ancestralidade, luta pelo seu território, existência humana e indígena.

A Parte III, *Filosofia indígena: a Terra é o lugar sagrado*, aborda a relação entre os povos indígenas e a natureza. Respeito, afeto e equilíbrio são elementos essenciais nessa convivência, uma relação sagrada. A Terra é “a grande Mãe” dos povos originários que obtém sua nutrição física e espiritual a partir da natureza. As atividades propostas trazem contos com

enfoque em temas relacionados à proteção da natureza, o poder do feminino dos povos originários, atividades de leitura, escrita e uso das redes sociais. O material inclui também uma entrevista exclusiva com a escritora indígena Denízia Cruz Kawany Fulkaxó, que discorre, dentre outros temas, sobre a relação intrínseca dos indígenas com a Terra.

Por fim, A Parte IV, *Quem conta um conto, escreve...* traz a importância da contação de histórias para transmissão de conhecimentos da humanidade. A partir dessa concepção, as proposições são leitura de contos, análises e recontos para outras turmas da instituição. Contar, recontar e por que não escrever? Especificamente, nesta parte, há uma proposta de produção final do discente relacionada à elaboração de um conto autoral. Primeiro, será feito um passeio à Mata da Caboronga, região de Ipirá, pelo docente e educandos. Posteriormente, os discentes serão estimulados a produzirem um conto indígena, ficcionalizando a origem dessa reserva ecológica, tendo como protagonista a etnia Payayá. E finalmente, após a escrita e correção do texto, todos serão convidados a expor o material na mostra literária para a comunidade escolar.

Sabe-se que há muito ainda a refletir, a discutir, a experimentar em relação à Literatura de Autoria Indígena. No entanto, a partir destas proposições, espera-se que este material seja um apoio pedagógico voltado para o ensino de Literatura Indígena e ofereça aos educandos e docentes reflexões sobre as vozes silenciadas. Dessa forma, a escola desenvolverá o seu papel social, utilizando a literatura como meio de transformação, reconhecimento, respeito às diversidades étnico-raciais e consciência crítica, promovendo assim, uma educação antirracista.

#### **4.1.1 A literatura indígena no ambiente escolar**

A literatura é um instrumento que possibilita a construção do homem e a leitura é a atividade que propicia essa experiência. Segundo Regina Zilberman (2008), o texto literário provoca encantamento, vivências, reflete o seu cotidiano, induz a práticas socializantes que, estimuladas, tornam-se democráticas. Entretanto, como está o exercício da leitura literária no ambiente escolar? É um espaço que contempla os textos literários das minorias invisibilizadas? Embora a Lei 11.645/2008, de forma clara, garanta o trabalho em todas as vertentes educacionais, culturais e históricas sobre os indígenas e afro-brasileiros, ainda carece de material que contemple essas representatividades nas propostas escolares, principalmente, no que tange à literatura dos povos originários.

Nesse contexto, inserir a Literatura de Autoria Indígena no ambiente escolar é uma oportunidade de desmitificar os estereótipos, reconhecer a contribuição dos povos originários

para a construção do país e romper com a pedagogia do silêncio sobre as relações étnico-raciais que, ainda, imperam na Educação. A Literatura Indígena tem suas raízes na tradição oral, o colonizador silenciou a voz dos povos originários por muito tempo, mas eles resistiram. De acordo com Eliane Potiguara (2020), a escrita indígena impressa é recente, tendo surgido no final da década de 1970, porém dela emanam resistência, ativismo, militância, engajamento de minorias marginalizadas pelo colonialismo, sobrevivência.

Para Julie Dorrico (2022), escritora indígena, a Literatura Indígena é um território que demarca as histórias indígenas ouvidas ao redor da fogueira, ou que se sente na pele, ou que podem adiar o fim do mundo como nos sugere Ailton Krenak (2020). Trata-se de uma literatura que traz ancestralidade, identidade, alteridade, denúncia, cores, imagens, revisão da História do Brasil a partir de uma perspectiva diferente da narrativa oficial, respeito ao meio ambiente e propõe a decolonialidade, ou seja, a busca pelo direito à diferença, a pluralidade de vozes. Para compreender as textualidades indígena, é preciso reconhecer que a estrutura do pensamento nativo é diferente do ocidental, ou seja, os povos indígenas se orientam a partir da filosofia de ser humano integrado à natureza. Para os povos nativos, a Terra é símbolo sagrado, é a mãe que cuida dos seus filhos desde a concepção, nascimento, crescimento, vida adulta, velhice, final da vida e retorna para dentro dela.

Segundo a pesquisadora Thiél (2020), os textos de autores indígenas podem promover o letramento cultural e literário, contribuir para a construção da diversidade da literatura brasileira, pois os indígenas fazem parte do passado, do presente e do futuro dessa nação. Dessa forma, a inserção da Literatura de Autoria Indígena é a inclusão dos povos originários, a valorização da pluralidade, uma vez que a escola tem como papel social promover uma educação democrática.

#### **4.1.2 Os contos indígenas de autoria feminina na sala de aula**

Historicamente, a sociedade sempre foi gerida pelo poder masculino nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais. Diante disso, a escrita feminina encontrou barreiras impostas por esse patriarcalismo, que dificultou o reconhecimento do espaço feminino, adentrando tardiamente o universo literário. O fato não aconteceu apenas com as mulheres ocidentais brancas, como também com as mulheres negras e indígenas, que sofreram e sofrem discriminações não só pelo gênero, como também, pela etnia.

Entretanto, nos últimos anos, com o fortalecimento político das lideranças e movimentos femininos, principalmente de mulheres negras e indígenas, a história das mulheres tem passado por mudanças significativas como autonomia, liberdade de expressão, cargos políticos, econômicos e gerências. Há avanços sim, mas a questão de gênero deve estar sempre em pauta, pois, segundo Regina Dalcastagnè (2004), ainda no século XXI, principalmente no âmbito da escrita literária, os lugares de enunciação são ocupados por uma grande maioria masculina.

A mulher indígena também vem mostrando seu protagonismo no aspecto político, social, reconstruindo sua identidade, suas próprias histórias através da escrita. Uma dessas mulheres protagonistas é Eliane Potiguara, ativista, professora, que, segundo Graça Graúna, desde o final da década de 1970, enuncia seu poema *Identidade indígena* como forma de resistência e ancestralidade.

Os contos indígenas de autoria feminina versam sobre ancestralidade, memória, denúncia contra a colonialidade das mulheres, mostram uma conexão com as forças da natureza e respeito à Mãe-Terra. Propor um trabalho com esses textos é trazer ao cerne da sala de aula a outra face da História brasileira, desmitificar os estereótipos, valorizar a diversidade étnico-racial, abordar o feminismo indígena, na verdade, desenvolver um letramento literário com textualidades de minorias invisibilizadas. Não existe humanidade e Terra, todos representam a coletividade. A terra é a mãe de todos. Entretanto, quem são essas mulheres indígenas que utilizam a escrita para mostrar a luta feminina em prol do coletivo?

Eliane Potiguara, neta de indígena da etnia Potiguara da Paraíba, tem a trajetória familiar marcada pelos reflexos da colonialidade: seu avô foi vítima dos colonizadores na segunda década do século XX. As filhas desse indígena, amedrontadas, migraram com a família para Pernambuco e, depois, para o Rio de Janeiro. Morando em bairro pobre, nascia ali, em 1950, a guerreira Eliane. Alfabetizada em casa, escrevia cartas narradas por sua avó para os parentes que ficaram na Paraíba. Ela tornou-se escritora, professora, poeta, contadora de histórias, empreendedora carioca, a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil *A Terra é mãe do índio*, em 1975, e fundar a organização de mulheres indígenas, o Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN), em 1988. Potiguara foi uma das brasileiras indicadas para o projeto internacional *Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz* e participou, por seis anos, da elaboração da *Declaração Universal dos Povos Indígenas da ONU* em Genebra. As suas textualidades revelam sua história e de seus ancestrais, a luta dos povos indígenas, as letras abrem passagem para a voz silenciada denunciar as injustiças e contar a História da cultura dos povos originários e da preservação do meio ambiente.

Maria das Graças Ferreira, etnia Potiguara, pseudônimo Graça Graúna, nasceu em 1948, na cidade de São José do Campestre, a 64 km dos parentes da Aldeia Catu no Rio Grande do Norte. Aos dez anos de idade, mudou-se com sua mãe costureira, seu pai pescador e mais cinco irmãos para Recife, onde reside até hoje. Sua produção literária e crítica inclui poesias, crônicas, textos infanto-juvenis, ensaios que contemplam as ideias, os sentimentos, as memórias, a relação com o meio ambiente, as dores, as lutas, as esperanças, os desejos das mulheres indígenas em prol da coletividade. Para Graúna, a escrita é um espaço de sobrevivência, reconstrução do ser, autoafirmação para combater a violência, os estereótipos decorrentes do pensamento colonial.

Lia Minápoty brasileira, etnia Maraguá, nasceu na aldeia Yabetue'y na área indígena Maraguapaiy, no rio Abacaxis, Amazônia. É escritora, palestrante, bióloga, professora e ajuda na causa de reconhecimento da Literatura Indígena juntamente com seu esposo Yaguarê Yamã, escritor, ilustrador e geógrafo. Minápoty é uma das jovens lideranças do povo Maraguá. Atua como artista plástica, especialista em grafismos indígenas além de fazer parte da diretoria da Associação das Mulheres Indígenas Maraguá (ANIMA). A escritora procura, através da sua escrita, mostrar a cultura do povo Maraguá, a relação dos povos originários com a floresta, a conexão com a Terra e também trata das lutas indígenas.

Por último, Denízia Cruz Kawany Fulkaxó, etnia Fulkaxó, nasceu na cidade de Porto Real do Colégio, Alagoas, escritora indígena, brasileira, pedagoga, advogada, mãe, liderança da etnia Kariri Xocó, militante, professora do ensino fundamental I. Pós-graduada em Desenvolvimento Infantojuvenil com Enfoque Psico-Educacional, contadora de histórias, ativista em prol dos direitos indígenas no Brasil. As suas textualidades trazem as narrativas do cotidiano de uma comunidade indígena, histórias vivenciadas por ela ou contadas pelos anciãos, personagens que mostram a cultura do seu povo.

#### 4.2 PARTE I – RESSIGNIFICANDO HISTÓRIA E LITERATURA INDÍGENA

Antes da chegada dos portugueses às terras brasileiras, segundo o antropólogo Darci Ribeiro (2015), ela já era habitada por populações indígenas que percorriam e ocupavam a costa litorânea à procura de lugares adequados para viver. Existiam diversas etnias, cada uma com sua comunidade. Entretanto, com a chegada dos colonizadores, o choque cultural foi imenso, houve extermínio de muitos povos originários, por conta dos conflitos, das doenças trazidas

pelo homem branco, do processo de escravização, submissão, invisibilidade e negação da existência.

Neste contexto, nota-se como a estrutura colonial deixou os indígenas à margem da História brasileira, visão que não era percebida na época, e começou a ser questionada no final do século XX. Mesmo com a exclusão, o contato entre povos originários e os europeus deu origem à formação do Brasil, e as marcas dessa colonialidade perpetuam depois de cinco séculos. A Constituição de 1988, em seus artigos 231 e 232, garante o direito à proteção, ao respeito, a organização social, assegura os costumes, a língua e o direito à demarcação das terras. Na prática, muitos desses direitos ainda são ignorados e desrespeitados, pois é constante os desafios territoriais, o racismo, o preconceito, a violação dos direitos das mulheres indígenas e a falta de políticas públicas que contemplem essas comunidades.

Durante todo esse processo de surgimento da nação, os indígenas sobrevivem tentando mostrar à sociedade que eles não pertencem a um período do passado, estão aqui no presente e reivindicam o seu lugar de cidadãos brasileiros. Diante de tantas injustiças, a Literatura de Autoria Indígena é um mecanismo para ressignificar a História e, principalmente, utilizando o material impresso, evidencia experiências indígenas, protagonismo e ancestralidade. Ademais, contribui para desmitificar os estereótipos, valorizar a cultura dos povos originários e promover a pluralidade de vozes.

#### **4.2.1 De olho nas imagens: passado e presente**

A comunicação é feita por diversas linguagens, entre elas, as linguagens verbal e não verbal. Esta última, quando bem posicionada, tem o poder de transmitir a mensagem de forma rápida, objetiva. As imagens possuem um papel de estimular as emoções, atrair o olhar e despertar sentidos, curiosidades e lembranças.

As cidades são organismos vivos, sujeitos a diversas transformações, principalmente, geográficas ao longo da História, e as imagens podem revelar isso tudo. É nesse contexto que se inicia a proposição com a história do município onde o educando vive. Como falar de outros lugares sem conhecer a história do seu município, sua formação, as transformações ocorridas?

Nesse contexto, traz-se à baila Ipirá, conhecida por “Camisão”, “Terra do Bode”, “Bacia Leiteira”, “Terra do Couro”. É um município baiano, de clima semiárido, com população de 59.343 habitantes, situado a 202 km da capital baiana, às margens da BA 052, rodovia conhecida como Estrada do Feijão.

A cidade pertencente ao território da Bacia do Jacuípe constituído por 15 municípios que são: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço.

De acordo com o Referencial Histórico e Geográfico de Ipirá (2012), o município citado possui uma vasta extensão territorial, sendo que a maior parte da população está organizada em núcleos urbanos fora da sede (zona rural), denominados povoados. Dentre eles, destacam-se: Bonfim de Ipirá, Malhador, Umburanas, Rio do Peixe, Amparo, Caixa D' Água, Coração de Maria, São Roque, Nova Brasília, Rosário, Alto Alegre, Ipirazinho, Pau Ferro, Conceição, Santa Rita, João Velho, Vida Nova, Rosário, Jacaré, Cahoeirinha, Tingui.

O município tem 167 anos de história desde sua emancipação política em 20 de abril de 1855. O cenário não é mais o mesmo: as paisagens naturais foram modificadas pelo processo de urbanização ou desmatamento, surgimento de praças, avenidas, novos bairros, reformas ou construção de prédios para instituições públicas, mudanças do local da feira livre, saneamento básico, iluminação elétrica, calçamento. Entretanto, alguns lugares permaneceram sem mudanças, são as testemunhas de culturas passadas, os patrimônios históricos. Dentre eles, destacam-se a Igreja Matriz, a residência da família Lima, a sede da Filarmônica, a Escola Dr. Góes Calmon e o Mercado de Arte.

As fotografias representam registros das histórias, memórias e reside nas múltiplas interpretações do leitor. Ao analisar as mudanças ocorridas na cidade de Ipirá do século XX para o século XXI, através das fotos, o educando fará sua leitura sobre a história da cidade, estimulando sua visão crítica e os vínculos de pertencimento que ligam cada ser ao seu território.

## **Sequência Didática**

### **Objetivos:**

Figura 5 – Ilustração da Igreja Matriz Senhora Santana do município de Ipirá- Ba



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

- ✓ Reconhecer, a partir da apreciação de fotografias, o município onde vive;
- ✓ Analisar as transformações espaciais, históricas comparando fotografias de um mesmo lugar em diferentes épocas;
- ✓ Identificar a localização do município de Ipirá, seus povoados e cidades circunvizinhas;
- ✓ Desenvolver estratégias para resolver problemas assimilando informações.

**Tempo:** 100 minutos (2 aulas).

**Recursos:** Fotografias antigas e atuais da cidade de Ipirá em *PowerPoint*, quebra-cabeças de mapas e pontos históricos de Ipirá para montar.

**Metodologia:**

Logo no início do encontro, o/a educador/a introduz a aula, dizendo que abordará um tema muito importante. Em seguida, entrega para cada educando um cartão colorido com a expressão “passado e presente” e pergunta o que será abordado. Depois, solicita que cada educando registre, no cartão, de acordo com suas vivências e conhecimentos, sua suposição. Feitos os registros, ocorre a socialização das respostas, e o/a educador/a apresenta o segundo momento da aula, em *Powerpoint*, “De olho nas imagens: passado e presente”.

O material remete a compreensão e interpretação da cidade de Ipirá na linha do passado e do presente, por meio de fotografias antigas e atuais. Os alunos são guiados através de perguntas como: “Ao analisar a fotografia, de acordo com suas vivências, você reconhece esse local?”, “O que chama atenção nessa fotografia?”, “Há presença de calçamento, rede elétrica?”, “Há várias construções, edifícios ou ainda é um espaço em via de desenvolvimento?”, “Neste local, o que permanece até os dias atuais e quais são as mudanças?”, “Onde se localizava a feira livre da cidade?”, “Houve alteração em relação ao local da feira?”, “Como era o abastecimento de água na cidade e atualmente?”, “Em relação à Mata da Caboronga, o que é possível observar?”, “A cidade possui patrimônios históricos e estão conservados?” Assim, são apresentadas várias fotografias, e os alunos participam tecendo comentários, discutindo sobre os processos de mudanças da cidade e a permanência de alguns patrimônios. A atividade dura, em média, 30 minutos.

O terceiro momento é a montagem de quebra-cabeças. O/a educador(a) solicita que a turma se divida em 5 equipes. Cada uma recebe um envelope contendo peças para montar quebra-cabeças referentes aos patrimônios históricos da cidade, Mercado de Arte, residência da família Lima, Igreja Matriz, e os mapas de localização do município, Território da Bacia do Jacuípe, Ipirá e zona rural. Cada equipe monta seu quebra-cabeça de acordo com as informações apresentadas no *Powerpoint*. Assim que terminarem, um membro de cada equipe comentará

sobre a atividade e as informações relacionadas à imagem formada como: tema, características, mudanças, curiosidades etc. Em relação aos mapas, o/a educador(a) explica sobre a quantidade de povoados, questiona se os educandos conhecem as cidades circunvizinhas do município de Ipirá.

O tema da próxima atividade é “Raízes culturais ipiraenses”. Com o intuito de promover o protagonismo do/a educando(a) na construção de conhecimentos e maior participação nas discussões, o/a educador/a utiliza a estratégia sala de aula invertida<sup>60</sup>. A proposta é enviar um roteiro de pesquisa, xerocopiado, sobre o assunto. Os educandos acessarão os *sites* disponibilizados no box “Pesquisa @”, anotando as informações, no caderno, para socializar na aula seguinte.

### **Sugestão de roteiro para pesquisa**

Questão 1 - Raízes culturais e sua importância para o ser humano e a sociedade;

Questão 2 – Etnia (significado, principais etnias brasileiras, diferença entre diversidade étnica e diversidade cultural);

Questão 3 – Etnia Payayá (região onde se localizavam suas comunidades antes do processo de colonização, locais onde se encontram descendentes da etnia Payayá);

Questão 4 – Etnia Tupi (região onde se localizavam suas comunidades antes do processo de colonização, locais onde se encontram descendentes da etnia Tupi);

Questão 5 – Termo “índio” ou “indígena”? Qual a forma adequada? Por quê?

Finalizando a atividade, os educandos são convidados a registrar, no verso do cartão, o que aprenderam e como esse conhecimento reflete na sua forma de pensar e ver a história da sua cidade. Depois de escrito, entregam o cartão ao/à educador/a.

#### **ASSISTA**

BORGES, Carla. **De olho nas imagens:** passado e presente. Apresentação em slides. 28 slides. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022. Disponível em:

[https://docs.google.com/presentation/d/1D5Wg2\\_RG6zNgy\\_BS8kfTL1TvyVYIiauQgtgDouX0FTg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1D5Wg2_RG6zNgy_BS8kfTL1TvyVYIiauQgtgDouX0FTg/edit?usp=sharing)

<sup>60</sup>A sala de aula invertida é uma metodologia ativa em que o educando entra em contato com o assunto antes da aula, ou seja, antecedendo a explicação do educador e aprendendo por meio da articulação entre espaços *online* e presenciais, através de pesquisas, videoaulas, textos, *podcasts*.

## PESQUISA @

DIVERSIDADE CULTURAL. Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/diversidade-cultural/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FONSECA, Eliana. De volta ao povo originário. **Instituto de Geociências da UNICAMP**, 2019. Disponível em: <https://portal.ige.unicamp.br/news/2019-09/de-volta-ao-povo-originario>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FONSECA, Eliane. Em palestra no IG, Cacique Payayá fala sobre dizimação e reconquista. **Instituto de Geociências da UNICAMP**, 2019. Disponível em: <https://ige.unicamp.br/news/2019-08/em-palestra-no-ig-cacique-payaya-fala-sobre-dizimacao-e-reconquista>. Acesso em: 20 nov. 2022.

HISTÓRIA E MODOS DE VIDA DOS TUPINAMBÁS OU TUPIS. Território brasileiro e povoamento. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/modos-de-vida-dos-tupinamba-ou-tupis.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Eu não sou índio, não existem índios no Brasil. Nonada, 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Susie Barreto. A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>. Acesso em: 20 nov. 2022.

**AVALIAÇÃO:** análise da participação e das discussões dos(as) educandos(as) nas atividades desenvolvidas, bem como nas anotações feitas, no cartão, sobre o reflexo dessa aprendizagem.

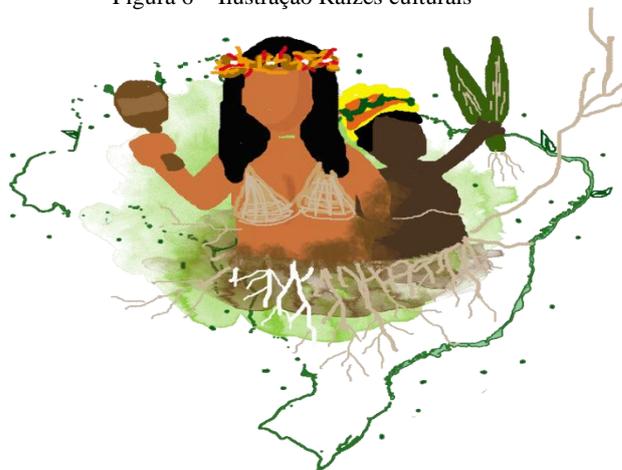
### 4.2.2 Das imagens às raízes culturais ipiraenses

A linguagem visual mostra as transformações no decorrer do tempo, traz recordações, revela memórias. Já a cultura significa identidade, hábitos que uma sociedade estabelece como comuns a todos que vivem nela. A cultura brasileira é formada por três grupos étnicos: indígenas (povos originários do Brasil), negros (povos africanos escravizados) e brancos (portugueses colonizadores e povos europeus imigrantes).

Em relação aos povos originários, é comum, ainda, ouvir o termo “índio”, palavra criada pelo colonizador como forma de reduzir, de forma genérica, a pluralidade das diversas etnias indígenas. Por isso, a adoção do termo “indígena”, que significa “natural do lugar que se habita”, é a definição mais correta para se referir aos povos originários.

O município de Ipirá também possui essa influência das três etnias. Segundo Dilemar Costa (2003), as terras ipiraenses são conhecidas pelos colonizadores desde o século XVI. Os seus primeiros habitantes foram os indígenas da etnia Payayá e ramificações Tupi que habitavam a região serrana do local rodeada pela caatinga.

Figura 6 – Ilustração Raízes culturais



Fonte: Ilustração Wanessa Ribeiro, 2022.

De acordo com Costa (2003), um aldeamento que ficava nesta região foi destruído em 28 de julho de 1673 pela ação do Capitão-mor Braz, ordenado pelo Governador da Província Afonso Furtado de Castro. Alguns indígenas conseguiram fugir, outros foram aldeados. O autor salienta, ainda, que alguns povos originários foram vítimas da contaminação por roupas, objetos de não indígenas com varíola e tuberculose.

A ocupação das terras do município começou com gado solto nas caatingas. Dessa saga, nasceram os ranchos, dentre eles, o do Homem do Camisão, português, rancheiro que se vestia com um camisolão de algodão. Os viajantes faziam pouso em seu rancho, Fazenda do Camisão, localizada na atual Praça Roberto Cintra (centro da cidade). A cidade manteve-se com esse topônimo “Camição” até julho de 1931, quando recebeu o nome de Ipirá (em língua Tupi), cujo significado é Rio do Peixe (*i-rio, pirá-peixe*). A história da origem de Ipirá tem suas lacunas, pois há poucos registros históricos, mas o fato é que o município tem, na sua formação étnica, as etnias Payayá e Tupi.

Antes da colonização, o povo Payayá ocupava, na Bahia, uma área de 300 mil Km<sup>2</sup>, especialmente os sertões da Chapada Diamantina. Assim como aconteceu em outras regiões, os indígenas foram expulsos das suas terras, aldeados e, conforme o censo de 2010, a população do município de Ipirá que se considera indígena é de 227 pessoas. A comunidade indígena Payayá mais próxima da região de Ipirá é a de Utinga, localizada na Chapada

Diamantina. Segundo Juvenal Payayá (2019), líder dessa comunidade, desde janeiro de 2019, cerca de 100 famílias Payayá habitam uma área de 112 hectares, cedida pelo governo do estado da Bahia.

A partir desse contexto cultural, trazer a formação étnica do município, onde vive o educando, é desvendar suas raízes culturais, a ancestralidade dessa sociedade. Ao conhecer a própria cultura, o educando compreende a importância de valorizar a sua identidade, promovê-la e respeitar, principalmente, as outras culturas. É nesse viés, através de um conto ficcionalizado, *Como nasce Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, escrito pela mestrandia Carla Borges, que são explicadas as etnias que constituem a formação da sociedade ipiraense e a origem do nome do município.

A história acontece na região serrana da Mata da Caboronga, local onde se fixou uma comunidade da etnia Payayá. A filha do cacique, passeando, distancia-se da comunidade e não sabe como retornar, e um jovem da etnia Tupi a encontra. As duas etnias guerreavam entre si, mas o destino dos jovens estava traçado por Tupã. Apesar de ser uma metaficção historiográfica (ficção calçada em dados históricos), o texto denota ancestralidade, promove reflexão sobre a presença indígena na região de Ipirá, o respeito à natureza, a relação entre indígenas e natureza. E as ilustrações desse conto dialogam com a escrita.

### **Sequência Didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Promover a discussão sobre raízes culturais, as etnias Payayá e Tupi através da estratégia “Sala de aula invertida”, socializando a pesquisa;
- ✓ Incentivar o protagonismo do aluno, construindo conhecimentos;
- ✓ Entender porque não se deve usar o termo “índio”, e sim “indígena”;
- ✓ Encontrar, através da dinâmica trilha histórica, o conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, que está dentro do “baú histórico”;
- ✓ Compreender a leitura do conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, realizada oralmente pelo(a) educador(a), de forma a refletir sobre a formação identitária do município;
- ✓ Analisar o conto e suas textualidades, promovendo o letramento literário através da produção de um “mapa mental” e o reconto oral coletivo.

**Tempo:** 100 minutos (2 aulas)

**Recursos:** Trilha histórica (dinâmica) formada por imagens antigas e atuais da cidade de Ipirá e Baú; Conto *Como nasce Ipirá? Fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, de Carla Borges.

**Metodologia:**

Para dar início às atividades, o/a educador/a deve colocar as cadeiras em círculo e iniciar a estratégia da “Sala de aula invertida”, socializando a pesquisa enviada para casa. O processo de socialização acontece com a participação de cada aluno, comentando sobre os itens pesquisados, abrindo espaço para discussão. Depois, o/ a mediador/a aborda o porquê da pesquisa, relacionando com o tema a ser trabalhado na aula, as raízes culturais do município de Ipirá.

Em seguida, o/a professor/a divide a turma em equipes, e cada uma delas escolhe um membro para jogar a Trilha Histórica.

**Como jogar a Trilha Histórica?**

**Objetivo:** Chegar à casa onde fica a imagem da Mata da Caboronga, encontrar um Baú de Tesouro, abrir e entregar o papel encontrado ao/à docente.

**Regras:**

No início da partida, cada membro da equipe fica posicionado na linha de início. O primeiro participante joga o dado e avança o número de casas indicado pelo dado. Durante o trajeto, há lugares sinalizando que o jogador deve voltar uma casa ou, se o dado cair em fotos atuais da cidade, o participante perde a vez. Vence aquele participante que conseguir chegar à casa onde está a imagem da Mata da Caboronga e encontrar o Baú de Tesouros.

Após chegar na última casa, o participante abre o Baú e entrega o papel ao /a professor/a. Antes da leitura, o/a educador/a faz uma breve apresentação sobre a autora do texto <sup>61</sup> através do poema *Ciclos da vida*, disponível no *link* em nota de rodapé. Em seguida, o texto é lido pelo educador/a, dando oportunidade a cada aluno(a) de realizar inferências. À proporção que a leitura avança, os alunos confirmam ou não suas impressões.

Terminada a leitura, o/a educador/a distribui o conto, pede que a turma se divida em 5 grupos, e cada um recebe uma folha de papel sulfite A4. A proposta de atividade é criar um Mapa mental<sup>62</sup>, relacionando o conto lido à pesquisa feita em casa. Para organizar o Mapa

---

<sup>61</sup>Apresentação da autora do texto. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1NJLlgzGZqlmMuaAQIEYgq5mW6q2Nwkow/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true>

<sup>62</sup>Mapa mental é um diagrama confeccionado a partir de uma ideia central, que vai se ampliando em variados ramos. Cada uma dessas ramificações são desdobramentos do conceito inicial, como neurônios no cérebro, e pode ser feito à mão ou com a ajuda de programas e aplicativos.

Mental, o(a) estudante precisa definir o tema central e escolher palavras que representem subtópicos desse tema, relacionando as palavras dos subtópicos a outras. No boxe “Pesquisa 

Após a realização dessa atividade, os educandos apresentam seus trabalhos, explicando o uso e a relação das palavras no “mapa mental”. Para finalizar, cada equipe escolhe um ou dois membros para representá-la. Os educandos escolhidos são convidados a formar um semicírculo para recontar o conto *Como nasceu Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, de forma coletiva. E para este reconto, o/a educador/a deve fazer algumas observações à turma: evitar cacoetes de linguagem como “tipo, né, daí...”, não pode modificar o final da história. Um educando inicia, e os outros continuam seguindo a ordem do semicírculo.

## SAIBA + !

### Por que não se devem utilizar as palavras “índio”, “tribo” e “Dia do Índio”?

Os colonizadores portugueses e espanhóis usavam a palavra “índio” para qualquer povo originário que encontravam pelo território. É um termo que não considera os traços individuais destes povos, é uma forma de reduzir a pluralidade das várias etnias indígenas. De acordo com Daniel Munduruku (2017), a sociedade brasileira criou conceitos para a palavra “índio” aquele que vive no meio do mato, são preguiçosos e atrasam o progresso. Para Munduruku (2017), chamar alguém de “índio” não ofende só uma pessoa, e sim culturas que existem há milhares de anos; e o uso da palavra “tribo” para se referir às aldeias e etnias significa apenas um pedaço de um povo dominado por um senhor.

O termo “indígena”, que significa natural do lugar que se habita (nativo), tem sido a palavra mais apropriada para se referir aos povos originários e comunidades indígenas ou aldeias, em vez de “tribo”. Segundo Munduruku (2019), o “Dia do Índio” é uma farsa, uma ideia folclórica e preconceituosa. A data deveria se chamar “Dia da Diversidade Indígena”, um momento para divulgar, refletir e proporcionar às pessoas o desejo de conhecer essa diversidade dos povos indígenas.

## PESQUISA APRENDA COMO FAZER UM MAPA MENTAL ONLINE GUIA. Passo a passo. **Canva**, 2022. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/aprenda/como-fazer-um-mapa-mental-online-guia/](https://www.canva.com/pt_br/aprenda/como-fazer-um-mapa-mental-online-guia/). Acesso em: 20 nov. 2022.

MAPAS MENTAIS. Benefícios, como construir, dicas e modelos. **Fia Business School**, 2021. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/mapas-mentais-beneficios-como-construirdicas-e-modelos/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAPA MENTAL. **Canva**, 2022. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/graficos/mapa-mental/](https://www.canva.com/pt_br/graficos/mapa-mental/). Acesso em: 20 nov. 2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador /a avalia a pesquisa, os argumentos dos educandos na discussão e as produções apresentadas através do mapa mental e do reconto.

Figura 7 – Ilustração do conto *como nasceu Ipirã? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*



Fonte: Ilustração de Laís Aguillar, 2022.

Figura 8 – Grafismo indígena ilustrando o conto de Carla Borges

### **Como nasceu Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi**

Carla Borges

O Camisão, município de Ipirá, é um dos lugares mais antigos do Estado da Bahia, suas terras são conhecidas desde o século XVI. Dizem que, antigamente, na Mata da Caboronga, região serrana, havia muitos animais, terra fértil, árvores frutíferas, licurizeiros, brejos, baixios e até minações de água potável como Fontinha, Gameleira, Janguito e Caboronga com sua bica. Os pássaros viviam a cantarolar e a comunidade indígena Payayá construiu sua aldeia neste “oásis” da caatinga. Os Payayá possuíam estatura baixa, pele vermelho-roxo terra, olhos negros, cabelos pretos azulados.

Naquele tempo, as ocas eram cobertas com palhas de licurizeiro, lá moravam mulheres, curumins, homens, idosos, o Pajé, o Cacique, cada qual com sua função. As mulheres colhiam as frutas, batatas, teciam redes, cestos; os homens, caçavam, pescavam, e as crianças, subiam em árvores, tomavam banho nas nascentes, os idosos, com toda sua sabedoria, ajudavam seus filhos no progresso da aldeia. A natureza os alimentava, viviam tranquilamente, e eles não interferiam na criação de Tupã – o criador dos céus, da terra, dos mares, da fauna e da flora.

Ao cair da tarde, na aldeia, alguns idosos chamavam as crianças em frente à ocará – área ao redor da aldeia – para contar histórias. Todos sentavam no chão e escutavam atentamente aqueles ensinamentos. O tempo passava, eles nem percebiam. A conversa continuava sob a luz da Jaci. Os outros membros da aldeia também se aproximavam, começavam a cantoria e as danças.

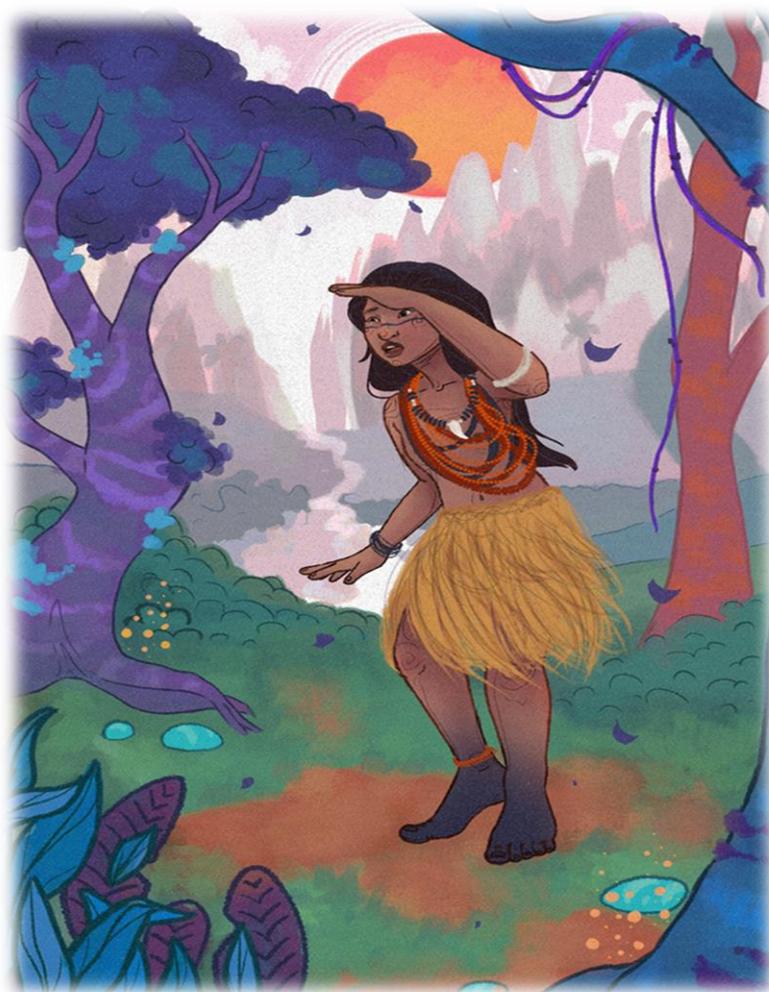
Os primeiros raios de Guaraci surgiam, os jovens eram os primeiros a se movimentar. Em uma das ocas, morava a família do Cacique da aldeia, o senhor Raoni Payayá, homem de muita bravura, exigente, responsável por aquela comunidade. Sua esposa Alira, uma senhora guerreira, espalhava energia por onde passava como os raios do sol. A filha, a jovem Anahí, voz doce, olhar atento, curioso, cabelos negros, adorava passear. E o irmão Poti, o pequeno curumim, brincava com as outras crianças da aldeia, era muito esperto.

Fonte: Ilustração Laís Aguillar, 2022.



Tudo transcorria normalmente. Até que, em uma manhã ensolarada, a jovem Anahí Payayá, muito curiosa, resolveu passear pelos arredores da aldeia. Sem perceber, distanciou-se bastante e, quando viu, estava perdida. Gritava e ninguém ouvia.

Figura 9 – Ilustração: Anahí Payayá perdida na Mata da Caboronga



Fonte: Ilustração Laís Aguillar, 2022.

Assustada, começou a correr, tropeçou em uma pedra, caiu e desmaiou.

Quando acordou, estava deitada embaixo de uma árvore, sendo cuidada por um jovem de estatura baixa, olhos negros, cabelos lisos, pele morena avermelhada. Tentou levantar, mas ainda estava tonta.

– Calma, moça! Encontrei você caída no chão, o sol estava muito quente. Você se lembra do que aconteceu?

– Não me lembro, apenas estava passeando e, quando me dei conta, corri. Depois, não sei o que houve. Onde estou? Preciso voltar para aldeia. Quem é você?

Figura 10 – Grafismo indígena ilustrando o conto de Carla Borges

– Sou Kauê Tupy, venho de muito longe e me perdi. Estou nesta mata faz algum tempo. E você, como se chama?

– Sou Anahí Payayá, filha de Alira e do cacique Raoni Payayá. Você se juntou aos homens brancos?!

– Não vou te fazer mal. Vamos encontrar sua aldeia.

– Você não pode ir até lá, minha comunidade diz que os Tupy queriam se apossar das nossas terras, destruir nossa aldeia e se juntaram aos homens brancos.

– Alguns irmãos foram capturados pelos brancos e, para não morrer, se juntaram a eles. Mas eu estou aqui, não quero o mal da sua aldeia.

Anahí Payayá olhou para o céu e percebeu que anoitecia. A Jaci seria minguante, noite escura. Desesperada, ela disse:

– Como vamos encontrar a aldeia nesta escuridão?

– Vamos pernoitar por aqui e, quando Guaraci surgir, partiremos em busca da sua aldeia.

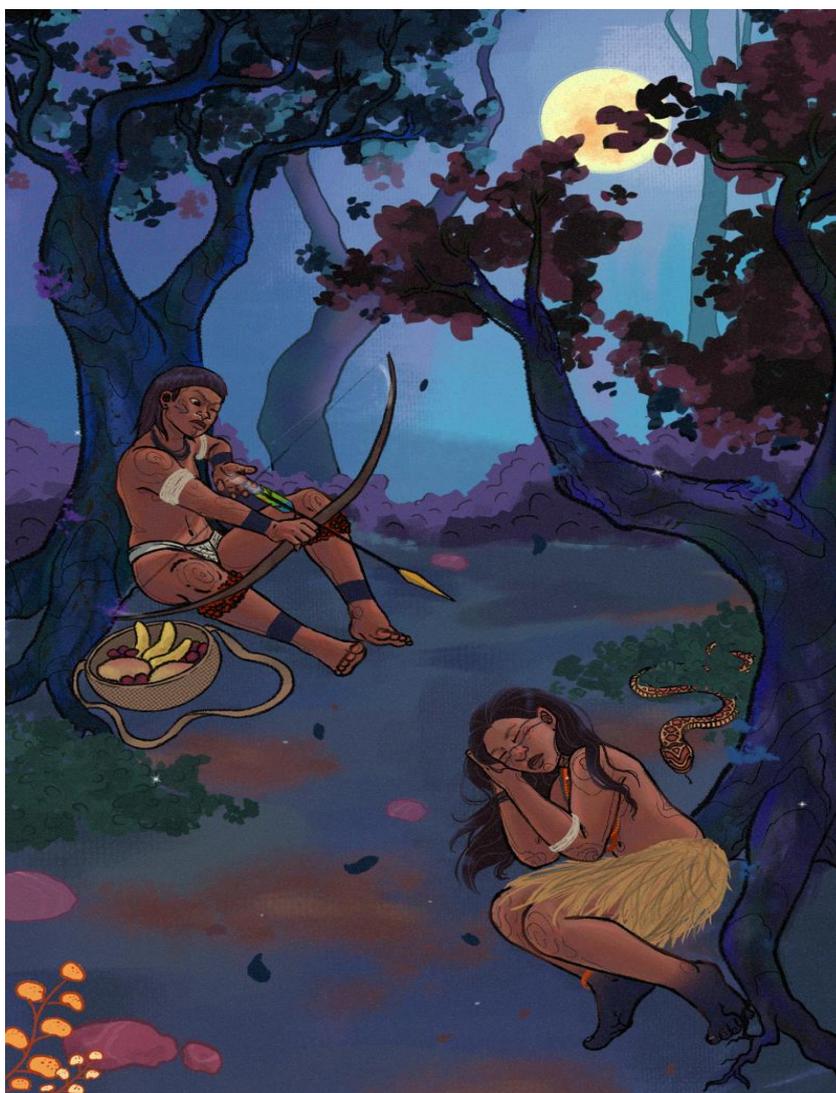
Anahí estava cansada e resolveu deitar embaixo da árvore.

Enquanto isso, o jovem Tupy saiu por ali à procura de frutas. Demorou um pouco, e Anahí Payayá ficou sozinha.



Quando Kauê Tupy chegou, a jovem calmamente dormia. Ele sentou-se perto da jovem e resolveu cochilar. Enquanto repousava, ouviu um chiado entre as folhas e, ao olhar, notou um animal rasteiro próximo a Anahí. Qualquer movimento, ele daria o bote. Então, o jovem guerreiro preparou a flecha e lançou. O animal foi alvejado.

Figura 11 – Ilustração: Kauê Tupy salva a vida de Anahí Payayá



Fonte: Ilustração Laís Aguillar, 2022.

Figura 12 – Grafismo indígena ilustrando o conto de Carla Borges

Anahí acordou assustada e, ao olhar para o lado, percebeu o perigo e agradeceu:

– Você me salvou mais uma vez. Que serpente era aquela?

– Uma cascavel. Elas costumam sair à noite para caçar, principalmente, quando o Guaraci está quente.

A jovem Payayá observava Kauê Tupy pegando algumas frutas para ela e pensava: “Jovem guerreiro, meu coração bate quando ele se aproxima, não pode ser! Meu pai não permitirá um Tupy na nossa comunidade. Eles queriam tomar a nossa aldeia.”

Kauê, cabisbaixo, pensava “Vim de tão longe, será o meu destino? Ela é uma Payayá.” Caminhou em direção à jovem e disse:

– Anahí Payayá, desde a primeira hora que te encontrei, sinto algo diferente.

– Kauê Tupy, meu pai não permitirá sua presença na nossa comunidade.

– Vamos tentar, enfrento todos da sua comunidade.

Os primeiros raios de Guaraci apareceram. Então o Tupy e a Payayá seguiram em busca da aldeia. Andaram bastante, até que avistaram a nascente da Gameleira. Anahí pediu que o jovem ficasse ali, aguardando um sinal seu.

Anahí se dirigiu à aldeia e, ao chegar lá, encontrou seu pai, o Cacique Raoni Payayá, e o Pajé, Upiara Payayá, organizando as buscas para encontrá-la. O pai a chamou para conversar. A jovem disse que se perdeu e que um guerreiro Tupy a encontrara, trazendo-a de volta. O Cacique e o Pajé se entreolharam e perguntaram onde ele estava. Anahí não queria dizer, mas sua mãe chegou e pediu para conversar com a doce filha.

– Mãe, Kauê Tupy me salvou da picada de uma cascavel. Se não fosse o Tupy, não sei se estaria viva.

– Filha, a comunidade dele quis tomar nossa aldeia. Vamos ver o que o Pajé Upiara e o seu pai resolverão. Onde está o guerreiro Tupy?

– Está próximo à nascente da Gameleira.

– Vou falar com seu pai. – disse Alira.



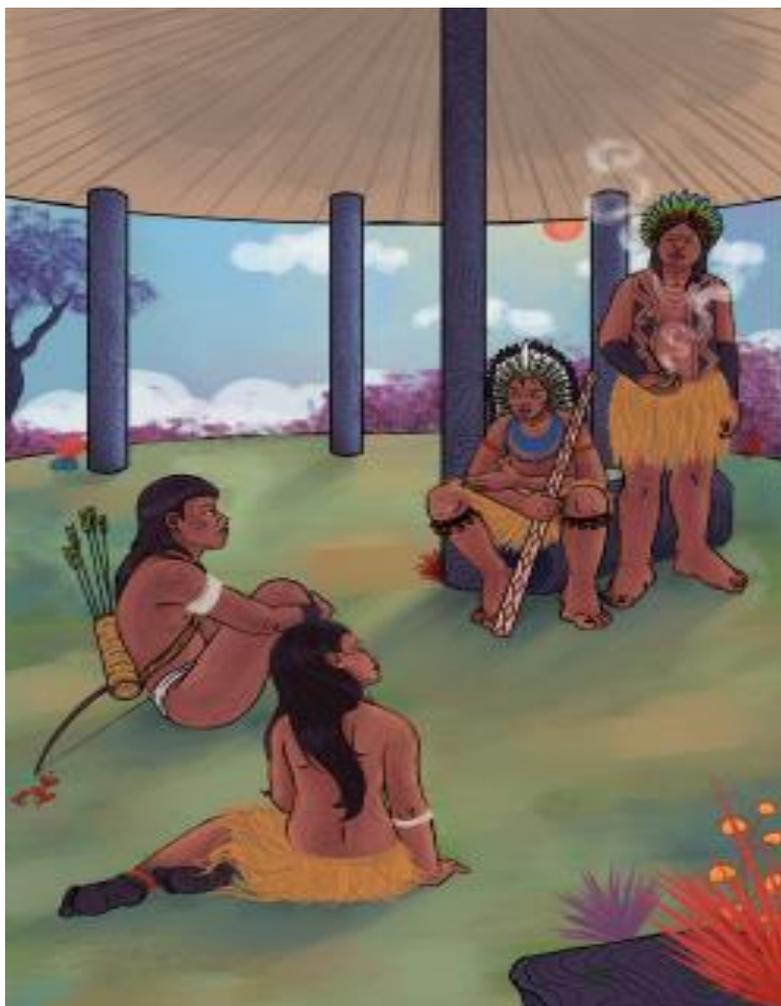
Alira foi ao encontro do seu esposo e disse onde Kauê Tupy estava. O Pajé deu ordens para trazê-lo “vivo”.

Os outros indígenas foram em busca de Kauê Tupy. Ao chegar à nascente, Kauê se desarmou, jogou seu arco e flecha no chão. Então, os Payayá trouxeram-no até a aldeia como prisioneiro.

À noite, o Cacique e o Pajé foram conversar com o indígena. No início, o diálogo não foi possível, porque o Cacique não queria que Kauê se encantasse por sua filha.

No dia seguinte, depois de sua esposa Alira Payayá suplicar muito, o Cacique propôs um desafio: “Ele terá que trazer dois porcos do mato vivos para aldeia, só assim ele poderá ser aceito aqui na aldeia.”

Figura 13 – Ilustração: Cacique propõe desafio a Kauê Tupy



Fonte: Ilustração de Laís Aguillar, 2022.

Kauê Tupy aceitou e partiu naquela mesma noite. Anahí estava triste, pois caçar porcos do mato e trazê-los vivos não era tarefa fácil. Mas o Tupy era forte e persistente, não desistiria tão fácil.

Jacis se passaram... E nada do jovem retornar à aldeia.

De repente, o Guaraci nem tinha surgido, e se ouviu uma gritaria na aldeia:

– Acordem, acordem! O Tupy chegou!

Todos saíram das suas ocas para olhar o que estava acontecendo, inclusive Anahí. O jovem indígena trouxe dois porcos do mato vivos. O Cacique e o Pajé parabenizaram-lhe e, durante três dias, foi uma festa na aldeia. Kauê Tupy era o mais novo membro da comunidade, passou a ser recebido por conta de sua bravura.

Figura 14 – Ilustração: Kauê Tupy cumpre desafio



Fonte: Ilustração de Laís Aguillar, 2022.

Figura 15 – Grafismo indígena ilustrando o conto de Carla Borges

Todos os dias, o jovem saía para pescar e caçar com os outros indígenas. Enquanto isso, na oca do cacique Raoni Payayá, a jovem Anahí estava cada vez mais apaixonada pelo Tupy. Seu pai apenas permitiu que o jovem ficasse na aldeia, mas sem encantos por sua filha.

Durante o dia, Anahí observava o guerreiro ajudando na lida da aldeia, às vezes, ficava triste, pensativa, não sabia mais o que fazer. Seu coração batia cada vez mais forte, quando via o Tupy.

O clima na aldeia era de celebração, os indígenas costumavam se reunir em noite de Jaci cheia. A festa invadia as madrugadas e, depois, iam se banhar na nascente da Caboronga. Anahí se preparava para aquela comemoração, mas, ao chegar na oca, viu seu guerreiro dançando com a jovem Iandara Payayá. Pensou em retornar para a sua oca, mas sua mãe incentivou que ficasse. Durante as danças, o guerreiro Porã Payayá se aproximou de Anahí e lhe convidou para participar. Ela relutou, mas acabou aceitando.

Durante a dança, num breve descuido, Anahí acabou tropeçando em Kauê Tupy e, acidentalmente, caiu nos braços do jovem guerreiro. A aldeia Payayá parou. Todos observaram a cena entre os dois jovens.

O guerreiro Tupy fez o único som, ao declarar seu amor por Anahí. A jovem, ao ouvir aquelas palavras, o coração disparou. Não havia dúvida de que eles se amavam.

Diante do ocorrido, o cacique Raoni Payayá e o Pajé permitiram que o Kauê Tupy se aproximasse da jovem. A festa continuou ainda mais animada, todos bailavam ao redor da oca, e o casal dançava feliz.



Suados de tanto dançar, foram tomar um pouco de ar e se banhar na nascente da Caboronga. Abraçados, agradeciam a Tupã pela união. Juntos, eles traçavam planos para o fortalecimento da comunidade Payayá.

Figura 16 – Ilustração: Anahí Payayá e Kauê Tupi na nascente da Caboronga



Fonte: Arquivo Laís Aguillar, 2022.

Dias se passaram, meses... Numa noite de Jaci cheia, a jovem Anahí Payayá deu à luz um lindo curumim, Ipirá (Rio do Peixe), de olhos castanhos, arredondados, pele morena. Assim nasceu a cidade de Ipirá, fruto da união das etnias Tupy e Payayá, uma alusão ao Rio do Peixe que corta o município.

Figura 17 – Grafismo indígena ilustrando o conto de Carla Borges

### **Glossário**

Alira – Cristal.

Anahí – Aquela que tem voz doce.

Guaraci – Sol.

Iandara – Metade do dia.

Ipirá – Rio do peixe.

Jaci – Lua.

Kauê – Gavião ou falcão

Porã – Bonito.

Raoni – Onça.

Upiara – O que luta contra o mal.



### 4.2.3 Uma história enlaça outra: dos Payayá a outras etnias

A etnia Payayá dominava o território do Rio do Paraguaçu, Iará, Feira de Santana, Ipirá, Baixa Grande e algumas regiões da Chapada Diamantina como Jacobina, Itaberaba, Utinga, Tapiramutá. Os Payayá não desapareceram, misturaram-se. Devido a sua enorme resistência ao colonialismo, foram perseguidos por fazendeiros, mineradores e autoridades. As mulheres foram tomadas, estupradas, e os homens, dizimados.

Já a etnia Tupi ou Tupinambá vivia no litoral brasileiro e foi a primeira a ter contato com os portugueses. Ao verem as guerras provocando dizimações, as doenças trazidas pelos europeus, a escravização, muitos indígenas resolveram fugir pelas matas, na tentativa de manter seu modo de vida. A língua falada por esses povos era o tupi. Em várias palavras do vocabulário brasileiro, há presença dessa língua. Entretanto, não existem apenas essas etnias no Brasil. Segundo o Censo do IBGE (2010), há cerca de 900 mil indígenas que se dividem em 305 etnias e falam, ao menos, 274 línguas.

Segundo Thiél (2015), quando os europeus chegaram às terras brasileiras, a história dos indígenas foi contada a partir da visão desses colonizadores. Os nativos foram vistos como selvagens, colocados em uma posição de domínio, desprovidos de normas fundamentais para o convívio em sociedade.

Figura 18 – Ilustração: Etnias Macuxi, Terena, Payayá, Pataxó



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

Na *Carta* de Pero Vaz de Caminha, apesar de ser um documento bem elaborado, literário, constam estereótipos em relação aos povos originários, e esses estigmas permanecem até hoje, mais de cinco séculos. Quantos indígenas não foram dizimados, escravizados nas plantações de cana-de-açúcar, na extração de minérios ou borracha? E quantas mulheres indígenas foram estupradas?

Entretanto, os povos originários vêm resistindo, lutando contra o racismo, a invasão de terras e o genocídio. Essa população indígena vive em reservas, em áreas demarcadas, alguns povos estão isolados, outros partem para os centros urbanos em busca de melhorias para sua comunidade. Segundo o Censo (2010), as dez maiores etnias são: a Tikuna com 46.045 indígenas, seguida das etnias Guarani Kaiowá, Kaiangang, Macuxi, Terena, Tenetehara, Yanomami, Potiguara, Xavante, Pataxó. Os dados do Censo (2010) confirmam que, dos 5.565 municípios, 1.085 não têm nenhuma população autodeclarada indígena, 4.382 municípios têm menos do que 10% de sua população declarada indígena e 12 municípios possuem mais de 50% da população contabilizada como indígena, sendo eles da Região Norte e Nordeste.

A população indígena tem diminuído, muitos são vítimas de doenças como a malária, a Covid 19, no entanto, os dados alarmantes são de homicídios. Segundo o Atlas da Violência (2021), o número de indígenas assassinados no Brasil aumentou em 22% em 10 anos, considerando o intervalo entre 2009 e 2019, enquanto a média nacional, nesse mesmo período, sofreu baixa de 20%. Ao todo, foram 2.074 vidas indígenas ceifadas, e isto se deve aos conflitos gerados pelo ruralismo, pelas invasões de terras e explorações ilegais de madeira, peixes e garimpo. Nesse contexto, trilhar por esse imenso território é conhecer um pouco dessa diversidade étnica, cultural, desmitificar os estereótipos, respeitar a história dos povos originários e a formação da sociedade brasileira.

## Sequência Didática

### Objetivos:

- ✓ Apresentar, através do poema *Pindorama*, escrito pela mestrande Carla Borges, como Kauê Tupi e Anahí Payayá do conto *Como nasceu Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi* viam o território brasileiro antes da colonização. O poema está disponibilizado no boxe **ASSISTA** .
- ✓ Relacionar a canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, ao poema *Pindorama*, de Anahí Payayá e Kauê Tupi.

- ✓ Analisar de forma crítica alguns trechos do documento *A Carta* de Pero Vaz de Caminha.
- ✓ Tecer relações entre os textos abordados (letra de canção, *Carta* de Caminha, vídeo de Julie Dorrico), analisando a vida dos indígenas, suas experiências e lutas.

**Tempo:** 200 minutos (4 aulas).

**Recursos:** Poema *Pindorama* de Anahí Payayá e Kauê Tupi, *Carta de Pero Vaz de Caminha*, vídeo de Julie Dorrico, letra de música, papel metro, hidrocor.

**Metodologia:**

O/a educador/a começa a aula explicando que, no encontro anterior, foram abordadas as etnias Payayá e Tupi, mas não existem só estas, então, para evidenciar essa informação, trará os dois personagens, Kauê Tupi e Anahí Payayá do conto *Como nasceu Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*, para apresentar, através de um poema, como era o Pindorama antes da colonização. Depois da apresentação, o/a educador/a pede que os educandos se sentem em círculo e escutem a canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega. A cada momento que a música parar, três educandos se dirigem ao centro do círculo para falar palavras ou frases relacionadas à canção e ao poema.

Ao término dessa atividade, a turma é dividida em 4 equipes, e o/a educador/a distribui fragmentos do documento *A Carta* de Pero de Caminha, para uma análise crítica sobre a visão do colonizador a respeito dos indígenas. Após a socialização, dando continuidade, ainda em equipe, o/a educador/a apresenta o vídeo de Julie Dorrico que versa sobre a História Indígena. Em seguida, é chegado o momento de mostrar o diálogo entre a canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, *A carta*, de Pero Vaz de Caminha e o vídeo, de Julie Dorrico. Cada equipe, então, recebe as perguntas. Concede-se o tempo de dez minutos para cada equipe discutir entre os seus componentes; depois, amplia-se o espaço de discussão coletiva. Os membros das equipes podem complementar as respostas dos seus colegas.

Por fim, o(a) educador(a) organiza um painel para que os(as) alunos(as) registrem as seguintes afirmações: a) eu não sabia que...; b) eu já sabia que...; c) agora eu sei que... A escrita do painel é organizada por equipe, que escolhe um membro para escrever, ilustrar o painel e socializar as informações.

**Atividade 1**

Analise, em grupo, os trechos da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e responda às questões propostas (cada grupo fica com um trecho):

### **Trecho 1**

[...] Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si. E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens. Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não pode haver deles mais fala, por causa do mar. (CAMINHA, 1999 [1500], p.19).

### **Questão 1**

\*Ao registrar o contato oficial entre portugueses e os povos originários, Caminha oferece ao leitor uma descrição da terra e dos seus habitantes. Nesse fragmento, como o escrivão registra essa primeira visão sobre os indígenas?

### **Trecho 2**

[...] e tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos, que estavam numa almadia. Um deles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com seus arcos e setas; mas de nada lhes serviram. Trouxe-os logo, já de noite, ao Capitão, em cuja nau foram recebidos com muito prazer e festa.

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador [...]. Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de repente, de boa

grandura e rapados até por cima das orelhas [...]. O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado [...].

Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. (CAMINHA, 1999 [1500], p. 25-29).

### **Questão 2**

\*Nesse fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha, há a descrição do segundo encontro entre os portugueses e os nativos. Dois indígenas são levados e recepcionados na nau capitânia pelo Capitão da esquadra. Como pode ser interpretado esse convite feito pelo colonizador?

### **Trecho 3**

[...] Ali estiveram conosco a ela obra de cinquenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós. E quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos, ficando assim, até ser acabado; e então tornaram-se a assentar como nós.

E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim todos, como nós estávamos com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados, que, certifico a Vossa Alteza, nos fez muita devoção.

Alguns deles, pôr o sol ser grande, quando estávamos comungando, levantaram-se, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinquenta ou cinquenta e cinco anos, continuou ali com aqueles que ficaram. Esse, estando nós assim, ajuntava estes, que ali ficaram, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles falando, lhes acenou com o dedo para o altar e depois apontou o dedo para o Céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos. Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima e ficou em alva; e assim se subiu junto com altar, em uma cadeira. Ali nos pregou do Evangelho e dos Apóstolos, cujo dia hoje é, tratando, ao fim da pregação, deste vosso prosseguimento tão santo e virtuoso, o que nos aumentou a devoção.

Alguns vinham e outros iam-se. E, acabada a pregação, como Nicolau Coelho trouxesse muitas cruces de estanho com crucifixos, que lhe ficaram ainda da outra vinda, houveram por bem que se lançassem a cada um a sua ao pescoço. Pelo que o padre Frei Henrique se assentou

ao pé da Cruz e ali, a um por um, lançava a sua atada em um fio ao pescoço, fazendo-lhe primeiro beijar e alevantar as mãos. Vinham a isso muitos; e lançaram-nas todas, que seriam obra de quarenta ou cinquenta. Isto acabado – era já bem uma hora depois do meio-dia – viemos às naus a comer, trazendo o Capitão consigo aquele mesmo que fez aos outros aquela mestranga para o altar e para o Céu e um seu irmão com ele (CAMINHA, 1999 [1500], p. 85-89).

#### Questão 4

\*Na descrição da primeira missa, realizada aos pés de uma cruz, erguida por colonizadores e indígenas, o que representa esta solenidade e os símbolos cruz e padre?

#### Atividade 2

Depois da escuta da canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, da leitura de fragmentos da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e de assistir ao vídeo de Julie Dorrico, responda às questões propostas:

1 – Ao analisar a letra da canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega e *A carta*, de Pero Vaz de Caminha, ocorre um diálogo entre os textos. Explique essa relação.

2 – Julie Dorrico começa sua palestra intitulada *Literatura indígena: conhecendo outros brasis*, publicada em vídeo pela TEDx, afirmando que não há “índios” no Brasil; existem, sim, povos indígenas. Como a letra da canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, dialoga com essa fala de Julie Dorrico?

3 – A letra da canção *Chegança*, de Antônio Nóbrega, apresenta a relação de poder entre os portugueses e os indígenas e uma crítica à ideia de encontro pacífico. Em sua palestra, Julie Dorrico comunga desse mesmo pensamento a respeito do processo de colonização?

4 – *A Carta* de Pero Vaz de Caminha traz o relato da 1ª missa no Brasil, o que confere legitimidade à posse das terras e à oportunidade de catequizar os indígenas. Como Julie Dorrico, em sua palestra, aborda a questão da catequização dos povos originários?

**ASSISTA** 

BORGES, Carla. **Pindorama de Anahí Payayá e Kauê Tupi** (Poema), 2022. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1oR3Nxp\\_C4Fnq-8xL6bgFpbxWaJlBy7ym/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1oR3Nxp_C4Fnq-8xL6bgFpbxWaJlBy7ym/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true).

DORRICO, Julie. **Literatura indígena: conhecendo outros brasis** (Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>. Acesso 28 de junh.de 2022.

NÓBREGA, Antônio. **Chegança** (Canção). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vIwP2TsKee4> Acesso 28 de jun. de 2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a observa a participação dos educandos, tanto individual como coletiva, nas atividades propostas e os argumentos utilizados nas discussões.

#### 4.2.4 Das vozes silenciadas à escrita literária

O processo de colonização silenciou, excluiu os indígenas da História do Brasil, mas, mesmo assim, as suas palavras resistiram e permaneceram ecoando. Por muito tempo, na Literatura Brasileira, os povos originários foram descritos e ficcionalizados pelo colonizador. Quantas imagens foram criadas desde *A Carta* de Pero Vaz de Caminha, os relatos de Pêro de Magalhães de Gândavo, os textos dos jesuítas, perpassando pelas mulheres indígenas sofredoras, nativos heróis, selvagens de José de Alencar e o indígena como anti-herói em *Macunaíma*, de Mário de Andrade? Estereótipos continuam a existir, entretanto, a partir do final do século XX, o indígena começa a registrar sua história, de forma escrita, mostrando através de suas textualidades quem são, seus costumes, suas crenças e, principalmente, as denúncias de injustiças sofridas como invasão de territórios, negação da identidade, coação política, ou seja, violência física.

A Literatura de Autoria Indígena representa sobrevivência e ajuda a romper com os estereótipos construídos durante esses cinco séculos e contribui para a formação leitora do educando, proporcionando o letramento literário.

Segundo Thiél (2012), o texto indígena possui uma composição multimodal, ou seja, ao lado da escrita, outros elementos o compõem, como imagens grafismos, demonstrando que eles são construídos conforme a diversidade cultural das nações indígenas, seus contextos e a inter-relação das tradições orais e escritas.

Thiél (2012) salienta, ainda, que a heterogeneidade discursiva da textualidade indígena se manifesta pela interação de idiomas e as multimodalidades, ou seja, escrita, imagens, elementos sonoros, danças

formam um conjunto a ser lido e analisado. Graça Graúna (2013), também compartilha desse pensamento, afirmando que se leiam as várias faces da Literatura de Autoria Indígena, a começar pela sua relação com a tradição oral, depois a ancestralidade, a relação com a natureza, a alteridade, os direitos e as lutas.

Nesse contexto, são vários os escritores e escritoras indígenas que se destacam: Daniel Munduruku (Munduruku), Graça Graúna (Potiguara), Eliane Potiguara (Potiguara), Lia Minapóty (Maraguá), Luciano Ariabo Kezo (Umutina), Edson Kayapó (Kayapó), Edson Krenak (Krenak), Olívio Jekupé (Guarani), Kaká Werá (Guarani), Tiago Hakiy (Sateré-Mawé), Cristino Wapichana (Wapichana), Aline Pachamama (Puri), Davi Kopenawa (Kopenawa), Ailton Krenak (Krenak), Julie Dorrico (Macuxi), Márcia Wayna Kambeba (Kambeba), entre outros.

Mesmo com a lei 11.645/2008 que torna o ensino da cultura Afro-brasileira e Indígena obrigatório nas escolas, ainda não se tem um trabalho sólido. As escolas precisam abordar a Literatura de Autoria Indígena, pois é uma oportunidade de decolonizar o pensamento, formar cidadãos críticos. Dessa forma, as atividades propostas, nesta etapa, conduzem a uma reflexão sobre as etnias indígenas, suas exclusões históricas e sociais, além de mostrar a resistência desses povos originários.

Figura 19 – Ilustração: Escrita indígena



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

## Sequência Didática

### Objetivos:

- ✓ Apresentar aos alunos a Literatura de Autoria Indígena através de *slides* com imagens de alguns escritores e escritoras indígenas.
- ✓ Refletir a importância dessa Literatura Indígena como forma de preservação identitária, luta, resistência e voz através da entrevista de Daniel Munduruku.
- ✓ Apresentar o conto de Daniel Munduruku, *É índio ou não é índio*, através de uma leitura com inferências.
- ✓ Proporcionar a desconstrução dos estereótipos por meio da leitura literária.
- ✓ Propor aos alunos que construam a conclusão para o conto de Daniel Munduruku.

**Tempo:** 100 minutos (2 aulas).

**Recursos:** Vídeo de Julie Dorrico, imagens de escritores indígenas e suas obras em *powerpoint*, livros de literatura de diversos escritores indígenas, vídeo de Daniel Munduruku com entrevista, papel metro e pilotos coloridos.

### Metodologia:

As cadeiras da sala são arrumadas em semicírculo, e o/a professor/a começa o encontro trazendo o vídeo da aula anterior que retrata o depoimento de Julie Dorrico sobre a História Indígena, como eles sobrevivem e seguem lutando. O/a educador/a propõe a discussão sobre o vídeo com a nuvem de palavras, ou seja, palavras que foram mais utilizadas no vídeo. Para organizar essa atividade, o/a educador/a coloca, no centro da sala, um papel metro, e os alunos são convidados a sinalizar, em trio, palavras que mais representem o vídeo. Cada palavra deve ser escrita com cor e tamanho diferentes, a depender da relevância no assunto. Após a escrita, inicia-se a socialização pelos educandos sobre a escolha de cada vocábulo.

Após alguns comentários, o/a educador/a exibe, através de *slides*, escritores indígenas e suas obras, comentando sobre os mesmos, além de um vídeo com entrevista de Daniel Munduruku falando sobre a importância da Literatura Indígena. Em seguida, o/a educador/a pontua algumas discussões sobre a entrevista e os *slides* apresentados.

Aproveitando a apresentação de um desses escritores indígenas, o segundo momento da aula destina-se à leitura do conto de Daniel Munduruku, *É índio ou não é índio?*, feito pelo/a educador/a com inferências, para que os/as alunos/as participem da leitura. Ao término da leitura, o/a educador/a faz alguns questionamentos sobre o texto como: Por que as mulheres tinham dúvidas em relação à questão étnica do homem? Existem “roupas de branco” e “roupa de indígena”? A atitude das mulheres revela que visão sobre os indígenas? Os alunos, então,

por meio de uma conversa, socializam suas respostas. Os educandos criam, em dupla, em um cartão colorido, o final da conversa de Daniel Munduruku com as mulheres naquele metrô. Para finalizar, fazem a leitura dos finais do texto e entregam o cartão ao/à educador/a.

#### ASSISTA

Acesse os *links* dos *slides* e vídeos a seguir:

BORGES, Carla. **Das vozes silenciadas à escrita**. Apresentação em slide. 14 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022.

Disponível em:

[https://docs.google.com/presentation/d/1Y8H4\\_U3dPFI5r1RDaVI0VmSBNtAVf5yu8D2wqz7Y8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1Y8H4_U3dPFI5r1RDaVI0VmSBNtAVf5yu8D2wqz7Y8/edit?usp=sharing)

DORRICO, Julie. A literatura indígena: conhecendo outros brasis. Vídeo. **TED X Unisinos**. 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU> Acesso e 28 jun. 2022

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura infantil**. Entrevista concedida à Callis Editora. Projeto Encontro com autores da Callis Editora. 31 jul. 2009. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=aEdGxYVXXFE>. Acesso 22out. 2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a professor/a observa a participação dos alunos durante as conversas e também analisa a criatividade e a coerência para os finais alternativos do texto.

#### 4.3 PARTE II – A VOZ FEMININA INDÍGENA E A LITERATURA

A mulher, por questões históricas e patriarcais, permaneceu fora de alguns aspectos sociais, culturais e artísticos, principalmente, da literatura. No decorrer das lutas e transformações, elas começaram a contribuir com a escrita literária. Apesar de terem alcançado espaço na literatura, o número de escritoras continua menor em comparação ao de escritores. Nota-se uma exclusão do gênero feminino no processo literário, seja de escritoras ou até mesmo de personagens. O estudo da pesquisadora Regina Dalcastagnè (2005) revela que a maioria dos personagens é branca, de sexo masculino e classe média; e a minoria é composta por mulheres negras, pobres e indígenas, prevalecendo os estereótipos sobre elas.

Nessa perspectiva, a mulher indígena também é excluída não só pelo seu gênero como também pela etnia. O processo literário escrito de autoria indígena é recente, e significa resistência e autoafirmação. Uma das mulheres que tem participação ativa nesta caminhada é

Eliane Potiguara, primeira mulher a expor seu poema, *Identidade indígena*, em 1975, em meio à repressão militar.

A voz feminina indígena aborda, nas textualidades literárias, a luta política e social por direitos, a expressividade, a exaltação ao feminino, a cultura indígena e o pertencimento. Na tradição dos povos nativos, a figura da mulher é significativa, porque está ligada ao sagrado, à sabedoria, à ancestralidade e à fertilidade. Potiguara (2004) pontua que a palavra da mulher indígena é sagrada como a Terra e, se a mulher for destruída, toda a cultura ao seu redor também se desfaz, pois é a partir dela que se difundem os saberes, as tradições.

Nos textos de autoria indígena feminina, é também perceptível a discussão sobre a defesa da mulher sobre a dominação sexual, o decolonialismo, a sua participação social, ou seja, temas frequentes nos movimentos feministas. Há particularidades que, muitas vezes, não são abarcadas pelo feminismo tradicional, nem no movimento feminista negro, como a luta pelo território e a preservação da natureza. Nesse contexto, é preciso entender que algumas leis femininas, como a Lei Maria da Penha (11.340/2006), não contemplam a comunidade indígena, pois caso as mulheres façam a denúncia de que sofreram violência, são tiradas das suas terras, dos seus territórios de convívio e levadas para casas de abrigo, ou seja, as mulheres originárias precisam se reconhecer na legislação. Não existe uma mulher universal, cada cultura tem suas tradições, e é preciso que as políticas públicas dialoguem com essas diferenças.

As vozes femininas indígenas traduzem na escrita, portanto, a luta, a sobrevivência, a preservação do meio ambiente, o respeito à Terra, a busca pela reafirmação da identidade e o combate às violações aos direitos ainda vigentes.

#### **4.3.1 Ancestralidade e a escrita: o caminho de volta**

Ancestralidade significa características herdadas de antepassados que ajudam a moldar a identidade do ser. Ela está ligada aos três pilares da existência: física, mental e espiritual. No físico, refere-se às características genéticas; mental, crenças e forma de pensar; e no espiritual, heranças dos antepassados não podem ser definida como uma árvore genealógica, ela percorre o tempo e firma-se na existência. É a chave que abre as portas da História, da filosofia, da língua e cultura de um povo; a fim de se reconhecer e continuar um legado que nasce e se mantém vivo com a existência do ser humano e suas ações.

De acordo com Daniel Munduruku (2021), o saber ancestral se aloja em cada pessoa e necessita da sensibilidade do ser para manter o equilíbrio do universo, como também educa para o pertencimento e o cuidado com a Mãe-Terra. Dessa forma, a Literatura de Autoria Indígena repercute ancestralidade. Ela é mais do que textos escritos no papel, são vozes ancestrais que permeiam a cultura dos povos

Figura 20 – Ilustração: Ancestralidade



Fonte: Arquivo de Wanessa Ribeiro, 2022.

originários, desde o princípio, através da oralidade. Segundo Graça Graúna (2019), a escrita é sua ancestralidade, o caminho de volta, o seu lugar no mundo, tendo a função de mostrar sua auto-história, a origem e o sentido do ser e do existir através das histórias contadas.

O conto *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna, reflete vivências da ancestralidade na contemporaneidade. Na trama, a personagem principal enfrenta a experiência diaspórica (ao sair da sua comunidade para o centro urbano), mas sem deixar de reforçar sua indianidade. A autora problematiza a condição do nativo atualmente, que precisa, em um mundo modernizado, alimentar os vínculos com o seu povo, com seus antepassados, com a natureza. Outros aspectos importantes do texto são: mostrar a função dos anciãos para reforçar os ensinamentos ancestrais, a relação de unicidade entre ser humano e os elementos da natureza, a luta pelo coletivo, e a própria narrativa é uma auto-história. Graça Graúna adotou um nome de ave, Graúna, para apontar sua identidade indígena. Na história, o canto aproxima a personagem de seu povo. Para a autora, a escrita em forma de poesia lhe remete à ancestralidade, à ligação com as suas origens nativas.

O enredo do texto é impregnado do universo feminino, atravessado pelas forças da ancestralidade e potencializado pelas forças da natureza. A história possui dois planos narrativos: o primeiro, a presença da avó contando histórias à neta; o segundo, a vida da mulher-pássaro, cujo canto foi aprisionado na cidade, ou seja, o processo diaspórico. Graça Graúna (2013) afirma que esse processo se refere à situação do nativo, marcada por sucessivas

migrações no passado, devido à colonização que ocasionou a saída de suas terras. No presente, as migrações ocorrem em razão do desmatamento, das instalações de hidrelétricas e mineradoras nas regiões brasileiras, dos garimpos ilegais.

As ilustrações se entrelaçam com o texto verbal, narram a trama e fornecem subsídios para compreender a integração da mulher-pássaro à paisagem, tingindo o céu com nuvens escuras, plumagem negra, para que os seres humanos ouçam seu canto, e as mulheres indígenas continuem a lutar por seus direitos. A ilustração da última página do conto mostra os efeitos dessa luta, os benefícios a diversas vozes engaioladas: a liberdade e a recuperação do canto.

### **Sequência Didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Estimular habilidades de estratégias na resolução do desafio (quebra-cabeças com imagens de escritoras indígenas).
- ✓ Apresentar a biografia de Graça Graúna através de entrevista em vídeo.
- ✓ Mostrar, a partir do conto, a existência da voz feminina indígena na Literatura.
- ✓ Desenvolver a sensibilidade de leitura, imaginação e pensamento crítico através da leitura do conto, de forma compartilhada, *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna.
- ✓ Estabelecer relações entre o texto lido e o conhecimento de mundo através de uma análise crítica.

**Tempo:** 100 minutos (2 aulas).

**Recursos:** Quebra-cabeças, vídeo com entrevista de Graça Graúna, análise de texto, papel metro, hidrocor, cola.

#### **Metodologia:**

O/a professor/a inicia a aula pedindo que a turma se organize em 4 equipes e escolhe dois participantes de cada equipe para montar o quebra-cabeça (com imagem de escritoras indígenas) entregue pelo/a docente. Após a montagem do quebra-cabeça, os participantes colam a imagem formada em um papel metro. Em seguida, o/a docente pergunta aos/às estudantes se eles conhecem aquelas mulheres, se sabem a qual/quais etnia/s elas pertencem e se é possível, por meio das imagens, descobrir as profissões delas. Após esses questionamentos, o/a mediador/a sinaliza sobre a Literatura de Autoria Indígena como uma escrita de resistência, sobrevivência; sobre mulheres indígenas que escrevem; sobre o que versam seus textos. E convida os educandos para conhecer algumas dessas escritoras e suas obras.

A primeira, Graça Graúna, é apresentada à turma através de uma entrevista, em vídeo. Nos primeiros 15 minutos, o vídeo trata da importância da escrita indígena e conta um pouco da vida dessa autora. Após este momento, ocorre a socialização da entrevista. Em seguida, o/a mediador/a propõe um questionamento: por que esta literatura é tão importante? O/a docente sugere que a turma retorne ao vídeo de Julie Dorrico, apresentado na aula anterior, a fim de buscar a resposta para o questionamento: qual diálogo é possível fazer entre a fala de Graça Graúna e Julie Dorrico?

Depois dessa conversa, a turma continua dividida em grupos. O/a mediador/a entrega para cada equipe o livro *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna, e, em seguida, faz a leitura desse conto de forma compartilhada. Após o término, o/a professor/a pergunta o que os alunos acharam do texto. Pergunta também: qual a função dos anciãos na nossa sociedade e para os indígenas? O que representam as ilustrações no texto? O/a educador/a, então, expõe e explica as características da Literatura de Autoria Indígena (identidade, ancestralidade, denúncia da realidade, processo de diáspora, preservação da natureza).

Em seguida, em grupo, os educandos fazem a análise do texto, utilizando o conto e as explicações do/da educador/a. Depois, essas questões são socializadas. Para finalizar, o/a educando/a redige um reconto do texto, de forma individual, e entrega ao/à educador/a. Ao realizar o reconto, o/a educando/a deve: colocar título do texto; analisar a coerência textual; e observar os diálogos dos personagens. Para completar o painel do início da aula, cada equipe diz palavras que representem Graça Graúna; e um/a estudante voluntário/a da turma escreve-as no cartaz.

### **Atividade 1**

1 – Após a leitura do conto *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna, responda às questões propostas:

a) Qual a importância dos anciãos nas comunidades indígenas? -----  
-----

b) A jovem recebe, em sonho, um conselho do sábio: “tudo o que aprender fora da aldeia, compartilhe com os parentes. Guarde nossas tradições, nossas origens”. (GRAÚNA, 2010, p. 16). O que o sábio quis dizer com esse conselho? -----  
-----

c) A indígena só poderia ser vista em forma de pássaro quando estivesse na comunidade conversando com os encantados. Lá fora, na cidade, suas asas transformavam em cabelos

negros com fios brancos. Por que ela não poderia aparecer como um pássaro fora da sua comunidade? -----  
-----

d) A narrativa pode ser lida a partir de uma perspectiva de auto história. A autora da obra utiliza o nome de uma ave, Graúna, para mostrar sua identidade indígena. Retornando à entrevista de Graça Graúna, qual seria a relação entre a vida da autora e o seu conto?-----  
-----

e) A personagem sentiu-se atraída por tudo o que a cidade grande poderia lhe oferecer, e se estabeleceu nesse espaço, não retornando ao seu lar. Como a indígena pode fortalecer a sua identidade, mesmo estando em um contexto não indígena?  
-----  
-----

f) Ao receber o nome de uma ave, a jovem adquire características de um pássaro e ambos se tornam um único ser, que possuem canto e asas. No contexto indígena, um ser humano e um animal podem ser concebidos de maneira interligada. Como é possível explicar essa unicidade?  
-----  
-----

### ASSISTA

Acesse os *links* dos *slides* e do vídeo a seguir:

BORGES, Carla. **Ancestralidade e a escrita**: o caminho de volta. Apresentação em slide. 6 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022. Disponível em:

<https://docs.google.com/presentation/d/1gzxySh31fj1gqtoeFQpyAStpEDkQRiDf/edit?usp=sharing&ouid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true>.

GRAÚNA, Graça. Entrevista concedida a Rogério Duarte. **Terças Literárias UBE**. 18 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfKrG9vv4BM>. Acesso em 02 junh.2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a observa a participação dos educandos durante a leitura, as discussões e reflexões sobre a Literatura Indígena de Autoria Feminina.

### 4.3.2 O canto da ancestralidade

A vida é como um círculo, possui o início e o fim. Durante esse percurso, são vivenciadas etapas: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Cada etapa tem suas particularidades, seus sabores e dissabores. As comunidades se constroem com as diferentes gerações, no entanto, a população indígena valoriza, de forma especial, a sabedoria da geração anciã.

Os povos originários mantêm uma intensa relação com as pessoas mais velhas e antepassados. Os avós e avôs são figuras que trazem os costumes, as memórias e os ensinamentos para a vida. Ouvir esses anciãos, observar sua relação com o cotidiano da comunidade denota como os nativos valorizam suas experiências e respeitam o processo de envelhecimento. As memórias são testemunhas culturais e constituem-se como instrumentos para dar continuidade à comunidade. Para Márcia Kambeba (2021), os ensinamentos indígenas mantidos, até hoje, contribuem para a construção: da responsabilidade com o coletivo; da identidade; das crenças; dos valores; do respeito ao outro e à natureza.

Nesse contexto, o conto *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara possibilita várias reflexões envolvendo os aspectos da vida indígena, a exemplo da personagem protagonista, uma avó, que preserva a história e transmite os costumes para as outras gerações, ou seja, há o resgate dos antepassados.

O texto também se refere como os indígenas viviam em harmonia em suas terras, aborda o respeito ao luto, a relação com a natureza na figura do pássaro encantado, a mulher como sábia e protetora demonstrando a força do feminino. Outros pontos importantes no conto são: as ilustrações que possuem grafismos da etnia Potiguara e que contam o enredo; capa e contracapa coloridas com penas do pássaro em cores da bandeira brasileira, conforme desejo dos indígenas de serem reconhecidos como cidadãos dessa nação. Nas páginas iniciais, a ilustração mostra

Figura 21 – Ilustração O canto da ancestralidade



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

uma visão panorâmica, para que o leitor perceba a presença da natureza, o espaço circular que representa a aldeia.

Assim como Graça Graúna, Eliane Potiguara expressa resistência, traz em seu texto a voz indígena da região Nordeste e sua auto-história. As duas escritoras buscam reafirmar a cultura ancestral, lutar contra o preconceito da sociedade que insiste em negar a identidade e a existência dos povos indígenas. Os dois textos representam alteridade, ancestralidade e mostram como as mulheres indígenas entrelaçam essas textualidades repletas de significados com sua vida e a luta indígena contemporânea.

### **Sequência Didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Apresentar a escritora indígena Eliane Potiguara através de uma entrevista em vídeo e suas obras.
- ✓ Estruturar o texto observando as partes introdução, desenvolvimento e conclusão.
- ✓ Ampliar a experiência leitora do educando.
- ✓ Promover reflexões críticas do educando através da análise do texto *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara.
- ✓ Desenvolver a organização das ideias com coerência através do reconto oral.

**Tempo:** 100 minutos (2 aulas).

**Recursos:** vídeo com entrevista de Eliane Potiguara e ilustrações de suas obras, texto *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara fragmentado em envelopes, hidrocor, painel (papel metro branco com sol e estrelas de um lado, lua e estrelas do outro).

#### **Metodologia:**

O/a educador/a inicia lembrando que, na aula anterior, eles começaram a trabalhar com as escritoras indígenas, sendo que a primeira foi Graça Graúna. Nesta aula, outra escritora é apresentada à turma. Em seguida, é exibido o vídeo com apresentação de Eliane Potiguara que pontua sobre sua origem, importância da Literatura Indígena e suas obras. Após a entrevista, o/a educador/a faz alguns questionamentos: Em que se assemelham as falas das escritoras Eliane Potiguara e Graça Graúna? Como Eliane Potiguara vê a Literatura Indígena? Potiguara é considerada a primeira mulher indígena escritora do Brasil com o poema *Identidade indígena*, publicado em 1975. Como vocês, educandos/as, analisam o protagonismo dessa mulher indígena?

Ao término da discussão, a turma é dividida em equipe, e o/a educador/a distribui o texto impresso *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, de forma embaralhada, em envelopes. As equipes passam a estruturar o texto, observando a sequência de ações e a coerência. Dando continuidade à atividade, há uma socialização com a turma, o/a educador/a faz as devidas sinalizações sobre a organização e sequenciamento do conto e o apresentará, na íntegra, entregando o livro para cada equipe. Após esse momento, acontece a leitura de forma compartilhada do texto, a explanação sobre a estética do livro (capa, contracapa, cores e imagens).

O/a educador/a prepara um painel no quadro com a divisão: Sol, de um lado com algumas estrelas e Lua, do outro também com estrelas e propõe a brincadeira Sol e Lua. No verso das estrelas, constam perguntas sobre o texto.

Regras para a brincadeira: a turma deve ser dividida em dois grupos, de um lado, o Sol, do outro, a Lua; cada grupo escolhe um participante para ir até o quadro, pegar uma estrela e responder à pergunta que consta no verso; caso o participante erre, ele fará parte do grupo oposto; será vencedora a equipe que conseguir mais acertos.

Sugestões para perguntas da brincadeira Sol e Lua:

- a) No conto *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, a protagonista é uma avó indígena que traz as lembranças da comunidade. Entretanto, ela interrompe a história principal e passa contar sobre qual história? Existe alguma relação dessa narrativa com a primeira?
- b) O que representa a figura feminina da Grande Avó?
- c) Ao analisar o trecho abaixo retirado do conto *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, qual significado das penas e o porquê dessa representação? “[...] o imenso pássaro começou a cantar a melodia de outrora e a bater as asas sobre a cabeça da Grande Avó, soltando penas verdes, amarelas, azuis e brancas [...]” (POTIGUARA, p. 15).
- d) Como a autora mostra a relação entre os elementos da natureza e a espiritualidade dos povos indígenas e qual a importância dessa relação?
- e) Um pássaro vem de longe, com seu canto mágico, reverencia a Grande Avó, reconhecendo-a como a Grande Mãe da Terra. O que esse pássaro representa para a comunidade que estava triste com a perda do Grande Avô?
- f) Os textos de autoria indígena feminina contribuem para diminuir os preconceitos em relação aos povos originários? Por quê?

- g) Após a leitura dos contos *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna e *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, aponte as semelhanças entre as histórias.

Para finalizar o trabalho, continuando a construção do painel da aula anterior, a turma escolherá um representante para escrever palavras, ditas por cada grupo, que representam Eliane Potiguara.

#### ASSISTA

Acesse os *links* dos *slides* e do vídeo a seguir:

BORGES, Carla. **O canto da ancestralidade**. Apresentação em slide. 5 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1X0U8feuPJFbGWaa53OLTkHh8LCII8YpQ/edit?usp=sharing&ouid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true>.

POTIGUARA, Eliane. Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. **Encontros de Interrogação/ Itaú Cultural**. set. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1Q\\_-sAJezYA](https://www.youtube.com/watch?v=1Q_-sAJezYA). Acesso em 22 maio 2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a observa se os educandos conseguiram organizar o texto de forma coerente, analisando a estrutura (introdução, desenvolvimento e o desfecho) e a participação nas atividades propostas.

#### 4.3.3 Geração após geração: a fluidez da história

Como surgiu tudo? Qual é a origem do planeta, das coisas, do homem, da natureza? Essas são as primeiras perguntas que o ser humano faz a si mesmo. As explicações são diversas desde as científicas, passando pelas religiosas e as histórias de tradição oral. Os povos indígenas possuem concepções sobre a origem da vida que estão ligadas aos elementos da natureza, uma relação sagrada com a Terra que, para eles, é a grande Mãe. Na natureza, os povos originários do Brasil guardam suas lembranças e ancestralidade.

Cada etnia indígena tem crenças, rituais e costumes, por exemplo, a etnia Rikbaksa, em Mato Grosso, tem como mito de origem serem filhos do peixe cará, por isso não utilizam na alimentação, nem destrói o seu hábitat, isto é, consideram-no um animal sagrado. Para os Pataxó, na Bahia, o Txopai é o Deus guerreiro da água. Acreditam que o ser foi o primeiro a

viver na terra e a aprender tudo sobre sua existência, ou seja, são filhos de Txopai. Quando os Pataxó surgem, é esse Deus quem vai ensinar toda a sabedoria da mata.

Dessa forma, os indígenas têm uma profunda relação com a natureza e explicações para o surgimento desses elementos. De acordo com Janice Thiél (2012), esses textos não só fundam a estrutura da sociedade indígena, mas também a própria identidade dessa sociedade. A autora indígena Lia Minapóty, em seu livro *Com a noite veio o sono*, conta a história do nascimento da noite que sua etnia Maraguá relata geração após geração. O enredo representa a magia do princípio do mundo: quando a noite não existia, os

Figura 22 – Ilustração: Geração após geração



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

homens não a conheciam, dormiam na claridade. Só quem desfrutava da escuridão eram algumas entidades da floresta e Anhãga, espírito do mal que a usava para seu proveito.

Durante a noite, a claridade pode alterar os ciclos biológicos e a produção de hormônios, como a melatonina e cortisol. O ambiente escuro, a melatonina passa a ser produzida na glândula pineal do cérebro e auxilia o organismo a se preparar para o sono. Cientificamente, os povos indígenas viviam cansados, sem ânimo para o trabalho, não dormiam bem, por conta da claridade. Entretanto, a explicação religiosa, popular, para o surgimento da noite vem a partir do momento que um ancião conta como encontrar a escuridão para o povo Maraguá. Nesse contexto, mostra-se a importância dos anciãos nas comunidades, pois representam esperança, sabedoria, ancestralidade.

A narrativa se constrói associada à oralidade, permitindo o acesso a um mundo de magia, no qual deuses, demônios, animais, plantas e seres humanos aparecem entrelaçados. No texto já citado, também há relação com a natureza, o respeito por ela e a estética do livro dialoga com a linguagem verbal através das cores, imagens, traços, a exemplo da capa produzida em cores escuras e, ao centro, uma face destacada pela lua para corroborar com o tema. Os contos fazem parte da identidade indígena, atravessam o tempo e o espaço, demonstrando as suas tradições e crenças.

## Sequência Didática

### Objetivos:

- ✓ Instigar a curiosidade dos educandos sobre o surgimento de alguns elementos da natureza através da dinâmica “Qual a minha origem?”.
- ✓ Apresentar a escritora Lia Minápoty e suas obras através de imagens em *powerpoint*.
- ✓ Estimular a leitura como forma de conhecimento e entretenimento por meio do conto.
- ✓ Analisar o texto e as ilustrações promovendo a construção de significados.
- ✓ Promover discussões através da dinâmica “Árvore do Conhecimento”.

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos).

**Recursos:** cartões coloridos, placas coloridas, árvore desenhada em papel metro (raiz, caule e galhos, as folhas são as placas coloridas), hidrocor, imagens em *powerpoint* da escritora e suas obras.

### Metodologia:

Para iniciar a aula, o/a educador/a divide a turma em quatro equipes, e cada uma recebe dois cartões coloridos fechados. Em cada cartão, estão escritas uma palavra e a pergunta “Qual a minha origem?”. As palavras são, respectivamente, “sol”, “lua”, “açai”, “boto”, “fogo”, “mandioca”, “guaraná” e “noite”. Em grupo, os/as educandos/as discutem as respostas e socializam com a classe. O/a educador/a, então, explica que o objetivo dessa dinâmica é aguçar a curiosidade de saber como cada um/uma compreende o surgimento do mundo. Existem explicações religiosas, científicas e populares para cada povo. Para os indígenas, cada etnia tem uma concepção sobre a origem da vida e os elementos da natureza, até mesmo a origem humana.

Em seguida, o/a educador/a diz que é chegada a hora de conhecer como surgiu a noite para a etnia Maraguá, por meio da leitura do conto escrito por Lia Minápoty. Primeiro, o/a educador/a apresenta os aspectos biográficos da escritora e obras. Depois, cada equipe recebe o livro e começa a leitura de forma compartilhada. Após esse momento, o/a educador/a fala sobre o tema do texto, a ancestralidade, a relação entre o indígena e a natureza, a estética do livro e as ilustrações que se entrelaçam com a parte escrita. Dando continuidade, o/a mediador/a utiliza a dinâmica da “Árvore do Conhecimento” para promover discussão sobre os temas abordados pela escritora e as características da Literatura de Autoria Indígena Feminina presente nos contos trabalhados.

**Dinâmica: Árvore do conhecimento**

**Roteiro:**

A turma é dividida em quatro equipes. Um membro de cada equipe levanta, escolhe um cartão colorido, lê a/s palavra/s que está/estão no verso do cartão, leva para a equipe construir um parágrafo que envolva a palavra, socializa com os demais colegas, cola o cartão na árvore. Em seguida, o/a educador/a proporciona a discussão sobre os parágrafos construídos e aprendizagem adquirida.

Sugestão das palavras para a dinâmica da Árvore do Conhecimento: Ipirá e indígenas, “índios” e “tribos”, etnias, indígenas e história brasileira, indígenas e atualidade, Literatura de Autoria Indígena Feminina, ancestralidade, escritoras indígenas, identidade.

Para finalizar, o/a educador/a pede que cada equipe pesquise, em momento extraclasse, como surgiram as palavras distribuídas no início da aula, de acordo com a concepção indígena, para socialização a ser realizada em classe, no próximo encontro. Por fim, a turma escolhe o representante do dia para escrever, no painel, sobre Lia Minápoty.

#### **ASSISTA**

Acesse o *link* do *slide*:

**BORGES, Carla. Geração após geração:** a fluidez da história. Apresentação em slide. 6 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022. Disponível em: [https://docs.google.com/presentation/d/1eWO6RdLy0QiL7ISayJ1LHt2lXgR1-pLbAo\\_J3bmLLYE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1eWO6RdLy0QiL7ISayJ1LHt2lXgR1-pLbAo_J3bmLLYE/edit?usp=sharing)

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a analisa os argumentos apresentados nas construções dos parágrafos e nas discussões elaboradas pelos/as educandos/as, como também, a participação nas atividades propostas.

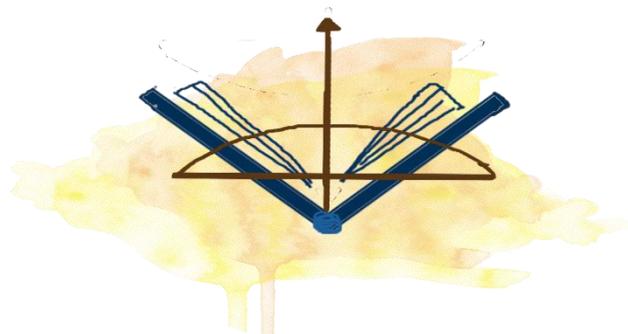
#### 4.3.4 Vértice no conto: as narrativas indígenas

A história da comunicação humana começa com a linguagem gestual, sons, expressões e grunhidos, depois vieram os desenhos rupestres, os símbolos, a oralidade e a escrita. Essa última, atualmente, é multissemiótica e multimidiática, promovendo novas formas de produzir e interagir através da diversidade de gêneros textuais que são mutáveis e sempre se adequam às necessidades sociais.

Ao analisar essa concepção, a Literatura de Autoria Indígena, mesmo escrita, mantém sua base na tradição oral e surge como resistência, trazendo para as textualidades construídas a diversidade cultural dos povos originários. De acordo com Janice Thiél (2012), a Literatura Indígena é multimodal, possui a escrita alfabética, assim como, grafismos, som, música que constroem sentidos e enredos. A escritora pontua que enquadrar a Literatura Indígena no modelo ocidental pode ser uma forma de colonização da escrita ou de apagamento de expressões artísticas dos povos originários. As textualidades indígenas têm muitas especificidades na sua construção, o que implica a determinação do gênero textual. Os escritores indígenas escrevem sobre suas histórias, vivências, ancestralidade, lutas, identidade e não seguem um modelo de organização sequencial de gênero, uma literariedade, como, por exemplo, um conto indígena pode não corresponder aos parâmetros da composição ocidental. Já o mito é uma narrativa vinculada à fantasia pelas convenções literárias, mas, de acordo com Thiél (2012), para os povos originários refere-se à origem do mundo, dos deuses, do homem, um saber que fornece as bases para sobrevivência do seu povo.

É nesse contexto que as mulheres indígenas versam seus textos, principalmente, as narrativas, materializando memórias, ancestralidades, identidades, histórias, sensibilidades, esperanças, relação com a natureza. Os contos ou narrativas indígenas de autoria feminina contam como surgiram o universo, o mundo, as pessoas e a natureza. São formas que cada povo encontrou para expressar suas relações com o lugar onde vive, a relação com a terra e seus

Figura 23 – Ilustração Narrativas indígenas



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

antepassados, fortalecendo sua cultura e mostrando seu protagonismo. Textos contados em ambientes naturais ou cidades com tempo cronológico, em poucas vezes, psicológico, foco narrativo em primeira pessoa ou terceira pessoa, tendo como personagens animais, seres humanos, encantados, elementos da natureza, assim são as narrativas indígenas que entrelaçam a linguagem verbal e os grafismos que compõem a estética literária desses textos.

Dessa forma, é possível observar, nestas narrativas, apresentação dos personagens, enredo que proporciona a imaginação do leitor, oportunizando relações intertextuais e letramento literário como forma de conhecimento, informação, criticidade e inclusão de outras culturas. Mediante essa percepção, salienta-se, ainda, que os contos de autoria indígena feminina propõem encantamento, trazem ao cerne a discussão de temas atuais, como a preservação ambiental, a desconstrução de estereótipos, o antirracismo, e proporciona a formação crítica do/a educando/a no meio em que está inserido/a.

### **Sequência Didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Desenvolver a coerência das ideias, a oralidade e a escrita, utilizando a construção coletiva do texto;
- ✓ Identificar as principais características das narrativas indígenas;

**Tempo:** 150 minutos (3 aulas).

**Recursos:** lousa, pincel.

#### **Metodologia:**

O/a educador/a inicia a aula socializando com os alunos a pesquisa extraclasse sobre a origem de alguns elementos da natureza, de acordo a concepção indígena. Após esse momento, o/a educador/a pede que coloquem as cadeiras em semicírculo, enquanto isso, escreve algumas palavras no quadro, comunidade indígena, caça, Payayá, Tupi, Mata da Caboronga, festa. Em seguida, o/a educador/a explica que, com esses vocábulos, eles/elas podem construir um conto indígena escrito, de forma coletiva, na lousa.

O/a educador/a, primeiro, pede que os/as educandos/as reflitam sobre as textualidades indígenas como uma literatura de resistência, de mostrar sua cultura e história. Em seguida, é necessário recuperar os aspectos de um conto, gênero literário estruturado em uma narrativa curta que envolve os seguintes elementos: personagens, foco narrativo, tempo, espaço, clímax e desfecho, sendo que cada elemento tem sua função dentro do texto, a saber:

a) Personagens – indivíduos que participam da narrativa.

- b) Foco narrativo – que pode ser: narrador-observador (3ª pessoa), que observa a cena, não participa da história, desconhece os personagens; narrador-onisciente (3ª pessoa), que não participa da história, mas conhece tudo da narrativa; narrador-personagem (1ª pessoa), quando o narrador é um dos personagens da história.
- c) Tempo – cronológico (exterior) ou psicológico (interior).
- d) Espaço – local onde se desenvolve a narrativa.
- e) Clímax – conflito, uma situação gerada por uma das ações iniciais.

Durante a escrita do texto, o/a educador/a não é apenas o “escriba”, mas orienta os/as educandos/as na construção. O/A mediador/a analisa com o grupo a melhor forma de como iniciar, ouvindo as propostas, ajudando a transformar as ideias em discurso escrito, fazendo alterações necessárias para não perder a unidade, a coesão, a coerência dos parágrafos, escolhendo o título com a turma e observando a pontuação.

Texto pronto, o/a educador/a faz a leitura e propõe os seguintes questionamentos à turma: A história que vocês construíram, quando aconteceu? Onde? Com quem? Por que aconteceu? Como foi resolvida a situação? Quem contou a história? Em seguida, o/a educador/a diz que eles produziram uma narrativa indígena, explicando as características desse texto, os elementos que o constituem e como os escritores indígenas produzem suas textualidades sem delimitar o gênero textual. Isto ocorre em função da interação entre a palavra impressa, os grafismos, os elementos sonoros e musicais que formam um conjunto a ser lido.

Dando continuidade à aula, o/a educador/a pede que a turma forme quatro equipes. Orienta que cada uma copie o texto e faça a revisão e o aprimoramento das ideias. Após o término da atividade pelas equipes, ocorre a socialização dos textos, a análise das transformações feitas por cada grupo.

**AValiação:** o/a educador/a observa se os alunos compreenderam a estrutura das narrativas indígenas através da construção coletiva, como também, analisa as textualidades produzidas em equipe.

## 5 EMBARQUE NA APRENDIZAGEM DOS CONTOS INDÍGENAS DE AUTORIA FEMININA

### 5.1 PARTE III – FILOSOFIA INDÍGENA: A TERRA É O LUGAR SAGRADO

Como surgiu a Terra? De onde vieram a água, as plantas, os animais e os seres humanos? Há concepções científicas e religiosas. De acordo com a ciência, a Terra se formou a partir de uma explosão ocorrida no sol há cerca de 4,5 bilhões de anos, passando por várias transformações. Para as religiões, as civilizações têm um elemento sobrenatural que explica o surgimento da Terra.

Não é diferente com os povos originários, cada etnia tem uma concepção da criação do mundo, seja por deuses, seja por seres mitológicos ligados a elementos da natureza. Apesar de várias concepções, o respeito pela Terra é unânime entre os indígenas, pois o território é o espaço físico onde as divindades se manifestam e descansam, não é apenas o lugar onde vivem. Segundo Márcia Kambeba (2021), o território é o lugar onde se tem uma rede de relações de saberes econômicos, sociais, religiosos, culturais e políticos.

Para Ailton Krenak (2019), filósofo indígena, não há separação entre humanidade e natureza. Entretanto, o homem branco deixa de considerá-la como Mãe, lugar sagrado, enxergando apenas como fonte de renda, extraindo seus recursos. O escritor assevera que a Terra é um organismo vivo, e a humanidade a deixou de lado, então, nesse ritmo, ela seguirá seu caminho e excluirá os humanos. Nessa perspectiva, a concepção de natureza para os povos indígenas é de uma mãe que acolhe seus filhos e lhes proporciona subsistência, abrigo, no entanto, requer cuidado e proteção.

Os povos originários sempre viveram em harmonia com a Terra. Assim que começou o processo de colonização do território brasileiro, a exploração desordenada foi perpetuada até hoje. Entretanto, a filosofia indígena do homem integrado à natureza, de preservar o meio ambiente permanece, ecoa, principalmente, utilizando a escrita literária. Conforme Julie Dorrico (2019), os povos originários, através da literatura, mostram uma visão de mundo em que o homem vive em equilíbrio com a natureza, opondo-se à visão ocidental, homem *versus* natureza.

As mulheres indígenas sempre foram ativas nas suas comunidades como parteiras, rezadeiras, curandeiras e, depois, na figura das primeiras pajés e lideranças. A presença dessas mulheres se expandiu para além desse universo e se tornaram protagonistas em prol da defesa

da natureza, do território e também utilizam a escrita para mostrar resistência, o direito de ter um futuro, viver em comunidade, desfrutar da caça, do rio, das florestas, da cultura e por sua existência. É nesse contexto que essas mulheres feministas indígenas lutam pelo coletivo e versam, nas suas textualidades, que a Terra é uma questão de espiritualidade, sentir-se parte dela.

Para Célia Xacriabá (2019), ativista indígena, quando se atinge o território, atinge também o corpo, pois território, corpo e espírito são indissociáveis, ou seja, não há separação entre seres humanos e Terra. A ativista afirma que é essa conexão com ancestralidade que traz a resistência para continuarem sobrevivendo a tantas injustiças. Em resumo, a Terra é tudo para os povos originários.

### 5.1.1 Reflorestando o homem para a cura da Terra

Figura 24 - Ilustração A cura da Terra



Fonte: Ilustração de Wanesa Ribeiro, 2022.

A Terra vem sendo destruída pelo ser humano. Queimadas, poluição das águas, do ar, do solo, desmatamento, até lixo espacial: tudo em nome do capitalismo descontrolado. Para cada objeto criado pelo homem, há uma destruição emocional, esgotamento de recursos da terra e degradação dos habitats do planeta. De acordo com Ailton Krenak (2020), a Terra pode não suportar essa demanda, pois o mundo acredita que tudo é mercadoria, consumismo e parece que a humanidade, para existir, precisa causar a extinção de outras espécies. Segundo Krenak, é

preciso reflorestar o ser humano, rever os pensamentos, as atitudes humanas em relação à Terra, principalmente, no que tange aos povos indígenas, vítimas das ações do colonialismo. Para os indígenas, a Terra é o lugar sagrado, não existe separação entre humanos e Terra.

Para Célia Xacriabá (2021), ativista indígena, durante a II Marcha das Mulheres Indígenas, sob a temática *Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da Terra*, em um de seus discursos, aborda a importância e a reconquista da terra. A ativista pontua que o capitalismo representa risco para os indígenas, mas eles resistem, são sementes, portanto é necessário reflorestar as mentes.

Conforme Krenak (2020), desacelerar o uso de recursos naturais pode adiar o fim do mundo, compreender que seres humanos e natureza representam unicidade, interação entre corpo e entorno é fundamental para viver em harmonia, ou seja, mudar hábitos, reconhecer a pluralidade das formas de vida e de outras culturas são alguns passos para o reflorestamento humano.

O conto *A cura da Terra*, de Eliane Potiguara traz como a ancestralidade e o poder da sabedoria feminina podem ajudar no manejo sustentável da Terra e da biodiversidade. A textualidade literária permite ao leitor perceber a relação indissociável entre a mulher indígena com a terra e tudo que produz. O enredo permitiu a autora revisitar, por meio da contação de história, a terra dos indígenas Potiguara que, por conta da indústria de algodão, contaminou rios, solo, utilizou a mão de obra indígena como trabalho, provocando a diáspora de várias famílias e perseguição.

A história contada pela avó à sua neta retrata como o processo de colonização destruiu as comunidades indígenas com tristeza, ambição, vícios, destruição da natureza, problemas que permanecem até hoje. Reflorestar o homem para a cura da Terra é refletir sobre todos esses problemas, rever atitudes. O enredo diz que “as lágrimas das crianças trouxeram de volta os curandeiros” (POTIGUARA, 2021, p.23). As crianças representam a continuidade das gerações e podem transformar o mundo com novas ações, recuperando os saberes ancestrais.

Passado, presente e futuro precisam estar alinhados para a liberdade dos povos indígenas. A conexão dos indígenas com a mãe Natureza contém o segredo da sabedoria para o manejo sustentável da terra e a proteção da biodiversidade, materializando a força da ancestralidade e o papel feminino como legado para as novas gerações.

## Sequência didática

### Objetivos:

- ✓ Incentivar a colaboração, a comunicação, o trabalho em equipe e a construção de conhecimentos, através da dinâmica rotação por estações<sup>63</sup>.
- ✓ Relacionar os textos para responder à pergunta: Como reflorestar a mente dos homens para a cura da Terra?

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos).

**Recursos:** conto *A cura da Terra*, de Eliane Potiguara, vídeos, reportagem.

### Metodologia:

A aula é iniciada retomando a última atividade sobre o diálogo entre os contos. O/a educador /a aborda a temática dos textos, sua estrutura, as características da Literatura de Autoria Indígena Feminina, as ilustrações que conversam com a linguagem verbal. Em seguida, os educandos, organizados em quatro grupos, participam da rotação por estações, uma atividade de reflexão, partilha, comunicação, pesquisa e construção de conhecimentos. Nessa atividade, são montadas, na sala da aula, quatro estações, ambientes contendo comandos que os/as educandos/as devem seguir. Cada grupo deve visitar todas as estações e desenvolver o que estiver sendo proposto no tempo estipulado pelo/a professor/a. Os grupos constroem ao mesmo tempo, estando cada um em sua estação durante o tempo em que produzem. Cada parada em uma estação deve durar, em média, 15 minutos. Assim que esse tempo expirar, o/a professor/a sinaliza, e todos passam à estação seguinte.

As propostas presentes em cada estação são, respectivamente:

- a) Estação 1: apreciação do vídeo. Na estação, deve estar algum aparelho onde o vídeo possa ser reproduzido (*notebook*, celular, tablet). Após a apreciação do vídeo, os educandos devem registrar o tema do vídeo e as suas impressões.
- b) Estação 2: leitura informativa e seleção de dados. Na estação, está disponibilizada uma reportagem sobre o desmatamento das áreas de preservação indígena. A tarefa é fazer a leitura, selecionar os dados que chamam atenção e registrar na folha.
- c) Estação 3: leitura do conto *A cura da Terra*, de Eliane Potiguara. Cada equipe registra o tema do conto, suas impressões e como os indígenas conseguiram a cura da Terra.

---

<sup>63</sup> A rotação por estações pertence à proposta de ensino híbrido. Nessa estratégia, o ambiente da sala de aula ganha outro formato, a partir formação de estações de atividades por onde os educandos passam, executando ações de maneira autônoma. Com os/as educandos/as reunidos/as por grupo, o/a professor/a dá o comando para que eles/elas visitem as estações. Cada grupo estará em uma estação pelo tempo indicado pelo/a professor/a e, expirado esse tempo, cada grupo escolhe outra estação para visitar e executar a atividade que lá estiver proposta. Estas devem ser diversificadas, sendo leitura, escrita, análises de vídeos, produção de cartazes.

- d) Estação 4: oficina de campanha publicitária. São disponibilizados, na estação, materiais (duplex, hidrocor, tinta, pinceis, lápis de cor etc.) para a confecção de um cartaz. A tarefa é a elaboração de uma campanha publicitária em defesa da preservação da Terra, para divulgar no *Blog* da escola.

Após a visita dos grupos, em cada estação, as equipes relacionam todos os textos e respondem ao questionamento: como reflorestar a mente humana para a cura da Terra? Em seguida, o/a educador/a pede que cada grupo faça a socialização da dinâmica, seguindo a ordem: primeiro, cada equipe fala sobre a sua atividade na estação e relaciona as atividades das outras estações com a sua atividade; por último, eles/elas abordam o reflorestamento humano para a cura da Terra. O/a educador/a pede que cada equipe explique sobre seus argumentos, mostrando a importância dessa discussão e como o conto de Eliane Potiguara retrata a temática. O texto é uma reflexão sobre como a etnia Potiguara foi expulsa do seu território para a criação de indústrias de algodão; e como se dá a reconstrução desse povo através das novas gerações.

O grupo que fica com a campanha publicitária organiza a postagem no *Blog* da escola juntamente com o/ professor/a. Para finalizar, como atividade extraclasse, é solicitada uma pesquisa sobre o tema: Indígenas, guardiões da floresta.

### **Roteiro para pesquisa**

Os educandos devem acessar os *sites* indicados no boxe **PESQUISA @**, fazer a leitura das informações e responder às perguntas no caderno, para socializar com a turma no próximo encontro:

- a) O que são guardiões?
- b) Por que os indígenas são considerados guardiões da floresta?
- c) Com qual objetivo os indígenas criam grupos denominados guardiões da floresta?

**ASSISTA** 

Acesse os *links* dos vídeos a seguir:

ANTUNES, André; NEVES, Julia. Invasão do garimpo em terras indígenas deixa rastro de desmatamento e violência. Reportagem. 14 abr. 2022. **EPSJV set./ Fiocruz.**

Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/invasao-do-garimpo-em-terras-indigenas-deixa-rastro-de-desmatamento-e-violencia>. Acesso em 20 set. 2022.

DESMATAMENTO EM TERRAS INDÍGENAS FOI DE APENAS 1% EM 30 ANOS. Reportagem. 19 abr. 2022. **Exame 55 anos / Agência O Globo.** Disponível em:

<https://exame.com/esg/desmatamento-em-terras-indigenas-foi-de-apenas-1-em-30-anos/>  
Acesso em 20 set.2022.

OLIVEIRA, Luciana. Karipuna, um povo indígena ameaçado de extinção. **TV 247.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z01tgwSpBJw>.

Acesso em 20 set.20022

**PESQUISA** @

BRITO, Sabrina. ONU: povos indígenas são os melhores guardiões das florestas. **Veja online.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/onu-povos-indigenas-sao-os-melhores-guardioes-de-florestas/>. Acesso em 26 set. 2022.

POVOS INDÍGENAS: MUITO MAIS QUE GUARDIÕES DAS FLORESTAS. 18 abr. 2022. **Akatu.**

Disponível em: <https://akatu.org.br/povos-indigenas-muito-mais-que-guardioes-das-florestas/>. Acesso em 26 set.2022.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a observa a participação, a partilha das informações, a construção dos argumentos pelos/as educandos/as para encontrar respostas para a atividade proposta.

**5.1.2 Indígenas: os guardiões**

Pindorama, terra das palmeiras, assim era chamado o Brasil pelos indígenas. Terra de biomas diversificados protegidos pelos povos originários, assim que os colonizadores chegaram, o desmatamento começou. Primeiro, árvores de madeira mais nobre, depois queimadas, vilas, cidades, ciclos econômicos, borracha e minérios, seringueiros, garimpeiros, pesca ilegal, indústrias utilizando os recursos naturais de forma inadequada, em prol do desenvolvimento econômico. Entretanto, não só os recursos naturais eram destruídos, indígenas

que aqui estavam também foram expulsos, dizimados, escravizados e viam sua fonte de sobrevivência sendo devastada.

De acordo com Ailton Krenak (2020), tanta destruição em nome do capitalismo, da industrialização, parte do agronegócio. Esta é a concepção da humanidade: homem *versus* natureza. O escritor sinaliza que a natureza e os seres humanos estão entrelaçados, representam um organismo. Para os indígenas, eles se compreendem como natureza, uma relação única, semiótica, ritualista, sagrada, ou seja, uma ligação de crença, ancestralidade, a Grande Mãe, por isso se consideram guardiões da floresta, e não donos da terra.

Daniel Munduruku (2016) compartilha desse mesmo pensamento e acrescenta que o indígena é filho da mãe Terra, é neste solo que ele vive suas tradições, retira seu alimento para sobrevivência, a matéria prima para construir sua casa, enterrar seus mortos e celebrar a vida. Pensam e agem diferente dos não indígenas, que enxergam a terra como um recurso, um bem a ser consumido sem controle.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas – ONU (2021), os povos indígenas recebem esse título de guardiões por proteger e preservar a biodiversidade mundial. O relatório ratifica que os governos reforcem os direitos territoriais coletivos, colaborem com os povos originários em políticas de segurança, pois esses territórios indígenas (TI) são os mais preservados.

Mesmo com as leis de proteção e posse, as terras indígenas são alvo de exploração ilícita. Essa destruição prejudica também os indígenas que vivem isolados, não mantêm contato com nenhuma civilização, pois correm risco de extermínio. São povos que não possuem imunidade e sobrevivem da natureza. Diante de tantas explorações, os indígenas organizam grupos chamados de guardiões, saem à procura de madeireiros, garimpeiros e outros invasores e denunciam às autoridades. Todavia, muitos desses protetores são ameaçados e mortos pelos invasores.

A luta em defesa do território, da questão ambiental, é coletiva, homens e mulheres participam. A primeira marcha das mulheres indígenas, em 2019, intitulada *Território: nosso corpo, nosso espírito*, em prol da luta pelos direitos territoriais, mostra a relação intrínseca entre

Figura 25 - Ilustração Guardiões da floresta



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

corpo, espírito e natureza. A segunda marcha, em 2021, trouxe como tema *Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da Terra*, firmando alianças e mostrando a importância da floresta, das terras e da vida indígena. Sem a terra não há vida, por isso é preciso reflorestar a mente humana, ou seja, aprender a buscar a preservação ambiental.

Nessa perspectiva, a Literatura de Autoria Indígena Feminina busca mostrar esse contexto de proteção, preservação da terra. O conto *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz Kariri Xocó mostra como um curumim é preparado para ser o protetor da natureza, um líder da sua comunidade. O enredo narra como o jovem observava tudo ao seu redor, mas algo lhe encantava, o canto dos pássaros, da natureza. Após um período, o indígena começa a ser comparado como uma águia, por ser corajoso, ágil, visão aguçada, características essas pertinentes a um guerreiro, protetor da natureza. Os ancestrais o escolhem para proteger a sua comunidade, contar e cantar os encantos e lutas do seu povo.

A história mostra como os indígenas escolhem os líderes de sua comunidade, baseando-se na concepção dos anciãos e da ancestralidade, isto é, cada um tem o seu compromisso com o seu povo. Esses líderes cumprem com os trabalhos internos, lutam contra a exploração mineral, o desmatamento e as mazelas sociais trazidas por interesses econômicos. Lutam em defesa do reconhecimento das terras indígenas.

São várias as histórias da Literatura de Autoria Indígena Feminina que justificam a origem de protetores da natureza. No conto *O protetor das árvores*, Lia Minápoty conta o surgimento do pai do mato, um garoto que, desde criança, cuidava das plantas, não deixava cortar as árvores e, quando cresceu, procurou um lugar na floresta para viver tornando-se um ser encantado para defender as árvores.

## **Sequência didática**

### **Objetivos:**

- ✓ Refletir sobre os povos indígenas como guardiões das florestas.
- ✓ Apresentar Denízia Cruz através de uma dinâmica de adivinhação para descobrir seu nome, imagem e depois abordar sua biografia.
- ✓ Ler e compreender os contos *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz, *Protetor das árvores*, de Lia Minápoty;
- ✓ Relacionar os contos *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz, e *Protetor das árvores*, de Lia Minápoty, com o tema “Indígenas: guardiões da floresta”.
- ✓ Discutir os textos em grupo, através da metodologia ativa “aprendizado por problema”.

- ✓ Desenvolver a autonomia e o senso crítico dos educandos.

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos).

**Recursos:** *data show*, *slide*, livros com os contos, área externa da escola.

**Metodologia:**

A aula é iniciada em círculo, com apresentação do vídeo sobre os guardiões da floresta. Em seguida, o/a educador/a relaciona o vídeo com as pesquisas e conduz as discussões: o que é ser guardião? Por que os indígenas são considerados guardiões das florestas? Qual o objetivo da criação de grupos indígenas denominados guardiões? Após a socialização, o/a educador/a propõe um desafio para apresentar a escritora Denízia Cruz em *Powerpoint*. Os educandos devem decifrar, através de enigma, o nome da autora. Em seguida, são apresentadas as suas obras e biografia.

Dando continuidade à aula, o/a educador/a divide a turma em dois grupos para a leitura dos contos *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz, e *Protetor das árvores*, de Lia Minápoty. Cada grupo fica com um conto, faz a leitura compartilhada, oralmente, e, em seguida, recebe um envelope. Através da metodologia ativa “aprendizado por problema<sup>64</sup>”, o grupo reflete e apresenta possíveis soluções para resolver as adversidades encontradas. Em cada envelope, estão as seguintes situações problemas:

Grupo 1 – O conto *O protetor das árvores*, de Lia Minápoty, revela a origem do Pai do Mato. Mirápinima era uma criança que gostava de árvores e ficava uma fera quando as crianças da comunidade quebravam galhos. Após ver várias derrubadas de árvores, o garoto resolveu morar ao ar livre, nas matas, passando a ser chamado de Pai do Mato.

Numa manhã de quinta-feira, 19 de dezembro de 2021, o Pai do Mato estava na Reserva Indígena Baixo do Rio Negro, território das etnias Baniwa, Baré e Tukano, na Amazônia, quando ouviu barulhos estranhos. Ao andar ao redor da comunidade, notou que os parentes estavam desolados. Um grupo de madeireiros com máquinas e motosserras cortavam ipês-brancos, uma árvore nativa da região. Esta área indígena está em processo de identificação, ainda não foi homologada pela União.

- a) Como o Pai do Mato poderá ajudar a comunidade?
- b) A quem a comunidade pode buscar ajuda?
- c) Nesse caso, a retirada da madeira é legal ou ilegal? Por que o processo ilegal é mais fácil para os madeireiros conseguirem chegar ao mercado de venda do produto?

---

<sup>64</sup>A aprendizagem baseada em problemas, ou simplesmente conhecida como ABP (ou até mesmo PBL, sigla oriunda do inglês *problem based learning*) é uma metodologia ativa voltada para a construção do conhecimento por meio da resolução de situações.

- d) Esse território indígena ainda não foi reconhecido. A quem compete esse reconhecimento?
- e) Essa situação-problema vivenciada por essa comunidade do Baixo Rio Negro é comum em diversas áreas indígenas. Como os guardiões da floresta têm ajudado nessas adversidades?

Grupo 2 – O conto *Wakay, o guerreiro da águia*, de Denízia Cruz conta a história da escolha de um líder Wakay para sua comunidade Kariri-Xocó, que se localiza às margens do Rio São Francisco, município de Porto Real do Colégio, Alagoas. A comunidade vivia em paz, até que começaram a aparecer pescadores de várias regiões em busca de tambaqui, tilápia e curimatã. Na área, há um período para a atividade, porém estão praticando a pesca predatória. E a comunidade Kariri-Xocó está preocupada com os impactos desse crime ambiental.

- a) Como o líder da comunidade Kariri-Xocó, como Wakay, pode colaborar, juntamente com seus parentes, para amenizar a situação?
- b) A quem a comunidade pode recorrer para cobrar fiscalização na sua reserva?
- c) Como a pesca predatória pode prejudicar a comunidade Kariri-Xocó?
- d) O que são regiões ribeirinhas? E por que a pesca ilegal se fortaleceu nessas áreas?
- e) Como os guardiões da floresta ajudam nessa situação?

Os dois grupos têm 25 minutos para executar a atividade, podem pesquisar informações em *sites* que abordem o tema. Como produto final, as equipes devem produzir um texto com argumentos sobre desmatamento e pesca predatória nas reservas indígenas e a atuação dos guardiões nesses problemas.

Após o término da atividade, cada grupo faz a explanação do seu texto, e o/a educador/a acrescenta algumas informações, como a escolha dos líderes das comunidades indígenas, a responsabilidade com trabalhos internos, com o coletivo e também a luta contra as formas de exploração ilegal dos territórios, por isso são chamados de protetores da natureza. Os indígenas têm respeito pela natureza e por seus defensores denominados seres encantados como Curupira, Pai do Mato, Saci-Pererê, Jaxy Jatere. A questão é que, quando colonizadores chegaram nas terras brasileiras, ignoraram a cultura existente e se apropriaram de algumas crenças, colocando-as como se fossem cultura popular, mas, para os indígenas, elas têm significado e devem ser respeitadas.

Para finalizar a aula, o/a mediador/a convida a turma a ir até o pátio da escola, e cada grupo escolhe cinco pessoas para um desafio entre o grupo de *Wakay* e o grupo do *Pai do Mato*.

Ao retornar à sala de aula, os alunos devem escrever essas palavras no quadro para completar o painel sobre Denízia Cruz.

Regras para o jogo: colocar os dez componentes atrás de uma linha de largada; desenhar uma linha de chegada distante; a corrida deve acontecer em dupla, um participante de cada grupo vai até a linha de chegada e diz uma palavra que represente os textos lidos e, após dizer a palavra, o participante retorna para linha de partida, toca na mão do colega, que faz o mesmo procedimento; por fim, vence a equipe que terminar a corrida primeiro.

### ASSISTA

Acesse os *links* dos *slides* e do vídeo a seguir:

BORGES, Carla. **Indígenas, os guardiões da floresta**. Apresentação em slide. 6 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022.

Disponível em:

[https://docs.google.com/presentation/d/1hA3rAcKbbnh\\_M1sh73panJTxyB5OXx97/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1hA3rAcKbbnh_M1sh73panJTxyB5OXx97/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true).

GUARDIÕES DA FLORESTA: VEJA O ESFORÇO DE GRUPO INDÍGENA PARA IMPEDIR O DESMATAMENTO DA AMAZÔNIA. 06 fev. 2022. **Fantástico / Rede Globo**. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10276403/>. Acesso em 26 set.2022.

**AVALIAÇÃO:** o/educador/a analisa a socialização das pesquisas feitas pelos/as educandos/as, assim como, a construção do texto com argumentos sobre o problema apresentado.

### 5.1.3 A entrevista: Rituais

Assim começa a história da formação brasileira: opressores e oprimidos. Indígenas escravizados, expulsos das terras, dizimados, sem voz, nem visibilidade. Desde que os colonizadores chegaram, em 1500, pouco se importaram com os habitantes que aqui estavam. De acordo com Janice Thiél (2012), os portugueses achavam os povos originários eram desprovidos de normas fundamentais para a convivência em sociedade, ou seja, eram selvagens. Assim, por mais de 500 anos, os indígenas foram deixados à margem da História e ainda sofrem os vestígios da colonialidade. Como conhecer essa pluralidade cultural indígena que sobrevive a tantas injustiças? Os povos originários são sinônimo de resistência e se mantém fiel à sua ancestralidade como forma de preservar a sua identidade. É necessário desconstruir as imagens

estereotipadas que se tem em relação aos indígenas, enxergá-los como protagonistas da História do Brasil.

Pensando nesse contexto, utilizar a Literatura de Autoria Indígena Feminina é uma possibilidade, mas por que não aproximar esses leitores das autoras dessas obras através de uma entrevista pelas plataformas digitais? Essa aproximação ajuda a promover o pensamento crítico sobre o que se lê, propicia a interação, fomenta as discussões e, principalmente, um novo olhar sobre a cultura indígena e suas particularidades.

Nessa perspectiva, a entrevista contribui para mostrar a trajetória desses indígenas na sociedade, de como as novas gerações reconstróem suas vidas, sem perder sua identidade. Isso é fundamental, pois revela a importância do ser indígena, sentir-se indígena, independente onde se esteja. Assim, na escola, faz-se necessário apresentar informações e mediar a construção do conhecimento sobre valores da população indígena brasileira. A escola, então, precisa empreender ações antirracistas.

Esses eventos devem ser bem planejados, tendo em vista o que se deseja trabalhar, as discussões propostas, por isso há toda uma organização antes. Relembrar o gênero textual entrevista é um dos primeiros itens a serem observados. Em seguida, deve-se escolher a escritora, o convite, o roteiro da entrevista, os turnos de fala de cada um/uma e o tempo. A estratégia é um excelente instrumento pedagógico para inserir discussões sociais e representantes da sociedade no ambiente escolar.

## Sequência didática

### Objetivos

- ✓ Proporcionar aos alunos oportunidade de planejar uma entrevista oral com escritora indígena.
- ✓ Promover a aproximação da turma com uma escritora indígena.

Figura 26 – Ilustração Rituais



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos)

**Recursos:** *slides* em *powerpoint* sobre o gênero entrevista.

### **Metodologia**

O/a mediador/a começa o encontro falando sobre a possibilidade de realizar uma entrevista com uma escritora de autoria indígena pela plataforma *Google Meet*. Entretanto, é preciso revisar algumas características do gênero entrevista, sua estrutura e elaboração. Para isso, o/a mediador/a apresenta um slide explicativo sobre o gênero entrevista, disponível no *link* do boxe **ASSISTA** . O/a educador/a acrescenta que, em uma entrevista, é necessária a presença de um tema que será “Povos indígenas e a relação com a natureza”. Em relação à entrevistada, o/a professor/a faz a mediação, juntamente com a gestão escolar, para convidá-la, acertar o horário e o envio das perguntas.

Em seguida, divide a turma em grupos e organiza o roteiro e o texto de apresentação da entrevista de acordo com a escolha da escritora. O/a professor/a deve combinar com os alunos que eles devem produzir de 6 a 10 perguntas, e que a entrevista deve durar de 30 a 40 minutos. Para auxiliar os/as alunos/as nesta tarefa, o/a educador/a pode escrever no quadro alguns tópicos que os ajudem a refletir sobre as perguntas: relação dos indígenas com a natureza, o feminino indígena e a Terra, Cura da Terra, a escrita das mulheres indígenas. O/a mediador/a orienta todo este processo em sala de aula.

Assim que as perguntas forem escritas, o/a professor/a analisa e faz as interferências necessárias. Depois, os educandos observam as orientações, fazem as devidas adequações, e o/a professor/a envia as perguntas antes para o entrevistado. O texto de apresentação pode ser feito de forma coletiva. É preciso dividir as funções no momento da entrevista oral, ou seja, escolher o aluno para abertura (texto de introdução), quem serão os entrevistadores e o fechamento (agradecimentos). O/a mediador/a e a turma organizam as funções de cada um/uma, para que, no dia do evento, esteja tudo pronto.

#### **ASSISTA**

Acesse o *link* dos *slides*

BORGES, Carla. **A entrevista: rituais**. Apresentação em slide. 7 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Santo Antônio de Jesus, BA, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1Lt3Boghjg4mR1fBh1nfv2na2agR2a4N/edit?usp=sharing&oid=110292146160882204723&rtfpof=true&sd=true>.

**AValiação:** o/a educador/a analisa a participação e os argumentos utilizados pelos/as educandos/as na elaboração das perguntas para entrevista, como também, a contribuição da turma no desenvolvimento da atividade.

#### 5.1.4 Roda de conversa: a relação entre os povos originários e a natureza

A sociedade passa por transformações em ritmo acelerado, sejam econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Diante disto, faz-se necessário repensar a escola dentro de novas concepções, principalmente, um ambiente democrático, inclusivo e antirracista. Para isso, é preciso formar estudantes que consigam, a partir do diálogo, reconhecer a pluralidade de vozes que existem na sociedade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), cabe aos sistemas, às redes de ensino e às escolas incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos, ou seja, temas como a educação étnico-racial. Na construção de uma educação antirracista, é primordial o contato com o outro. Nesse viés, tornam-se importantes as atividades que promovam interação entre os educandos e

Figura 27 – Ilustração Roda de conversa



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

a comunidade externa, como, por exemplo, entrevistas, rodas de conversa. Essa estratégia pedagógica evidencia construções coletivas, através da fala e da escrita, reconstrói saberes, opiniões, reflete sobre as questões sociais, históricas, políticas e desmitifica os estereótipos.

A entrevista possui uma função social importante, propaga conhecimento, contribui para a formação de opinião e o posicionamento crítico da sociedade, uma vez que propõe debate sobre determinado tema. Diante dessa concepção, a troca de experiência e o contato com as escritoras indígenas, que apresentam as suas trajetórias de escrita e suas obras por meio de entrevista, ressignificam a aprendizagem dos educandos, mostrando a importância da cultura e da informação. Potencializam, ainda, a visibilidade dessas vozes silenciadas e aproximam o leitor desse mundo literário.

A terceira parte desse material pedagógico traz como tema “A filosofia indígena: a terra é o lugar sagrado”. Os povos originários sempre viveram em equilíbrio com a natureza, mas, com a chegada do colonizador, houve uma exploração desordenada do território brasileiro que perpetua até hoje. Indígenas expulsos de suas terras, muitos dizimados, outros escravizados, e assim os povos originários foram vendo a natureza sendo destruída. As textualidades indígenas mostram toda essa devastação ambiental, mas também trazem sua relação de proteção, cuidado e significados com a natureza. Pensando nesse contexto, a entrevista com escritoras indígenas é uma oportunidade ímpar de ampliar conhecimentos e promover discussões sobre a temática.

### **Sequência didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Promover a aproximação da turma com escritoras indígenas;
- ✓ Refletir sobre as diversas formas de luta e resistência empreendidas pelos indígenas em relação a preservação ambiental;
- ✓ Estimular, através do contato com escritoras indígenas, a valorização de suas trajetórias, lutas, costumes e cultura;

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos.)

**Recursos:** Plataforma *Google Meet*.

#### **Metodologia**

O/a mediador/a juntamente com a turma organizam a sala de aula em círculo, convidam o/a gestor/a da unidade escolar. O/A mediador/a, dez minutos antes do horário marcado, abre a sala na Plataforma *Google Meet*, e o link já deve ter sido enviado para a convidada. O/a professor/a conduz as etapas da entrevista.

No primeiro momento, fazer a abertura da entrevista, recepcionando a todos, apresentando a convidada e, também, o tema da roda de conversa com um breve comentário. Feito isto, o/a mediador/a passa à segunda parte da atividade, que se inicia com uma pergunta de um/a aluno/a direcionada à entrevistada Denízia Cruz. Assim, o/a docente prossegue a entrevista com os/as educandos/as, devidamente organizados/as, fazendo as perguntas.

É necessário que o/a professor/a esclareça que os/as educandos/as podem participar, no final da entrevista, fazendo inscrição para falar. Dessa forma, a entrevista acontece de modo organizado e, ao final das perguntas previamente elaboradas, caso haja alunos/as inscritos/as podem esclarecer suas dúvidas. O terceiro momento tem caráter de fechamento da entrevista

com as considerações feitas pela convidada e os agradecimentos do/a mediador/a e gestor/a pela contribuição dada à atividade.

## ENTREVISTA PROFLETRAS

Denízia Kawany Kariri Xocó Fulkaxó é pedagoga, contadora de histórias, Bacharela em Direito, pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE), Pós-graduanda em Direito Penal e Processual Penal, Mestre em Povos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA). Denízia Kawany é autora do livro *Kariri Xocó: contos indígenas* e coordenadora dos projetos: *Brincando com os Kariris Xocós*; e *Toré: som sagrado, danças e cantos dramatizados*.

Figura 28 – Fotografia de Denízia Cruz



Fonte: Instagram da escritora.

A escritora indígena fala com exclusividade para o projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, intitulado *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina*, da mestranda Carla Borges, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva, sobre o tema “A filosofia indígena: a terra é o lugar sagrado”.

### 1 Quem é Denízia Kawany?

Denízia Kawany Fulkaxó é indígena do povo Fulkaxó, da aldeia indígena Fulkaxó, situada na cidade de Pacatuba – SE, e do povo Kariri Xocó da cidade de Porto Real do Colégio – AL. Mulher, mãe, professora, pedagoga, especialista em Desenvolvimento Infantojuvenil com enfoque psicoeducacional, bacharela em Direito, mestra em História (Educação Africana, Povos Indígenas e Culturas Negras), escritora e contadora de histórias. É ativista na defesa dos povos originários, do meio ambiente e dos Direitos Humanos.

Nasci em 1980, na Aldeia Kariri Xocó, na cidade de Porto Real do Colégio em Alagoas, minha história carrega em si a cultura e a história do meu povo. Está refletida em mim e na minha trajetória de vida, a organização social, econômica e cultural dos meus antepassados e das pessoas da minha comunidade que viveram sobre conflitos intensos, enfrentando desde

sempre os preconceitos e as violências, sendo confrontados e confrontando a sociedade não indígena, que não entende, não aceita, e muito menos respeita, a cosmologia dos povos originários, incluindo o meu povo.

A busca de entendimento, aceitação e respeito à nossa luta para reversão de um imaginário distorcido e estereotipado, criado pelos invasores e mantido pelos seus descendentes, fez do meu povo e de mim aquilo que chamamos na nossa aldeia de “índios fortes”. Dificilmente seria capaz de aprofundar e detalhar toda essa trajetória em uma entrevista, porém, pretendo em breve fazê-lo com a publicação de um livro autobiográfico.

## **2 Como surgiu o projeto do livro *Kariri Xocó: Contos indígenas*?**

Durante a minha trajetória na escola SESC como professora, tive a oportunidade de participar do programa BliBlioSESC, que, através de uma biblioteca móvel, levava a literatura aos bairros da cidade de Aracaju. Participando desse projeto, pude observar a carência de livros escritos por indígenas. E foi dentro dessa perspectiva que entendi que essa poderia ser mais uma ferramenta para continuar na luta pelo meu povo. Assim, decidi optar pela Literatura Indígena, para trazer narrativas dentro do cotidiano de uma comunidade indígena através dos livros. Tive a oportunidade de escrever e publicar meu primeiro livro, com um gênero textual voltado para as crianças e jovens, o livro *Contos Indígenas Kariri-Xocó Vol. I*.

Esse livro foi publicado pela Editora SESC / São Paulo. Apresenta contos nos quais narro as histórias reais que vivi e outras que ouvi dos mais velhos. Retrato personagens criados por mim, que, de forma lúdica, possuem a cultura do meu povo para além dos portões da aldeia. Através dessa mesma editora, desenvolvi o projeto *Brincando com os Kariri-Xocó*, no qual contemplei a literatura, a cultura e a educação, através de apresentações teatrais, com contação de histórias, associando à dramaturgia, danças e cantos do meu povo.

## **3 O conto indígena *Wakay: O guerreiro da águia* traz um enredo que mostra a preparação de um curumim para assumir a liderança da sua comunidade. A escolha de um líder indígena possui muitos critérios, particularidades? Qual a relevância de uma personagem como *Wakay* para a formação educacional das crianças e dos adolescentes?**

Dentro dos princípios e fundamentos da educação indígena, *Wakay*, o guerreiro da águia, foi educado e treinado pelos anciões e pelos espíritos da floresta. A presença da espiritualidade sempre foi constante. Aprendeu com eles a voar e se comunicar. Com os

anciões, aprendeu a caminhar, andar e correr, caçar, pescar, falar, ouvir, cantar e dançar, aprendeu sobre sua cultura, seus ancestrais e sobre os segredos dos seus Clãs.

Seu tempo de ensinamentos começou logo cedo, ainda no ventre de sua mãe, uma grande rezadeira e benzedeira, Tháfene sentia estar gestando alguém muito especial, sentindo a comunicação dos ancestrais com seu ventre desde a concepção.

Logo ao nascer, sua mãe cantava os sagrados cantos, embalando o pequeno guerreiro para fortalecer a sua ligação com o mundo espiritual, a ele ensinou valiosas rezas e benzimentos. Desde muito pequeno, ele era levado para o interior da floresta para aprender a se comunicar com a natureza, assim ele foi se desenvolvendo e com todos se comunicando. Falava com os pássaros, com o vento, com as águas, com as árvores, até com as pedras das montanhas e, é claro, falava com os espíritos da floresta. Assim, foi se estabelecendo e se fortificando o seu contato com o mundo espiritual. Ainda criança, começou a receber os ensinamentos musicais e das sagradas medicinas. Seu pai Thycha (João Mocó), um grande conhecedor das ervas, passava horas com ele na floresta, indicando e colhendo ervas que as levava para os preparos, iniciando o pequeno Wakay na arte da cura através das medicinas, passando para o seu filho os conhecimentos de cada erva e para que serviam.

A relação com a música também foi assim, ouvindo e cantando os sons ancestrais, o som do vento soprando nas copas das árvores, realizando uma dança circular no céu, o som da terra abafada, fazendo a vida despontar, o som das nascentes trazendo a pureza e a vida, o bater das asas dos insetos, o piado dos que piam, o cantar dos que cantam, o rastejar dos que rastejam, o rugido dos que rugem e, principalmente, a fala dos espíritos da mata.

#### **4 No conto *Wakay: o guerreiro da águia*, o protagonista tem uma relação especial com a natureza. O que é mais importante na relação dos povos indígenas com a Terra?**

Para nós, povos indígenas, a relação com a terra é muito maior e muito diferente da relação de exploração extrativista ou de valor imobiliário, que é atribuído pela sociedade. Para nós, o nosso território é vivo e é vida, é onde vivem os nossos ancestrais, as nossas “divindades”. É onde está o nosso divino e, por isso, a sua sacralidade, o nosso respeito, nossa dedicação e proteção. O nosso território é parte de nós, e nós somos parte do território. A terra é a nossa própria vida, senhora da vida e da morte, nascemos dela e para ela voltamos.

**5 A primeira marcha das Mulheres Indígenas, em 2019, teve como tema “Território: nosso corpo, nosso espírito.” De que maneira as mulheres indígenas estão ligadas ao sagrado representado pela terra?**

As questões ligadas ao território vão muito além do que a sociedade não indígena entende. O tema da marcha das Mulheres Indígenas passa por esse entendimento no momento em que entendemos a terra como extensão dos nossos corpos. Por esse motivo, nós, enquanto povos originários, estabelecemos uma relação de cuidado mútuo e subsistência. A educação escolar indígena forma de maneira diferenciada. Essa é certamente uma das maiores conquistas, assegurando que os conhecimentos ancestrais não sejam ignorados.

**6 Por que as lutas pela demarcação dos territórios indígenas são lutas que vão muito além da posse da terra?**

A demarcação de terras indígenas não apenas estabelece os limites físicos das terras pertencentes aos nossos povos, mas, principalmente, visa a proteger de possíveis invasões e ocupações por partes dos não índios. Quando conseguimos assegurar a demarcação, asseguramos também a proteção desses limites, sendo essa uma forma de preservar a nossa identidade, o nosso modo de vida, nossas tradições e a cultura de cada povo, respeitando as especificidades de cada um.

**7 Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (2021), os indígenas são os “guardiões da floresta”. Além desse título, existem grupos indígenas denominados de “guardiões” que colocam suas vidas em risco para proteger as florestas. Como você, mulher indígena, escritora, analisa esse título e essa organização dos próprios indígenas em defesa das florestas?**

Sempre fizemos isso, muitos parentes põem em risco a sua vida, para defender nossos territórios. Os Guardiões da Floresta são guerreiros corajosos que estão enfrentando madeireiros, fazendeiros, garimpeiros e grileiros dentro dos nossos territórios. Essa é uma questão que a mídia fala muito pouco e que toda oportunidade que tivermos devemos usar como instrumento de denúncia. A verdade é que, todos os dias, muitos desses guerreiros têm perdido a vida para manter nossos territórios, evitando a destruição e a devastação de nossas florestas.

A história concorda sobre a importância dessa relação entre nós, povos originários e a Natureza, que para nós é o divino. Milhares de nós vivem uma guerra contra o desmatamento

e a exploração ilegal de nossas terras, lutando contra pessoas, organizações e, até mesmo, contra o estado, que no atual governo<sup>65</sup>, declarou-se inimigo dos povos indígenas. Com armas poderosas e uso de violência, já ceifaram vidas indígenas.

E é pela preservação dessas vidas e da nossa biodiversidade, que lutamos e defendemos essa causa. Eu não poderia fugir disso pela minha própria trajetória.

**8 Na condição de escritora e dona de uma voz importante para as comunidades indígenas, que mensagem você pode deixar para os indígenas e, sobretudo, aos não indígenas em relação à força humana e política dos povos tradicionais hoje no cenário nacional?**

Lute pela vida! Lute pela terra! Vamos juntos reconstruir esse país, participar de cada espaço público, demarcar não apenas o território, mas todos os espaços, ocupar as universidades, o parlamento, o executivo, o judiciário, estar presente aqui e agora.

Denízia Kawany Fulkaxó

**AValiação:** o/a educador/ a analisa a participação dos/das educandos/as na entrevista, as perguntas formuladas e a interação com a convidada.

## 5. 2 PARTE IV QUEM CONTA UM CONTO, ESCREVE...

Segundo Regina Zilberman (2012), no final dos anos de 1970, expandiram-se as discussões referentes à leitura na escola e o papel da literatura no ensino. A educação, antes destinada à elite brasileira, passou por processos de reestruturação e, com a Constituição Federal de 1988, o direito à escolaridade tornou-se para todos. Como conduzir um trabalho pedagógico que acolha a tantas particularidades? Antes era mais simples, a instituição escolar difundia a língua padrão e a literatura canônica, elementos familiarizados da elite. Nesse novo contexto, eram necessárias novas propostas, inclusive textos que dialogasse com a realidade dos/das educandos/as.

De maneira crescente, a leitura vem sendo um dos problemas enfrentados pela Educação, principalmente, a leitura de textos literários. Ao analisar as avaliações externas da Educação Básica, como a Prova Brasil, os dados denotam às dificuldades dos estudantes em relação à leitura e, conseqüentemente, à produção de textos. As duas atividades estão

---

<sup>65</sup> Em 2022, o presidente da República era Jair Messias Bolsonaro.

interligadas, produzir está relacionado à prática da leitura. Como desenvolver um texto se o/a educando/a não tem conhecimento do assunto, da língua, dos gêneros textuais? De acordo com a BNCC (2017), os eixos de leitura e escrita não devem ser entendidos como distintos, mas sim, integrados conforme os campos de atuação.

Entretanto, por que há tanta dificuldade com a leitura e a escrita? Como vem sendo desenvolvido o trabalho, nas instituições escolares, em relação à leitura e à produção de texto? Há frequentemente reclamações dos professores que os alunos não leem, mas será realmente este o problema? O trabalho com a leitura precisa encantar, conquistar o aluno e não apenas ler, requer estratégias de leitura e os textos precisam dialogar com o interesse do aluno.

A leitura aproxima o ser humano do contexto literário, do mundo da imaginação, como salienta Candido (2011). Com base em reflexões freirianas, a literatura desenvolve no ser a quota de humanidade, tornando-o mais compreensivo, aberto ao semelhante, à natureza, à sociedade. Em consonância com as ideias de Candido, Cosson (2018) pontua que, ao trazer a literatura para o ambiente escolar, promove o letramento literário, ou seja, o/a aluno/a tem a oportunidade de fazer leitura de textos diferenciados, compreender o discurso literário. O escritor salienta que o letramento literário é um fenômeno dinâmico, diário, uma prática social que contempla o conhecimento e a argumentação.

Sabe-se que escrever não é fácil, requer repertório, estratégias, propósito comunicativo, interlocutor, para que o educando perceba que não é uma escrita pela escrita, mas a reflexão de seus pensamentos, criatividade, interação entre o texto e o autor-leitor. Dessa forma, a proposição “Quem conta um conto, escreve...” aborda a questão da leitura e da escrita, a integração dessas atividades visando ao letramento literário através dos contos indígenas de autoria feminina.

### **5.2.1 Contando e recontando**

Quem nunca se sentou em uma roda de conversa para ouvir histórias? Este ato é uma ação milenar. A tradição oral sempre teve um papel importante na cultura indígena para transmitir as informações culturais, sociais e ancestrais. Apesar do surgimento da escrita, da era digital, muitos desses povos originários ainda utilizam a oralidade para passar seus ensinamentos às novas gerações. Nesse contexto, destacam-se os griôs, a palavra tem origem na tradição oral africana, são os portadores de saberes e cultura que transmitem de geração a geração, em forma de poema e canções, a história de seu povo.

Os instrumentos utilizados por esses africanos para acompanhar seu canto são variados, vão desde a harpa africana, a "kora" ou o balafone até as diversas guitarras africanas, como o *akonting*, o *ngoni*, *bappe* etc. Assim como os africanos, muitas comunidades indígenas permanecem transmitindo às novas gerações sua cultura através da oralidade, principalmente, as comunidades isoladas. Segundo Janice Thiél (2012), a produção de textos por indígenas surgiu na década de 1990 e ajuda a recontar a história do Brasil a partir de uma perspectiva diferente da narrativa oficial relatada pelos colonizadores. A escritora pontua que a Literatura Indígena tem base na oralidade e envolve não só a palavra dos contadores, como também, sua voz, entonação, música, dança e ilustrações.

Figura 29 – Ilustração Roda de fogueira



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

Os indígenas foram silenciados, e o processo literário surge como resistência para preservar a cultura, desconstruir os preconceitos enraizados, enfatizar a diversidade de saberes e representar a identidade de um povo.

Por que não contar e recontar histórias indígenas de autoria feminina no ambiente escolar? É importante recuperar o hábito de contar e ouvir histórias, promover esta atividade incentiva a imaginação, a curiosidade, amplia o vocabulário e a leitura. Pensando neste contexto, o reconto dos textos *O peixe-boi dos Maraguá* e *A lagoa encantada*, de Lia Minápoty para outras turmas da escola é uma oportunidade de mostrar o protagonismo dos/as educandos/as.

Cada conto com seu encanto e sua história. O primeiro aborda a origem do peixe-boi dos Maraguá. Uma união de Guaporé, filho do grande chefe dos peixes, com Panãbypiã, filho do governante dos Maraguá, selando a paz entre humanos e peixes. Já o segundo conto traz a desobediência de um membro da comunidade que acaba enfrentando as maldições de uma lagoa. Os dois textos mostram as tradições, as crenças dos povos indígenas e a relação dos indígenas com a natureza.

A literatura é um instrumento fundamental na formação escolar de adolescentes e crianças da Educação Básica, porque pode corroborar para reconhecer a diversidade cultural, desconstruir preconceitos e discriminação. Desta forma, ao promover o reconto de textos, os educandos desenvolvem a organização das ideias, o raciocínio lógico, promovem interação e, principalmente, contribuem para o processo de humanização, promovendo letramento literário.

### **Sequência didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Apresentar os contos *O peixe-boi dos Maraguá* e *A lua encantada*, de Lya Minápoty, através da dinâmica jogo proibido.
- ✓ Promover a integração dos/as educandos/as com outros/as alunos/as do ambiente escolar, desenvolvendo a criatividade, a oralidade e a aprendizagem.
- ✓ Incentivar o processo de letramento literário.

**Tempo:** 4 aulas (200 minutos).

**Recursos:** *Slides* com o texto fragmentado.

#### **Metodologia:**

O/a educador/ a começa o encontro socializando a última atividade com a turma, a entrevista com a escritora indígena Denízia Cruz. Faz as devidas pontuações e ouve da turma os comentários. Em seguida, apresenta dois contos *O peixe-boi dos Maraguá* e *A lagoa encantada*, de Lya Minápoty, utilizando a dinâmica jogo perigoso.

Regras para a dinâmica: o texto deve ser curto, recortado em vários fragmentos, em *slides*, como se cada um correspondesse a um pequeno episódio; os cortes devem coincidir com momentos em que o(s) / a(s) personagem(ns) toma(m) uma atitude (mudança de cena); a atividade começa quando se oferece aos participantes o primeiro fragmento (o título), pedindo-lhes que imaginem o que acontecerá com uma história assim; passa-se à leitura do segundo segmento, que pode confirmar a primeira expectativa ou não, e o procedimento se repete até o fim da história.

O jogo provoca curiosidade, participação da turma e contribui para o entendimento do texto. Após a apresentação dos textos pelo/a educador/a, a turma recebe o texto completo para a leitura, buscando compreendê-lo melhor.

Feita a leitura e sinalizada as impressões, o /a educador/a inicia o segundo momento do encontro. A turma deve formar quatro equipes, e cada uma deve escolher um desses textos para recontar para outras turmas da escola, promovendo uma contação de histórias. O/a educador/a

explica a importância desta ação para as comunidades, pois serve como meio de transmissão de conhecimentos, relatos de luta, de adversidade, de resistência dos ancestrais. A contação de histórias também relembra o hábito de reunir familiares, vizinhos, amigos em rodas de conversa, compartilhando leituras de mundo, aprendizagens, nutrindo a necessidade humana de socialização.

A apresentação deste reconto requer uma preparação. Primeiramente, a equipe escolhe o/a aluno/a que fará a introdução do trabalho que consta sobre o projeto, a importância da Literatura Indígena, elaborando um texto, em equipe, para a apresentação. Depois, escolhem-se os participantes que recontarão o texto. O/ a educador/a relembra aos alunos, com base no que foi trabalhado anteriormente, os aspectos que caracterizam uma contação de histórias: entonação, ritmo de fala, emoções através de gestos faciais e corporais como tristeza, medo, alegria. O ensaio deve ser realizado durante a aula (20 minutos), e o/a educador/a circula pela sala para orientação e ensaio geral. A apresentação de cada grupo para as turmas da escola deve ser de 15 minutos (introdução e reconto), e o/a educador/a deve acompanhar a equipe.

Para finalizar, o/a professor envia, para casa, uma carta pedindo autorização dos pais ou responsáveis para um passeio à Reserva da Mata da Caboronga. Nesta autorização, constam as seguintes informações: horário, data, material a ser levado para o passeio, roupa a ser utilizada, como também, os ajudantes do/a educador/a.

**AVALIAÇÃO:** o/a educador/a analisa as inferências feitas pela turma durante o jogo, depois, o texto de introdução escrito pelo grupo e a apresentação do reconto para as outras turmas.

### 5.2.2 De volta às origens: Payayá e Mata da Caboronga

Tudo começou pelo lugar onde o educando reside, no caso Ipirá, nome de origem indígena que significa Rio do Peixe. Contexto histórico, Payayá, Tupi, outras etnias, contos indígenas de autoria feminina, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minápoty, Denísia Cruz. O que versam os textos dessas escritoras? Ancestralidade, identidade, alteridade,

Figura 30 – Ilustração Comunidades



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

relação com a natureza, a outra face da história indígena. Como a vida parece girar em círculos, como não retornar ao ponto de partida para conhecer o local onde as etnias Payayá e Tupi construíram comunidades?

A Mata da Caboronga é uma região próxima à área urbana, de colina elevada, com a extensão de oito léguas (48 quilômetros). De acordo com Dilemar Costa (2003), área de grande fertilidade, com brejos, minações e córregos de água potável e cristalina. Lugar de árvores frutíferas, Mata Atlântica, Catinga e Cerrado, um oásis no meio do sertão nordestino. É nessa região que os povos originários Payayá e ramificações de Tupi permaneceram, devido às características do local, e a nomearam de Mata da Caboronga, água fresca.

Nessa região, há minações como Fontinha, Gameleira e, a principal, Caboronga. Conforme Costa (2003), desta última, a água caía em cima de uma pedra e seguia em linhas sinuosas para diversos lugares. Por muito tempo, a água da Caboronga serviu como fonte de abastecimento para a cidade, trazida em carotes nos lombos dos jumentos com o preço salgado. Entretanto, com o processo de colonização, as regiões foram sendo desmatadas, sofrendo queimadas, contribuindo para reduzir a biodiversidade e o empobrecimento do solo.

Atualmente, a região da mata é propriedade particular, não se tem mais a água da bica da Caboronga que secou totalmente em 2009. Apesar do desmatamento, a área ainda guarda uma beleza especial, árvores frutíferas como jaqueiras, mangueiras, bananeiras, vegetações de grande e médio porte, casa na árvore (jaqueira), e o clima é diferente, ar fresco. É uma reserva natural com trilhas, mirante, e a fauna ainda é diversificada. A área da reserva da Mata da Caboronga recebeu o nome Rachel Carson, uma homenagem do proprietário à bióloga marinha, escritora, cientista, ecologista norte-americana e uma das fundadoras da consciência ambiental moderna.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, por vezes, opta-se por realizar aulas de forma teórica. No entanto, uma aula de campo aproxima o/a educando/a do objeto de estudo, favorece a curiosidade, as descobertas, a integração, a análise crítica. Portanto, a visita à Mata da Caboronga é oportunidade para o/a educando/a observar a área, compreender a História e a importância da reserva e, principalmente, ter criatividade para sua produção.

Figura 31 – Ilustração Reserva Mata da Caboronga



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

### Sequência didática

#### Objetivos

- ✓ Aproximar o educando do objeto de estudo, oportunizando o contato com a natureza, oferecendo subsídios para desenvolver a criatividade na produção textual;
- ✓ Valorizar a Reserva da Mata da Caboronga, como também, conhecer sua história e importância.

**Tempo:** 4 aulas (200 minutos).

**Recursos:** celular, máquina fotográfica, caneta, papel, lanche, água.

#### Metodologia

O/a mediador/a começa a primeira aula recolhendo as autorizações do passeio à Reserva da Mata da Caboronga. Em seguida, entrega ao/à gestor/a escolar a quantidade de alunos para providenciar o transporte escolar. É o momento de organizar a atividade de campo. O/a docente explica também como deve ser o comportamento durante o passeio, os questionamentos que serão feitos e o momento do lanche para não jogar lixo na reserva. O/a educador/a salienta a participação de um morador da região para guiar o passeio.

As três aulas seguintes são reservadas para o passeio. No primeiro momento da visita, ao chegar à reserva, os alunos sentam embaixo de uma jaqueira, e o/a professor conversa com o guia para que ele faça uma retrospectiva da história do local, a passagem dos Payayá e Tupi nesta área, e os alunos podem fazer suas perguntas, tais como: O que significa Mata da Caboronga? Como era a região antes do desmatamento? Por que as nascentes secaram? Como

é possível afirmar a passagem das etnias Payayá e Tupi nesta região? Antigamente, quais animais eram mais frequentes na área? E hoje?

Para o segundo momento, o/a educador/a organiza os/as alunos/as para conhecer e fotografar a área, as plantações de café, jaqueiras, bananeiras, mangueiras, o local onde ficava a bica da Caboronga, as outras minações, a casa da árvore e o pequeno museu com algumas peças históricas, seguindo as instruções do guia. No momento do lanche, todos sentam embaixo de uma jaqueira e, ao terminar, o/a professor deve recolher o lixo em uma sacola para ser jogado na lixeira da reserva.

Ao chegar ao fim da visita, é hora de agradecer ao guia, a recepção, o conhecimento, e retornar à escola.

**AValiação:** o/a educador/a analisa a participação da turma durante o passeio, os questionamentos abordados ao guia sobre a Mata da Caboronga.

### 5.2.3 Hora da produção

A Literatura de Autoria Indígena proporciona conhecimento, transformação, estimula o leitor para uma maior percepção do mundo plural e diverso que o cerca, promove construção social ao propor novas indagações e questionamentos. Desta forma, a partir da interação com o tema e outros elementos – o gênero textual, as características das narrativas indígenas, a importância da Literatura Indígena, das discussões promovidas pelas leituras, de uma intenção comunicativa – o educando tem um amplo repertório para planejar sua escrita.

Dilema para alguns e, para outros, momento de expressão. Como pensar em letramento literário, sem que esteja presente o exercício da escrita? Apesar dos desafios, produzir exige estratégias pedagógicas que possam estimular o educando a descobrir caminhos para uma aprendizagem significativa de forma que ele interprete, divirta-se, sistematize, confronte e organize seu pensamento crítico. O fato é que escrever requer criatividade, organização, coerência, propósito comunicativo, repertório de leituras.

Segundo Rubem Alves (2001), assim como a aranha tece suas teias amarradas a coisas sólidas como árvores, paredes, caibos, assim é a escrita: não pode ser tecida no vazio, precisa de fundamentos. Ter o que dizer é uma condição básica para escrever e a quem dizer, a interação com o outro. Não se escreve para nada, ou seja, é necessário um propósito, conforme pontua Irlandé Antunes (2003). Assim é o processo da escrita, um encontro com o outro, uma interação de ideias, pensamentos.

Para Cosson (2018, p. 16), “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvelam as regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que é de todos”. Dessa forma, no exercício de leitura escrita, podem-se criar novas concepções, novos pensamentos, reconhecer-se como protagonista e sua posição na sociedade. De acordo com a BNCC (2017), o eixo de produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótica. A BNCC também sinaliza como desenvolver as estratégias de produção: planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação. Sob essa ótica, a escrita acontece inspirada em leituras feitas no decorrer do projeto, nas experiências dos educandos e, principalmente, no processo criativo.

A vivência literária permite experimentar, respeitar e valorizar as outras culturas. Pensando neste contexto, os contos indígenas de autoria feminina demonstram o protagonismo em defender a natureza, a sua identidade e ancestralidade proporcionando ao/à educando/a conhecimento sobre a cultura indígena, suas textualidades e, principalmente, desconstruindo estereótipos. Nessa perspectiva, ficcionalizar um conto indígena sobre a origem da Mata da Caboronga tendo como personagem a etnia Payayá é propor ao/à educando/a a expressão do

Figura 32 – Ilustração Canoa e escrita: afinidades



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

seu pensamento em uma construção literária enquanto cidadão, compreendendo a si mesmo e às diversas dinâmicas sociais.

### **Sequência didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Produzir um conto com base em elementos da cultura indígena revisitando aprendizagens adquiridas.
- ✓ Utilizar o passeio à Mata da Caboronga como inspiração para criatividade do conto indígena.

**Tempo:** 2 aulas (100 minutos)

**Recursos:** imagens da Mata da Caboronga em *powerpoint*.

#### **Metodologia:**

O/a educador/a socializa as impressões com a turma sobre o passeio e mostra alguns vídeos e imagens da Mata da Caboronga. Em seguida, revisa as características de um conto e seus elementos, utilizando como exemplo o conto *Como nasce Ipirá? O fruto de duas etnias: Payayá e Tupi*. Feito isto, chega o momento de colocar em prática a criatividade, expor os pensamentos e a aprendizagem adquirida. Então, o/a educador/a anuncia que é o momento da escrita com objetivo de redigir um conto indígena com base nas histórias indígenas estudadas para culminância do projeto, uma Mostra Literária.

O tema da produção será construir, individualmente, um conto, ficcionalizando a história da Mata da Caboronga, utilizando; como personagem principal, o nativo Payayá. Para o conto, os/as alunos/as devem também ter como referência a visita à Mata da Caboronga, devem planejá-lo considerando a seguinte estrutura:

**Título:** Relacionado à origem da Mata da Caboronga, procure sintetizar a ideia de forma criativa.

**Foco narrativo:** narrador personagem, em primeira pessoa, que participa da história; o narrador observador, em terceira pessoa, que apenas narra o que vê; e o narrador onisciente, também em terceira pessoa, conhece tudo da história.

**Situação inicial:** Quem são os personagens? Como é o local onde se passa o conto?

**Complicação:** Que conflito esses personagens enfrentarão?

**Desenvolvimento:** Qual será a sequência dos acontecimentos?

**Clímax:** Que acontecimento constituirá o clímax da narrativa?

**Desfecho:** Como será o desfecho da narrativa?

**Ilustração:** ilustrações que ajudem na leitura e interpretação do conto

Após o término da produção, os alunos ilustram o seu texto e entregam a produção ao/a docente. Eles/as, então, são informados/as de que, na aula seguinte, terão a oportunidade de aperfeiçoar suas produções, a partir das observações e orientações feitas pelo/a professor/a. É importante destacar que, ao analisar as produções, o/a professor/a procure ser cuidadoso/a para não desanimar o/a educando/a, mostrando a possibilidade de aperfeiçoar o texto.

#### ASSISTA

Acesse o *link* dos *slides*

BORGES, Carla. **Hora da produção:** imagens da Mata da Caboronga. Apresentação em slide. 15 slides. Ilustrações de Wanessa Ribeiro, da etnia Guarani. Ipirá, BA, 2022.

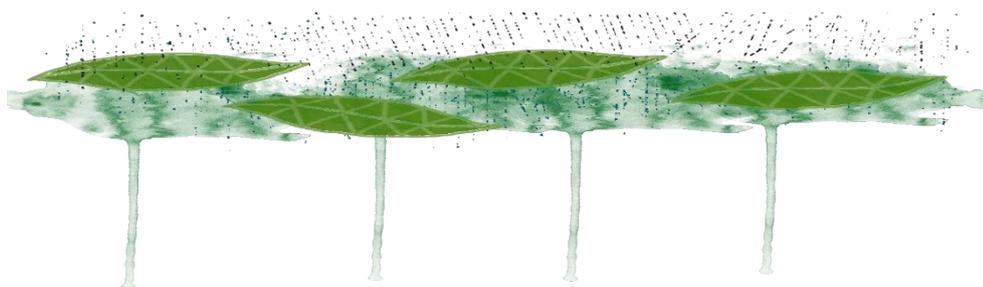
Disponível em:

[https://docs.google.com/presentation/d/1MOWbNHwztRC\\_M3E0m0II0dh0yZff7Fjk/edit?usp=sharing&ouid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1MOWbNHwztRC_M3E0m0II0dh0yZff7Fjk/edit?usp=sharing&ouid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true).

**AValiação:** o/a educador/a analisa o processo de construção do texto em sala, observando as características textuais, assim como, a coerência e a coesão.

### 5.2.4 Reorganizando as ideias

Figura 33 – Ilustração Folhas e ideias: estruturas



Fonte: Ilustração de Wanessa Ribeiro, 2022.

A vida é uma aprendizagem contínua, assim é a produção textual a cada passo aprendendo mais, por isso requer revisão e reescrita. Graça Graúna (2007), em seu poema *Tear da palavra*, faz uma comparação do processo de escrita poética com a “poesia de pedra e sal”, ou seja, a matéria prima (a palavra) precisa ser lapidada, elaborada, assim como uma pedra bruta é transformada em joia com auxílio do sal para purificar. A escrita é o labor com as palavras, ler, reler, riscar, trocar, editar, aprimorar o produto final.

Para Antunes (2003), elaborar um texto é uma tarefa que não se completa com o ato de escrever, são várias etapas, é uma conquista que não acontece sem esforço, orientação, persistência. A escritora sintetiza práticas, rasuras, tentativas e aprendizagem. Chegar ao texto final, mesmo os/as escritores/as consagrados/as costumam reescrevê-los várias vezes, em busca das palavras mais adequadas. A correção textual deve ser vista como etapa do processo, uma oportunidade de aprendizagem para o educando, pois, ao reescrever o seu texto, ele assume o papel de leitor e revisor, refletindo as escolhas e alterações necessárias.

Pensando nesse processo de escrita literária, o educador precisa valorizar as experiências e a criatividade. As questões gramaticais e linguísticas não podem ser deixadas de lado, no entanto, devem ser tratadas com cuidado, para não denotar preconceito linguístico. Como se pode observar, a condução do processo escrita e reescrita deve ser criteriosa, é preciso valorizar e incentivar o aperfeiçoamento das habilidades do educando.

Os/as educadores/as precisam estimular a prática do refazer, pois os estudantes vão, aos poucos, entendendo essa dinâmica de trabalho e desenvolvendo as suas competências com autoconfiança e tolerância. Assim, percebem, também, que o processo de aprendizagem é longo, tem suas “pedras no caminho”, mas é importante e enriquecedor!

### **Sequência didática**

#### **Objetivos:**

- ✓ Promover a valorização dos textos produzidos pelos educandos;
- ✓ Reescrever aprimorando o processo da escrita e o ato de contar.

**Tempo:** 4 aulas (100 minutos).

**Recursos:** Caneta, papel personalizado, lápis de cor, hidrocor.

#### **Metodologia:**

Valorizar a escrita do educando e a sua criatividade é importante para o processo de produção textual. O/a aluno/a deve se sentir autor/a do seu texto, exercitando sua participação social através da escrita. O/a mediador/a, então, inicia a aula comentando sobre os textos dos alunos/as, de forma positiva, incentivando-os/as a aperfeiçoá-los/las, pois o texto é um produto em construção. A primeira versão é provisória, fazer, refazer são ações comuns no processo da aprendizagem.

Em seguida, expõe o roteiro de produção em *powerpoint*, comentando cada item. Depois, entrega uma folha personalizada e os textos para as devidas adequações, ou seja, reorganizar as ideias. Nessa etapa, é essencial um olhar especial do/a educador/a com cada

aluno/a, pois alguns/as precisarão de atenção especial. O/educador/a deve sentar ao lado do/a educando/a, fazer perguntas, ler o texto em voz alta para que ele perceba as inadequações, levando-o à reflexão para aprimoramento do texto. A interação entre educador/a e educando é importante no processo de reescrita que deve incluir a revisão linguística.

O processo de reescrita requer tempo, duas aulas podem ser insuficientes, para reescrever e o/a mediador/a rever todas essas ações, inclusive as ilustrações. Portanto, podem ser utilizadas mais 2 aulas e acrescentar mais 4 aulas para a preparação e realização da culminância. Depois de revisados, os contos são entregues ao/a educador/a. Se a escola tiver laboratório de informática, é possível editar o texto, usando as ferramentas de formatação como Word. O mediador/a pode usar os Documentos do Google para fazer edição compartilhada com o aluno. Essa é uma boa oportunidade de manusear as ferramentas tecnológicas. Caso a instituição não tenha esse laboratório, o/a mediador/a pode sugerir que eles digitem em casa e enviem pelo *e-mail*, ou o/a próprio/a professor/a pode digitar os textos.

É iniciada a preparação para a exposição das produções em uma Mostra Literária, a culminância do projeto. Todos devem estar envolvidos no processo, desde a organização do convite, roteiro, espaço, ensaio da contação de histórias, homenagens e agradecimentos. Cada educando é responsável por uma ação, o/a professor é o orientador do trabalho, esse é o momento de protagonismo dos educandos, em que suas produções são contadas e apresentadas à comunidade escolar. Após a apresentação do trabalho, os textos podem ser colocados no *Blog* da escola.

**AVALIÇÃO:** o/a educador/a analisa as escritas dos educandos, faz as devidas adequações nos textos, orienta a organização para Mostra Literária e, por último, avalia a repercussão do trabalho.

### 5.3 ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

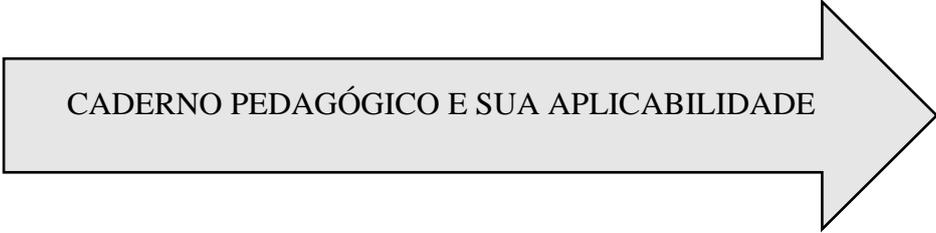


Como descobrir os problemas sem análise? O processo de ensino-aprendizagem requer uma sondagem para identificar habilidades, conhecimentos, dificuldades que os educandos tenham durante o percurso educacional. Em se tratando de letramento literário, o exercício possibilita identificar o que os/as educandos/as conhecem, pensam sobre a literatura e o nível literário. Mesmo sabendo que a Lei 11.645/2008 traz como obrigatoriedade o ensino da cultura Indígena e Afro-brasileira, no entanto, ainda não há uma discussão profícua sobre os temas nos currículos. Dessa forma, no caso do letramento literário de autoria indígena feminina, deve-se buscar o nível de conhecimento sobre essa literatura. A atividade reúne dados para que se possa planejar ações que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem de acordo com as particularidades de cada turma.

A análise deve ser elaborada pelo/a educador/a, de acordo com as necessidades de cada processo educativo. Pode ser feita através de um documento físico ou por meio virtual, utilizando o *Google Forms*. Neste caso, as perguntas podem ser objetivas e configurar o questionário, para que as respostas sejam computadas e transformadas em gráficos. Há uma sugestão<sup>66</sup> de como organizar essa atividade contemplando as questões citadas disponíveis no *link* abaixo.

---

<sup>66</sup> Modelo sugestivo para aplicação do questionário. Acesse o link disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1xgA3QhWqhjEnwWzrf1w0GzvJZ919MijV/edit?usp=sharing&ouid=110292146160882204723&rtpof=true&sd=true>



## CADERNO PEDAGÓGICO E SUA APLICABILIDADE

A Literatura de Autoria Indígena escrita é recente, a produção de textos começou na década de 1990. Apesar de existirem muitas obras indígenas, a leitura desses textos, no ambiente escolar, ainda é uma realidade distante. Os livros didáticos de Língua Portuguesa abordam de maneira superficial a questão indígena, na sua grande maioria, não há presença do texto literário indígena. Pensando nesse contexto, o Caderno Pedagógico intitulado *Embarque na aprendizagem dos contos indígenas de autoria feminina* propõe atividades correlacionadas entre si, em busca de promover o letramento literário e contribuir para a desmistificação dos estereótipos que se perpetuam até hoje. No entanto, as proposições podem ser adaptadas, a depender da necessidade de cada turma ou até mesmo da região onde vive o/a educando/a. Ao realizar o processo de adaptação, o/a educador/a pode utilizar outros textos literários indígenas de autoria feminina, mas é necessário contextualizar a proposta e realizá-la com início, meio, fim e uma diversidade de atividades. O objetivo do caderno é ter um material que possa auxiliar o/a educador/a no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o letramento literário.



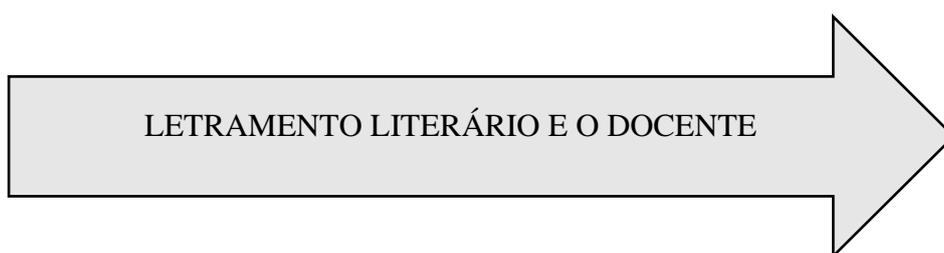
## TEXTOS LITERÁRIOS INDÍGENAS DE AUTORIA FEMININA

A leitura literária é um tema bastante discutido no processo educativo. Mas qual o tempo destinado ao exercício dessa leitura? Os temas interessam aos/às educandos/as? Como a literatura é trabalhada no ambiente escolar? Ao trazer esses questionamentos, é possível perceber que o trabalho com o texto literário acaba sendo feito de forma tradicional, utilizando apenas a literatura canônica. Não há problema em trabalhar com o cânone, mas existe uma diversidade de textos literários com a qual o/a aluno/a precisa dialogar. É através da leitura que se tem acesso às novas ideias, às diferentes concepções a respeito da História da humanidade, do planeta, à informação e à cultura de uma forma geral.

Houve uma redemocratização no ensino, as escolas passaram a atender às classes populares, como pontua Regina Zilberman (2012), outras mudanças aconteceram como ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, avanço tecnológico, mas as práticas educativas não

contemplam a realidade da sociedade brasileira tão diversa e plural. Quantas vozes foram silenciadas, excluídas dessa sociedade? A diversidade dos textos literários ajuda a decolonizar esses pensamentos. Nessa perspectiva, trazer a seara educativa o texto literário de autoria indígena é proporcionar uma desconstrução de estereótipos, e mostra uma visão literária diferente. O recorte do tema, os contos indígenas de autoria feminina, traz ao material visibilidade às escritoras femininas em uma sociedade marcada pelo patriarcado.

A mulher indígena sofre o preconceito pelo gênero e pela etnia, por ser mulher e indígena. Conhecer o que versam essas mulheres em seus textos é uma forma de compreender as textualidades indígenas e os movimentos indígenas femininos. A luta pela igualdade, pelo território, a defesa da natureza, a ancestralidade, a identidade e a resistência são pautas desse feminismo coletivo. A importância dessas vozes literárias e dentro, principalmente, dos movimentos indígenas, são importantes para a identificação das injustiças e violências que essas mulheres sofreram e sofrem em razão da colonialidade, imposição e não respeito aos seus corpos e suas ancestralidades.

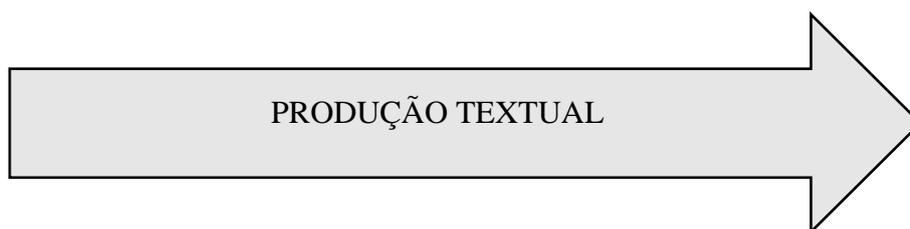


A literatura deve consistir na formação de leitores através do texto literário, que promove interação, discussão, confronto com a realidade. No entanto, o que se observa, nas aulas de Língua Portuguesa, é um trabalho tradicional com a literatura, abordando contexto histórico, autores, gramática, enquanto o propulsor da aula seria o texto literário. Como trabalhar com Literatura Indígena utilizando práticas tradicionais? O ensino da história e da cultura indígena, nas instituições escolares da Educação Básica, está regulamentado pela Lei nº 11.645/2008, apesar de ser obrigatório, a Literatura Indígena não vem sendo trabalhada conforme a legislação educacional. Assim como também, poucos professores recebem formação e subsídios necessários para desenvolver o tema e levar ao educando.

Os textos de autoria indígena têm suas raízes na tradição oral, composta por múltiplas modalidades como dança, música, ilustrações, ou seja, são textos multimodais que apresentam desafios, mas são instigantes pelo seu hibridismo de gêneros, diversidade discursiva e identidade. É uma literatura recente, requer dos leitores um referencial teórico para que as

textualidades sejam interpretadas em seu contexto cultural, estético, político e econômico permitindo reflexões e perspectivas diferenciadas de compreensão da história.

O ensino de literatura depende não só do educando, como também do educador/a através do conhecimento prévio do material, planejamento, e, principalmente, das estratégias de ensino do texto literário. Dessa forma, o ensino de literatura em prol do letramento literário depende de como esse trabalho esteja sendo feito em sala de aula pelo/a educador/a. É preciso utilizar novas metodologias, buscar aperfeiçoamento, investir em formações que possam lhe guiar para uma prática pedagógica literária diferente.



Palavras, traços, riscos, rasuras, papel amassado, assim é o processo da escrita. A criatividade precisa aflorar, mas, para isso, requer um repertório de leituras, um ambiente favorável para desenvolver a imaginação e, principalmente, desconstruir estereótipos. Partindo desse pressuposto, o contato com os contos indígenas precisam ser experienciados pelos educandos, pois favorece a criatividade, a imaginação, o diálogo e mudanças de comportamento. A Literatura Indígena é complexa, os leitores necessitam de embasamento teórico para compreender as tessituras literárias e promover reflexões sobre a cultura dos povos originários.

Trilhado esse caminho, o/a educador/a mobiliza os educandos para a produção do conto, utilizando os conhecimentos adquiridos durante o processo de aprendizagem. A escrita envolve planejamento, edição, revisão, reescrita, e o/a docente deve guiar o educando para obter um produto final exitoso. Ademais, as escritas precisam ter visibilidade, o educando sente-se motivado em saber que suas textualidades têm um propósito comunicativo, não é apenas um trabalho com fins quantitativo. Escrita é uma atividade de interação, reflexão, expressão de pensamentos, uma relação cooperativa que proporciona a valorização e o protagonismo do educando. Dentro do ambiente escolar, as ações devem ser pensadas para manifestar todo esse processo de letramento literário que se estende ao ambiente externo.

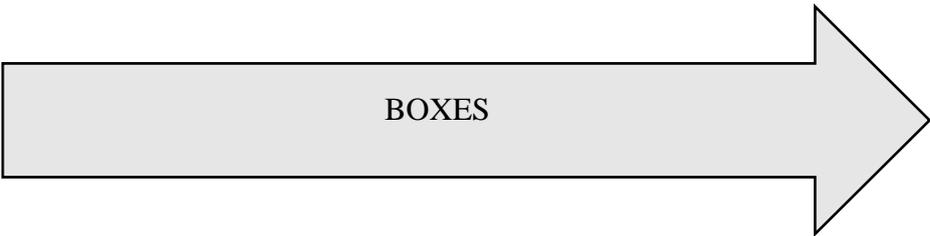


## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Provas, conceitos, elementos que marcam uma estratégia quantitativa de avaliação. É essa, ainda, a visão que se tem da avaliação educacional. Entretanto, avaliar é muito mais do que essas concepções tradicionais avaliativas. É o espaço de mediação, diálogo entre o/a educador/a e o processo de aprendizagem do/a educando/a. É um instrumento que ressignifica a construção do conhecimento e contribui para o/a educador/a replanejar sua prática pedagógica.

De acordo com Jussara Hoffman (2018), em pleno século XXI, é inacreditável que a aprendizagem seja avaliada matematicamente. Para a escritora, avaliar, de forma qualitativa, tem significado mais global, o/a aluno/a é observado/a de forma integral no seu percurso de vida, durante o qual ocorrem mudanças. Em uma avaliação mediadora, as ações e reações do/a educando/a são analisadas, assim como é considerado o jeito de ser e aprender de cada indivíduo.

Pensando nesse viés, a cada proposição, o/a educador/a deve acompanhar as abordagens feitas pelos/as educandos/as no sentido de orientá-los/as na construção de conhecimentos. Sendo assim, o processo avaliativo é uma ferramenta de diálogo entre o/a educador/a e o/a educando/a. A Literatura Indígena de Autoria Feminina propõe várias discussões, portanto as atividades são diversificadas e possibilitam uma análise da aprendizagem, como também, rever metodologias que não estejam em acordo com uma prática pedagógica mais progressista.



## BOXES

Os boxes não constituem uma seção, mas têm informações que dialogam com o texto-base:

**O Saiba +!** acrescenta conhecimentos sobre o tema da seção;

**PESQUISA**  contém *links* para pesquisa;

**ASSISTA**  disponibiliza acesso a vídeos com entrevistas, Google docs.



DORRICO, Julie. Visibilidade Indígena: Leia Mulheres Indígenas, 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.visibilidadeindigena.com/post/leia-mulheres-ind%C3%ADgenas-25-escriptoras-para-voc%C3%AA-conhecer>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

FULKAXÓ, Denizia Cruz. Disponível em: [https://www.instagram.com/kariri.xoco\\_contosindigenas/](https://www.instagram.com/kariri.xoco_contosindigenas/) Acesso em 12 no 2022.

GRAÚNA, Graça. Tecido de vozes. Disponível em: <https://gracagrauna.com/> Acesso 18 nov. 2022.

KAMBEBA, Márcia. Disponível em: <https://www.instagram.com/marciakambeba/> Acesso em 18 set. 2022.

MARACÁ, Livraria. Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/escritores-indigenas/> Acesso em 10 de janeiro de 2021.

POTIGUARA, Eliane. Literatura indígena. Um pensamento brasileiro. Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

## 6 POR UMA OUTRA HISTÓRIA...

O mundo está em constante transformação, mas a escola está distante desse ritmo acelerado de desenvolvimento social. Não se pode negar que houve mudanças, no entanto, as estratégias tradicionais permanecem, há uniformidade de conteúdo, poucos materiais que contemplam discussões antirracistas. A escola, fechada em si, ausenta-se dos problemas que a rodeiam, os questionamentos que precisam compor os currículos, afinal, o ambiente escolar não é composto apenas de metas cumprir. É necessário refletir sobre as relações humanas, a construção de identidade, preparar o educando de forma integral. E como desenvolver, dentro do ambiente escolar, essas competências?

Para Márcia Kambeba (2013), a leitura é uma viagem, é explorar novos conhecimentos, é conhecer universos não habitados, é aventurar-se. Partindo dessa concepção, a leitura modifica o ser humano, permite explorar o desconhecido, desenvolve a imaginação, é uma estratégia para acompanhar as transformações da sociedade e trazer ao cerne discussões antirracistas. A leitura no ambiente escolar, no entanto, tem sido um tema de muitas discussões, em razão de certa resistência dos/as educandos/as em ler textos literários. Ao analisar o ensino de Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental II, o nível de proficiência em leitura e escrita não é suficiente, os dados podem ser comprovados pelas avaliações externas como a Prova Brasil.

A maioria dos/as educandos/as não cultiva uma prática leitora, principalmente no que tange ao texto literário. Em sala de aula, o material utilizado é o livro didático, e o/a educador/a, muitas vezes, não traz à seara educativa textos das minorias que enfoquem discussões antirracistas. Nesse sentido, apesar de ser obrigatório pela Lei 11645/2008, os currículos escolares não contemplam uma discussão profícua sobre a Literatura de Autoria Indígena. É perceptível a falta de conhecimento de muitos/as educandos/as e educadores/as sobre a cultura indígena e os estereótipos construídos durante esses cinco séculos que perpetuam até hoje.

Mesmo sabendo que a Literatura Indígena escrita é recente, é preciso aventurar-se em universos desconhecidos, adquirir novos conhecimentos para que o ambiente escolar cumpra sua função de ser um espaço democrático. Considerando esse cenário, propôs-se um trabalho que envolvesse a questão da leitura em prol de um letramento literário através da Literatura Indígena de Autoria Feminina. O recorte foi necessário, pois a Literatura Indígena é ampla, ademais é preciso mostrar o poder do feminino indígena, ou seja, dar visibilidade à mulher

indígena que sofre pelo gênero e pela etnia; e, por último, a sociedade brasileira tem resquícios patriarcais.

A construção de uma proposta pedagógica requer fundamentação teórica, por isso a pesquisa contempla um panorama sobre a formação brasileira sob a visão dos povos originários. Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, escritores indígenas e críticos literários ajudaram a trilhar esse percurso, compreendendo o choque cultural entre indígenas e colonizadores, o colonialismo, os estereótipos criados na Literatura Brasileira, a sobrevivência e o uso da literatura escrita como instrumento de visibilidade e resistência pelos povos originários. Diante dessa explanação, a elaboração para o Caderno Pedagógico (CP) foi a partir das narrativas indígenas (contos), que, segundo Janice Thiél (2012), não possuem a mesma configuração das tradições ocidentais, pois entrelaçam elementos multimodais.

As textualidades indígenas referem-se à presença de elementos da oralidade ou visuais. São narrativas múltiplas, híbridas que despertam consciência, reflexão e contam a outra face da História do Brasil. Assim, conhecer essas histórias, os saberes, as lutas ressignifica trazer conhecimentos para o ambiente escolar, tais como a igualdade, o respeito, a diversidade cultural e as reflexões críticas que promovem o letramento literário e reeducam o pensamento.

Discorrer sobre a Literatura de Autoria Indígena Feminina possibilita a compreensão da relação leitor-texto-autor, aceitando as diferenças, reeducando a percepção e a descoberta do novo. É uma viagem pelo imenso território brasileiro, adentrando os lugares mais longínquos ou até mesmo os grandes centros urbanos. Em cada região brasileira, há etnias indígenas, pessoas que resistem e se utilizam, agora, da escrita para romper o silenciamento e mostrar as injustiças e sua História.

O caderno pedagógico (CP) proporciona uma viagem pelas teias literárias de Graça Graúna, Lia Minápoty, Denísia Cruz e Eliane Potiguara, lendo histórias de seres encantados, ancestralidade, respeito à natureza, canto dos pássaros, identidade, luta pela coletividade, proteção à Terra, que é a grande Filosofia Indígena. Nesse sentido, o trabalho propõe uma reflexão decolonial, assim como Frantz Fanon (1968), em *Condenados da Terra*, pontua que a questão não é descolonizar, pois não é possível desfazer as marcas da colonização, no entanto, é possível uma luta contínua para mostrar o lugar das pessoas invisibilizadas, como, por exemplo, os povos originários. O trabalho em questão tem esse intuito de trazer as textualidades literárias, uma vez que a leitura literária pode humanizar e emancipar o ser humano.

O/a educador/a, ao esquematizar um material com essa estrutura, encontra desafios, mas é necessário, pois há carência de um trabalho significativo com a Literatura Indígena. O

conhecimento deixa o ser humano questionador, crítico, inquieto e, principalmente, professor, pois entende seu compromisso social como agente de construção, reconstrução de valores. Tendo em vista a necessidade, com base nas reflexões teóricas, na análise das práticas educativas dos/as educandos/as da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão (EMPABB), como também, considerando o contexto educacional das escolas públicas, o CP foi elaborado para provocar reflexões a respeito da pluralidade cultural e servir como instrumento pedagógico.

Sendo assim, o material é composto por uma sequência de atividades que exploram as textualidades indígenas femininas, fomentam discussões sobre meio ambiente, ancestralidade, o direito ao território, além de dialogar com outros textos. As proposições traçam um caminho desde a história do município de Ipirá, com a participação das etnias Payayá e Tupi, passeiam por outras etnias e retornam ao município, para fechar as atividades com uma proposta de produção textual sobre a origem da Mata da Caboronga. No decorrer desse trajeto, leituras, oralidade, escrita, pesquisas com auxílio de suportes digitais vão sendo utilizadas.

A perspectiva deste projeto é que as discussões aqui feitas contribuam para a construção de práticas educativas antirracistas e transformadoras. A instituição escolar, aos poucos, perceberá a necessidade de desatar as amarras, demolir as muralhas, minimizando as classificações preconceituosas. A construção do material traz novas descobertas, mudanças nas práticas pedagógicas, apropriação de leituras, para que esses novos conhecimentos possam fazer o caminho de sensibilizar o outro, provocando mudanças no seu olhar.

Capacitação é sempre uma forma de se aprimorar, e todo esse projeto só foi possível com o acesso ao PROFLETRAS, que proporciona uma formação contínua, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas de leitura e escrita do professor da Educação Básica. Este é um começo de ações positivas, no ambiente escolar, em prol de uma decolonização, propondo a reinterpretção da História, combatendo os silenciamentos das minorias.

De acordo com Graça Graúna, em seu poema *Ao redor da fogueira* (2020), apesar das injúrias, exclusões e perdas, os indígenas lutam para manter suas culturas, a tradição das maracas, recuperando a Terra dos danos sofridos por ruralistas, garimpeiros e madeireiros. Os povos originários são vítimas do Estado brasileiro, de gestões públicas parciais, omissão e conivência de autoridades e organismos públicos que deveriam defender os interesses desses povos. É preciso buscar, construir, “esperançar”, como argumenta Freire (1997), que num futuro próximo, o olhar e as ações políticas sejam de valorizar, respeitar os indígenas como

cidadãos da sociedade brasileira, compreender que progresso e sustentabilidade caminham juntos com o saber ancestral.

Dessa forma, cabe à nação proteger, respeitar os povos indígenas, demarcando as terras, conforme determina a Constituição de 1988. Na educação, cabem mudanças urgentes, ampliando os horizontes intelectuais, com o objetivo de romper os estigmas criados sobre esses povos. É dever da escola trabalhar para decolonizar os pensamentos e reconstruir aprendizagens, utilizando as textualidades indígenas. É preciso ouvir as múltiplas vozes dessa sociedade, navegar pela correnteza deste país, compreendendo que há possibilidades para uma nova História e que a educação seja a principal protagonista dessas transformações.

## REFERÊNCIAS

- ATLAS DA VIOLÊNCIA. 2021. v. 2.7. **IPEA**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 01 out. 2021.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta Brasil, 2018.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018, p. 482. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/documentocurricularbahiversaofina.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Saiba mais sobre o maracá, instrumento musical indígena**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-saiba-mais-sobre-o-maraca-instrumento-musical-indigena>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil 500 anos**. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historiaindigena/modos-de-vida-dos-tupinamba-ou-tupis>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 22 nov. 2022>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF110518\\_versaofinal\\_site.df](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF110518_versaofinal_site.df). Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes Bases da Educação**, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 02 mai.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Estudos e análises**: informação demográfica e socioeconômica. v. 2. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento**: um olhar sobre a expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2011.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2005 [1500].

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril**: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Salvador: EDUFBA, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Dilemar. **A saga do camisão rumo a Ipirá**: história do camisão desde o século XVI aos dias 2003. Ipirá, Bahia: Editora Gráfica Radami, 2003.

CRIANÇAS YANOMAMI SOFREM COM DESNUTRIÇÃO E FALTA DE ATENDIMENTO MÉDICO. **Fantástico**. Reportagem exibida em 14 de novembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/11/14/criancasyanomamisofremcomdesnutricao-e-falta-de-atendimento-medico.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CRUZ, Denízia. **Kariri Xocó**: contos indígenas. São Paulo: SESC, 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 26, Brasília, jul-dez 2005, p. 13-71.

DANNER et al. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **ALEA** – Estudos Neolatinos. Rio de Janeiro, jan-abr 2020, p. 59-74. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/article/view/33525/18839>. Acesso em: 05 jun. de 2022.

DORRICO, Julie. Panorama da literatura indígena brasileira. Entrevistada por Vitor Diel. **Literatura RS**. 1 jul. 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DORRICO, Julie. et al. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie et al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 227-256.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1968 [1961].

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FONSECA, Eliane. Em palestra no IG, Cacique Payayá fala sobre dizimação e reconquista. **UNICAMP News**, Instituto de Geociências (IGE), 2019. Disponível em: <https://ige.unicamp.br/news/2019-08/em-palestra-no-ig-cacique-payaya-fala-sobre-dizimacao-e-reconquista>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Patrícia. A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo: Nelson Mandela. **Revista Prosa Verso e Arte**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/a-educacao-e-a-arma-mais-poderosa-que-voce-pode-usar-para-mudar-o-mundo-nelson-mandela/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In RIOS, Flávia et al (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAÚNA, Graça. Entrevistada por M. Loures. Minas Gerais. **Tribuna de Minas**. 06 ago. 2019. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/06-08-2019/graca-grauna-ao-escrever-dou-conta-da-ancestralidade-do-caminho-de-volta-do-meu-lugar-no-mundo.html>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Barueri, SP: Manole, 2010.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**. v. 15. n. 25. 266-276, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

hooks, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando et al (Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019a.

hooks, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

IPIRÁ, Bahia. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão**. Ipirá, BA: Prefeitura Municipal de Ipirá, 2022a.

IPIRÁ, Bahia. **Referencial Curricular Municipal de Ipirá**. Para Educação Infantil e Ensino Fundamental. RCMI, 2020b.

JEKUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie et, al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

KAMBEBA, Márcia. **O lugar do saber ancestral**. 2. ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KANCHINSKI, Vinicius. O caos na reserva indígena de Dourados: local da morte de Raissa. **Jornal Tab UOL**. Curitiba, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/08/31/o-caos-na-reserva-indigena-de-dourados-local-da-morte-de-raissa.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KAXUYANA, V. P; SILVA, E. S. S. A Lei Maria da Penha e as mulheres indígenas. In: VERDUM, R. (Org). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008.

KRENAK, Ailton. **A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 20 out. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Marco temporal**. Entrevistado por J. Alves e T. Félix. São Paulo: CNN Brasil Nacional: 01 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/marco-temporal-e-a-maiorprivatizacao-de-terras-do-pais-diz-ailton-krenak/>. Acesso em: 15 set. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em Ação)

LISPECTOR, Clarice. As 24 horas do dia (Publicado no Diário da Noite por Ilka Soares em 28 de setembro de 1960). In: NUNES, Maria Aparecida (Org.). **Só para mulheres**: conselhos, receitas e segredos. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MINÁPOTY, Lia. **A árvore de carne e outros contos**. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012.

MINÁPOTY, Lia. **Com a noite veio o sono**. São Paulo: Leya, 2011.

MORAN, José Manuel. Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Adolfo Tanzi Neto et. al (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-43.

MORAN, José Manuel. et al (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. A descolonização do pensamento proposta por Daniel Munduruku e Eliane Potiguara: eu não sou índio. Entrevista concedida a Danulta Rodrigues. **Globo G1**. Cachoeira-BA, 08 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/a-descolonizacao-do-pensamento-proposta-por-daniel-munduruku-e-eliane-potiguara-eu-nao-sou-indio.ghml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. A literatura indígena não é subalterna. **Itaú Cultural**, São Paulo, SP. 16 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Entrevistado por Vicente Costa. **Revista Moitará**, Rio de Janeiro: 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.sescrrio.org.br/noticias/cultura/literatura-indigena-reexistencia/>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena, registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie et al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018b, p. 81-84.

MUNDURUKU, Daniel. Eu não sou índio, não existem índios no Brasil. **Nonada**, Porto Alegre, RS. 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura X Literatura Indígena. Postagem. **Blogpost**. 12 fev. 2016. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2016/02/literatura-x-literatura-indigena.htm>. Acesso em: 1 jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos. São Paulo: UK'A Editorial, 2017.

NAVARRO, Eduardo. Cartas do século 17 são traduzidas do tupi pela primeira vez na História: por que faço guerra com gente de nosso sangue, escreveu indígena. Reportagem realizada por Patrícia Figueredo. **G1 SP**, São Paulo, 05 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/11/05/cartas-do-seculo-17-sao-traduzidas-do-tupi-pela-1a-vez-na-historia-por-que-faco-guerra-com-gente-de-nosso-sangue-escreveu-indigena.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NEGRO, Maurício (Org.). **Nós**: uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco. Entrevistado por Larissa Altoé. **Portal Multirio**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2018. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13965-%E2%80%9Ca-hist%C3%B3ria-do-brasil-precisa-de-uma-revis%C3%A3o-cr%C3%ADtica%E2%80%9D>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OLSEN, Natasha. ONU reconhece povos indígenas como os melhores guardiões das florestas. **CICLO VIVO**, 2021. Disponível em: <https://ciclovivo.com.br/planeta/meio-ambiente/onu-reconhece-povos-indigenas-como-os-melhores-guardioes-das-florestas/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da Terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

POTIGUARA, Eliane. Entrevistada por Patrick Fuentes. **Jornal da USP**. Rede USP de Rádio, São Paulo. 16 nov. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/literatura-indigena-atual-torna-visivel-aquele-que-a-historia-tornou-invisivel-social-e-politicamente/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

POTIGUARA, Eliane. Histórias de amor: a mulher que despertou nas asas do criador. In: DORRICO, Julie et al. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a, p. 113-118.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018b.

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. São Paulo: Jujuba, 2014.

POTIGUARA, Eliane; WERÁ, Kaká (Orgs.). **Tembetá**. Rio de Janeiro: Breco do Azougue Editorial Ltda., 2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: “Amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 127-145.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL: ANÁLISES SOBRE A PESQUISA. 5. ed. **Plataforma Pró-livro**. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/analises-sobre-a-pesquisa>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, Francis Mary Soares Correia. Representações do indígena na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie et, al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.257-294.

SANTIAGO, Silviano. **35 ensaios de Silviano Santiago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Relevância do texto literário afro-brasileiro para o ensino da literatura na educação básica. In: PINTO, Francisco Neto Pereira et al (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021, p. 645-663.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

XACRIABÁ, Célia. Sociedade ‘desconhece a nossa presença’, diz 1ª mulher indígena em doutorado na UFMG. Entrevistada por Andréa Martinelli. **CEDEFES**, 2019. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/sociedade-desconhece-a-nossa-presenca-diz-1a-mulher-indigena-em-doutorado-na-ufmg/>. Acesso em: 20 out. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica / USP**, São Paulo, n. 14. p.11-22, dez. 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM



Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022 Série/Ano: -----Turma: ----

Aluno(a)-----

#### DESVENDANDO SEUS CONHECIMENTOS SOBRE LEITURA

**Caro (a) educando(a),**

Esta atividade tem o objetivo de colher informações sobre você e as suas práticas de leitura. As informações são importantes para guiar o percurso de aprendizagem. Você deverá responder de forma objetiva e sincera. Caso não se sinta à vontade, não se identifique.

#### I- Quem sou eu?

Nome (opcional)-----

Idade----- Série-----

Etnia ( ) branca ( ) negra ( ) indígena ( ) amarela ( ) parda ( ) não sei

#### II- Minha relação com a leitura

1- Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

Se a sua resposta for afirmativa, qual tipo de leitura que você mais gosta?

( ) aventura ( ) terror ( ) romance ( ) poesia

( ) contos ( ) história em quadrinhos ( ) lenda

2- Considere as seguintes afirmações em relação à leitura e marque apenas uma opção em cada item:

Afirmações	Discordo	Concordo
A leitura é uma diversão.		
Só leio o que é necessário.		
A escola me incentiva a ler.		
Pego emprestado livros		



### III- A etnia indígena e eu

3- A composição étnica brasileira é originada de três grandes grupos étnicos -----, -----, -----.



4- Você conhece algum indígena?

Sim

Não

Eu sou indígena.

5- O que você conhece sobre os indígenas? Você pode assinalar quantas alternativas quiser:

alimentação

festas

tradições e rituais

danças

artesanato

profissões

moradia

lazer

6- Você acha interessante estudar sobre os povos indígenas?  Sim  Não

7- É possível encontrar indígenas em várias profissões, como:

professor

escritor

advogado

indígenas -só trabalham em aldeia

médico

música

pescaria

biólogo

8- Você já leu alguma história indígena?  Sim  Não



9- Analise as imagens e circule as que representam indígenas:



( )



( )



( )



( )

#### IV- Hora da conexão

10- Vamos conhecer mais um pouco. Acesse os *links* da rede social abaixo, siga-os e depois responda às questões propostas:

<https://www.instagram.com/danielmundurukuoficial/>

<https://www.instagram.com/elianepotiguara/>

A) De quem são as redes sociais acima? Qual a profissão destas pessoas? -----

-----

B) Eles representam que identidade étnica brasileira? -----

C) Ao observarmos seus perfis na rede social, o que mais chama atenção? -----

-----



## APÊNDICE 2 – CONTO *COMO NASCE IPIRÁ? O FRUTO DE DUAS ETNIAS: PAYAYÁ E TUPY*

Carla Rosângela Silva Borges

O Camisão, município de Ipirá, é um dos lugares mais antigos do Estado da Bahia, suas terras são conhecidas desde o século XVI. Dizem que, antigamente, na Mata da Caboronga, região serrana, havia muitos animais, terra fértil, árvores frutíferas, licurizeiros, brejos, baixios e até minações de água potável como Fontinha, Gameleira, Janguito e Caboronga com sua bica. Os pássaros viviam a cantarolar, e a comunidade indígena Payayá construiu sua aldeia neste “oásis” da caatinga. Os Payayá possuíam estatura baixa, pele vermelho-roxo terra, olhos negros, cabelos pretos azulados.

Naquele tempo, as ocas eram cobertas com palhas de licurizeiro, lá moravam mulheres, curumins, homens, idosos, o Pajé, o Cacique, cada qual com sua função. As mulheres colhiam as frutas, as batatas, teciam redes, cestos; os homens caçavam, pescavam; as crianças subiam em árvores, tomavam banho nas nascentes; e os idosos, com toda sua sabedoria, ajudavam seus filhos no progresso da aldeia. A natureza os alimentava. Eles viviam tranquilamente e não interferiam na criação de Tupã – o criador dos céus, da terra, dos mares, da fauna e da flora.

Ao cair da tarde, na aldeia, alguns idosos chamavam as crianças em frente à ocará – área ao redor da aldeia – para contar histórias. Todos sentavam no chão e escutavam atentamente aqueles ensinamentos. O tempo passava, eles nem percebiam, a conversa continuava sob a luz da Jaci, os outros membros da aldeia também se aproximavam, começavam a cantoria e as danças.

Os primeiros raios de Guaraci surgiam, os jovens eram os primeiros a se movimentar. Em uma das ocas, morava a família do Cacique da aldeia, o senhor Raoni Payayá, homem de muita bravura, exigente, responsável por aquela comunidade. Sua esposa, Alira, uma senhora guerreira, espalhava energia por onde passava como os raios do sol; sua filha, a jovem Anahí, tinha voz doce, olhar atento, curioso, cabelos negros, adorava passear. E o filho menor de Raoni e Alira, o pequeno curumim Poti, brincava com as outras crianças da aldeia, era muito esperto.

Tudo transcorria normalmente até que, em uma manhã ensolarada, a jovem Anahí Payayá, muito curiosa, resolveu passear pelos arredores da aldeia. Sem perceber, distanciou-se bastante. Quando percebeu, estava perdida. Gritava, e ninguém ouvia.

Assustada, começou a correr, tropeçou em uma pedra, caiu e desmaiou. Quando acordou, estava deitada embaixo de uma árvore, sendo cuidada por um jovem de estatura baixa, olhos negros, cabelos lisos, pele morena avermelhada. Tentou levantar, mas ainda estava tonta.

– Calma, moça! Encontrei você caída no chão, o sol estava muito quente. Você lembra o que aconteceu?

– Não me lembro, apenas estava passeando e, quando me dei conta, corri, depois não sei o que houve. Onde estou? Preciso voltar para aldeia. Quem é você?

– Sou Kauê Tupy, venho de muito longe e me perdi, estou nesta mata faz algum tempo. E você, como se chama?

– Sou Anahí Payayá, filha de Alira e do cacique Raoni Payayá. Você se juntou aos homens brancos?!

– Não vou te fazer mal. Vamos encontrar sua aldeia.

– Você não pode ir até lá, minha comunidade diz que os Tupy queriam se apossar das nossas terras, destruir nossa aldeia e se juntaram aos homens brancos.

– Alguns irmãos foram capturados pelos brancos e, para não morrer, juntaram-se a eles. Mas eu estou aqui, não quero o mal da sua aldeia.

Anahí Payayá olhou para o céu e percebeu que anoitecia. A Jaci seria minguate, noite escura. Desesperada, ela disse:

– Como vamos encontrar a aldeia nesta escuridão?

– Vamos pernoitar por aqui e, quando Guaraci surgir, partiremos em busca da sua aldeia.

Anahí estava cansada e resolveu deitar embaixo da árvore.

Enquanto isso, o jovem Tupy saiu por ali, à procura de frutas. Demorou um pouco e Anahí Payayá ficou sozinha.

Quando Kauê Tupy chegou, a jovem calmamente dormia. Ele sentou-se perto da jovem e resolveu cochilar. Enquanto repousava, ouviu um chiado entre as folhas e, ao olhar, notou um animal rasteiro próximo a Anahí. Qualquer movimento, ele daria o bote. Então, o jovem guerreiro preparou a flecha e lançou. O animal foi alvejado.

Anahí acordou assustada e, ao olhar para o lado, percebeu o perigo e agradeceu:

– Você me salvou mais uma vez. Que serpente era aquela?

– Uma cascavel. Elas costumam sair à noite para caçar, principalmente, quando o Guaraci está quente.

A jovem Payayá observava Kauê Tupy pegando algumas frutas para ela e pensava: “Jovem guerreiro, meu coração bate quando ele se aproxima, não pode ser! Meu pai não permitirá um Tupy na nossa comunidade. Eles queriam tomar a nossa aldeia.”

Kauê, cabisbaixo, pensava “Vim de tão longe, será o meu destino? Ela é uma Payayá.” Caminhou em direção à jovem e disse:

- Anahí Payayá, desde a primeira hora que te encontrei, sinto algo diferente.
- Kauê Tupy, meu pai não permitirá sua presença na nossa comunidade.
- Vamos tentar, enfrento todos da sua comunidade.

Os primeiros raios de Guaraci apareceram, e o Tupy e a Payayá seguiram em busca da aldeia. Andaram bastante, até que avistaram a nascente da Gameleira. Anahí pediu que o jovem ficasse ali, aguardando um sinal seu.

Anahí se dirigiu à aldeia e, ao chegar lá, encontrou seu pai, o Cacique Raoni Payayá, e o Pajé, Upiara Payayá, organizando as buscas para encontrá-la. O pai a chamou para conversar. A jovem diz que se perdeu, um guerreiro Tupy a encontrou e trouxe de volta para seu povo.

O Cacique e o Pajé se entreolharam e perguntaram onde ele estava. Anahí não queria dizer, mas sua mãe chegou e pediu para conversar com a doce filha.

– Mãe, Kauê Tupy me salvou da picada de uma cascavel. Se não fosse o Tupy, não sei se estaria viva.

– Filha, a comunidade dele quis tomar nossa aldeia. Vamos ver o que o Pajé Upiara e o seu pai resolverão. Onde está o guerreiro Tupy?

- Está próximo à nascente da Gameleira.
- Vou falar com seu pai. – disse Alira

Alira foi ao encontro do seu esposo e disse onde Kauê Tupy estava. O Pajé deu ordens para trazê-lo “vivo”.

Os outros indígenas foram em busca de Kauê Tupy. Ao chegar à nascente, Kauê se desarmou, jogou seu arco e flecha no chão. Então, os Payayá trouxeram-no até a aldeia como prisioneiro.

À noite, o Cacique e o Pajé foram conversar com o indígena. No início, o diálogo não foi possível, porque o Cacique não queria que Kauê se encantasse por sua filha. No dia seguinte, depois de sua esposa Alira Payayá suplicar muito, o Cacique propôs um desafio: “Ele terá que trazer dois porcos do mato vivos para aldeia, só assim ele poderá ser aceito aqui na aldeia.”

Kauê Tupy aceitou e partiu naquela mesma noite. Anahí estava triste, pois caçar porcos do mato e trazê-los vivos não era tarefa fácil. Mas o Tupy era forte e persistente, não desistiria tão fácil. Jacis se passaram... e nada do jovem retornar à aldeia.

De repente, o Guaraci nem tinha surgido e ouviu-se uma gritaria na aldeia “Acordem, acordem! O Tupy chegou!” Todos saíram das suas ocas para olhar o que estava acontecendo, inclusive Anahí. O jovem indígena trouxe dois porcos do mato vivos. O Cacique e o Pajé parabenizaram-lhe e, durante três dias, foi uma festança na aldeia. Kauê Tupy era o mais novo membro da comunidade, passou a ser recebido por conta da sua bravura.

Todos os dias, o jovem saía para pescar e caçar com os outros indígenas. Enquanto isso, na oca do cacique Raoni Payayá, a jovem Anahí estava cada vez mais apaixonada pelo Tupy. Seu pai apenas permitiu que o jovem ficasse na aldeia, mas sem encantos por sua filha.

Durante o dia, Anahí observava o guerreiro ajudando na lida da aldeia, às vezes, ficava triste, pensativa, não sabia mais o que fazer. Seu coração batia cada vez mais forte quando via o Tupy.

O clima na aldeia era de celebração, os indígenas costumavam se reunir em noite de Jaci cheia. A festa invadia as madrugadas e, depois, iam se banhar na nascente da Caboronga.

Anahí se preparava para aquela comemoração, mas, ao chegar na oca, viu o seu guerreiro dançando com a jovem Iandara Payayá. Pensou em retornar para a sua oca, mas sua mãe incentivou que ficasse. Durante as danças, o guerreiro Porã Payayá se aproximou de Anahí e lhe convidou para participar. Ela relutou, mas acabou aceitando.

Durante a dança, em um breve descuido, Anahí acabou tropeçando em Kauê Tupy e, acidentalmente, caiu nos braços do jovem guerreiro. A aldeia Payayá parou e todos observam a cena entre os dois jovens.

O guerreiro Tupy fez o único som, ao declarar seu amor por Anahí. Ao ouvir aquelas palavras, o coração da jovem disparou. Não havia dúvida de que eles se amavam.

Diante do ocorrido, o cacique Raoni Payayá e o Pajé permitem que o Kauê Tupy se aproxime da jovem. A festa continuou ainda mais animada, todos bailavam ao redor da oca, e o casal dançava feliz.

Suados de tanto dançar, foram tomar um pouco de ar e se banhar na nascente da Caboronga. Abraçados, agradeciam a Tupã pela união. Juntos traçavam planos para o fortalecimento da comunidade Payayá.

Dias se passaram, meses e, numa noite de Jaci cheia, a jovem Anahí Payayá deu à luz um lindo curumim, Ipirá (Rio de Peixe), de olhos castanhos, arredondados, pele morena. Assim

nasceu a cidade de Ipirá, fruto da união das etnias Tupy e Payayá, uma alusão ao Rio do Peixe que corta o município.

## GLOSSÁRIO

Alira – cristal.

Anahí – aquela que tem voz doce.

Guaraci – sol.

Iandara – metade do dia.

Ipirá – rio do peixe (i = rio; pirá = peixe).

Jaci – lua.

Kauê – gavião ou falcão.

Porã – bonito.

Raoni – onça.

Upiara – o que luta contra o mal.

## APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V  
CURSO- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Sou estudante do curso de Mestrado PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Estou realizando uma pesquisa intitulada: **LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**, cujo objetivo é incentivar a formação leitora crítica dos discentes do 8º C da Escola Municipal Alzira Bela Brandão, em Ipirá-Ba, através da metodologia de pesquisa qualitativa, por meio da elaboração de um caderno pedagógico, com enfoque na leitura de contos indígenas de autoria feminina. O trabalho busca proporcionar reflexão crítica sobre a temática indígena e suas contribuições para a formação identitária étnica brasileira.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecida qualquer dúvida, e você estará livre para participar ou não. O (a) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, e a sua identidade será mantida em total sigilo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação que permita identificá-lo (a) será divulgada.

Este termo de assentimento encontra-se em duas vias impressas: uma cópia ficará com a pesquisadora responsável; e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Carla Rosângela Silva Borges. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UNEB.

Contatos da pesquisadora responsável: Carla Rosângela Silva Borges, professora, CEP: 44.600.000, e-mail: carlarsborges@hotmail.com, tel. (75)99152-6795. Caso você tenha dificuldade de entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa CEP / UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

## APÊNDICE 4 – TERMO PÓS-ESCLARECIMENTO

**TERMO PÓS-ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o objetivo dessa pesquisa, de forma clara e detalhada. Sou livre para continuar ou não contribuindo para a pesquisa e, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, caso haja necessidade ou o (a) meu (minha) responsável poderá indeferir na decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento da pessoa responsável por mim, declaro que aceito participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, a qual li e esclareci as minhas dúvidas e, por fim, assinei-a.

Ipirá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V  
 CURSO- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N° 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n°: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**

1. Pesquisador(a) responsável: Carla Rosângela Silva Borges
2. Cargo/Função: Estudante

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa

**LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENAS** de responsabilidade da pesquisadora Carla Rosângela Silva Borges, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo

incentivar a formação leitora dos discentes do 8º ano da Escola Municipal Alzira Bela Brandão, Ipirá-BA, por meio da elaboração de um caderno pedagógico, com enfoque na leitura de contos indígenas de autoria feminina, buscando proporcionar reflexão crítica sobre a temática indígena e suas contribuições para a formação identitária étnica brasileira.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios a seu/sua filho(a) como uma participação mais ampla na vida social, uma vez que as atividades propostas se baseiam no preceito de que a leitura não pode ser pensada apenas como a pura decodificação de um código, mas como um espaço de criação de sentidos protagonizado por um sujeito-leitor, o qual recorre a uma série de elementos além dos linguísticos para construir os sentidos do texto lido.

Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a), ele(a) participará de dezesseis etapas, realizadas na Unidade Escolar no mesmo turno de aula, que irão propor atividades individuais e coletivas, dentro da carga-horária da disciplina Língua Portuguesa ao longo de um bimestre letivo. O método adotado nessa proposta é a pesquisa-ação, uma vez que, através da investigação, busca-se uma ação que venha ampliar a formação leitora dos estudantes envolvidos no projeto.

O estudo realizar-se-á através da aplicação das atividades propostas no caderno pedagógico com enfoque em contos de autoria indígena feminino promovendo discussão sobre a questão indígena e o que versam seus textos. O tema do estudo é essencial, pois as Leis 10.639/2003 atualizada com a Lei 11645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena na Educação Básica ainda não contemplam uma discussão problematizadora sobre o assunto na instituição escolar.

Devido à coleta de informações, seu filho poderá ficar tímido e se negar a participar das intervenções, ou ele poderá não reconhecer as dificuldades diagnosticadas e não estar disposto a se submeter às proposições de aprendizagem. Neste caso, seu(a) filho(a) poderá se recusar a participar, pois o objetivo do estudo não é causar qualquer desconforto ao estudante.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu(a) filho(a) não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu filho será preservado.

Caso queira, (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação do seu filho. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr.(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclarecemos ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

## **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO**

**EM CASO DE DÚVIDAS PESQUISADOR(A)RESPONSÁVEL: CARLA ROSÂNGELA SILVA BORGES**

**Endereço:** Rua ROQUE LEÃO DOS SANTOS, n° 09, **Bairro:** Monte Belo **Cidade:** Ipirá

**CEP:** 44.600-000 **Telefone:** (75) 99259 3306.

**E-mail:** carlarsborges@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

## **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra via destinada a mim.

Ipirá, 07 de dezembro de 2021.

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

Carla Rosângela Silva Borges  
(Orientanda)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosemere Ferreira da Silva  
(Orientadora)

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CONTO *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 demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

– Sim!

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 1997.

## ANEXO 2 – CONTO *O PÁSSARO ENCANTADO*

No meio da mata, as crianças brincavam bem perto da casa onde moravam. Adoravam jogar bola e peteca. E riam... E riam... E riam...

As mães e algumas meninas, abaixadas no chão, preparavam o peixe moqueado e o beiju com a farinha de mandioca. Os pássaros cantavam. Era uma alegria só! O sol brilhava, as nuvens viajavam.

– Crianças, está na hora de comer! – chamou umas das mães.

As crianças correram para ver quem chegava primeiro, e riam... como riam as crianças! De repente, no meio do silêncio da natureza, surgiu o som de um pássaro que cantava muito alto e anunciava o florescer de algo novo: Fiuuuu... Fiuuuuuu.... Fiuuuuu...

Um momento mágico e bom para a comunidade. Sentia-se no ar aquele frescor. Mas as crianças levaram um susto com aquele canto! Imediatamente, do meio da mata, a avó apareceu e disse:

– Não se assustem, crianças! É o pássaro que vem se longe! E contou:

Num tempo muito antigo, todas as crianças da aldeia estavam muito quietas e sérias. Elas não brincavam com seus brinquedos, não corriam como antes e nem pulavam nos rios. Nem um sorriso elas davam... E criança parada é sinal de algo que não vai bem!

Elas estavam assim porque o Grande Avô tinha morrido. Todos sentiam muito a falta dele, que era o pajé da comunidade, aquele que curava e conversava com todos.

Era normal que as pessoas ficassem dias e meses meditando sobre a morte dos parentes. Era um momento de reflexão sobre a passagem da pessoa pela vida, o que ela construiu, como contribuiu para o bem-estar da família, como amou seus filhos, netos e bisnetos..., mas as crianças não entendiam as coisas dessa maneira. Só viam a tristeza.

Certo dia, a Grande Avó, muito triste, foi para a mata. Lá havia animais, frutas, árvores gigantes e rios. Também havia os seres encantados, os espíritos da floresta, das pedras, das águas, das cachoeiras e o espírito dos rios. As avós, mães e meninas, de vez em quando, iam pra lá recolher alimentos para a comunidade. Mas dessa vez a Grande Avó foi sozinha.

Bem no meio da mata, encontrou uma pedra e ali se sentou, muito concentrada. E pensou, e pensou, e pensou... Enquanto isso, na aldeia, as crianças, caladas, observavam as famílias, mas sempre tinham um tom interrogativo. Elas queriam saber por que as pessoas adultas choravam e ficavam tristes quando alguém morria. E por que às vezes o grande silêncio

tomava as pessoas. Elas queriam a alegria de volta! Na mata, a Grande Avó, sentada na pedra, começou a assoviar: Fiuuuuú... Fiuuuuú... Fiuuuuú....

E vieram à sua memória dezenas de imagens. Ela se lembrou de um canto de pássaro que ouvia quando era criança. O canto era único e lindíssimo! E, então, recordou-se que dentro de um toco de árvore bem grande estava escondido um canto antigo de pássaro que seus avós cantavam para ela e para a comunidade.

Levantou-se da pedra, procurou o toco, vasculhou tudo e achou. Era o mesmo toco da sua infância, só estava mais velho. A Avó agachou ao lado dele e olhou, olhou e olhou, mas não encontrou nada. Dentro do toco só havia escuridão...

Nesse instante, surgiu um pássaro de grandes asas, voando sobre sua cabeça. Era lindo! Um símbolo de beleza e amor no coração. O imenso pássaro começou a cantar a melodia de outrora e a bater as asas sobre a cabeça da Grande Avó, soltando penas verdes, amarelas, azuis e brancas. Era o pássaro gigante! Era o pássaro encantado, o pássaro ancestral!

Era como se ele reconhecesse na Avó a Grande Mãe da Terra, aquela que tudo sabe e protege, a que tem a intuição como estrada e anda com a guerreira à sua frente contra qualquer perigo à sua espécie. É a mulher que detém o conhecimento da história daquele povo e que tem o dom de curar a todos: a mulher sábia! A mulher que todos respeitam!

A Avó recolheu as penas do chão e mostrou o baço soberano para que o pássaro nele pousasse. O pássaro, feliz, pousou no braço da anciã e ela o levou para a sua casa, a fim de mostrar a todos os que habitavam naquele lugar o grande achado, a preciosidade daquele momento: a ancestralidade de seu povo.

As crianças, ansiosas, chamaram pela Grande Avó e perguntaram onde ela havia encontrado aquele maravilhoso pássaro colorido. E o pássaro, acenando com as asas, começou a emitir suavemente a linda canção. As crianças, ouvindo aquele canto, começaram a pular, a brincar. E riam... E riam... E riam...

As mulheres, com as penas coloridas que caíam, fizeram cocares, para colocar na cabeça e colares para o pescoço, para serem usados nas festas e em momentos de alegria.

– Por isso, crianças, vocês não devem se assustar com o canto do pássaro que chega de longe. De tempo em tempo, ele aparece para trazer aprendizado e alegria para vocês. É a ancestralidade do nosso povo, a nossa memória, os nossos costumes.

Agora, vão brincar!

ANEXO 3 – CONTO *CRIATURA DE ÑANDERU*

Lá na aldeia, à tardinha, quando o sol pinta de amarelo queimado a barra do dia, a passarada busca em cada árvore o seu cantinho, enquanto as crianças em algazarra também voltam para as suas casas, ansiosas para ouvir as muitas histórias que os mais velhos narram.

A índia mais velha, contadora de histórias, olhava o céu e dizia que o tanto de estrelas que a gente vê no firmamento corresponde ao tanto de histórias que os índios têm para contar. Dizendo isso, pediu a todos que ficassem ao seu redor. Uma de suas netas, a mais velha, chegou mais perto, pois aprendeu desde cedo a prestar atenção a tudo que a avó dizia:

Conheço uma criatura que Ñanderu, o Grande Espírito, pôs no mundo pra sossego de uns e desassossego de outros.

Nem bem começou a história, a menina encolheu os ombros e, acocorada, arregalou bem os olhos e pôs as mãos no queixo com muita vontade de ouvir o que sua avó lhe dizia.

As baforadas do cachimbo da velha índia serpenteavam em meio à folhagem que contornava a entrada da velha casa de sapê. A menina, lá no seu cantinho, estava encolhida ora pelo frio da noite, ora pelo medo das lendas contadas por sua avó. Mesmo assim, ela quis ouvir a história que jamais haveria de esquecer.

Então fique quieta - disse a velha índia -. Preste bastante atenção e, quando for grande, conte para os seus filhos o que eu agora vou lhe contar. É verdade. Ouvi de meu pai, um caboclo velho, muitas histórias de uma bonita cunhã, a mais formosa da aldeia, tão linda que até Ñanderu tinha ciúmes dela.

Conta a história que, certo dia, o pai da linda cunhã, ao voltar da roça meio embriagado de caxiri, pôs o feixe de lenha no chão e disse, bem alto, lá no terreiro, pra todo mundo ouvir: “O rei dos índios me chamou. No pé de jurema ele soprou bem forte em meu ouvido e disse que já é hora de mudar o nome da minha filha mais velha!”

Dito e feito. Com muita firmeza, o pai chamou cunhã e disse: “Filha, de hoje em diante você terá nome de pássaro. Levará um tempo para se acostumar com a ideia, mas não tenha medo, pois o Grande Espírito lhe guiará porque é também sua missão proteger com o seu canto e as suas asas os nossos parentes, a nossa tradição, a nossa ciência e a nossa terra, como quer a sábia natureza”.

No dia seguinte, um velho sábio apareceu em sonho à cunhã e mostrou-lhe os caminhos para que crescesse em sabedoria. Disse-lhe para não se deixar seduzir pelas belas mentiras da

cidade grande, pois já era hora de cunhã conhecer o outro mundo, e advertiu: “Tudo o que você aprender fora da aldeia, compartilhe com os parentes. Guarde nossas tradições, nossas origens!”

O velho sábio disse que a cunhã haveria de conhecer muitos lugares e costumes diferentes da cultura indígena. Por isso, ela deveria, sempre que possível, retornar à aldeia e aprofundar-se na ciência do seu povo para ter força no amor e na guerra.

À medida que a filha de Ñanderu foi crescendo interiormente, uma plumagem negra foi tomando conta dos seus ombros e dela surgiram belas asas! Essa transformação acontecia apenas quando ela conversava com os encantados. Os parentes e os pássaros eram os únicos a vê-la assim: uma mulher alada, filha do sol, morena.

Quando a cunhã estava fora da aldeia, suas asas adquirem outro aspecto em seus cabelos negros a cobrir-lhe os ombros; aqui e acolá apareciam mechas brancas, mas era preciso estar bem perto para vê-las. Seus olhos tinha a mesma cor de suas asas e assim deveria ser para não despertar a curiosidade dos estranhos e defender a ciência do seu povo.

Em sonho, o encantado disse que assim a bela índia deveria permanecer; ora uma garça brincando em meio à vegetação nas margens dos mangues e dos rios, ora um pássaro preto cuja cor se confunde com a da baraúna.

Diz a lenda que ela foi muitas vezes atraída pelas belas mentiras da cidade grande. Por isso, essa criatura às vezes aparece com seu canto engaiolado. Mas, para não morrer de tristeza, voa no pensamento até onde estão as suas crias e os seus parentes. No pensamento, ela mergulha nos rios e gralha forte um canto que tem a força da flecha que atinge certo o coração dos malfeitores.

Alguns acreditam que isso é também uma forma de saudade; de tão grande que é, se alastra pela natureza. Vai ver que é por isso que as pessoas ficam tristes quando avistam uma plumagem negra no céu. Só quem tem a ciência de índio pode entender.

Dizem também que, mesmo em dia de sol, essa nuvem escura que aparece de vez em quando é um pássaro preto chorando. Já nos dias frios, quando surge uma gaiola vazia, é sinal, talvez, de libertação, pois acredita-se que mais um pássaro recuperou seu canto para o equilíbrio do planeta e do seu próprio voo.

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Barueri, S.P: Manole, 2010.

ANEXO 4 – CONTO *COM A NOITE VEIO O SONO*

Nos tempos antigos, os índios Maraguá moravam na mata central, sempre distantes dos rios principais, para não serem encontrados facilmente pelos inimigos em tempo de guerra. Sem casas, viviam ao pé das grandes árvores, agrupados em buracos ou deitados em redes atadas nos galhos das árvores. Assim eram suas aldeias. Viviam sob o sol e, às vezes sob a chuva, aproveitando do melhor que a natureza lhes oferecia. Volta e meia, ao som dos bichos da floresta, se reuniam para ouvir histórias contadas pelos velhos da aldeia e, nesses momentos, também dançavam em grandes rodas e tocavam instrumentos criados por eles mesmos.

Não tinham noite. A noite ainda não era conhecida pelos homens. Somente Anhãga, o espírito do mal, e outras entidades da floresta a conheciam, e usavam-na para seu proveito, por isso a escasseavam mantendo-a guarda e presa para que ninguém, além deles, pudessem usá-la. Quanto aos Maraguá, eram obrigados a dormir no claro, expostos ao clarão do guarasy – o sol. Por isso almejavam um pouco de escuridão – a pituna – para poderem dormir melhor.

Dessa maneira viviam cansados e sem vontade de trabalhar. Não havia o que lhes ajudassem ou os incentivassem. A falta de escuridão lhes tirava o ânimo e assim ficavam preguiçosos. Certo dia, um velho malyli (pajé), desses que conhecem os segredos do mundo e conversam com os espíritos da floresta, a quem se dá o nome de çakaka, lhes contou que próximo ao lago Waruã, havia dois kamuty guardados pelo demônio Bikoroti (monstro da mitologia Maraguá). Esses kamuty (pote de barro), além de serem pintados com grafismos de origem, eram brilhosos por fora e estavam cheios de escuridão.

Ouvindo isso os líderes dos clãs Maraguá decidiram procurá-los, pois achavam que escuridão contida nos postes seria a misteriosa noite da qual os antigos lhes contaram.

– Mas tomem cuidado – disse preocupado o malyli. - Ao quebrarem os potes, vocês deverão correr para não serem alcançados pela escuridão antes de chegarem à aldeia, senão, poderão ser transformados nos animais que cantam dentro deles.

– Quais são esses animais? – quiseram saber.

– São a coruja, a guariba (primata famoso pela emissão de sons), a makukawa (um mamífero), o bacurau, o yurutay (ave noturna) e o macaco zogue-zogue. Todos animais da noite e que vocês ainda não conhecem.

Esperançosos, escolheram entre eles seis guerreiros que partiram logo que o velho terminou sua fala. A princípio não tinham ideia de como chegar até lá, pois se tratava de um lago sagrado e uma de suas características era de hora em hora desaparecer de um lugar e

reaparecer em outro. Dessa maneira tornava-se muito difícil encontrá-lo. Mas não desanimaram.

Após muito procurarem, finalmente encontraram o lago sagrado à margem do qual brilhavam os dois grandes potes. Ao se aproximarem, ouviram lá de dentro os gritos das corujas, a yurutay piando, as guaribas cantando e o demônio Bikoroti que roncava forte enquanto dormia.

– Se chegarmos mais perto, ele nos matará? – perguntou temeroso um dos rapazes.

– Não se o atrairmos para longe. – disse um outro.

Assim fizeram. Enquanto um se fingia de pássaro e assobiava escondido num arbusto distante, fazendo o demônio sair de seu posto e procurá-lo, os outros corriam para junto dos potes. Chegando perto, e alegre com tanta maravilha Azuaguáp, o líder do grupo, pegou uma çararaka a (flecha) e a atirou contra o pote menor. Este se quebrou em cacos e, num mesmo instante, os seis Maraguá puseram-se a correr, porque atrás deles vinha a noite se prolongando engolindo tudo:

Árvores,

Raízes,

Terra,

Bichos...

Inclusive o demônio Bikoroti que, sem entender o que tinha acontecido, ficou parado, olhando a escuridão enquanto ela o engolia. E antes que ela os engolisse também, os seis rapazes chegaram à aldeia e, aproveitando a escuridão, dormiram pela primeira vez sem a incômoda luz do sol.

Mas só por alguns minutos. É que a noite não durou muito. Mal os rapazes se deitaram para dormir, logo a guariba se pôs a cantar, assim o sol raiou novamente fazendo a noite desaparecer na claridade. Contrariados, levantaram-se de duas redes, fizeram outra reunião e assim resolveram voltar novamente para a margem do lago Waruã em busca do pote maior que, por ser bem maior, teria uma noite mais longa.

– O pote que vocês quebraram não continha escuridão suficiente para doze horas – disse o malyli. – O outro sim. Dentro dele há escuridão bastante para todas as noites. Mas andem logo para poderem chegar na frente dos demônios que, com certeza, já souberam o que houve e poderão estar muito zangados.

Assim escolheram entre os seis, Azuaguáp, Popóga e Diazoáp que, tão logo foram incumbidos da tarefa, se puseram a caminho do lago. Chegando lá, viram que os demônios

ainda não haviam chegado, mas sabiam que logo chegariam por isso não perderam tempo. Pegaram o pote e o colocaram para mais perto da floresta e, desta maneira espalhar melhor a escuridão.

Ali os três guerreiros observaram que o pote era realmente maior e nele continha escuridão não somente para uma única noite, mas para todas as noites, por isso Azuaguáp, entesando um arco atirou uma flecha. A flecha partiu o pote que, quebrado, se pôs a liberar uma grande escuridão. Temendo novamente por suas vidas, os três rapazes puseram-se a correr para que a noite não os alcançasse.

Diazoáp, a quem atualmente chamamos Yurutay, na fuga, tropeçou num cipó tityka (que faz cestaria) e caiu de um jeito que só podia erguer o pescoço, dessa maneira foi alcançado pela escuridão.

Os companheiros tentaram salvá-lo, mas também foram alcançados por ela e transformados por animais noturnos: Azuaguáp ficou sendo guariba, Diazoáp transformou-se em yurutay e Popóga transformou-se em coruja.

Assim a noite apareceu para os Maraguá. Durou doze horas, mas assim como disse o malyli, ela reapareceu e até hoje existe para os Maraguá e os demais indígenas e não indígenas moradores do Guakáp, o planeta Terra. Também até hoje o Bikoroti anda dentro dela. Como não havia mais o que guardar, ele se pôs a andar pela floresta, onde começou a praticar maldades contra crianças e tornou-se uma das entidades mais temidas da mitologia Maraguá. De cor azulada e do tamanho de um homem, o Bikoroti tem um rabo curto e mãos de tesoura daí o porquê de seu nome. Quanto ronda uma aldeia, ele não sossega enquanto não leva uma criança para perder-se na marta ou enfeitiçá-la. Quanto ao lago Waruã, ele também ainda existe e aparece e reaparece, sempre mudando de lugar, dia após dia. Ele é um lago sagrado que faz parte da mitologia indígena Maraguá.

MINÁPOTY, Lia. **Com a noite veio o sono**. São Paulo: Leya, 2011.

ANEXO 5 – CONTO A *CURA DA TERRA*

Quando cai a noite, milhares de perguntas povoam a mente de Moína, uma formosa menina de oito anos.

Do mesmo modo que uma cobra se enrosca lentamente em um tronco de árvore, assim a garota vai se achegando aos pés da avó para que ela lhe coce a cabeça e acaricie seus longos cabelos indígenas.

A anciã conhece o jeitinho suave da neta, tão sedenta por entender o sentido da vida e a razão do existir. A conversa começa sempre com uma pergunta infantil como esta:

– Vovó, por que eu sou criança?

– Você é a transformação - responde pacientemente à sábia senhora índia. – Você é a vida em um mágico movimento crescente. É a razão de viver de seus amados pais. Veja o tamanho do seu pé... Não é o mesmo de quando você tinha quatro anos de idade! Lembra-se de seus cabelos? Como cresceram! Hoje, suas perguntas são diferentes das de ontem! Você está mudando todo dia, e assim é a transformação da vida, a bênção dos céus.

– Mas agora eu estou com sono, vovó. Conte-me uma história, quero ter sonhos bonitos.

– Está bem, vou contar. Preste atenção.

Muitos e muitos anos atrás, a mentira, a maldade e os vícios invadiram uma aldeia de nossos antepassados, que ficava à beira do grande oceano azul.

As mulheres adoeceram e ficaram tristes, não cantavam mais, nem pintavam o corpo.

Os homens competiam entre si; cada um queria ser melhor do que os outros e possuir maior quantidade de bens materiais, alimentos e cabras.

A colaboração, a bondade, a coleta da água, a divisão do leite de cabra, da farinha e do peixe, tudo o que era bom sumiu daquela aldeia.

Quando os homens bebiam, ficavam violentos e agrediam as mulheres.

As mães batiam nas crianças e elas acabavam maltratando os animaizinhos de estimação.

Os animais sofriam, a terra ficou triste e ressecada, árida, dura, quebradiça, porque o grande Criador não mandava mais chuva. O manguezal secou e os caranguejos e as ostras sumiram.

Até os alimentos ficaram tristes por não poderem servir mais aos humanos de forma coletiva e aprazível. Acabaram fugindo para não serem consumidos.

As águas corriam mais rápido do que o normal pelos leitos dos rios porque não queriam mais matar a sede de ninguém naquela aldeia. Quando eram recolhidas, choravam até evaporar.

– Mas por que isso aconteceu, vovó?

– Porque os estrangeiros maus só queriam lucro, e encheram a terra com algodão, dominaram os antigos guerreiros índios e os fizeram escravos, e ai de quem não os obedecesse! Aqueles estrangeiros viajantes traziam sua própria água e usavam adubo e maquinários agrícolas na terra.

Nossa região foi manchada de sangue indígena pela brutalidade de estrangeiros insensíveis, covardes e dominadores que impuseram os vícios, a maldade, a mentira, a cobiça, a competição, o egoísmo e trouxeram sofrimento e divisão para as famílias que ali nasceram.

Os espíritos dos antepassados observavam a infelicidade da Terra, a divisão entre as pessoas e percebiam o sofrimento daquelas que tinham de se submeter ao plantio de algodão, e das outras, que não concordavam de forma nenhuma e até fugiam para não serem mortas.

– E as crianças, vovó?

– As crianças, no meio de tanto sofrimento, só choravam. Choraram muito, mas muito mesmo. Era tanto choro que não se ouvia mais o bater das ondas do mar na praia, os cânticos dos pássaros, nem o vento nas folhas dos coqueiros, mangueiras, mangabeiras e cajueiros.

As lágrimas infantis e inocentes encharcaram a terra ressecada.

A força dessas lágrimas invocou os espíritos dos curandeiros e das curandeiras de um passado ancestral, de um tempo muito antigo.

– Os ancestrais ouviram os soluços das crianças?

– Ouviram, sim. As lágrimas das crianças trouxeram de volta os espíritos dos curandeiros e, com eles, voltaram também o amor, a paz, a saúde, o trabalho e a música. Outras forças que orientavam a cultura daquele povo foram ressurgindo, e os espíritos dos anciãos e das anciãs do passado, do presente e do futuro tomaram a forma de milhares e milhares de passarinhos, que sobrevoaram as terras indígenas e cantaram as músicas mais sagradas do planeta Terra.

Aquela força musical permanece até os dias de hoje por meio das danças sagradas que, em círculos de amor, cultuam as forças ancestrais.

As músicas e as danças que nos alegram tanto são dons dos curandeiros ancestrais invocados pelas crianças, quando elas choraram alto pelo sofrimento da Terra e pelas feridas do mundo.

– E as mães não bateram mais nelas?

– Não. As mães indígenas cuidaram das feridas do mundo, e as crianças transformaram a vida e a terra daquele povo num lugar tão feliz como antes. A cura daquela terra foi a cura para todo o nosso grande planeta azul.

– E as crianças de agora podem fazer a mesma coisa?

Claro! As crianças podem mudar o mundo, porque são rápidas como os coelhos, enxergam com os olhos do gavião e voam espiritualmente com as asas das araras.

As crianças, quando nascem, herdam os conhecimentos dos avós, bisavós e tataravós.

A maior gratidão das crianças pelos mais velhos e mais velhas é o respeito e o reconhecimento dessa herança ancestral.

Você é criança, e a criança é o movimento, a mudança do tempo e a transformação do mundo.

– Que bom, vovó! Agora eu vou dormir e sonhar com o planeta azul.

– Durma agora, Moína, e imagine o que você pode mudar. Quando encontrar algo errado que a faça sofrer, lembre-se de que é através dos sonhos que a gente cria, recria e promove a cura da Terra.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da Terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

## ANEXO 6 – CONTO *O PROTETOR DAS ÁRVORES: A ORIGEM DA LENDA DO PAI DO MATO*

Seu nome era Mirápinima e desde criança gostava de plantar pequenas árvores. Quando menino passava o dia cuidando das plantas próximas à aldeia. Fazia isso porque se sentia bem e ficava feliz ao vê-las bem verdinhas.

Toda manhã, antes do nascer do sol, Mirápinima se punha a observar suas plantações. Para saber se as manivas estavam viçosas, os moradores da aldeia nem precisavam ir à roça. Era só pedir a Mirápinima que ele atendia rapidinho.

Mas havia momentos em que ele ficava triste – era quando tinha que cortar manivas para arrancar mandioca ou cortar palmeira inajá para extrair palmito. Isso ele entendia. O que não entendia eram os momentos de algazarra, quando meninos travessos quebravam os galhos de árvores só por diversão. Mirápinima ficava uma fera.

Certa vez, ajudava o pai na plantação de bananas quando ouviu gritos de euforia vindo do centro da mata. O menino parou para prestar atenção na gritaria quando ouviu um tremendo estrondo de madeira caindo. Sem esperar, saiu afoito ao encontro do barulho quando viu várias árvores enormes caídas no chão da floresta. Muita gente se amontoou para festejar a derrubada, as Mirápinima não. Ele ficou parado sem reação por alguns momentos, até que, com raiva, pôs-se a falar zangado com os trabalhadores. A turma toda se riu dos ralhos do menino que, desconsolado, saiu dali e foi para casa. A partir daí Mirápinima passou a ser chamado de Miráçurinára.

Os anos se passaram, Mirápinima havia se tornado rapaz. Pensou até em se casar, mas como suas noivas o achavam esquisito, desistiam. Mesmo assim, achou melhor fazer uma casa para morar. Procurou um lugar. Não queria na aldeia. Queria estar junto do amor de sua vida, a floresta, por isso foi para a mata. Chegando lá, parou para ver como ia construir a sua casa, ficou num dilema. Não via como fazer a casa sem usar madeira. Pensou, pensou, até que decidiu.

– Não. Sou amigo das árvores. Não tem por que fazer uma casa se posso morar ao ar livre, sob as árvores.

Assim aconteceu. Passaram a ser escassas as suas visitas à aldeia. Também não tinha quem o visitasse, a não ser sua velha mãe, que, mesmo assim, continuava lhe levando comida.

As pessoas da aldeia, aquelas com quem Mirápinima conviveu quando jovem, já nem mais se lembravam de seu nome. Quando alguma criança perguntava quem era aquele homem magro e esquisito que vivia na vizinhança, diziam: “É o pai do mato”.

– Pai do mato! Pai do mato! - as crianças chamavam. Mas ninguém tinha coragem de se aproximar dele.

Certo dia, alguém passou por perto de sua moradia e o viu devorando uma paca crua. Tomou um susto e pensou: “O pai do mato está virando bicho”.

Ele mesmo se assustava com sua nova aparência, pois, com o passar dos anos, suas unhas cresceram tanto que pareciam cascos de anta. Seu cabelo também cresceu e, de preto, se tornou vermelho. Ele já não mais comia carne assada. Gostosa mesmo era carne crua. De tanto farejar, passou a andar de quatro, com as pernas tesas. Assim, o garoto que se chamava Mirápinima, que ganhou o apelido de Miráçurinára, passou definitivamente a ser chamado de Ka'ápayá, ou Pai do Mato.

Finalmente a sua transformação ficou completa. Em vez de orelhas de gente, agora suas orelhas eram iguais às de onça. Nasceram-lhe pelos nas costas e na barriga e ele ganhou longos caninos que lhe vararam os lábios.

De tão assustados com sua aparência, os moradores da aldeia não tinham mais coragem de andar à noite. Muito menos derrubar árvores, pois o Pai do Mato sempre chegava na hora da tiração de madeira e os punha para correr.

Dessa maneira se enjerou o Pai do Mato. Metade gente, metade fera. E vive na floresta, cuidando das árvores e castigando quem as derruba de maneira predatória.

Anda sempre às tardes e, como vive sozinho, procura roubar crianças para criar como se fossem seus filhos.

Muitas crianças já foram roubadas pelo Pai do Mato. Reza a lenda que ele as cria e, quando se tornam adultas, as transforma em Filhos do Mato, com a aparência do seu pai de criação. Rara são as vezes que uma criança volta para sua aldeia ou que a família a recupera.

MINÁPOTY, Lia. O protetor das árvores: a origem da lenda do pai do mato. In: MINÁPOTY, Lia; YAMÃ, Yaguarê. **A árvore de carne e outros contos**. Ilustrações de Mariana Newlands. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012.

## ANEXO 7 – CONTO WAKAY, O GUERREIRO DA ÁGUIA

Um pequeno índio chamado Wakay, da etnia Kariri Xocó, foi um dos escolhidos para ser guardião da natureza. Observava os ritos, as danças, as crenças....

Porém das observações que fazia, era atraído pelos cantos. Dormindo na sua rede, sonhou que seria um grande artista da sua cultura. Entendeu que sua música seria composta com a permissão dos seus ancestrais.

Usando sua sabedoria e sua simplicidade compôs uma linda letra que transmite sentimentos desse mundo chamado Brasil.

Interior de Alagoas, interior do Brasil. Beirando o Opara há um lugar especial onde há muito tempo, mas muito tempo mesmo, vivem os pais de todos os brasileiros. Lá vive a aldeia dos Kariri Xocó.

É uma tribo de guerreiros, pois sempre defenderam suas terras e seu povo contra todos os perigos que por lá rondaram. Desde cedo, homens e mulheres já sabiam seu destino. Seus ancestrais já falaram aos pais dos pequenos curumins o que eles seriam no futuro. Os pequenos guerreiros, mesmo sem perceber, já estavam sendo preparados para lutar e manter seus costumes e suas crenças.

Igual ao Rio São Francisco, tudo corria como de costume, com águas calmas e em abundância de peixes, porém com sua correnteza firme. Mas será que continuaria assim? Sem nenhum ramo de árvore enroscar na beira do rio? O que os índios mais velhos não estavam esperando é que entre os novos guerreiros havia um guerreiro especial.

Seu nome? Wakay. Valente como todo guerreiro Kariri Xocó, dizia a quem quisesse ouvir:

–Sou Wakay! O guerreiro da Águia! Sempre lutarei pelo meu povo!!!

Os índios mais velhos acreditavam no pequeno Wakay, mas sabiam que, apesar de todos os perigos que corriam, havia tempos de paz, quando não era necessário lutar. O tempo foi passando, os outros guerreiros já estavam ficando fortes e hábeis nas suas técnicas de luta, de caça, de pesca, e de medicina, mas o jovem Wakay ia mais além. O que os ancestrais da tribo tinham preparado?

Por que o jovem Wakay continuava a dizer que sempre lutaria por seu povo? Wakay observava tudo de modo diferente.

Passava horas ouvindo o canto dos pássaros. Escurava as direções do vento, a música dos barulhinhos do rio descendo e principalmente os cantos da sua tribo.

Ficava emocionado de tanta informação que conseguia captar. Aquilo tocava fundo no seu coração. Wakay exausto cai num sono profundo no meio da mata. A explicação de tudo s velhos não estavam esperando é que entre os novos guerreiros havia um guerreiro especial. vem através de um lindo sonho. Era chegada a hora... Seus ancestrais anunciam para poucos na tribo:

– O Guerreiro da Águia está pronto!

Wakay fora escolhido para contar e cantar aos de sua tribo, e de fora dela, todos os encantos, todas as lutas, todo o sofrimento, mas também todos os encantos e belezas de sua tribo já havia produzido e, a partir daquele momento, produziria...

Nesse momento todos compreenderam o que seus ancestrais haviam preparado para sua tribo durante aqueles anos de formação e ensinamentos. Compreenderam que Wakay, amante do sol, filho da terra, soberano como os ares que brilham igual a uma luz, que surge nas águas e corre nas matas, vivendo cheio de graça que Deus o conduz, tem um instinto da águia que vê além do infinito.

CRUZ, Denízia. Wakay, o guerreiro da Águia. In: CRUZ, Denízia. **Kariri Xocó**: contos indígenas. Ilustrações de Caco Bressane. São Paulo: SESC, 2018.

ANEXO 8 – CONTO *GUARÜGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ*

Há muito tempo, houve uma guerra medonha entre os humanos que residiam na terra e os peixes, moradores da água. Nessa época ainda não existia o peixe-boi.

As pessoas matavam os peixes e os peixes matavam as pessoas. Ninguém podia entrar na água para tomar banho, porque os peixes grandes engoliam sem dó. Tanto que, até hoje, a piraíba, o jeju, a pirarara, o candiru e a piranha comem gente.

Foi quando MONÃG, o grandioso deus do bem, decidiu buscar a paz entre as duas partes. Ele desceu até o fundo do rio e ordenou a GUAPORÉ, filho mais velho de Piraruku, o grande chefe dos peixes:

– Vá até a superfície, transforme-se em gente e seduza a bela PANĀBY'PIĀ, filha de Tābaguá, TUXAWA dos Maraguá. Mas vá esta noite, pois amanhã quero ver o resultado.

Pouco tempo depois, Guaporé já estava diante da aldeia principal, transformado num belo rapaz.

A aldeia estava em grande festa naquela noite. Havia chegado o tempo de Panāby'piã se casar. Para isso todos os guerreiros e jovens valorosos do povo maraguá estavam presentes. A moça iria escolher um deles, ninguém sabia qual – pois antigamente era assim que os Maraguá se casavam –, para ser seu marido.

O filho do grande Piraruku ficou olhando de longe, então foi se aproximando devagar, até estar próximo. Encantado com a beleza de Panāby'piã, não perdeu tempo, transformou suas escamas num lindo MARÃGÁ e começou a chocalhá-lo – tché, tché, tché... –, mas tão baixinho que quase não dava para ouvir.

Enquanto os pretendentes da moça formavam uma grande roda em torno dela, Guaporé se mantinha sempre atrás, chocalhando seu marāgá. Quando chegou a hora de escolher o seu marido, a moça abriu os olhos e viu Guaporé lá atrás. Na mesma hora se apaixonou perdidamente. Quem era ele? A que povo pertencia?

Por infelicidade do destino, Panāby'piã não podia escolhê-lo, pois era um desconhecido e a moça não podia se casar com um estrangeiro. Então ela apontou para um rapaz qualquer, porque não importava com quem se casaria se não fosse com Guaporé. Em meio a muita alegria, todos se puseram a dançar e comemorar o matrimônio. Enquanto isso, o pirarucu foi para a beira do rio para aguardar o resultado.

Terminada a festa, todos foram dormir. Menos Panāby'piã, que em sua nova casa não deixou o marido se aproximar dela. Fingiu estar cansada e foi se deitar. Desejosa de rever

aquele moço estranho, disse ao marido que precisava de um banho. Ele quis acompanhá-la, mas ela rebateu:

– Não! Não precisa.

Para fazer a vontade da esposa, o marido a deixou ir sozinha.

Lá na praia, Panāby'piā encontrou-se com Guaporé, que a esperava paciente. Então se aproximou, o pirarucu a abraçou e ficaram juntos até de manhã. Quando o sol nasceu levantou e se jogou na água. Panāby'piā, que tinha dormido até de manhã com o estranho, não soube explicar ao marido o que havia acontecido. Envergonhada, voltou à aldeia, entrou em casa e não saiu mais.

Meses depois, ela reapareceu no terreiro, grávida, prestes a ter um filho. Todos foram parabenizá-la, mas Panāby'piā saiu correndo e, antes que alguém pudesse impedir, mergulhou no rio.

Agitados, os moradores da aldeia pediram ajuda ao MALYLI, que revelou:

– Essa moça grávida nunca mais voltará para o marido. Foi enfeitada pelos peixes e agora é esposa de Guaporé, filho do grande Piraruku, ou tuxawa dos peixes. Ela foi levar o filho para o pai verdadeiro. Seu filho nunca será gente, pois é fruto da união entre um peixe e um humano. Ele se chamará GUARŪGUÁ ou peixe-boi. Esse é o desejo de monāg, que está triste com a nossa guerra. Essa união é um pedido para que os peixes voltem a ser nossos irmãos.

Os Maraguá nunca mais guerrearam com os peixes.

Pouco tempo depois, guarūguá apareceu, boiando sereno e fazendo BALAKUBAU no porto da aldeia dos maraguás. O malyli, ao vê-lo, ficou tão feliz que resolveu escolher o peixe-boi como símbolo maior do povo maraguá. O nome guarūguá significa "feito à imagem de gente", e é irmão do PIRAGUÁ, o boto, cuja origem é parecida com a sua. Quanto à sua mãe, segundo dizem, se transformou em GUAYARA, chamada de Yara na mitologia tupi.

MINÁPOTY, Lia. Guarūguá, o peixe-boi dos Maraguá. In: NEGRO, Maurício (Org). **Nós:** uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

## ANEXO 9 – CONTO A LAGOA ENCANTADA

Guapinary era nome daquela lagoa que, antes de se tornar encantada e ser chamada de Waruã, se localizava na cabeceira do ygarapé Çurubim. Uns dizem que era no rio Aruã, no município paraense de Juruti, outros dizem ainda que sua origem se deu no rio Paracuny. O certo mesmo é que essa lagoa passou a ser encantada. Ninguém sabe quando, mas todos, a começar pelos malylis, sabem como isso aconteceu.

Era meia-noite daquela segunda-feira horripilante. A lua cheia sumia por detrás de densas nuvens. A aldeia estava dormindo profundamente. Somente Mayé teimava em pescar, insistindo em zagaiair peixes, mesmo sem conseguir fisgá-los. É que as águas estavam turvas e, assanhadas pelo vento forte, dificultavam a pescaria.

O malyli bem que avisou:

– Esta segunda-feira será de muita dor, e atentem para o que vou lhes dizer: não saiam de casa esta noite, pois virão almas do fundo da lagoa e essas almas são almas perdidas, portanto são muito perigosas. Se encontrarem alguém, avançarão sobre ele e o levarão, não sei para onde, mas, desde que o mundo é mundo, aparecem de cem em cem anos. Segundo meus antepassados, hoje completou mais cem anos, por isso ninguém deve deixar sua maloca esta noite.

Todo o povo ouviu o conselho do malyli, mas, como sempre, há alguém que teima em desobedecer a normas, e esse alguém no caso era Mayê, um homem chato que nunca participava dos eventos festivos nem dos puxirūs da aldeia.

Era ainda de tarde quando Mayê disse à esposa:

– Eu sairei assim mesmo, pois não peguei nenhum peixe de manhã e nossos filhos não têm nada para jantar. Assim que anoitecer, sairei. Não se preocupe, pois almas perdidas não fazem mal a ninguém e nem nossos vizinhos me verão sair, pois estarão dormindo.

– Não vá, marido – pediu a mulher. – Obedeça ao malyli, pelo menos esta vez. – Ah, mulher, pense desta maneira: pelo menos serei somente eu quem vai estar no lago esta noite. A maioria dos peixes vai ser nossa e, de manhã, você vai ver que ainda vem gente pedir comida para nós. Bando de bobos que acredita em tudo que o malyli diz. Para mim isso é besteira.

Dizendo isso, esperou anoitecer para depois pegar o remo e descer para a ponte de madeira, onde sua canoa estava. Chegando lá, reuniu as flechas e, sem perder tempo, foi remando até sumir entre os capins de bubuia que margeavam o lago.

Nunca soube, mas enquanto saía às escondidas sob as sombras das casas, o malyli, mesmo velho como estava, o observava triste por sua teimosia.

Duas horas se passaram. Mayé já estava longe da aldeia. De tanto insistir na pescaria sem êxito, já estava com os dedos calejados.

– Será que não vou pescar nenhum peixe? – Indagava sozinho.

Mas nada. O tempo foi se passando. Estava tentando arpoar um budeko que roía capim pela beirada quando olhou e viu que a lua cheia, antes bela e perfeitamente redonda no céu, estava deixando de ser branca para tomar uma cor avermelhada.

E pensou: “Os velhos dizem que quando a lua toma essa coloração é porque algo de ruim vai acontecer”.

Preocupado, colocou de volta as flechas e o arco no porão da canoa. Olhou desconfiado para aquela paisagem sinistra, então lentamente se pôs a remar de volta. Nisso uma voz fanhosa falou em seu ouvido:

Por que você teimou em vir?

Mas o homem não ligou. Continuou remando lentamente, sempre procurando peixe para flechar.

– Responda. Por que você teimou em vir? Não ouviu o malyli dizer para não sair de casa? – a voz insistiu.

“A voz de minha consciência está zangada comigo”, ele pensou.

Então se pôs a empurrar o remo com mais força na água, a fim de deslizar mais rápido e chegar logo em casa.

Nesse instante um ribombar de trovão estrondou em cima dele. Ele olhou para cima e viu relâmpagos chisparem fogo no céu numa forma nunca antes vista. Com um vento frio veio uma chuva forte, então Mayé sentir medo.

As águas começaram a rebojar. Os banzeiros rolavam e se batiam contra a canoa. Nisso Mayé amiudou o compasso das remadas, e foi quando apareceu uma visão: em meio ao relâmpago que riscou o céu, um rosto de defunto olhou para ele.

Mayé quase enlouqueceu. Seu coração chegou a mil. Nervoso, pedia o perdão de Monãg e de todos os espíritos do bem por sua teimosia, enquanto com as mãos trêmulas tentava remar em meio às ondas.

Procurava remar o quanto podia, mas sua canoa parecia pesada demais, e se distanciava da beirada constantemente. Olhava para todos os lados a fim de enxergar a margem, mas, com a vista embaçada por causa do vento e da chuva, mal podia ver o outro lado.

Foi uma comoção geral quando viu, em meio à escuridão, uma canoa com o malyli e mais dois homens que o procuravam. Eles gritaram para Mayé chegar mais perto, mas, quanto

mais Mayé remava, mais sua canoa se distanciava da canoa deles, era sempre levada pelo vento soprado pelo rosto de defunto.

– A visão é mais forte que nós! – gritou o malyli, – Força, Mayé! Sua salvação só depende de você.

Então mais agoniado o homem ficou. Foi quando tudo parou: relâmpago, trovão, vento, chuva... Tudo. Pasmos, os três homens na canoa viram alguém se aproximar. Olharam bem, e eis que ele andava sobre a água. Mayé também estava estático. Aquele ser veio e rumou para sua canoa. Os amigos só viram a lágrima escorrendo pelo seu rosto. Isso foi a última coisa que viram. Depois disso, a lua voltou a iluminar a noite.

Inconformado com a perda tão dramática de Mayé, o malyli pediu que seus companheiros fechassem os olhos. Então, concentrado, passou a rezar em voz alta. Sem demora, uma voz veio em socorro do pajé.

A malvadeza das almas perdidas está pior que antes – disse a voz. – Em vez de a cada cem anos, agora virão de dois em dois dias.

– O que faremos? – Perguntou o malyli.

– Só há um jeito. Para salvar o seu povo, você precisa se sacrificar.

– Como? – Falou o sábio.

– Caia na água. Deixe as ondas lhe levarem – continuou a voz.

Altruísta como ele só, respondeu:

– Se for para salvar o meu povo, farei o que for necessário.

Assim aconteceu. O malyli, sem pensar duas vezes, saltou para a água e sumiu diante de um forte nevoeiro.

Nesse momento a voz falou aos outros:

– Saiam depressa da lagoa, vão para terra firme, pois antes de nascer do sol ela já não estará mais nesse lugar. Dessa maneira, as almas errantes que vivem no fundo de suas águas nunca mais poderão lhes fazer mal. Esta lagoa, a partir de agora, é uma lagoa encantada, nunca estará dois dias no mesmo lugar. Num dia estará ali e no outro dia aparecerá em outro lugar. Assim se tornará escondida, e aquele que encontrar, caso durma em suas margens ou sobre ela, sumirá com ela. Por isso digo: saiam dela agora mesmo, pois amanhã ela não estará mais aqui.

Obedientes, os dois sobreviventes retornaram à aldeia e, antes que raiasse o dia, já estavam longe da lagoa.

Assim surgiu a lenda da lagoa encantada, chamada Waruã, uma lagoa que nunca está dois dias no mesmo lugar. Some à tarde de um lugar e aparece num outro. Dizem os malyli e

os pescadores que a encontraram por acaso que é uma lagoa muito linda. No centro dela há uma ilha e nessa ilha existem frutas e animais de todas as espécies. Uma fartura inimaginável existe ali, não só na ilha como também em sua escura água, onde dizem que há peixes de todas as espécies e tamanhos. Peixes coloridos e estranhos. Os maiores pirarucus que alguém já viu foram encontrados ali, assim como os maiores matrinxãs, os maiores curimatãs, as maiores tartarugas...

Reza a lenda que era lá a morada dos Zorak ou Kãwéras – os homens-morcegos, demônios criados por Anhãga e inimigos dos índios maraguás. Dizem que viviam em cavernas localizadas na ilha, de onde saíam todas as vezes que queriam comer carne humana. Mas reza a lenda também que esses demônios não mais existem por lá. Foram mortos ou fugiram para outro lugar, deixando uma lagoa livre de sua presença grotesca, o que não faz muita diferença, pois continua sendo morada de grande parte dos demônios e visajes que fazem parte do imaginário e da imensa lista de seres fantásticos da mitologia maraguá, como a Kunhãgwéra, a Ypuré, o Bikoroti, a Pókuára, a matintapewéra, a trairaboia, a guaribaboia, o mapinguary, o zuruãgá... E assim por diante.

MINÁPOTY, Lia. **A árvore de carne e outros contos**. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012.

## ANEXO 10 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP / UNEB



**UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA- UNEB**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa: LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO:**

A EXPERIÊNCIA DO FEMININO NOS CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA.

**Pesquisador: CARLA ROSANGELA SILVA BORGES**

**Área Temática:**

**Versão: 2**

**CAAE: 54273421.7.0000.0057**

**Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia**

**Patrocinador Principal: Financiamento Próprio**

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer: 5.272.329**

**Apresentação do Projeto:**

O projeto é vinculado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – Campus V/Santo Antônio de Jesus da Universidade do Estado da Bahia. Resumo informado pela autora:

"O presente trabalho tem como objetivo incentivar à formação leitora crítica dos discentes do 8º C da Escola Municipal Alzira Bela Brandão-Ipirá-Ba, por meio da elaboração de um caderno pedagógico, com enfoque na leitura de contos indígenas de autoria feminina, buscando proporcionar reflexão crítica sobre a temática indígena e suas contribuições para a formação identitária étnica brasileira, bem como desmistificar as concepções estereotipadas a respeito das comunidades indígenas propagadas por várias gerações. Dessa forma, cumpre requisitos da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena na Educação Básica, revisando os currículos escolares e as práticas pedagógicas na tentativa de romper com o silêncio e das vozes indígenas invisibilizadas na historiografia oficial. O projeto intitulado Literatura e letramento literário: a experiência do feminino nos contos de autoria indígena traz a seara a discussão sobre a temática indígena, uma proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esta pesquisa será fundamentada em referências teóricas no campo da crítica literária de Cândido (2011), Compagnon (2003), Thiél (2012), na filosofia de Ailton Krenak (2020-2021), Freire (1987- 2019) e Frantz Fanon (2008), na antropologia de Ribeiro

**Endereço-** Rua Silveira Martins, 255

**Bairro** -Cabula

**UF-** BA

**Telefone** (71)3117-2399

**CEP** 41.195.001

**Município** -Salvador

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br  
a 01 de 05



**UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA UNEB**



Continuação do Parecer: 5.272.329

(2015), Almeida (2010), do letramento literário com Antunes (2009), Lajolo (2008)), Dalcastagnè (2005), Cosson (2006- 2014), Abreu (2006), Paiva (2007), Silva (2021) e da literatura indígena brasileira com Graúna (2013), Jekupé (2009), Potiguara (2014), Minápoty (2012), Kambeba (2018), Munduruku(2018).Serão consideradas também as leis (LDB 9.394/96, Lei 11.645/08) que regem o ensino brasileiro nacional, as quais legitimam a inclusão da temática indígena em todas as etapas da educação básica. De modo empírico, os contos indígenas de autoria feminina serão um instrumento relevante, pois proporcionam criatividade, identidade, formação leitora, além de promover uma discussão sobre o papel da mulher indígena na sociedade e da mulher de uma forma geral".

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Incentivar à formação leitora crítica dos discentes do 8º C da Escola Municipal Alzira Bela Brandão-Ipirá-Ba, por meio da elaboração de um caderno pedagógico, com enfoque na leitura de contos indígenas de autoria feminina, buscando proporcionar reflexão crítica sobre a temática indígena e suas contribuições para a formação identitária étnica brasileira.

Objetivo Secundário:

Desmistificar os estereótipos sobre as culturas indígenas para conhecer a formação identitária étnica dasociedade ipiraense;

Promover a visibilidade e a valorização da literatura de autoria indígena feminina, no contexto escolar, com o itbde apresentar as formas de resistência indígena na luta pelos direitos dos povos originários;

Desenvolver o letramento literário através dos contos indígenas de autoria feminina, capacitando a formaçãode leitora dos educandos e motivando a sua criticidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 510/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Retirada o uso de imagens do protocolo

**Endereço-** Rua Silveira Martins, 255  
**Bairro** -Cabula  
**UF-** BA  
**Telefone** (71)3117-2399

**CEP** 41.195.001  
**Município** -Salvador  
**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 5.272.329

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O modelo do TCLE/assentimento apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.54273421.7.0000.005.

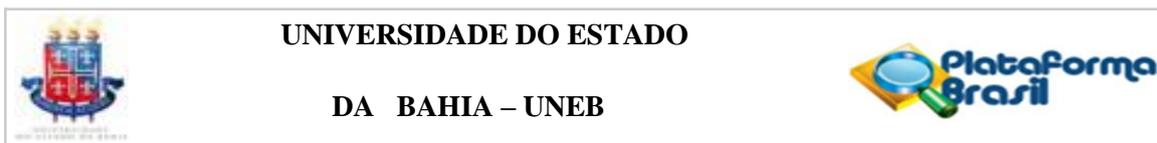
**Este Parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço-** Rua Silveira Martins, 255  
**Bairro** -Cabula  
**UF-** BA  
**Telefone** (71)3117-2399

**CEP** 41.195.001  
**Município** -Salvador  
**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 03 de 05



Continuação do Parecer: 5.272.329

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1866907.pdf	14/02/2022 18:47:05		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1866907.pdf	14/02/2022 16:36:27		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso.pdf	14/02/2022 16:22:40	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	assentimento.docx	14/02/2022 14:37:07	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	14/02/2022 14:15:55	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto1.docx	14/02/2022 14:05:41	CARLA ROSANGELA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_esclarecido1.pdf	09/12/2021 16:11:21	CARLA ROSANGELA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_do_aluno responsável. Docx	09/12/2021 13:22:26	CARLA ROSANGELA SILVA BORGES	Aceito
Declaração de Concordância	termo_concordancia.pdf	09/12/2021 12:25:54	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	compromisso_pesquisador.pdf	09/12/2021 12:13:35	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	concessao.pdf	09/12/2021 11:41:04	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	coleta_de_dados.pdf	09/12/2021 11:33:21	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	confidenciabilidade.pdf	09/12/2021 11:24:50	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	09/12/2021 11:17:43	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Outros	proponente.pdf	09/12/2021 11:13:34	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/11/2021 13:08:43	CARLA ROSANGELA SILVA	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP** Não

**Endereço-** Rua Silveira Martins, 255

**Bairro** -Cabula

**UF-** BA

**Telefone** E-mail: cepuneb@uneb.br

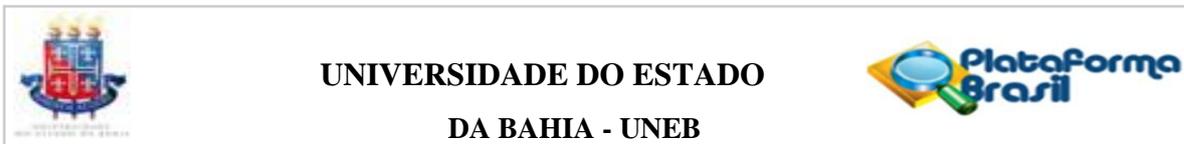
**CEP** 41.195.001

**Município** -Salvador

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 04 de 05



Continuação do Parecer: 5.272.329

**SALVADOR, 04 de março de 2022**

---

**Assinado por:**

**Aderval Nascimento Brito (Coordenador(a))**