



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA**

FORTALEZA – CEARÁ
2024

FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Vieira, Francisca Joyce Monteiro.

Propostas pedagógicas para a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental através da literatura indígena [recurso eletrônico] / Francisca Joyce Monteiro Vieira. - 2024. 196 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof.^a Dra. Jaqueline Aristides Pereira.

1. Sequência básica. 2. Círculos de leitura. 3. Literatura indígena. 4. Letramento literário. I. Título.

FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 23 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Forte Diogo

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais, Rosália e Waldir, que sempre viram na educação a melhor forma de transformar uma sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela esperança de seguir em frente e pelos presentes que me acompanham ao longo da minha existência.

O melhor presente é, sem dúvida nenhuma, a existência dos meus pais amados, Maria Rosali e Antônio Waldir, que sempre viram na educação o caminho certo para o crescimento enquanto ser humano. São exemplos de perseverança, força e fé. Nada disso seria possível sem o apoio incondicional de cada um. Agradeço à Jéssica de Fátima e ao Honorato Filho, pelo incentivo e presença na minha vida.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Fernando Filho, pela força, pelas conversas, pelas escutas e por entender os momentos delicados que vivi ao longo do mestrado.

Aos alunos e profissionais da escola em que leciono que, por dez anos, me ajudaram no processo de formação profissional constante e sem eles essa pesquisa não seria possível. Especialmente, Suely Menezes, pelos empréstimos de livros e sugestões; Larissa Paiva, pela motivação e grande auxílio nessa reta final; Lindalva Marques, pelos momentos de descontração; Ana Luiza Moura e Joilna Alves, por sofrerem comigo, mesmo ambas estando no doutorado e que me servem de inspiração; Delano Torres, por sempre estar presente com palavras motivadoras.

Às minhas amigas-irmãs de longa data, Kamila Duarte e Maria da Glória Ferreira que, desde os tempos da graduação na UFC, me servem tanto amor e carinho quanto é possível.

Ao meu amigo Jurandir Neto, às minhas amigas Helen Araújo, Karine Gomes, Flávia Ingrid e Vlândia, por todas as conversas e risos sinceros. E por entender a minha distância nessa reta final. Em meio ao caos, vocês sempre permanecem.

À turma 07 do PROFLETRAS UECE, que sempre me abraçou quando precisei e que soube driblar tantas dificuldades advindas da pandemia COVID-19.

À Bia Barroso e Paulo Rifane, que superaram também os obstáculos do mestrado e que agradeço os momentos de descontração e desabafo.

À professora Jaquelânia, pelas orientações, sugestões e compreensão ao longo do mestrado.

À banca examinadora, pela humanidade com que me trataram e pela leitura do trabalho.

“Ao escrever,
dou conta da ancestralidade;
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.”

(Graça Graúna, Escrivência)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta interventiva de leitura literária a partir de textos indígenas para alunos de nono ano do Ensino Fundamental, tendo como norte a BNCC (2018). A pesquisa parte da necessidade de ampliar o letramento literário de jovens da educação básica com vistas à formação de leitores proficientes. Para isso, foram formuladas sequências didáticas de leitura literária com três contos indígenas, presentes na obra *Nós: uma antologia de literatura indígena*, de Negro (2019), de acordo com as metodologias da sequência básica do letramento literário e do círculo de leitura estruturado, propostos por Cosson (2020; 2021) e as dimensões ensináveis, de Diogo (2020). Esperou-se, com a proposta de leitura desses contos, formar leitores mais conscientes e críticos diante da realidade em que estão inseridos, trabalhar o respeito frente à diversidade e contribuir para a desconstrução de estereótipos e de preconceitos ligados às diferenças étnico-raciais. As discussões estão embasadas em estudos dos seguintes autores: Solé (1998), Kleiman (2010), Diogo (2020) e Cosson (2020, 2021) no que se refere a metodologia e a estratégias de leitura; e Thiél (2012), Graúna (2013) e Danner (2020), no que se refere a literatura indígena. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de caráter propositivo, conforme a resolução nº 003/2021. Os dados analisados por meio dos questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa e aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental demonstram que o trabalho de leitura com o texto literário indígena contribui para o desenvolvimento literário e humano, assim como para a discussão e amadurecimento das questões pertinentes às relações étnico-raciais.

Palavras-chave: sequência básica; círculos de leitura; literatura indígena; letramento literário.

RESUMEN

Esta investigación presenta una propuesta de intervención para la lectura literaria a través de la literatura indígena con estudiantes de 9º año de educación primaria, con base en la BNCC (2018). La investigación parte de la necesidad de desarrollar la alfabetización literaria de los jóvenes de la educación básica con miras a formar lectores críticos. Para eso, se formularon secuencias didácticas de lectura literaria con cuentos indígenas, presentes en la obra *Nos: una antología de literatura indígena*, de Negro (2019), de acuerdo con las metodologías de la secuencia básica de alfabetización literaria y el círculo estructurado de lectura, propuesto por Cosson (2020; 2021) y las dimensiones enseñables, de Diogo (2020). Se espera, con la lectura de estas historias, formar lectores más conscientes y críticos de la realidad que viven, trabajar por el respeto a la diversidad y contribuir a la deconstrucción de estereotipos y de prejuicios vinculados a las diferencias étnico-raciales. Las discusiones se basan en estudios de los siguientes autores: Solé (1998), Kleiman (2010), Diogo (2020) e Cosson (2020, 2021) en cuanto a metodología y estrategias de lectura, y Thiél (2012), Graúna (2013) e Danner (2020), en cuanto a referencias a la literatura indígena. Se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, debido a la resolución nº 003/2021. Los datos analizados a través de cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes de lengua portuguesa del 9º año de la Enseñanza Primaria demuestran que el trabajo de lectura con textos literarios indígenas contribuye al desarrollo literario y humano, así como a la discusión y maduración de cuestiones pertinentes a las relaciones étnico-raciales.

Palabras clave: secuencia básica; círculos de lectura; literatura indígena; alfabetización literaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desempenho da escola nas edições da Prova Brasil.....	25
Figura 2 –	Captura de tela do vídeo A mãe do Brasil é indígena.....	75
Figura 3 –	Imagem real e quebra-cabeça (Brasil 1500).....	77
Figura 4 –	Distribuição da população indígena no Brasil.....	78
Figura 5 –	Evangelho na selva (1893), de Benedicto Calixto.....	79
Figura 6 –	A redenção (2022), de Daiara Tukano.....	79
Figura 7 –	Capa da obra literária Nós: uma antologia de literatura indígena, de Maurício Negro	81
Figura 8 –	Lugar de índio é na aldeia?.....	89
Figura 9 –	Imagem que antecede o conto Guarûguá, o peixe-boi dos Maraguá.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Desempenho em leitura dos alunos brasileiros no PISA ao longo dos anos.....	24
Gráfico 2 –	Escala de proficiência nos países/economias em leitura no PISA-...	41
Gráfico 3 –	Enquanto leitor, qual a média de livros que lê ao longo do ano?.	66
Gráfico 4 –	Você sabe o que é letramento literário?.....	67
Gráfico 5 –	Você aborda literatura indígena nas suas aulas?.....	67
Gráfico 6 –	Com que frequência a literatura indígena é utilizada nas suas aulas?.....	68
Gráfico 7 –	Que autores de literatura indígena você conhece?.....	69
Gráfico 8 –	Você gosta de ler?.....	70
Gráfico 9 –	Com que frequência você lê?.....	70
Gráfico 10 –	Você conhece a literatura indígena?.....	71
Gráfico 11 –	Você considera o ensino de literatura importante para seu dia a dia?.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico Do Estado
APOINME	Articulação Dos Povos Indígenas Do Nordeste, Minas Gerais E Espírito Santo
CGY	Comissão Guarani Yvyrupa
COMPLIN	Computação E Linguagem Natural
CTI	Centro De Trabalho Indigenista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica
DICEI	Diretoria De Currículos E Educação Integral
EDS	Associação Expedicionários Da Saúde
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional Dos Povos Indígenas
INEP	Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LCA	Língua Geral Amazônica
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério Da Educação
NEL	Novos Estudos Do Letramento
OCDE	Organização Para Cooperação E Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização Da Sociedade Civil De Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional De Avaliação De Estudantes
PNE	Plano Nacional De Educação
PNLD	Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático
SEB	Secretaria De Educação Básica
SEDUC	Secretaria Da Educação
UFC	Universidade Federal Do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSO TEÓRICO.....	22
2.1	A leitura, a literatura e o ensino.....	23
2.1.1	Documentos oficiais e o ensino de leitura e de literatura na educação básica.....	25
2.1.2	Reflexões sobre leitura e leitura literária.....	33
2.2	Estratégias para o letramento literário.....	38
2.2.1	Letramento literário e o sujeito-leitor.....	42
2.2.2	Sequência básica e as dimensões ensináveis do texto literário.....	46
2.2.3	Círculo de leitura literária.....	49
3	LITERATURA DE REEXISTÊNCIA INDÍGENA.....	51
3.1	Literatura indígena, indianista e indigenista.....	57
4	LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
4.1	Descrição do <i>corpus</i> literário e contexto da pesquisa.....	62
4.2	Instrumentos.....	65
4.2.1	Perfil dos professores de Língua Portuguesa.....	65
4.2.2	Perfil dos alunos.....	69
4.3	Experiências de leitura: proposta de intervenção.....	72
4.3.1	Etapa de sondagem: traçando caminhos.....	75
4.3.2	Primeira oficina: Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó).....	84
4.3.3	Segunda oficina: Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá)	90
4.3.4	Terceira oficina: Os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá)	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LP.....	108
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (ALUNOS).....	110
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL.....	112

APÊNDICE D – MANUAL DIDÁTICO.....	113
ANEXO A – EDITAL SELO ESCOLA ANTIRRACISTA.....	145
ANEXO B - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 6º ANO.....	154
ANEXO C - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 7º ANO.....	160
ANEXO D - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 8º ANO.....	166
ANEXO E - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 9º ANO.....	172
ANEXO F - AMOR ORIGINÁRIO, DE ALINE NGRENHTABARE L. KAYAPÓ EDSON KAYAPÓ (POVO MEBENGÔKRÉ KAYAPÓ)	178
ANEXO G – CAPA, CONTRACAPA E ORELHAS DO LIVRO NÓS: UMA ANTOLOGIA	182
ANEXO H - GUARŨGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ, DE YAGUARÊ YAMÃ E LIA MINÁPOTY (POVO MARAGUÁ).....	183
ANEXO I - OS RAIOS LUMINOSOS, DE JERA POTY MIRIM (POVO GUARANI MBYÁ).	188
ANEXO J – RESOLUÇÃO 003/2021.....	195

1 INTRODUÇÃO

É imensurável a importância da leitura e da escrita na sociedade atual, visto que esses processos permeiam todos os meios de comunicação existentes. Na escola, não menos diferente, essas práticas são imprescindíveis, porém, às vezes, tomam uma forma pouco produtiva com modelos tradicionais de aprendizagem em que o professor ainda se afigura como o detentor único de conhecimento e responsável pela sua transmissão unilateral aos alunos. Com as tecnologias em evolução, as formas pelas quais as pessoas se comunicam mudam rapidamente, logo a maneira como devemos abordar os variados letramentos, como o literário, digital, científico, também devem passar por algumas reflexões.

Assim, como a sociedade e os meios de comunicação mudam, o processo de ensino-aprendizagem também precisa ser adaptado. Logo, a leitura, para além da decodificação, deve estar presente em todo o âmbito escolar e para além da disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, a leitura nos parece o centro de toda atividade, quer na escola quer fora dela; o ensino da leitura tem sido considerado como uma das principais funções da escola desde os níveis mais elementares da escolarização. Na escola, especialmente, dependemos da leitura a todo instante, para tudo, em qualquer disciplina. Eis uma das razões por que devemos cuidar da leitura com toda dedicação e todo cuidado que ela merece (Moura, 2016, p. 109).

Alinhada a vários motivos que atravessam a educação pública, essa prática pouco produtiva acaba se refletindo nos baixos índices de desempenho nas avaliações externas que comprova que parte dos alunos tem problemas com relação à leitura e à escrita. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou, em 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que avalia se alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação básica, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para essa etapa de formação. De acordo com o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os testes exploram a capacidade dos estudantes de resolver problemas complexos, pensar criticamente e se comunicar de forma eficaz. Infelizmente, o Brasil não se destaca positivamente quando o assunto é leitura. Além do PISA, o que também confirma os baixos índices do rendimento em leitura é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo, de acordo com o INEP, produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa com ênfase na leitura.

A escola, em sua essência, possui a função primordial de garantir a democratização social e cultural através de diversos saberes, inclusive o linguístico, para o absoluto exercício

da cidadania. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23), doravante PCN, “essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento¹ das comunidades em que vivem os alunos.” É através da linguagem que o homem se comunica e tem acesso à informação, e o “pleno domínio da língua tem estreita relação com a efetiva participação social.” Além disso, a linguagem expressa e defende pontos de vista, visões de mundo e produz conhecimentos necessário para a vida em sociedade.

Sob essa ótica, o espaço escolar deve levar em consideração os diferentes níveis de conhecimentos prévios que os alunos possuem e para que ocorra a sua ampliação, é necessário que os discentes, ao longo dos anos da educação básica, sejam capazes de produzir e interpretar diversos gêneros textuais que circulam no meio social. O ambiente escolar precisa, então, ser dinâmico, consciente de que cada realidade física e social dos alunos é única e deve possibilitar a construção de novos modos de compreender o mundo.

A escola utiliza inicialmente o que o PCN (1998) intitula de sequenciação aditiva: ensina-se a letra, a juntar as sílabas, formar palavras, depois frases e, por fim, textos. Esse método ocorre de modo semelhante a um dos modelos de leitura de Solé (1998, p.23), o *bottom up*, em que o leitor processa seus elementos componentes, “começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto”. Decifrar um texto é apenas um dos aspectos da leitura, mas a leitura envolve outras ações, desde a escolha do livro, a antecipação de ideias a partir da capa, do título, a troca de ideias sobre o que se leu dando as diversas impressões, a releitura do texto, quando se marca passagens importantes, dentre outras ações.

Apenas o processo ascendente não se sustenta com relação à leitura literária, pois a leitura literária exige mais ações dos leitores e, infelizmente, ainda se espera que os alunos leiam várias obras ao longo dos bimestres, trazendo um caráter unificado de qualificação e quantificação sobre o tipo de leitor esperado, com uma ficha de leitura a ser respondida ao final de cada período, instrumento estanque sem grandes interpretações que se aprofundem a temática, muitas vezes utilizando além de interpretações rasas, questões envolvendo análise linguística. São obras quase sempre canônicas, de autores homens, brancos, de séculos passados, com uma linguagem que dificilmente os alunos teriam acesso se não fosse pela leitura. Aquele aluno que não tem a rotina de leitura, a não ser o básico de dentro de uma sala de aula, dificilmente conseguirá se sentir atraído por essa leitura clássica.

¹ “Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.” (PCN, 1998. p. 23)

As aulas de Literatura, muitas vezes, são resumidas às aulas de interpretação textual e como suportes para o ensino de gramática, no Ensino Fundamental, e de historiografia literária, no Ensino Médio. É necessário que o trabalho pleno com a Literatura seja feito regularmente pois, quando utilizado de uma maneira descontextualizada, o texto literário pouco contribui para a formação de leitores proficientes.

Diante disso, o objetivo dessa pesquisa é ampliar a proficiência leitora dos alunos nos anos finais do EF, através de propostas de leitura de textos literários indígenas, à luz de Rildo Cosson, no que se refere às metodologias de letramento literário e círculo de leitura, bem como, os estudos de Sarah Diogo, sobre as dimensões ensináveis no texto literário e as estratégias de leitura de Solé (1998) e Kleiman (2010).

Entre os objetivos específicos, estão: reconhecer a importância das narrativas para a aprendizagem de saberes relativos à identidade, cultura, e educação indígena como instrumento para a desmitificação dos estereótipos que tanto desqualificam esses povos e suas produções artísticas e elaborar uma proposta de leitura com textos literários indígenas voltada para alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos, elaboramos a proposta a partir do letramento literário que é um tipo de letramento capaz de conduzir ao domínio da palavra por si mesma, consiste em trazer a literatura, não somente como disciplina, mas com sentido de humanizar o leitor. Além de ler o texto literário, nesse tipo de letramento, o leitor passa por um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2021). A partir dessa construção de sentidos, os alunos terão uma noção de pertencimento de mundo e de representatividade, quebrando assim estereótipos lançados pela sociedade desde o período de conquista e dominação do país até atualmente.

Apesar de a lei nº11.645/08 instituir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o trabalho nas escolas ainda pode ser restrito e estereotipado, devido à falta de formação docente continuada, à falta de materiais nas bibliotecas, à inexistência desse conteúdo em alguns livros didáticos, dentre outras problemáticas. Na tentativa de sanar um pouco essa deficiência e alargar os conhecimentos dos estudantes e dos professores da educação básica procuramos trabalhar nessa pesquisa a literatura indígena.

Após 16 anos da vigência dessa lei, a educação brasileira continua fundamentalmente voltada para valores europeus e para construir uma educação antirracista, é necessária, entre outros fatores, uma reformulação dos sistemas de ensino e do material didático.

Um dos motivos cruciais que nos fizeram iniciar esse trabalho foi o desconhecimento do que é e do que faz parte da literatura indígena. Ao escolher esse tema, muitos questionaram a existência de uma literatura indígena, e confundem como literatura indígena, textos escritos pelos autores José de Alencar e Gonçalves Dias, por exemplo, afinal eles traziam a figura do nativo em algumas obras, como em *O Guarani* e o poema *I-Juca-Pirama*, respectivamente. Esse desconhecimento gera uma incerteza de como levar os autores indígenas para serem estudados em sala de aula. Essa lei é resultado de uma luta incessante dos movimentos sociais, de indígenas, de indigenistas e de quem apoia as causas desses grupos, porém, entendemos que uma lei, por si só, não pode ser capaz de mudar o estado das coisas, o *status quo* de toda uma sociedade. No entanto, devemos reconhecer que a sua existência traz reflexões que podem modificar a realidade de muitas escolas brasileiras. Essa lei exige que professores e alunos da Educação Básica no país conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e as culturas indígenas.

Para uma completa abordagem multicultural, escolhemos literaturas indígenas, de etnias diferentes. O ensino dessas literaturas está pautado nas leis e nas diretrizes educacionais, porém a abordagem em sala de aula pode ainda acontecer de forma limitada e, às vezes, até inexistente. O livro didático (LD) utilizado em sala no período da pesquisa, *Português Linguagens – 9º ano*, de Cereja & Magalhães (2015)², não aborda em nenhuma unidade o texto de autoria indígena. O que inviabiliza, de certa forma, conhecimento sobre essa literatura, tanto por parte dos professores, como dos estudantes. A presença de textos indígenas nos LDs é necessária para evitar o contínuo apagamento desse povo, já que este é o principal instrumento utilizado pelos professores em sala de aula.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a inserção dessa literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, presentes nas competências EF67LP28 e EF69LP44 que consiste, respectivamente, em

² A mais recente obra publicada em 2022, igual a de 2015, não aborda temática indígena em nenhum capítulo. Esse material pode ser acessado por meio do site <https://www.edocente.com.br/colecao/portugues-linguagens-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/> Acesso em 30 abr 2024.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, *contos populares*, *contos de terror*, *lendas brasileiras, indígenas e africanas*, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2018, p 169, grifo nosso)

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil, 2018, p 157)

O ensino das histórias e culturas das populações indígenas deve transversalizar os conteúdos já abordados em disciplinas como História, Artes e Literatura. Espera-se que com essa medida diminua o desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem em nosso território e que sobreviveram ao longo dos anos com muita dificuldade, lutando contra o próprio extermínio. Cotidianamente a violência policial, a falta de afeto e o abandono permeiam a realidade dessa parcela da população.

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário³, entre os anos 2019 e 2022, foram registrados 795 assassinatos de pessoas indígenas durante o governo de Jair Bolsonaro. Esse dado representa um aumento de 54% em comparação aos dois governos anteriores. Nesse período, o estado com maior número de assassinato foi Roraima com 208 homicídios, onde se localiza parte da terra indígena Yanomami. Esse relatório também comparou os abusos de poder exercidos contra os povos indígenas: foram 89 casos no governo Bolsonaro, uma média de 22 casos por ano, enquanto nos governos de Dilma e Temer foram registrados cerca de 8 por ano. Percebemos que o ano de 2022 representou um ciclo marcado por violações e intensificação da violência contra os nativos, junto com o desmantelamento dos órgãos de fiscalização e proteção desses territórios.

Segundo o relatório, o Conselho identificou 416 casos de violência contra pessoas indígenas em 2022, sendo 27 registros de ameaças de morte, 180 assassinatos, 17 casos de homicídio culposo, 38 registros de racismo e discriminação étnico-cultural, 20 casos de violência sexual, 835 mortes de crianças indígenas (com idade entre 0 a 4 anos), 115 suicídios, entre outros casos.

Apesar de serem essenciais para a formação do povo brasileiro, os indígenas foram, e seus descendentes ainda são, alvos de apagamento e silenciamento, projeto de uma cultura eurocêntrica e colonialista bem sucedida. São representados, na literatura, como personagens secundários e coadjuvantes, reforçando preconceitos e trazendo um desserviço a essa parcela

³ Disponível em <https://cimi.org.br/2023/07/relatorioviolencia2022> Acesso em 30 abr 2024

da sociedade. O processo de aculturação gerado pelo colonialismo afetou tanto indígenas, como os negros escravizados fazendo com que percebamos, na literatura desses povos, experiências vividas por eles nas suas práticas sociais e culturais. O texto literário é um instrumento fundamental na exposição de elementos que unem os brasileiros e os povos originários.

No sentido de promover e desenvolver a compreensão leitora dos alunos do nono ano e de torná-los leitores proficientes, propomos trabalhar contos indígenas em ações baseadas no círculo de leitura e sequência básica de Cosson (2020 e 2021), estratégias de leitura de Solé (1998), Kleiman (2010) e nas dimensões ensináveis de Diogo (2020).

Para composição das oficinas, que ajudaram na produção do material didático, selecionamos três contos indígenas, presentes na coletânea *Nós: uma antologia de literatura indígena*, organização e ilustrações de Maurício Negro (2019). Os contos apresentam uma ideia de coletividade e pluralidade, mostrando que é um equívoco tratar esses povos como algo homogêneo.

A obra é composta de dez contos de diferentes povos indígenas. Após cada conto, há um pequeno texto sobre a etnia, glossário e biografia(s) do(s) autor(es). Todas as histórias são ilustradas e há, também, um grafismo de cada povo nos textos. Com a leitura das narrativas, observamos as singularidades de cada povo, diferentes visões de criação do universo, e, assim, ampliamos nossa visão de mundo e desconstruímos estereótipos e preconceitos tão enraizados na nossa sociedade. É intenção que os alunos se questionem o lugar do indígena na nossa sociedade, a nossa relação com o passado, com nossa história e nossa natureza.

Para levarmos a cultura indígena, do ponto de vista do colonizado e não do colonizador, selecionamos os seguintes contos: Amor originário, de Aline Ngrehtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó); Guarãguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá) e Os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá).

Essa dissertação foi dividida em quatro seções que buscam discutir o desenvolvimento do letramento literário através da literatura indígena e sua relação com os documentos oficiais. Após essa seção introdutória, a fundamentação teórica traça um panorama sobre os pressupostos teóricos escolhidos para embasar a pesquisa e que auxiliou na produção da proposta de intervenção.

É retratado, na segunda seção, como o ensino de leitura e de literatura se relaciona com alguns documentos relevantes para a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Plano Nacional da Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). São textos de

diferentes períodos, de diferentes governos, mas que convergem em pontos comuns: a valorização da leitura e da escrita para que o estudante se torne um cidadão pleno, que tenha valores como empatia, humanidade, solidariedade e compaixão. Infere-se, portanto, que a educação escolar deve se comprometer a formar cidadãos que sejam responsáveis por desempenhar de forma plena seu papel na sociedade.

Abordamos, também na segunda seção, as estratégias necessárias para a realização da leitura e estratégias para o letramento literário, como o círculo de leitura e a sequência básica, de Cosson (2020 e 2021) e as dimensões ensináveis, de Diogo (2020). Devemos entender a leitura como processo, que siga para além da decodificação, mas que o estudante consiga ter uma noção crítica da realidade que o permeia. O letramento literário surge para que o aluno construa sua própria aprendizagem por meio de uma reflexão coletiva e que ampliem seus conhecimentos linguísticos e literários e que, assim, desenvolvam habilidades sociais, resolvam problemas, liderem e questionem o que acontece a sua volta.

Na última subseção da fundamentação teórica, apresentamos a literatura indígena em suas facetas e em como a escola, enquanto instituição ideológica, se comporta frente a isso, assim como a definição de literatura indianista, indigenista e indígena, pois muitos professores ainda confundem os termos. A literatura indígena segue a heterogeneidade das diversas etnias existentes no país. A luta contra o apagamento e o silenciamento desses povos se dá de diversas maneiras, dentre elas as publicações de textos de autoria indígena, que permite inclusive o aumento de trabalhos teóricos sobre o tema.

Assim a literatura, segundo Lajolo (2018), adere a certas formulações culturais. Em geral formulações brancas, quase originadas no Primeiro Mundo, muitas vezes com barba e bigode. Essas vozes dominantes estabelecem o que é o bom gosto, o que é literatura, o que é a arte. Para Pachamama (2020), a publicação de autoras e autores indígenas intenta atravessar “os muros da História oficial” e, com isso, possibilitar que as pessoas entendam que os originários são parte da sociedade, que têm direitos e que podem falar e escrever sobre os temas que desejarem, inclusive e, principalmente, sobre a história do povo do qual fazem parte.

Na terceira seção, trouxemos o percurso metodológico dessa pesquisa e a proposta de intervenção, de caráter propositivo⁴, a fim de que tanto o professor quanto o aluno, compreendam e ressignifiquem os valores dos povos nativos na sociedade. Esse percurso não é fixo ou imutável, permite que o docente, em sua atividade, faça as alterações que achar necessário.

⁴ Em virtude da Resolução nº 003/2021, os trabalhos da sétima turma do PROFLETRAS podem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Devido a isso, o nosso trabalho tem esse caráter e é, também, bibliográfico, com uma proposta de atividade ao final para que auxilie o professor em sala de aula.

2 PERCURSO TEÓRICO

Nesta seção, traçaremos um panorama geral sobre os pressupostos teóricos escolhidos para fundamentar a pesquisa e que auxiliou na produção da proposta de intervenção. Julgamos ser necessário iniciar apresentando a forma como ainda a leitura e a literatura são utilizadas em sala de aula e como essa prática pode mudar positivamente, desde que se leve em consideração a bagagem e o interesse dos alunos. Além disso, traremos a importância da literatura como um instrumento humanizador, transformador e crítico, nas perspectivas de Antonio Candido (2011), Annie Rouxel (2013), Marisa Lajolo (2018), dentre outros. Além de elencar a relevância da literatura em sala de aula, também é abordado o conceito de letramento literário e círculo de leitura, de Cosson, e as dimensões ensináveis, de Diogo (2020), para que efetivamente, o aluno adquira uma proficiência leitora crítica.

Para se ter alunos leitores proficientes, os professores também precisam ser leitores assíduos e precisam se apropriar das leis e documentos oficiais relacionados à educação e serem também, professores leitores. Para uma educação plena voltada para a cidadania conforme preconizam os documentos oficiais, os professores precisam aliar sua prática pedagógica a essas leis e documentos.

Na segunda subseção, abordamos as estratégias para um efetivo letramento literário, traçando uma metodologia baseada no letramento literário de Cosson (2020; 2021) e extrapolando essa metodologia com a teoria de dimensões ensináveis (2020) que enriquece qualquer trabalho realizado com o texto literário. Do letramento literário de Cosson, vamos utilizar a sequência básica (2020) e o círculo de leitura (2021), e das dimensões ensináveis, vamos abordar as macro e micro dimensões do texto.

Na terceira seção, finalmente trouxemos a literatura indígena, enquanto uma literatura de resistência e reexistência que não se resume a estereótipos e preconceitos difundidos no meio social. A principal teoria parte de Janice Thiél, com o livro *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (2012), Graúna (2013) e Danner (2020). É necessária, também, uma reflexão sobre as diferenças entre literatura indígena, indigenista e indianista já que muitos profissionais e alunos confundem e até desconhecem esses termos, conforme percebemos nos questionários analisados.

2.1 A leitura, a literatura e o ensino

A Constituição Federal de 1988 dispõe que a educação é direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família, de acordo com o seguinte artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

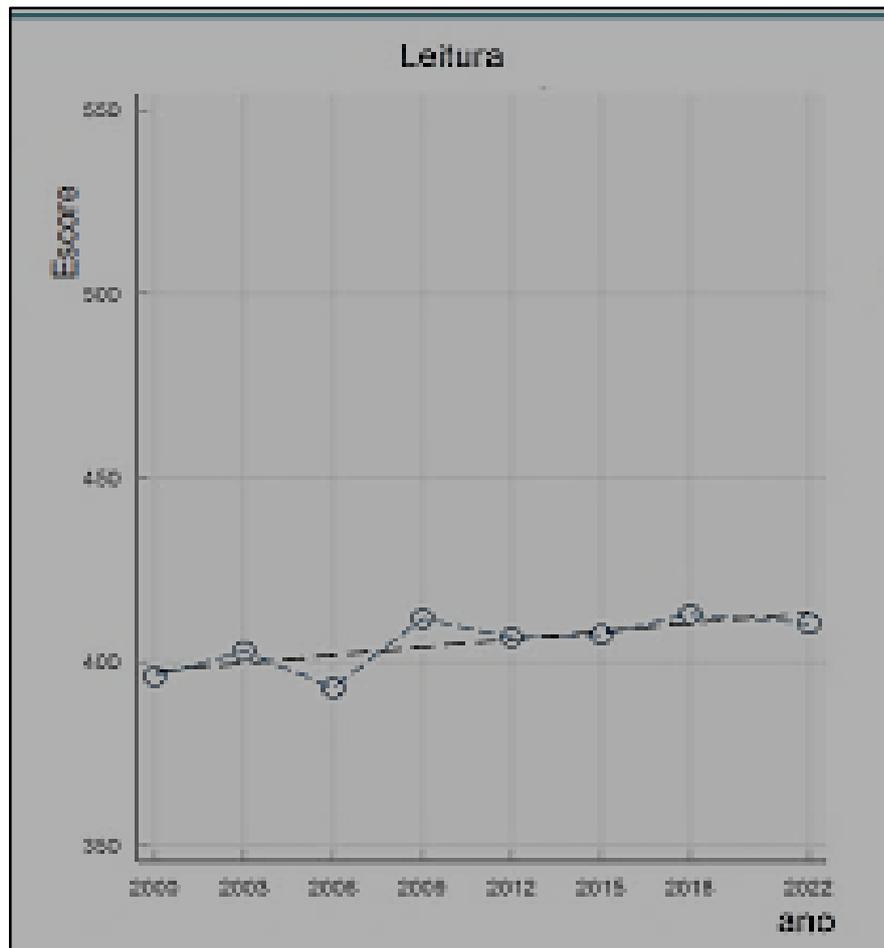
Para que tudo convirja na educação enquanto direito constitucional, nesta seção, abordaremos a relação entre os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), Plano Nacional da Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o ensino de literatura, assim como o ensino de leitura, desenvolvido na escola e a formação de leitores proficientes a partir do texto literário.

Todo professor, tanto de LP como de outras disciplinas, deve estudar com afinco os documentos orientadores e norteadores da educação, assim como conhecer as leis em se baseiam tais documentos. Antes de formar alunos em leitores proficientes, os professores também devem ser um, pois se a prática pedagógica não estiver conforme os documentos oficiais, essa prática, conseqüentemente estará descontextualizada, e muitas vezes, conservadora em seu cotidiano escolar.

Além disso, alinhada a vários motivos que atravessam a educação pública, essa prática pouco produtiva acaba se refletindo nos baixos índices de desempenho nas avaliações externas que comprova que parte dos alunos tem problemas com relação à leitura e à escrita. Em 2018, o foco do PISA na avaliação de Língua Portuguesa foi o letramento em leitura, e a média de proficiência dos jovens brasileiros foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE⁵. Em 2022, percebe-se, pelo gráfico 01, que o resultado médio em leitura foi praticamente o mesmo de 2018, observando apenas flutuações pequenas desde 2009.

⁵ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso 01 set 2023.

Gráfico 1 – Imagem do desempenho em leitura dos alunos brasileiros no PISA ao longo dos anos



Observação: Os pontos brancos indicam estimativas de desempenho médio que não são estatisticamente significativas acima/abaixo das estimativas do Pisa 2022. As linhas pretas indicam a tendência mais bem ajustada.

Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022.

Além do PISA, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo, de acordo com o INEP, produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa com ênfase na leitura. De acordo com o boletim de desempenho da Prova Brasil, a escola em que leciono desde agosto de 2014, localizada em bairro periférico, no bairro Dias Macedo, no município de Fortaleza, Ceará, atingiu 238,64 pontos, em 2015, a menor média da edição desde 2011, e a menor média comparada com as escolas federais, estaduais e municipais do Brasil. Em 2017, a escola deu um salto de 16,75 pontos, comparado a 2015. No entanto, próximo de encerrar o terceiro ano do Ensino Médio, a média cai 7 pontos, comparado com a turma do Ensino Fundamental na avaliação do mesmo ano, conforme nos mostra a figura 1. Apesar de não ser uma queda considerável, estimamos que em algumas habilidades, os alunos não obtiveram uma aprendizagem adequada.

Figura 1 – Desempenho da escola nas edições da Prova Brasil

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	158.69	168.22	246.50	241.94		
2013	187.26	207.32	247.63	245.77		
2015			238.64	234.02		
2017			255.39	249.19	248.39	253.22

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 

DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL ProvaBrasil

Fonte: Captura de tela realizada pela autora. Disponível no site: [boletimDesempenho.seam\(inep.gov.br\)](http://boletimDesempenho.seam(inep.gov.br))

Para superar essas dificuldades frente a leitura e a escrita, é necessário que os docentes participem de formações constantes sobre letramento e, como foi dito, não necessariamente apenas o professor de LP. Além do letramento, o professor precisa estar atento às mudanças que permeiam a prática pedagógica, como as leis afirmativas que incluem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para que possamos de fato oferecer uma formação plena.

2.1.1 Documentos oficiais e o ensino de leitura e de literatura na educação básica

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (Art. 22, da Lei 9394/1996)

Entre os documentos mais importantes para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) se destacam por incluir elementos pertinentes à vida estudantil e social do aluno, como cidadania, solidariedade e pluralidade cultural, por exemplo. Eles foram instrumentos úteis à reelaboração do currículo escolar e de projetos educativos, pois têm como alguns objetivos que os alunos compreendam “a cidadania como participação social e política, adotando, no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças”, posicionem-se criticamente, de maneira responsável e construtiva nas diferentes manifestações

sociais, conheçam características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais e culturais e valorizem “a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações”, e os alunos devem se perceber “integrante, dependente e agente transformador do ambiente.”

Apesar de os PCNs permanecerem apenas como orientadores, tais objetivos citados influenciam diretamente na presente pesquisa pois, pretendemos abordar cidadania, empatia, humanidade e conhecimento através da leitura do texto literário. Além disso, a sua contribuição histórica permanece e orienta, mesmo que indiretamente, a produção de material didático, a prática docente e os projetos educacionais. A partir dessas propostas do documento e dos que vieram posteriormente, optou-se pela escolha da literatura indígena para a realização das oficinas com os alunos que culminou na produção do material didático em anexo. Dentro dos contos, os alunos conhecem uma parte da natureza e sociedade plural brasileira, que lhes são desconhecidas, e que faz parte da matriz da formação do povo brasileiro.

Para uma formação completa do estudante, os PCNs (1998, p.45) destacam que “os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação.” Nessa perspectiva, o ensino de LP, especialmente com a leitura literária, oferta muitas possibilidades com esses temas transversais.

A discussão acerca da formação de leitores proficientes já permeia no meio educacional há muito tempo, no entanto, discutir esse assunto ainda requer uma atenção especial à delimitação sobre o que se entende por literatura e o seu papel como prática educacional. Apesar de essas questões não serem novas, constantemente surgem novas perspectivas acerca do ensino de Literatura. Para os PCNs (1998, p.53),

o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores⁶, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. [...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...].

Formar um leitor competente, proposta da nossa pesquisa em consonância com os PCNs, sugere formar uma pessoa que compreenda aquilo que lê, que aprenda a ler, inclusive nas entrelinhas, o que está implícito e explícito, que relacione com outros textos lidos, enfim,

⁶ “Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia. (PCN, 1998, p.53)

que atribuam sentidos a um texto, e para isso, faz-se necessário contemplar diversidade de textos e gêneros, não apenas em função da relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Para os PCNs (1998), espera-se que o aluno, no processo de leitura de textos escritos,

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (PCN, 1998, p. 50 e 51).

Assim como os PCNs (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁷ (2013), DCNs, são documentos orientadores resultado do art. 9º, inciso IV, da LDB, que estabelece, “em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e habilidades e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, ou seja, possuem orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Outro ponto pertinente para a formação do professor e que precisa estar no cerne da sua prática pedagógica é que a educação seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos (DCN, 2013, p.107).

Pode-se dizer que ambos documentos trazem o respeito aos direitos civis e individuais garantidos pela legislação, logo é necessário também salientar a luta pela igualdade de todas as camadas sociais, independente da religião, cor, classe social, etnia, orientação sexual. Assim, para reafirmar a epígrafe dessa seção, os DCNs partem de alguns princípios norteadores:

⁷ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 ago. 2023.

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (DCN, 2013, p.110).

Essa formação estética, política e ética é o que deve nortear a forma como a escola seleciona e transforma os conteúdos escolares e estes têm um duplo objetivo: “desenvolver as habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade”, assim

o aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto (DCN, 2013, p.114).

Temos ciência de que o currículo escolar não se esgota, contudo, a leitura e a escrita devem propiciar aos alunos um encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. A valorização da leitura se encontra em cada parecer do documento, na ênfase pelas diferentes linguagens representadas, “com potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural” (DCN, 2013, p. 39), na Educação Infantil, o processo educativo com qualidade social vem mediante ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (DCN, 2013, p. 40). Longe de resumir a leitura apenas como decodificação na Educação Infantil, o letramento deve se fazer presente em todas as etapas da educação básica para que o aluno consiga alcançar todas as potencialidades indispensáveis, conforme já preconizava os PCNs e DCNs. O projeto político-pedagógico da escola deve estimular “a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento” (DCN, 2013, p. 51), deve valorizar a leitura “em todos os campos de conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (DCN, 2013, p. 52).

Esse documento acaba por se apresentar de uma forma mais política e completa com relação aos PCNs, visto que aborda a educação de tempo integral, educação escolar

quilombola, educação escolar indígena, educação especial e de jovens e adultos, mas não detalha o que trabalhar nas etapas escolares. Ainda assim, o documento se apoia em questões políticas, éticas e estéticas pertinentes a vida cotidiana do aluno.

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece algumas metas que devem ser realizadas até 2024. De acordo com o Portal MEC⁸, “o Brasil é um país federativo, em que Estados, Distrito Federal e Municípios têm autonomia para tomar suas decisões. Mas para organizar a educação nacional, os entes federativos devem trabalhar juntos, porque têm competências comuns. Nesse contexto, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.” Entre as diretrizes do PNE, de acordo com Art. 2º e que a proposta da presente pesquisa se encaixa, estão:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Todos esses documentos, inclusive a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme preceitua o PNE, foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB⁹), Lei nº 9394/1996. A BNCC (2018), de caráter normativo, é um documento 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.” Ela deve nortear todas as unidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Se as DCNs tinham o papel de estruturar o currículo nacional, a BNCC atua como uma guia para a elaboração do currículo.

A BNCC (2018) retrata a centralidade das concepções de competências e habilidades, em que as competências indicam o que os alunos devem saber e o que devem fazer,

⁸ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes#:~:text=Trata%2Dse%20tamb%C3%A9m%20de%20um,em%20conson%C3%A2ncia%20com%20o%20PNE.> Acesso em: 01 ago 2023

⁹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 ago. 2023.

enquanto as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento e devem levar ao desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC. Entende-se por competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

De acordo com a BNCC (2018, p.27), as competências gerais “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Percebe-se que este documento complementa os que vieram anteriormente, como os PCNs e as DCNs, todos elaborados a partir da LDB. Enquanto a BNCC adota o termo competência, os PCNs centralizavam a discussão sobre habilidades.

Espera-se que os alunos no Ensino Fundamental – anos finais- participem com maior criticidade nas mais diversas situações, tenham maior autonomia na sua formação, sejam capazes de aprofundar seus conhecimentos, enfim, que o aluno seja protagonista da sua própria experiência de vida, dentro e fora dos muros escolares.

Acerca do componente de Língua Portuguesa, os alunos devem entrar em contato com uma diversidade maior de gêneros textuais, “partindo de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.” Especificamente com relação à arte e literatura, o documento destaca a relevância da empatia e do diálogo, tendo em vista que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BNCC, 2018, p.141).

Já o Eixo Leitura

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento. (BNCC, 2018, p. 71)

Contudo, para Amorim e Silva (2019), “a área de Língua Portuguesa – na qual os saberes de Literatura são propostos após, novamente, perderem sua autonomia na documentação oficial – é amplamente influenciada por pesquisas recentes em Linguística

Aplicada.” A justificativa para essa afirmação é que a Literatura, inserida na área de Linguagens e códigos configura-se como um campo artístico-literário, segmento do componente de LP. Mais uma vez, a Literatura acaba se encontrando num lugar secundário no ensino.

A literatura, para a BNCC (2018), possibilita o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Para que a função utilitária dê lugar a função humanizadora, é preciso garantir a formação de “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de implicar na leitura dos textos”, entre outras ações.

O gênero textual a ser trabalhado nessa pesquisa é o conto que aparece na BNCC (2018) do Ensino Infantil ao Ensino Médio, mostrando que esse texto narrativo deve ser trabalhado com “progressão do conhecimento” através da “consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem”.

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, *contos*, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)
 (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como *contos* (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
 (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, *narrativas ficcionais* que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
 (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como *contos de amor, de humor, de suspense, de terror*; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, *contos de animais, contos de amor, contos de encantamento*, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. Análise linguística/semiótica Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.
 (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, *contos populares, contos de terror*, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, *contos contemporâneos*, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
 (EM13LP52) Analisar obras significativas *das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana*, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BNCC, 2018, p.52, 99, 135, 161, 169, 187, 526; grifo nosso).

Apesar de longa, a citação anterior mostra que o gênero narrativo conto percorre de muitas formas a BNCC de uma forma progressiva da Educação Infantil até o Ensino Médio, assim como o estudo da literatura brasileira e de outros povos. Conforme o documento, alguns procedimentos se tornam vitais para um processo de aprendizagem eficiente, como a compreensão da história a partir do texto, e não a historiografia vista especialmente no EM, as leituras mais aprofundadas e mais complexas, de acordo com nível, evitando a abordagem com trechos descontextualizadas, compartilhando vivências e experiências relacionadas à leitura.

A proposta da pesquisa ao formar leitor proficiente através do letramento literário se encaixa perfeitamente na BNCC no que Ipiranga (2019, p.111-112) afirma:

O que se verifica, na análise das habilidades e competências do campo artístico-literário, é uma mudança na compreensão da própria literatura na escola e das funções de professor e de aluno. O primeiro passa a mediador, e o segundo, a protagonista no processo. Quanto ao conteúdo, ele, por si só, não corresponde a uma vivência plena do estudado, uma vez que se trata de uma abstração de experiências já concretizadas em boa parte no passado. Para que se traga para a sala um caráter vivencial e ativo do conteúdo, deverá haver uma integração com projetos, nos quais o aluno saia da condição de espectador/leitor e transforme-se em protagonista/escritor, ponto essencial da BNCC. [...] Os papéis de professor, aluno e escola acabam sendo mais espaços interativos, ou seja, o imperativo não é o conhecimento específico da literatura, mas a formação de uma comunidade de leitores.

Para Cosson (2021), a construção de uma comunidade de leitores é o objetivo maior do letramento literário, apesar de que, para o autor, a literatura tem sido tratada como um apêndice da disciplina de LP, perceptível ainda na BNCC (2018). No EF, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos. Nesse sentido, o objetivo do letramento literário fica comprometido e a formação de comunidade de leitores não ocorre de forma satisfatória. O texto deve ser contemplado na sua integralidade para que o leitor se aproprie de muitas maneiras desse material.

Para transformar essa realidade que se mostra, em alguns momentos, tradicional e estanque, existem algumas iniciativas que colocam a educação pública brasileira em constante evolução, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Selo Escola Antirracista. O PNLD¹⁰, de acordo com o portal MEC, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) lançou o edital (anexo A) do Selo de Escola Antirracista¹¹ que tem como objetivo ampliar o debate em torno da equidade racial na rede pública estadual. As escolas apresentam projetos pedagógicos pautados em boas práticas de gestão escolar, compreendendo ações e experiências antirracistas significativas e inovadoras.

2.1.2 Reflexões sobre leitura e leitura literária

De acordo com a OCDE (2018),

as definições de Leitura e de letramento em Leitura mudaram ao longo do tempo, acompanhando as mudanças na sociedade, na economia, na cultura e na tecnologia. A Leitura não é mais considerada uma habilidade adquirida apenas na infância durante os primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. Assim, a Leitura deve ser considerada nas várias maneiras pelas quais os cidadãos interagem com artefatos baseados em texto e como a Leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida.

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, porém cada dia que passa notamos os jovens cada vez mais presos a textos curtos, de rápida interpretação, muitas vezes, em detrimento de textos maiores e/ou literário. Para Silva (2005), “as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam à descoberta, elaboração e difusão do conhecimento.”

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

¹¹ Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/11/14/lancado-edital-do-selo-escola-antirracista-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-estadual/>

Ainda para Silva (2005), em termos de realidade educacional brasileira, as funções da leitura podem ser explicitadas da seguinte forma:

1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano [...];
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar;
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis;
4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão.
5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e a autenticidade dos seres que aprendem (Silva, 2005, p. 42 e 43).

Diante dessas funções explicitadas por Silva, percebe-se que não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos, é necessário que o leitor se porte diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que me muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2005, p. 45).

Complementando a afirmação de Silva (2005), Lajolo (2018) revela que

a literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem da última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo que lemos nos marca (Lajolo, 2018, p.55).

A literatura permite essa transformação no leitor em formação e no leitor mais maduro e, conseqüentemente, no mundo em que vive, pois amplia seus conhecimentos, reflete seu lugar social, sendo necessária desde o início da educação escolar. Esse compreender-se no mundo e o abrir portas para novos mundos estão intimamente ligados dentro do letramento literário. Zilberman (2009), aponta que “a leitura é importante, mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa e é com a imaginação que solucionamos o problema.” Provavelmente, o primeiro contato da criança com o texto literário se dá no contexto escolar e essa experiência permite ao leitor ampliar seus

horizontes e o seu conhecimento de mundo, fazendo com que o discente se torne crítico diante do texto e do mundo que o rodeia.

A escola é um espaço privilegiado, em que devem ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, os estudos literários devem ser privilegiados, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser.

Ao contrário do que se percebe na escola, muitas vezes, os mediadores, especialmente o professor, devem levar o sujeito-leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu. Ou seja, o leitor não deve ser passivo diante da leitura, pois a leitura deve ser um momento de troca e de expansão de saberes. Assim, de acordo com Freire (1988, p. 29), desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

O dinamismo em torno da definição da leitura que vemos em Zilberman (2009), Silva (2005) e Freire (1988), até mesmo na OCDE, e em tantos outros teóricos foge da escolarização da leitura literária que temos atualmente tão vigente no ambiente escolar, realizada com trechos descontextualizados, em sua maioria, de obras canônicas, com análises superficiais, que pouco refletem a realidade do sujeito-leitor. O problema não está em utilizar obras canônicas dentro da sala de aula, mas utilizá-lo sem direcionar as relações entre os textos literários e práticas sociais do aluno-leitor, assim, o docente não deve apenas focar na historiografia literária e nem apenas utilizar o texto para uma análise estrutural da língua. Esse mau uso dos textos literários leva a uma leitura mecânica dos alunos e, assim, o desgosto/desprazer/preguiça (como o professor quiser definir) em ler.

Para Antonio Candido (2011, p.19),

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. A literatura não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que, dependendo do texto, pode causar também problemas

psíquicos e morais ao leitor, como acontece com outras atividades da própria vida, da qual a literatura é imagem e transfiguração.

Isto significa que a literatura tem um papel formador e humanizador da personalidade do ser humano. A literatura, mesmo assim, e infelizmente, ainda ocupa um lugar secundário nas salas de aula da educação básica brasileira, apesar de nos últimos anos surgirem inúmeras pesquisas que pretendem integrar a literatura, a leitura e a educação, como ocorre nos trabalhos de Cosson (2020;2021), Solé (1998), Kleiman (2010), Street (2014), dentre outros.

Talvez, um dos maiores problemas da leitura literária na escola, segundo Rezende (2013), não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço – tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, “não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.”

Perrone-Moisés (2006) afirma que “a literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer.” Prefiro achar que o ensino da literatura está em crise, pois enquanto a literatura estiver presente no nosso meio social, existirá espaço nas escolas. E enquanto existir, esse modelo engessado deverá ser superado pelas pesquisas acadêmicas que temos e vivenciá-las no cotidiano escolar.

Na educação infantil, há um frequente trabalho com a oralidade, principalmente dentro das formas populares, como as fábulas, cantigas, contos, e é nesse movimento que há uma inserção no mundo da literatura. Nesse momento, há uma ajuda para que a criança pense e reflita sobre sua subjetividade e aborde, também, questões de origem estéticas dos textos, como rimas, musicalidade. De acordo com Dalvi (2013), “tudo isso constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético)”.

Na educação fundamental, a criança deve iniciar seu contato com os mais variados gêneros, distanciando um pouco mais da oralidade e da memorização vistas na fase anterior. Segundo Dalvi (2013), “a criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar/ler/cantar para ela poder buscar aquilo que deseja ler, daí a importância da biblioteca escolar e do trabalho com diversos gêneros escritos.”

Para Rosa (2021), “a biblioteca é um equipamento social que cumpre o papel de conservação do patrimônio cultural. É, portanto, um lugar de preservação de artefatos da cultura escrita, onde se guardam coleções que representam o que se pretende perpetuar na memória coletiva.” Além desse entendimento inicial sobre a função patrimonial desse espaço, a

biblioteca “passa a ser entendida como um lugar de interações e mediações cujo papel precípua é atuar na formação de leitores para que se apropriem da cultura escrita”. (Rosa, 2021, p. 63)

As bibliotecas, quando entendidas como dispositivos de apropriação cultural, podem promover ações que contribuam para a formação de leitores em seu letramento literário. Isso ocorre quando elas promovem o acesso diversificado à literatura, num ambiente acolhedor em que leitores se sintam à vontade entre os livros. (Rosa, 2021, p. 74)

Fica extremamente complicado quando a escola não tem ou tem poucos exemplares de obras de autoria indígena. A escola em destaque, por exemplo, possui apenas um exemplar de autoria de Daniel Munduruku. Essa falha dentro do ambiente escolar dificulta o letramento literário através das obras indígenas, sendo necessária uma abordagem mais eficiente de letramento com literaturas que fogem do cânone, como a indígena e a negra.

De acordo com Rouxel (2013), pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino, que é “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.” (Rouxel, 2013, p. 20)

Tal constatação é contemplada tanto nos PCN (1998), como na BNCC (2018):

O tratamento do texto oral ou escrito envolve o **exercício de reconhecimento de singularidades** e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para **a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias** (BRASIL, 1998, p.27, grifo nosso).

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o **exercício da empatia e do diálogo**, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Para a presente pesquisa, pretende-se, conforme Rouxel (2013), partir “de uma concepção da literatura como *corpus* a uma literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola); de uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura; e

de uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras.”

Além dessa concepção de literatura, Rouxel (2013) mostra que as diversas mudanças de foco da leitura literária também são observadas. Do leitor modelo aos leitores reais, plurais, empíricos e de uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto.

Para Dalvi (2021),

Sugiro ser necessário, também, pararmos de justificar a literatura pela literatura ou pela educação literária pela educação literária, como se se tratasse de valores autoevidentes e legitimados *per se*. [...] Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros.

[...]

É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre os seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade.

Para superar esse engessamento nas aulas de literatura nas escolas de educação básica é necessário que o professor, enquanto sujeito leitor, não imponha suas leituras aos alunos e nem trate a literatura como uma disciplina descontextualizada do real. O “apagamento dos outros” citado por Dalvi (2021) pode facilmente ser percebida pela falta de leitura de textos indígenas nas salas de aula. A leitura literária como ponte de solidariedade e de humanidade apenas reafirma o que já sinalizava Candido (2011).

2.2 Estratégias para o letramento literário

Conforme Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. Diante dessa concepção, é necessário que o leitor seja ativo, que processa e examina o texto. Esse modelo interativo, de acordo com a autora, pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história. Os pesquisadores concordam em considerar que as diferentes explicações podem ser agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* - e descendente – *top down*.

Nesse primeiro, o leitor processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. O modelo descendente – *top down* - afirma o

contrário, conforme Solé. O leitor não precede letras por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto.

Nas escolas percebe-se um modelo em que a leitura costuma ser restrita ao texto e às perguntas relacionadas a este, como: personagens, espaço, o que gostou, o que não gostou. E isso revela que o foco está no resultado da leitura e não em seu processo, levando a crer que a ênfase maior está na decodificação. É fundamental que a escola utilize como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e a partir das suas ideias, expandir suas significações.

Complementando essa ideia, Kleiman (2010) afirma que o que é ensinado na escola não está relacionado a prazer ou vontade de realmente ler, mas sim um modelo seguido há tempos e acabam limitando o conhecimento da leitura e compreensão. É preciso que o professor se torne um mediador das leituras em sala e crie uma dinâmica que ajude o discente a dar um significado nessa ação. Para a autora, as estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação. As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.

As estratégias são necessárias, pois permitem ao aluno planejar sua tarefa de modo geral. Essas estratégias devem ser utilizadas em todo processo de leitura: inicialmente, trazendo à tona os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, como as etnias indígenas, mitos e lendas indígenas, logo após, a construção da compreensão durante a leitura, diferenciando o essencial do secundário no texto, e, por fim, levar o aluno a produzir algo de forma autônoma sobre a leitura, como um resumo. Para essa pesquisa, alguns questionamentos voltados para os alunos serão necessários, como por exemplo:

- a) Que/Por que/Para que tenho que ler?
- b) Que sei sobre o conteúdo do texto?
- c) Qual a ideia fundamental que extraio daqui?
- d) Qual poderá ser o final desse conto?

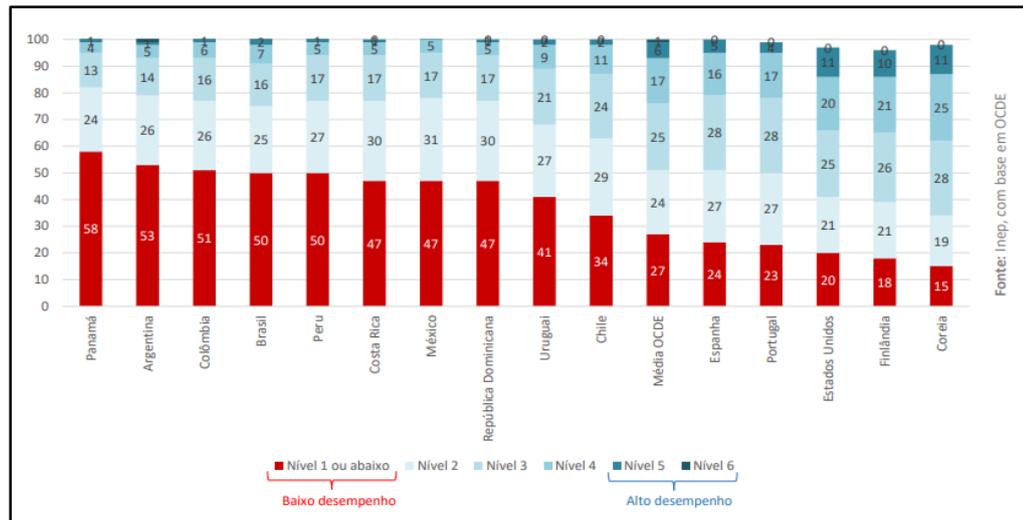
Silva (2009) traz, pelo menos, três tipos de leitura: a leitura mecânica, que consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais (acreditava-se que a alfabetização se resumia a isso), a leitura de mundo, um processo continuado, marcada pela subjetividade de cada um, precede a leitura mecânica e a ele deve somar-se, e a leitura crítica, que alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões.

A partir dessa leitura, podemos elaborar um quadro com seis etapas da trajetória percorrida pelo leitor em seu processo de formação até a conclusão do Ensino Fundamental. Essas etapas não necessariamente coincidem com as etapas escolares, daí um fator que justifica os baixos resultados das avaliações externas em que o foco é leitura

O discente, ao concluir essa etapa e ingressar no Ensino Médio, deve ter atingido o último patamar de leitura, no entanto, como os resultados mostram, essas etapas não estão sendo concluídas de forma exitosa, mostrando que nem sempre o percurso feito pelo aluno acompanha o desenvolvimento escolar esperado. E isso se constitui como um dos maiores problemas do professor de língua portuguesa.

De acordo com o gráfico 2, 50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Conforme a descrição da matriz do PISA, no nível 6, os leitores conseguem fazer várias inferências, comparações e contrastes detalhados e precisos. Eles demonstram uma compreensão completa do(s) texto(s). No nível 5, os leitores podem localizar e organizar várias informações, inferindo quais informações são importantes no texto. No nível 4, os leitores podem localizar e organizar várias informações, podem interpretar o significado da linguagem. Os estudantes neste nível podem usar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses. No nível 3, os leitores podem localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre as partes do texto. No nível 2, o leitor pode localizar informações no texto, faz inferências de baixo nível. No nível 1, o leitor faz conexões simples, localiza informações explícitas.

Gráfico 2 – Escala de proficiência nos países/economias em leitura no PISA



Fonte:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf

Dois requisitos são fundamentais para a formação do leitor são a motivação para a leitura e a disponibilidade de obras adequadas ao público-alvo. Essa motivação só se dará início quando o professor também se tornar um leitor crítico, pois ele é um leitor especial, um leitor guia que forma leitores de todos os níveis, logo precisa ser capaz de fazer leituras contextualizadas, abrangentes e críticas. Conforme explicitado, é necessário investimento para a formação inicial e continuada do professor de LP e um ambiente propício para os projetos de leitura na escola, revitalizar os multimeios, sala de informática e envolver toda a escola nesse momento.

Além disso, a escolha dos livros didáticos a serem utilizados devem abordar positivamente textos de autorias indígenas. O LD utilizado pela turma é o Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2015). Conforme os anexos B, C, D e E percebemos que, em nenhuma obra, do 6º ao 9º ano, existe texto de autoria indígena, nenhuma menção ou citação, mesmo a obra sendo feita depois de sete anos após a lei que garante a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena nas escolas. As editoras precisam fazer adaptações e ampliações textuais que obedeçam às leis e aos programas sociais.

Algumas obras ainda permanecem com representações estereotipadas ou resumidas da população negra, por exemplo. Existe uma necessidade urgente de uma formação dos docentes, de forma que se comprometam com uma educação antirracista, reconheça alguns conceitos relacionados às relações raciais para proporcionar engajamento em sala de aula,

garantindo os direitos de seus estudantes e promovendo visibilidade de todos e suas identidades étnico-raciais e essa formação precisa ter um suporte teórico, como as obras didáticas, sendo, atualmente, uma das principais fontes de conhecimento dos alunos.

Para Tinoco (2013), às intenções da linguagem escrita (técnica e literária) cabe cumprir o papel, entre outros, de transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidas); na medida em que, mais que a obra, ele “lê”, por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor.

Ainda para esse teórico, no exercício da leitura, aliás, “não há separação entre processo e produto, pois na interlocução o sentido se constitui a cada momento de forma múltipla e fragmentária.” Múltipla, porque cada leitura realizada se integra à particular experiência mundo-vida de cada leitor; fragmentária, porque “fragmento de vida”, representa determinada circunstância e situação em que ela (a leitura) é realizada.

Para não cair da na escolarização engessada, além de Solé e Cosson, pretendemos utilizar, também, como aparato teórico as dimensões ensináveis, de Diogo (2020), um modelo de leitura de textos literários fundamentado na ideia de que estes apresentam potencialidades epistemológicas.

2.2.1 Letramento literário e o sujeito-leitor

O termo letramento, relativamente novo na Língua Portuguesa, é objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento, como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia. Street (2014), considerado como um dos maiores expoentes do Novos Estudos do Letramento (NEL) – campo de pesquisa relativamente recente, que se forma a partir dos anos de 1980 e se consolida em 1990, vê o letramento “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”.

Quando o letramento é compreendido como prática social, a leitura e escrita passam a ser compreendido através de fatores históricos, antropológicos e culturais, levando em consideração as relações de poder, e não apenas como fatores puramente linguísticos.

Street (2014) critica a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas e denominou esse modelo de autônomo que está presente na maioria das avaliações externas, concursos públicos, vestibulares. Em oposição ao modelo autônomo,

o teórico defende um modelo ideológico, para compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas e sociais.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágio ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo (Street, 2014. p 155).

Soares (2005) afirma que novas palavras são criadas quando surgem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Em países desenvolvidos, o termo letramento, ou equivalente, já era utilizado há muito tempo. No Brasil, no entanto, a maior preocupação era com a alfabetização, dado o grande número de pessoas que ainda não tinham acesso à escolarização básica. Apesar de ainda termos essa preocupação, é notório a teoria de letramento vem permeando o espaço escolar cada vez mais, seja o letramento literário, letramento científico, letramento digital, entre outros.

Com a universalização do ensino, ocorrido nas últimas décadas, o analfabetismo foi resolvido, em parte, e surge uma nova preocupação: como a leitura e escrita serão suficientes para a inserção social?

Soares (2005) afirma que à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior dessas pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever, é necessário envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Kleiman (1995) utiliza o termo letramento para se referir a um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” Para Magda Soares (2004), o termo surgiu como uma “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” Segundo a autora, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2005, p.72). Através dessas definições e características de letramento, ressaltamos que essa prática vai além da codificação e decodificação dos signos linguísticos e que não deve ser confundida com alfabetização.

Segundo Cosson (2021), o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Justamente, por isso, o desafio é como fazer essa escolarização da literatura, sem descaracterizá-la. Em nenhum momento da pesquisa, a formação do leitor através do letramento literário se mostra fácil, seja pela perspectiva tradicional da literatura que ainda permeia o chão da escola, seja pela deficiência da estrutura física escolar. O objetivo, no entanto, é trazer para os alunos uma concepção de literatura ainda pouca vista nos anos escolares anteriores, apresentar novas culturas, novos mitos, novas percepções da natureza através dos contos indígenas.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2021, p 17).

Nessa perspectiva, o letramento literário é muito mais complexo que a simples decodificação de letras, conforme dito anteriormente e como prega a definição de letramento, e bem mais que a simples leitura de textos literários. Trata-se de uma alternativa para formar leitores em que eles se apropriam dos textos literários para seu crescimento pessoal. Para Silva (2009), “a leitura precisa ser discutida, analisada, questionada e compartilhada, pois ao compartilhar a interpretação, o leitor amplia os sentidos que construiu individualmente e se percebe como membro de uma coletividade.”

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço. [...] Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva (Cosson, 2021, p. 27).

Cosson (2021) ainda afirma que, no Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. Já no Ensino Médio, limita-se à cronologia da literatura brasileira e os textos literários lidos são fragmentos para comprovar e exemplificar os períodos literários.

Apesar de a abordagem no EF permitir uma pluralidade de gêneros literários, prioriza-se a leitura de narrativas, especialmente as mais curtas, como crônica, conto, fábula. O que deveria levar para o aluno um processo de identificação, de reconhecimento, trava numa abordagem tradicional e técnica, como a limitação em identificar elementos narrativos, em

trabalhar com glossário, sinônimos. Cosson (2021, p. 22) destaca que no ensino de literatura nesse período

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita.

Ratificando Perrone-Moisés (2006), Cosson (2021) afirma que estamos diante da falência do ensino de literatura: “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

O desaparecimento ou mais precisamente o estreitamento do espaço da literatura na escola pode ser comprovado por vários indícios. [...] Um deles são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. [...] Outro indício é a recusa da leitura das obras clássicas ou do cânone por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos (Cosson, 2020, p 13).

O letramento literário se mostra essencial ao ambiente escolar, pois “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.” (Cosson, 2021). Soares (2005, p. 33) afirma que é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Esse é o intuito principal da pesquisa, transformar uma leitura que poderia ser mecânica, sem grandes objetivos, em uma leitura que permite que os alunos reflitam e se vejam nos contos indígenas e percebam que a sua formação étnica perpassa pela indígena, não apenas pelos europeus e, em menor escala, pelo negro.

Ainda segundo Cosson, há três etapas do processo de leitura: a antecipação, a decifração e a antecipaçã. De acordo com o autor, a primeira etapa, a antecipaçã, consiste nas variadas ações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito; a decifraçã

consiste em adentrar no texto por meio das letras e das palavras; e a interpretação, etapa mais importante, consiste na construção do sentido do texto, envolvendo um diálogo entre autor, leitor e texto.

O presente trabalho se pauta no letramento literário de Cosson, com as estratégias de leitura da sequência básica (2021) e do círculo de leitura (2020), para que “a falência da literatura”, conforme afirmam Perrone-Moisés e Cosson, não aconteça e seja “a força humanizadora” que a sociedade precisa.

2.2.2 Sequência básica e as dimensões ensináveis do texto literário

Pretendemos utilizar, para esta pesquisa, a sequência básica e o círculo de leitura de Cosson (2020; 2021) nos textos de autoria indígena, a fim de promover o letramento literário nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. As sequências não são estruturas fixas, imutáveis, pois vão de acordo com a realidade da sala de aula, dos discentes, portanto, cabe ao professor adaptá-las de acordo com a sua realidade.

Conforme Cosson (2021), a sequência básica, utilizada como parte da metodologia deste trabalho, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste em preparar o aluno para entrar no texto, pois o “sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2021, p 55).

Para esse primeiro momento, podem ser solicitadas, de forma oral ou escrita, algumas informações, mesmo que embrionárias, sobre os povos indígenas no Brasil, culminando na produção literária deles, tais como: as etnias existentes no Brasil, a forma como vivem, o que herdamos culturalmente dos indígenas originários e, por fim, se existe uma literatura indígena. Espera-se que os alunos respondam que conhecem lendas, comidas ou que sabem o dia em que se celebra o dia dos povos indígenas. Diante das respostas, pode-se apresentar reportagens sobre os indígenas atualmente: como vivem, como estudam. No entanto, o autor faz um alerta quanto a essa fase: o professor não deve se esticar demais nessa etapa, pois sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva.

O passo seguinte é a apresentação do autor e da obra, chamada de introdução. Nesse momento, faz-se necessário portar o livro físico, para que assim, os alunos apreciem as orelhas, capa, contracapa, leitura do prefácio. A obra em questão não faz parte do acervo da biblioteca da escola, e nem há obras indígenas em grande quantidade na escola, como vimos só há uma obra, então faz-se necessário levar um exemplar original, sem xerox e esperar que os alunos façam suas conjecturas. No decorrer desse ano, um outro problema que assolou o espaço físico da biblioteca foi a mudança muitas vezes de lugar, em virtude da reforma na escola. Devido a isso, a discussão sobre essa fase pode ocorrer num espaço mais aberto, no pátio, por exemplo, a fim de que os alunos se sintam mais à vontade para elencar suas opiniões. A escolha por essa obra deu-se devido à pluralidade de etnias presente em variados contos. O título escolhido é *Nós: uma antologia de literatura indígena*, de 2019, organização e ilustrações de Maurício Negro. O título já apresenta uma ideia de coletividade e pluralidade, mostrando que é um equívoco tratar da população indígena como algo homogêneo.

O professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão. [...] Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva (Cosson, 2021, p 60).

O terceiro passo é a leitura, que segundo Cosson (2021), precisa de um acompanhamento e direcionamento do professor, pois é necessário que o professor auxilie nas dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Para essa pesquisa foram escolhidos quatro contos de autoria indígena feminina, em abordam relacionamentos, família, natureza. O momento da leitura poderá ser realizado no ambiente fora da sala de aula.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2021, p 62).

Nessa fase, o professor deve mediar a leitura e estipular prazos, o período necessário para a leitura. Como a escolha de gênero foi o conto, texto relativamente curto, esperamos que em duas aulas os alunos consigam fazer essa primeira leitura.

O penúltimo passo é extremamente importante, pois o professor convida os alunos “a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito

por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história.” (Cosson, 2021, p 62). Esses intervalos podem acontecer de uma maneira mais variada possível, como leitura de outros textos menores, por exemplo.

O último passo, a interpretação, permite que o discente construa o sentido do texto e é dividido em dois momentos: o interior, “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Cosson, 2021, p 65); o externo é a concretização, a materialização da interpretação “como um ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.”

É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. [...] Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. [...] As atividades da interpretação devem ser com princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (Cosson, 2021, p 66).

A partir dessas etapas, espera-se que os alunos se tornem o mais próximo possível de serem leitores proficientes, que vá além da decodificação dos textos, para assim, ampliar o seu olhar crítico, tornando-os, além de leitores críticos, pessoas empáticas, proposta de Street (2014) quando analisa que o modelo ideológico questiona as relações de poder. Além da sequência básica, utilizaremos também a metodologia do círculo de leitura literária. Para extrapolar a sequência básica, vamos utilizar o modelo de Diogo (2020), que utiliza as potencialidades epistemológicas do texto literário.

Diogo (2020) divide esse modelo da seguinte forma: a unidade de ensino, que se refere ao texto literário, “sem estar fragmentado”, a macrodimensão, “unidade temática que abranja as demais”.

É importante salientar que as questões apontadas visam ao reconhecimento do maquinário textual e suas ferramentas de geração de sentido, destacando que esses sentidos, todos duplamente articulados – forma e conteúdo – não devem ser lidos separadamente. Às manifestações formais na superfície dos textos correspondem elaborados mecanismos ideológicos, visões de mundo, referências, substratos reais que, combinados, correspondem ao projeto ideológico/político/cultural da narrativa. Passado esse momento, o leitor é provocado a refletir sobre os conteúdos que estão presentes no conto e passa a organizá-los como eventuais assuntos a serem investigados (Diogo, 2020, p 234).

Espera-se que, para algum ou alguns contos indígenas lidos nas oficinas, o aluno aborde uma macrodimensão, como natureza, amor, família, cultura e selecione as microdimensões, que são associadas ao plano macro. “Após essa fase de identificação de

macrodimensão e microdimensões ensináveis, inicia-se a partilha da leitura entre mediador ou mediadores e leitores.” (Diogo, 2020, p 234) Essa estratégia permite que o aluno leia com autonomia, identifique alusões e subentendidos e estabeleça relações entre o texto lido e a realidade em que vive, conforme preconiza Tietzmann Silva (2009).

2.2.3 Círculo de leitura literária

O círculo de leitura é uma prática coletiva e privilegiada que estimula a formação de uma comunidade de leitores. Essa comunidade é definida por Cosson (2020) como um “grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica.” Os participantes dessa comunidade tornam explícito o “caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições.”

Além desse caráter social, o círculo de leitura tem um caráter formativo, pois proporciona uma “aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada.”

Cosson (2020) divide essa prática em três tipos: estruturado, semiestruturado e aberto ou não estruturado. No primeiro há uma estrutura previamente estabelecida e os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas; o semiestruturado consiste em um círculo guiado por um condutor que fica responsável por organizar as atividades; nos círculos abertos as atividades se desenvolvem como uma conversa entre amigos, sendo conduzidas sem regras e de forma coletiva.

Para este trabalho, utilizaremos inicialmente o círculo de leitura estruturado, assim aconselha Cosson (2020), pois os alunos nunca passaram por esse tipo de atividade e precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussão. Para o teórico, as atividades de leitura possuem três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O ato de ler se refere ao encontro inalienável do leitor com a obra; a segunda compreende duas etapas – preparação para a discussão e a discussão propriamente dita; a terceira fase consiste no registro que deve ocorrer ao final da leitura.

Cosson (2020) propõe que, para a realização desse círculo, seja feita a seleção dos livros pelo professor, no caso, a escolha é a obra *Nós*, organização de Maurício Negro, composta de contos indígenas. Essa obra deve ser apresentada aos alunos para que os grupos

sejam definidos. Em seguida, deve ser estabelecido um cronograma de leituras e discussões da leitura em grupos. Somente a partir disso, os grupos iniciam as leituras dos contos e passam a fazer o registro. Para a realização do círculo, as fichas de função devem ser apresentadas como forma de registro. As funções, para Cosson, são:

- a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes

Cosson (2020) enfatiza que nem todas as funções precisam ser preenchidas e que o professor pode criar novas funções de acordo com o texto lido. O autor considera que as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador são as mais importantes, pois estão ligadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. Portanto, a distribuição de fichas de função entre os alunos não é uma obrigação, uma vez que outras formas de registro podem ser utilizadas. Além disso, os registros podem ser utilizados como forma de avaliação para os círculos de leitura institucionais. O importante é que o círculo de leitura promova — “o encontro do leitor com a obra”.

O círculo de leitura oferece aos alunos a chance de construir sua própria aprendizagem por meio de uma reflexão coletiva. Espera-se que eles ampliem suas habilidades sociais, competências linguísticas e literárias, aprendam a conversar, a argumentar, a questionar.

3 LITERATURA DE REEXISTÊNCIA INDÍGENA

O termo reexistência, cunhado por Souza (2011), traz uma reflexão sobre práticas sociais legitimadas, que muitas vezes encobrem preconceito, apagamento e silenciamento de minorias, como os povos indígenas. Para a autora, o termo reexistência contempla de forma mais efetiva a natureza dessas práticas de letramento do que o termo resistência, porque além de contestar essas práticas sociais legitimadas, reinventam formas de existir em uma sociedade marcada pela discriminação, preconceitos e estereótipos. Essa condição de marginalização é fruto de uma construção cultural, muitas vezes, reafirmada no espaço escolar. Para Apple (2006, p. 63-64),

As escolas não somente controlam as pessoas: elas também controlam significados. Como elas preservam e distribuem o que é percebido como ‘conhecimento legítimo’ – conhecimento que ‘todos nós devemos ter’, as escolas conferem legitimação ao conhecimento de determinados grupos. Mas isso não é tudo, porque a capacidade de um grupo de tornar seu conhecimento ‘o conhecimento para todos’ está relacionada ao poder que esse grupo detém no âmbito político e econômico. Poder e cultura precisam ser vistos, portanto, não como entes estáticos com nenhuma conexão entre si, mas como atributos de relações existentes numa sociedade. Eles são entrelaçados dialeticamente, de modo que o poder e controle econômicos são interconectados a poder e controle cultural.

No tocante a esse controle realizado pela escola, Althusser (1985) já definia a instituição como aparelho ideológico do Estado - AIE, assim como o sistema das diferentes igrejas, a família, o jurídico, o político, a imprensa, a cultura, diferentemente do Estado, considerado como aparelho repressivo. Na ótica althusseriana, ambos aparelhos funcionam simultaneamente pela violência e pela ideologia¹². Entende-se que na sociedade de classes, a atuação dos AIEs é fundamental para o processo de reprodução social, mas também compreende também que os AIEs podem não ser só o alvo, mas também o local da luta de classes.

Se os AIE funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante... (Althusser, 1985, p. 48).

A escola, enquanto AIE, cumpre uma dupla função, primeira como reprodução da qualificação profissional e segundo, como submissão dos operários a ordem vigente.

¹² Althusser (1985, p.69) entende por ideologia o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.

Enquanto a escola compactuar com uma homogeneidade inexistente e uma passividade imposta, cada vez mais a sociedade pouco evoluirá no que concerne as relações étnico-raciais. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), entende a educação como um ato político que busca libertar os indivíduos por meio da consciência crítica. Em consonância com o seu posicionamento, acreditamos que a conscientização possibilita o sujeito de ser inserido no processo histórico, não apenas como um sujeito passivo, mas ativo e ciente das suas insatisfações sociais, libertando assim das amarras do sistema. Ainda para Freire (1987), “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente.

Ao abordar a temática desta pesquisa, pretendemos despertar criticamente os estudantes para entender o meio que o cerca e as relações de poder envolvidas, compreender essa relação de opressor-oprimido e a violência que permeia essa relação.

Em março de 2008, foi sancionada pela Presidência da República a Lei n. °11.645 que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de histórias e culturas das populações indígenas (e também das afro-brasileiras e africanas) para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, no entanto, na prática, essa medida foi e é adotada de forma gradual. Antes disso, o que regia era a LDB, que sobre esse assunto, orientava que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26 § 4º). Essa lei mais atual é resultado de uma luta incessante dos movimentos sociais, de indígenas, indigenistas e de quem apoia as causas desses grupos. Para Souza (2012),

A mera obrigatoriedade legal pelo reconhecimento da diversidade cultural no Brasil tem um caráter antipedagógico que deve ser neutralizado porque acirra preconceitos e resistências quando as leis específicas para isso não provocam nos cidadãos uma reflexão concomitante sobre as intenções que motivam sua vigência. O ensino de conteúdos relativos à história e cultura dos habitantes originários da América do Sul nas escolas do país é, de maneira mais imediata, uma medida compensatória pensada para auxiliar na reversão da posição estrutural degradada dos ameríndios no seio da sociedade nacional e para tentar, minimamente, redimir as dívidas históricas acumuladas pela civilização brasileira sobre os povos originários americanos. As escolas são instrumentos de transformação social, ampliando a capacidade de tolerância das futuras gerações e desfazendo preconceitos antigos arraigados nos mais velhos sobre os “selvagens” e “primitivos” americanos (Souza, 2012. p 18).

Entendemos que uma lei, assim como Souza (2012), por si só, não seja capaz de mudar o estado das coisas, o *status quo* de toda uma sociedade. No entanto, devemos reconhecer que a sua existência traz reflexões que podem modificar a realidade de muitas escolas

brasileiras. Essa lei exige que professores e alunos da Educação Básica no país conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e as culturas indígenas.

O indígena, no período da colonização, era construído pelos cronistas da época como bárbaro, selvagem, oposto ao seu colonizador, o que a cultura eurocêntrica considera como civilizado. Sendo assim, essa noção simbólico-semântica que conhecemos só existe dentro da tríade colonialismo – racismo – minoridade. Esse colonialismo e racismo, produto do eurocentrismo, transformou o colonizador em desbravador, conquistador, invertendo, assim, a ideia de invasão, exploração e dominação. Conseqüentemente, o nativo foi considerado um sujeito não- público que precisava ser silenciado, apagado e invisibilizado socialmente.

Mesmo o Brasil sendo um país plural, alguns grupos seguem sofrendo com contínuo apagamento, como ainda é o caso dos povos nativos do Brasil. Segundo o site G1, em dados divulgados em abril de 2022 pelo MapBiomas, a devastação das terras indígenas cresceu 41 vezes entre 2016 e 2021, por conta da mineração. Nesse mesmo período de divulgação, foram notícias o estupro e morte de uma menina Yanomami e a evasão dessa tribo de suas terras, de acordo com o site G1 de Roraima. A constante violência que esse povo sofre, dentre outros motivos, se dá pela exploração, etnocídio e reflexo da falta de políticas públicas desde a invasão dos portugueses. Um acalento diante disso, no entanto, é que de acordo com o portal da Universidade Federal do Ceará (UFC), em maio de 2022, o grupo de pesquisa Computação e Linguagem Natural (COMPLIN) vem criando uma série de ferramentas computacionais para o processamento do nheengatu, língua geral amazônica (LGA), única língua viva dos descendentes do tupi antigo, que permite a investigação de sua estrutura gramatical e amplia suas possibilidades de tradução.

De acordo com Camilla Costa (2023), jornalista da BBC, quando a cultura de uma comunidade continua ativa e vibrante, a convivência com outros idiomas não é um problema para a transmissão da língua tradicional às gerações mais novas. Mas esse não é o caso da maioria dos povos brasileiros, que sofrem o impacto do desmatamento, migrações para as cidades, trabalhos ou relocações forçadas, grandes obras em seus territórios, atividades missionárias, garimpo e extração de madeira ilegais, assassinato de líderes e outros problemas

Ao longo dos séculos, o cinema e televisão, dentro e fora do Brasil, criaram diversas representações imagéticas e sonoras a respeito das populações indígenas americanas. Na literatura brasileira, os indígenas já haviam ocupado um lugar de destaque, em obras como as de Gonçalves Dias e de José de Alencar, no século XIX, as de Lima Barreto, no início do século XX, entre outras. No entanto, mesmo numa posição de protagonista na literatura, a visão do nativo ainda era estereotipada e singular, desconsiderando a pluralidade dos povos originários.

Em um momento, o indígena era retratado de um ponto de vista romântico e em outro um ser aculturado, desprovido de qualquer entendimento. Atualmente, através dessas imagens pré-concebidas do indígena, podemos levar para a sala de aula, comentários, reflexões, desconstruções e novas construções. Para a presente pesquisa, consideramos enriquecedor, para além da literatura canônica, abordar a literatura indígena, que pode ser uma desafiadora e proveitosa experiência pedagógica.

“Mas, existe literatura indígena?” Como professora numa fase mais imatura e sem o aparato teórico de hoje, responderia que talvez, devido à falta de conhecimento acerca dessa literatura. Ao me debruçar sobre meu acervo pessoal, percebi que faltavam obras de autoria indígena e daí percebi que os livros didáticos de LP do Ensino Fundamental também não traziam textos, exemplos e nem sugestões de leitura sobre a cultura indígena. Isso nos mostra o total desconhecimento da literatura produzida pelos nativos. Para Thiél (2012), o estudo da literatura indígena conduz a uma reflexão sobre o outro, o diferente, e sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e na produção literária global e local.

O observador e narrador do americano nativo constrói discursos sobre seu objeto de pesquisa. Demonstra, por vezes, admiração diante de sua beleza e interesse por seus costumes; na maior parte das vezes, surgem leituras provocadas por uma resignificação dos ritos e costumes do nativo. Ele é incompreendido em seus valores e considerado bárbaro, selvagem, primitivo, não civilizado. Apesar de ter uma história própria, o nativo das Américas nasce para a História Ocidental somente quando é construído nos textos coloniais. A partir de então, recebe seu registro civil, mas não tem reconhecidas sua cidadania nem civilidade (Thiél, 2012, p 17).

Por ser generalizante, o termo “índio”, usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existam algumas semelhanças em seus modos de viver. O termo é insuficiente para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidades próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida.

Para Pauli e Cagneti (2019), a literatura indígena como movimento literário é recente. “Ao trazer a arte de como o indígena entende a vida, ela reconstrói na escrita sua relação com o mundo, a qual sempre esteve registrada na oralidade em seus mitos e seus ritos. A memória é a grande propulsora entre as narrativas que – antes faladas de geração em geração – agora estão registradas em livros, principalmente os voltados para o público jovem e infantil.”

Com a adoção da obra Nós: uma antologia de literatura indígena em turmas de nono ano, esperamos que os alunos tragam da sua memória histórias já contadas, lendas e mitos,

mesmo que de uma forma diferenciada, como a lenda do peixe-boi, já que esses gêneros geralmente são passados através da oralidade, entre gerações. Nessa obra, também, encontramos memórias ancestrais, convívio em sociedade, empatia, valores que pretendemos trazer em sala de aula.

Graça Graúna (2013, p. 15) define a literatura indígena contemporânea como um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

Com Ailton Krenak¹³ sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, a literatura atinge um novo patamar de reconhecimento na sociedade. Krenak nasceu em 1953, em Minas Gerais. É ativista do movimento socioambiental e defensor dos direitos dos povos indígenas. Tem vários livros publicados e conquistou prêmios literários.

A literatura indígena brasileira se tornou um dos fenômenos mais importantes na esfera pública, e é nesse ponto que se insere o ativismo, a militância e o engajamento das minorias que foram marginalizadas ao longo dos anos, como um apagamento e um silenciamento que até hoje temos vestígio. Esse protagonismo público, histórico, cultural e político precisa ser visível aos olhos de toda sociedade.

Para Danner (2020, p 12), a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem histórias do Brasil, seu passado e seu presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças.

A arte de narrar histórias, para Thiél (2012), está entrelaçada à própria história humana. Indispensável à construção de grupos sociais, narrativas de tradição oral, escrita e performática representam práticas de tessitura de imaginários, manutenção de saberes ancestrais, expressão artística, criação e legitimação de identidades.

Narrar é exercer poder. No encontro entre as culturas europeias e ameríndias, as narrativas de tradição ocidental, expressas pela escrita alfabética, exercem seu poder criador da imagem e identidade do indígena. O discurso eurocêntrico constrói o silenciamento do índio. No entanto, as inúmeras culturas nativas não eram desprovidas de narrativas orais e escritas, expressas de diferentes formas

¹³ Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/04/05/ailton-krenak-toma-posse-na-abl.ghtml>. Acesso em 06 de abr de 2024

(Thiel, 2012, p 39).

Angatu (2020) afirma que as palavras são essenciais para as culturas e memórias indígenas e estão presentes em diferentes linguagens que não se restringem à escrita ou fala. “São expressões que aparecem em cantos, olhares, gestos, moradia, maneiras de alimentar, corpo, anga (alma), pinturas, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas.” (Angatu, 2020, p 62)

A literatura indígena, para Ribeiro (2020, p.75), não é nova, mas desconhecida até uns anos atrás. No entanto, se renova e se expande e a cada ano amplia sua visibilidade. Da oralidade à escrita, ou melhor, escre(vivências) e delas, a revelação do universo indígena em vencer as distâncias que separam o desejo de escrever um livro para pegá-lo em suas mãos.

Esse trabalho traz essas escre(vivências) através de algumas etnias para que os discentes, que desconhecem essa literatura, tenha acesso a essas culturas e memórias dos povos originários a que somos pertencentes. Essas obras falam do universo de cada etnia/povo ou do ameríndio como um todo. Cada autoria apresenta nelas suas formas de viver, ver o mundo, de denunciar as violações de seus direitos, de contar as narrativas e sobre(vivências).

Ribeiro (2020) continua

Os povos originários desde sempre escreveram, cada um com seu formato, materiais e linguagens – desde as pinturas rupestres, às tecelagens, colares, cerâmicas, vestimentas, escudos, armas e utensílios em geral, sobretudo o modo especial pelo qual a palavra manifesta no espaço sagrado da ancestralidade, como igualmente, a mística das pajelanças e a resistência guerreira são retroalimentadas nas experiências da Literatura Indígena, isto é, na gênese do *ethos* aborígine. Essas autorias são vozes empoderadas, graças ao lugar de onde falam, escrevem e têm as suas origens, histórias, culturas, identidades e sobre(vivências).

Para Ribeiro (2020), aos poucos, a literatura indígena no Brasil está saindo da invisibilidade. Essa literatura pode ao mesmo tempo alimentar sua resistência nas favelas ou se fortalecer em meio ao sagrado toré onde quer que aconteça. A literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem.

Professores e educadores compreendem que eles devem estar sempre se formando e autoformando como aprendizes dos conhecimentos que estão no devir. [...] e que no âmbito do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas promovam junto ao seu alunado as reflexões dos processos históricos para que sejam capazes de, criticamente, compreenderem o passado e que se eduquem para uma nova consciência com sensibilidade histórica e antropológica. A temática indígena e a Literatura Indígena devem tomar o corpo e o espírito nas escolas, respeitando as singularidades e pluralidades (Ribeiro, 2020).

Conhecer a literatura nacional não se restringe ao cânone já visto em sala de aula da Educação Básica, mas também textos oriundos da diversidade cultural do país. A literatura é formada por inúmeros povos, culturas e vozes. Os textos da literatura indígena devem ser apresentados às crianças e aos jovens como forma de conhecimento e inclusão do outro.

3.1 Literatura indígena, indianista e indigenista

Para Thiél (2012), o termo indianista refere-se à produção literária brasileira, do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional. Os autores dessas obras não são nativos. São exemplos de romances indianistas, *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, pois “partem de matéria-prima local para constituir tempo, espaço e homem míticos, com o propósito de construir gênese de uma nação em um momento de afirmação cultural.” Essas obras serviram para que se criasse uma representação evasiva do indígena. O indianismo foi influenciado pelo eurocentrismo, na medida em que traz o retorno à mãe natureza, refúgio ao passado, reelaboração do bom selvagem, dentre outras características do período romântico.

O olhar local que Alencar pousa sobre o índio é um olhar estrangeiro. A identidade que constrói para o índio brasileiro fundamenta-se na ambiguidade. O selvagem é bravo, heroico e orgulhoso como um rei; por outro lado, é submisso e humilde como um súdito fiel. (Thiél, 2012, p 45)

José de Alencar, ao retomar um passado mítico e tentar recuperar a formação do povo brasileiro, traz ainda um modelo eurocêntrico, um homem branco, colonizador, salvador e o indígena bom, puro, inocente e um valente guerreiro. E juntos dão origem ao nosso povo. O indígena ainda é retratado dentro de uma civilização, a verdadeira, com costumes religiosos difundidos pelos portugueses. Apesar de protagonistas, os nativos são silenciados quanto a sua cultura, sua crença, seus pensamentos e seus costumes. Peri, em *O Guarani*, por exemplo, vive para servir Ceci, a salva e a idealiza como uma santa. O personagem é desprovido de um passado, de histórias ancestrais e se reconhece como servo de uma família portuguesa. A personalidade de Peri é secundária frente às vontades de Ceci.

No dia seguinte, ao raiar da manhã, Cecília abriu a portinha do jardim e aproximou-se da cerca.
— Peri! disse ela.
O índio apareceu à entrada da cabana; correu alegre, mas tímido e submisso.

Cecília sentou-se num banco de relva; e a muito custo conseguiu tomar um arzinho de severidade, que de vez em quando quase traía-se por um sorriso teimoso que lhe queria fugir dos lábios.

Fitou um momento no índio os seus grandes olhos azuis com uma expressão de doce repreensão; depois disse-lhe em um tom mais de queixa do que de rigor:

— Estou muito zangada com Peri!

O semblante do selvagem anuviou-se.

— Tu, senhora, zangada com Peri! Por quê?

— Porque Peri é mau e ingrato; em vez de ficar perto de sua senhora, vai caçar em risco de morrer! disse a moça ressentida.

— Ceci desejou ver uma onça viva!

— Então não posso gracejar? Basta que eu deseje uma coisa para que tu corras atrás dela como um louco?

— Quando Ceci acha bonita uma flor, Peri não vai buscar? perguntou o índio.

— Vai, sim.

— Quando Ceci ouve cantar o sofrer, Peri não o vai procurar?

— Que tem isso?

— Pois Ceci desejou ver uma onça, Peri a foi buscar.

(Alencar, 1996, p 36).

Peri se mostra ao longo do romance *O guarani* como um servo fiel, uma pessoa submissa e sem identidade. Apenas para Ceci e seu pai, Antônio de Mariz, Peri é considerado “quase” branco, ponto positivo para o narrador: “É para mim uma das coisas mais admiráveis, o caráter desse índio. Desde o primeiro dia que aqui entrou, salvando minha filha, a sua vida tem sido um só ato de abnegação e heroísmo. Crede-me, Álvaro, é um cavalheiro português no corpo de um selvagem!” (Alencar, 1996, p. 45). Para o restante das personagens, ele não passava de um selvagem.

Para Bakhtin (2006), as relações de alteridade e as relações dialógicas são fundamentais na constituição do sujeito, da sua consciência, do seu pensamento, da sua individualidade. O sujeito vai se constituindo à medida que interage com as vozes sociais e essa interação possibilita um encontro entre consciência e reprodução por discursos alheios, mas que também possibilita novas construções discursivas. Sendo assim, o sujeito se mostra um ser social e as relações dialógicas são fundantes de sua constituição.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico (Bakhtin, 2006).

A alteridade, para o autor, ocorre quando os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro. Peri, no romance indianista, se mostra silenciado, sem seus elementos culturais e completamente dominado pelo colonizador. Temos aqui um processo bem sucedido, no romance, de aculturação sofrido pelo nativo, em que nada pertinente ao indígena é bem elaborado no romance. Na sociedade real, os povos originários lutam para que esse processo de

aculturação não aconteça, e um dos elementos que elevam as vozes desses povos é a literatura indígena.

Igualmente a indianista, a obra indigenista é produzida do ponto de vista ocidental e escrita por um não indígena. O mundo nativo é o tema e “o índio é informante, mas não agente da narrativa. A produção indigenista visa a informar não índios sobre um homem e um universo que lhe são alheios.”

Ou seja, no indigenismo, o sujeito indígena aparece como um informante e não como autor de suas narrativas. Aqui não vamos tratar de mensurar qualidades, apenas definições e diferenças que atravessam essas literaturas, a fim de que fique claro o quanto esse silenciamento afeta a existência social desses povos.

Para a Thiél, a produção indígena são obras escritas pelos próprios nativos, em que são agentes e não mero referentes. Ele escreve para o sujeito indígena e para o não indígena.

Devido a essa heterogeneidade narrativa, surge o questionamento sobre como classificar a textualidade indígena. Não há uma textualidade narrativa indígena, mas textualidades. Elas são construídas segundo a diversidade cultural das nações indígenas, seus contextos e formas de utilização de multimodalidades discursivas (Thiél, 2012, p 47).

A literatura indígena ainda não é estudada como merece nas escolas brasileiras, devido ao número reduzido de obras indígenas nas bibliotecas, nas livrarias e à falta de abordagem nos livros didáticos. Dalvi (2021) sugere que uma educação literária de resistência precisa assumir a estreita relação entre literatura e sociedade.

Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultura. [...] tudo existe numa teia de relações (e escolhas) ideológicas, de apostas em um projeto de sociedade e em um modo de compreender e se relacionar com a alteridade.

Sugiro ser necessário, também, pararmos de justificar a literatura pela literatura ou a educação literária pela educação literária, como se se tratasse de valores autoevidentes e legitimados *per se*. É preciso saber que sujeitos pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir de nossas aulas de línguas e literatura. [...] Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros (Dalvi, 2021, p 35).

Quando lemos os textos dos povos originários e lemos O Guarani, questionamos certos comportamentos de Peri, pois apesar de os indígenas terem contato com culturas diferentes, ainda voltam e trabalham pela sua aldeia, enquanto o sentimento expresso por Peri era de submissão, tendo em vista que largou a sua aldeia, a própria família para servir a família Mariz.

Para Thiél (2012, p.63)

Muitos dos textos indígenas contemporâneos se dirigem, sem disfarces, aos não índios. Há autores que, inclusive, fazem questão de afirmar que seus textos são orientados para a educação dos não índios. São textos que trazem a história de suas etnias, versam sobre a arte de criar e narrar histórias. São, em suma, uma contribuição para a cultura literária brasileira.

Por isso, que as escolhas dos textos literários para a pesquisa são de várias etnias, presentes na obra *Nós*, com organização de Maurício Negro, publicada em 2019. A antologia é composta de 10 contos narrados por escritores indígenas.

Os indígenas são aqueles que de fato pertencem ao lugar. Nativos, como dizem. Gente da terra, com a qual mantém uma relação de profunda dependência, interação, respeito e parentesco. Índio, caipira, caboclo, caiçara, ribeirinho, quilombola, camponês, interiorano – cada qual sob sua cultura, língua, costumes, tradições e território -, que ainda sentem estreiteza com os outros e com a própria natureza (Negro, 2019, p.09).

Nesse sentido, a escolha pela literatura indígena evidencia o que já sabemos: que a abordagem dessa literatura pouco acontece em sala de aula, e quando acontece, precisa fugir do estereótipo e do preconceito que a sociedade ainda divulga. Junto a isso, a formação de professores se faz necessária para que os profissionais conheçam, de fato, a literatura indígena, assim como as definições e diferenças entre literatura indianista, indigenista e indígena. Com as estratégias de leitura, esperamos que os alunos se tornem leitores críticos proficientes e utilizem essas estratégias em leituras posteriores.

Com a literatura dos povos originários, pretendemos abordar a pluralidade que os documentos oficiais preconizam, assim como valores como empatia, solidariedade, respeito e ética. Esperamos, também, que os alunos questionem as relações de poder vigentes atualmente. Entendam a relação entre colonizado e colonizador, sistemas políticos e sociais.

Para os PCNs (1998, p.137), pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo que não se aceita que permaneça a atual situação, da qual a escola é cúmplice ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e que como elas têm história e permanência.

A escola, como um aparelho ideológico do Estado, precisa ofertar trabalhos sobre a pluralidade e esses instrumentos pedagógicos devem formar crianças e adolescentes, para que o estudante aprenda a se posicionar de forma que compreenda as opiniões, preferências, gostos e escolhas, ou seja, aprenda o respeito ao outro.

4 LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica e de caráter propositivo, já que objetiva trazer as contribuições de teorias como a de letramento literário para o chão da escola, o verdadeiro laboratório de pesquisa dos professores.

Após analisar os problemas pertinentes relacionados às práticas de leitura literária, resolvemos desenvolver ações interventivas que busquem resolver ou amenizar essas pendências. A intervenção será realizada a partir de uma realidade que já é observada no cotidiano escolar, como também através dos resultados das avaliações externas, que é a falta de interesse pela leitura, uma considerável deficiência de compreensão e atribuição de sentidos aos textos, juntamente com o desconhecimento das literaturas indígenas brasileiras.

A proposta de intervenção pretende promover a leitura e análise de contos indígenas brasileiros, pois apesar do que prega a Lei nº 11.645/08, o desconhecimento acerca dessas textualidades, como nomeia Thiél, ainda é gritante no nosso país, e não têm o espaço necessário para que possa se desenvolver plenamente. A partir dessa atividade, espera-se que os alunos reconheçam os laços culturais que herdamos da cultura indígena, encerrando, assim, os estereótipos e preconceitos existentes.

O gênero textual escolhido foi o conto, gênero narrativo de curta extensão, que permite a leitura completa do texto durante o decorrer das aulas, de uma a duas horas. A escolha dos contos deu-se através de alguns fatores, como: autoria indígena e com temáticas semelhantes, como o amor. A escolha por autoras femininas não foi algo desproposital. Por meio da leitura dos contos, os discentes irão conhecer as variadas formas de viver e compreender o mundo, e estimulará o caráter crítico e humanizador da literatura, conforme preconiza Cosson e Candido.

Partindo dessas narrativas, procuramos introduzir possibilidades de atividades partindo do universo indígena que retratam a diversidade do país, sugerindo-se aos professores que busquem apoio bibliográfico e levar para sala de aula conhecimentos e valores advindos dos povos ameríndios.

A obra *Nós*, publicada pela Companhia das Letrinhas, voltada para o público infanto-juvenil, porém, não somente. Para Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Aos que tentam diminuir a importância da literatura infanto-juvenil, vemos que como qualquer literatura, ou como qualquer arte, tem seu grau de complexidade e

lugar no mundo. Especialmente para quem está iniciando o letramento nessa fase, a literatura tem uma fundamental importância.

A criança ou jovem por estar num processo de desenvolvimento necessita de estímulos para a leitura, para vivenciar a literatura em sua melhor forma, com construção de saberes, formação de valores, mudanças em seu modo de pensar, por exemplo. Como os contos selecionados são para turma de nono ano, espera-se que eles apresentem um certo nível de criticidade, envolvimento nas atividades propostas, debates realizados nas oficinas. Por serem jovem de faixa etária de 14 a 16 anos, alguns temas considerados tabus podem ser trazidos à tona: como gravidez, relacionamentos tóxicos, preconceitos. Pois, pela experiência profissional, são temas caros à essa geração.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois parte de uma observação já realizada em sala de aula. Realidade essa que se mostra preocupante com relação à leitura e à literatura. Dentro dos contos, temos o amor pela aldeia, pela cultura, pelos familiares, mas também temos um outro lado que poucos textos contam com tanta poesia, como o amor não correspondido, uma gravidez indesejada, a morte como resultado desse amor.

Essas narrativas pretendem levar o leitor a conhecer a cultura nativa, compreender as formas de vida e de viver de um povo que vive na sua terra, a relação intrínseca entre a natureza e o povo. Logo essa compreensão de mundo faz-se necessária para que o aluno perceba e respeite o outro, desconstrua estereótipos construídos ao longo dos séculos de dominação pelo colonizador europeu.

4.1 Descrição do *corpus* literário e contexto da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos cuja faixa etária varia entre 13 e 15 anos e que estão cursando a 9ª série do Ensino Fundamental, turno matutino, numa escola localizada no bairro Dias Macedo, cidade de Fortaleza, estado do Ceará.

A escolha por essa turma foi motivada pelo fato de ser a última etapa do EF e que, teoricamente, os alunos já deveriam ter preenchido todos os níveis de leitura, conforme Silva (2009), para que assim iniciem o ensino médio com bom nível de criticidade e com proficiência leitora competente.

A escola conta com sete salas de aula, duas climatizadas; sala dos professores, sala da gestão, biblioteca, secretaria, cozinha, laboratório de ciências, quadra de esportes, depósito, despensa, pátio e estacionamento. Atualmente, a escola está em reformas e alguns ambientes, como biblioteca e laboratório de ciências, mudam constantemente de lugar. A sala de

informática foi desativada há alguns anos e a escola não dispõe de computadores nem internet para acesso dos alunos.

Para composição das oficinas, selecionamos três contos indígenas, presentes na coletânea *Nós: uma antologia de literatura indígena*, 2019, organização e ilustrações de Maurício Negro. O título já apresenta uma ideia de coletividade e pluralidade, mostrando que é um equívoco tratar da população indígena como algo homogêneo.

A obra é composta de dez contos de diferentes povos indígenas. Após cada conto, há um pequeno texto, glossário e biografia(s) do(s) autor(es). Todas as histórias são ilustradas e há, também, um grafismo de cada povo. Com a leitura das narrativas, observamos as singularidades de cada povo, diferentes visões de criação do universo, e, assim, ampliamos nossa visão de mundo e desconstruímos estereótipos e preconceitos. É intenção que os alunos se questionem a lugar do indígena na nossa sociedade, a relação com o passado, com nossa história e nossa natureza.

Os contos selecionados são:

- Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó)¹⁴;
- Guarûguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá)¹⁵;
- Os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá)¹⁶.

O contato com a literatura indígena proporciona um encontro com o outro cuja relação com a terra, com o mítico, com o divino, problematiza nossa própria ordem social. E mesmo problematizando essa ordem social a leitura desses contos pode nos tomar emocionalmente, pode nos causar frustração, revolta, semelhanças, admiração, ódio. Tudo que nos torna humanos.

Esperamos que com o conhecimento das “textualidades indígenas” (Thiél, 2012), os alunos construam uma interação com o outro, ou com os outros, que seja capaz de perceber e respeitar as diferenças.

O primeiro conto, Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó), é uma narrativa curta, por ser um conto contemporâneo, narrado em 3ª pessoa, um narrador onisciente, conhecedor dos pensamentos e anseios dos protagonistas. Como personagens principais, tem-se Panhonka, uma jovem ansiosa pela

¹⁴ Anexo F

¹⁵ Anexo H

¹⁶ Anexo I

chegada da lua cheia, em que os homens e mulheres da tribo costumavam se conhecer e namorar. Ela tinha “cabelos longos e escuros, pele dourada e tuirenta”. Ela é apresentada como uma moça apaixonada, excelente dançarina, mas também ciumenta. Bepkaety é um rapaz respeitado pela sua aldeia, excelente guerreiro e caçador. Trabalhava como técnico e enfermagem e sonhava em ser médico. “Era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar conflitos locais”. Quando Panhonka achava que não seria correspondida, suas amigas, numa festa, juntam os dois e percebe que o amor é correspondido. Os dois se entregam a paixão e meses depois nasce a filha do casal.

O segundo conto, Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá), traz a história de um tempo em que havia guerra constante entre humanos e peixes. Tanto os humanos matavam os peixes, como os peixes matavam os humanos. Até que um dia o grandioso deus do bem decidiu buscar a paz entre as duas partes. Foi quando desceu ao fundo do rio e ordenou ao Guaporé, filho mais velho Piraruku, chefe dos peixes, a se transformar em homem e seduzir a bela Panãby’piã, filha do chefe dos Maraguá. Em uma festa em que a bela filha do chefe deveria escolher seu pretendente, ela viu Guaporé e se interessou por ele, mas não podia escolhê-lo, pois ele era estrangeiro. Ela acaba escolhendo um rapaz qualquer, porém em sua noite de núpcias, acaba se encontrando com seu interesse amoroso estrangeiro, passa a noite com ele e meses depois descobre sua gravidez. Ao ser parabenizada por todos, ela foge e mergulha no rio, para levar o filho ao verdadeiro pai. Daí nasce Guarũguá, o peixe-boi. Dizem que sua mãe se transformou em Guayara, chamada de Yara na mitologia tupi. E os peixes e humanos nunca mais guerrearam.

O terceiro conto, Os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá), narra a história de uma jovem anta e um jabuti. Ambos perderam as suas mães e estavam sozinhos no mundo. E, quando se encontraram, não se desgrudaram mais. E assim passou-se muito tempo. Até que, quando adultos, os outros animais começaram a estranhar a amizade dos dois. Tempos depois, a maritaca e o urubu-rei foram encontrar para mandar que eles se afastassem, pois precisavam procriar, caso contrário a natureza retaliaria. Ambos enfrentaram dificuldades para se entrosarem com a sua espécie, pois não aceitavam a amizade do outro. Ao final, decepcionados e frustrados diante das tentativas de se aproximar de sua espécie, voltaram a ser apenas os dois. Até que um dia um deles sonha com uma mensagem do Criador, orientando que fossem até a uma montanha. Eles partiram para a montanha e lá se transformaram num homem forte e numa linda mulher. Como humanos, tiveram muitos filhos.

Como não encontrei nenhum texto teórico e apenas um exemplar literário na biblioteca da escola, optei por escanear os textos selecionados para o trabalho nas oficinas. O

tempo de que pretendemos dispor para a realização das atividades é de 20 horas-aula, sendo duas aulas semanais.

4.2 Instrumentos

Para uma melhor elaboração da proposta de intervenção e do manual didático, traçamos um questionário voltado para o professor de LP¹⁷ (apêndice A) e outro para o aluno da educação básica¹⁸ (apêndice B), visando compreender as dificuldades que permeiam o chão da sala de aula. Esses dados possibilitam muita clareza acerca do ensino de literatura na educação básica.

4.2.1 Perfil dos professores de LP

Os profissionais que responderam a esse questionário são de outras instituições de ensino, inclusive três são de outro estado do país. Essa multiplicidade se deu porque solicitei dentro de um grupo de professores de LP, via WhatsApp. Esse grupo existe com o intuito de divulgação de materiais e atividades, tendo como participantes pessoas de vários estados. Apesar de uma quantidade numerosa dentro do grupo, 20 responderam ao questionário. Como o presente trabalho não foca apenas e estritamente no ensino de Literatura ou no trabalho do professor em sala de aula, não teve tanto prejuízo e foi possível traçar um perfil dentro da nossa proposta.

Essa variedade também se percebe relacionado a idade dos participantes. Quando pensamos em pessoas acima 40 anos, que, provavelmente se graduaram anos atrás, sente uma lacuna no que se refere a prática pedagógica voltada para questões raciais, pois não era disciplina obrigatória nas universidades antes das leis nº 10.639/03 e a de nº 11.645/08.

Se as Secretarias de Educação não investirem em formação de professores, com foco nessa temática, esses estudos ficarão apenas nas leis. As referidas leis propõem uma mudança profunda no paradigma educacional brasileiro. Propor uma educação antirracista dentro do atual modelo educacional brasileiro se faz necessário, pois ainda temos, mesmo no

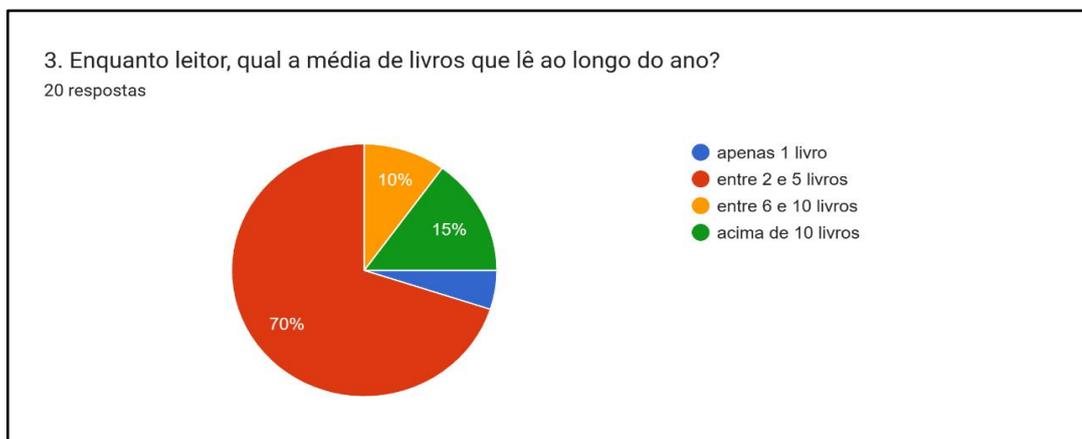
¹⁷ Os professores entrevistados, no total de 20, responderam ao questionário pelo Google Forms, o que possibilitou ter um grupo bem heterogêneo, de outros estados, de outras cidades. Questionário disponível em <https://forms.gle/fHUsUB8zfnVcs3e38>.

¹⁸ Questionário disponível em <https://forms.gle/c2hvp5rxAwidoioh9>.

centro da escola, uma visão predominantemente da classe dominante. Para que tenhamos uma sociedade justa precisamos começar a refletir sobre nossa práxis escolar.

Quando falamos em professores-leitores, esperamos que detenham um conhecimento de letramento, seja científico, literário, digital, para que isso enriqueça cada vez mais as aulas e caminhe conforme o que preconiza os documentos oficiais. Pelo gráfico 3, percebemos que ainda há um número reduzido de professores leitores em nosso meio. Grande parte dos profissionais questionados leem de dois a cinco livros por ano. O motivo que nos faz crer nessa pequena quantidade é a rotina exaustiva de um professor, carga horária excessiva, já que muitos profissionais estão em mais de uma escola, e/ou ultrapassam as 200h mensais.

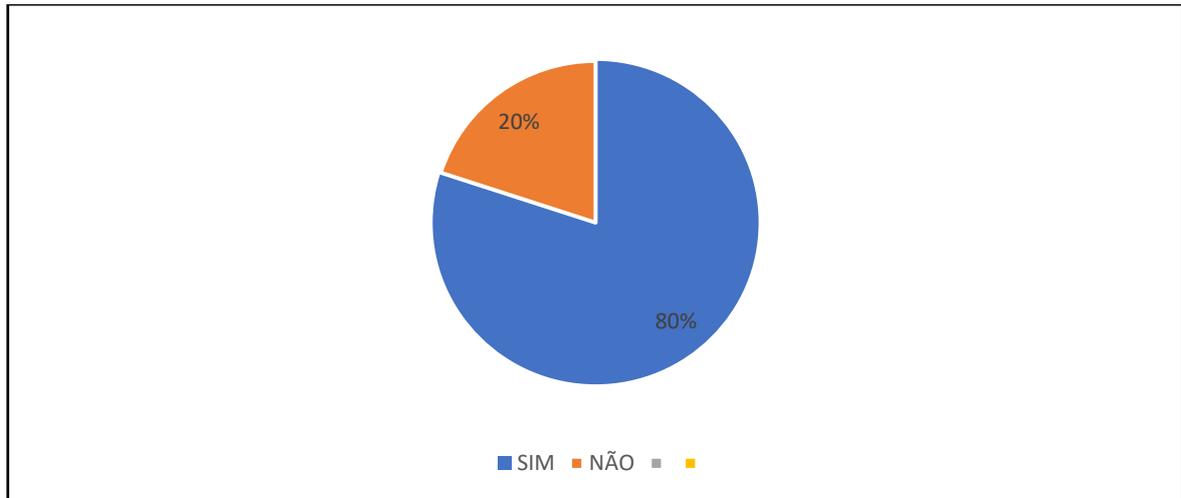
Gráfico 3 - Enquanto leitor, qual a média de livros que lê ao longo do ano?



Fonte: Elaborado pela autora

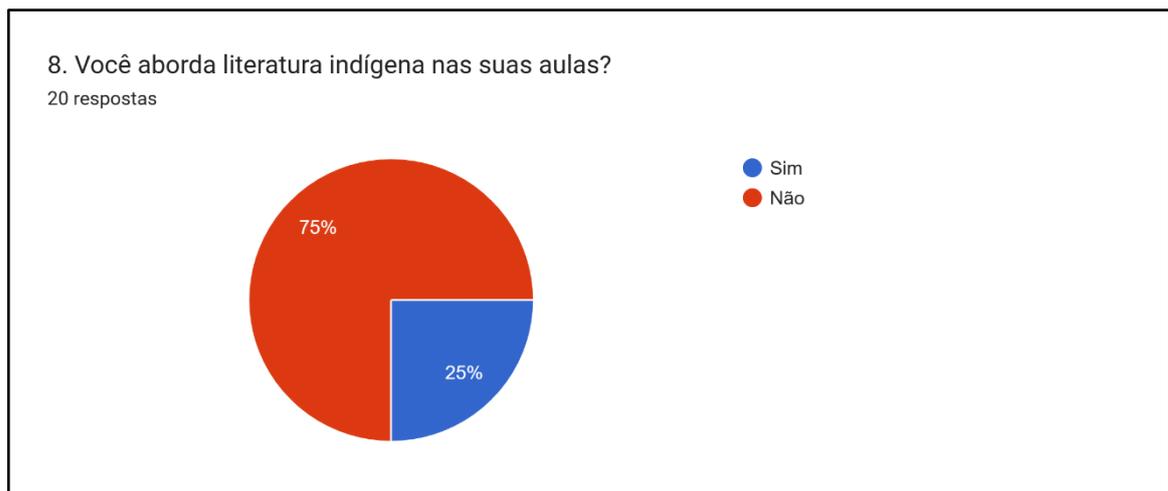
Felizmente, quando abordados sobre o conceito de letramento literário, gráfico 4, a maioria dos professores afirma conhecer; 80% conhecem a definição de letramento literário e apenas 20% não sabem o que é. Aos que responderam afirmativamente, acreditam que essa prática “ressignifica o ensino de literatura e ajuda a diminuir as lacunas do racismo estrutural”, “faz com que os alunos reflitam sobre o que se lê”, o letramento também “combate o uso do texto literário como pretexto para outros fins”. Outro afirma que “dá uma visão mais ampla da leitura”. E, é “essencial para a formação crítica e cidadã dos alunos”.

Gráfico 4 - Você sabe o que é letramento literário?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 5 - Você aborda literatura indígena nas suas aulas?



Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que, para o docente de LP, existem muitas variantes que dificultam o ensino de literatura indígena: falta de formação acadêmica, falta de obras de autoria indígena nas bibliotecas escolares, falta do conteúdo em LD, inclusive, foi elencado, a falta de interesse do professor em se atualizar, problema no mercado editorial.

Dentre as perguntas realizadas no questionário voltado para o professor, as respostas às questões 8, 9 e 10 foram as que mais nos chamaram a atenção, pois existe uma certa incoerência e confusão nas respostas.

De acordo com o gráfico 6, percebemos uma ocorrência enorme de professores que não abordam a literatura indígena, representando 15 professores dos 20 entrevistados, e 5 que abordam essa literatura em sala.

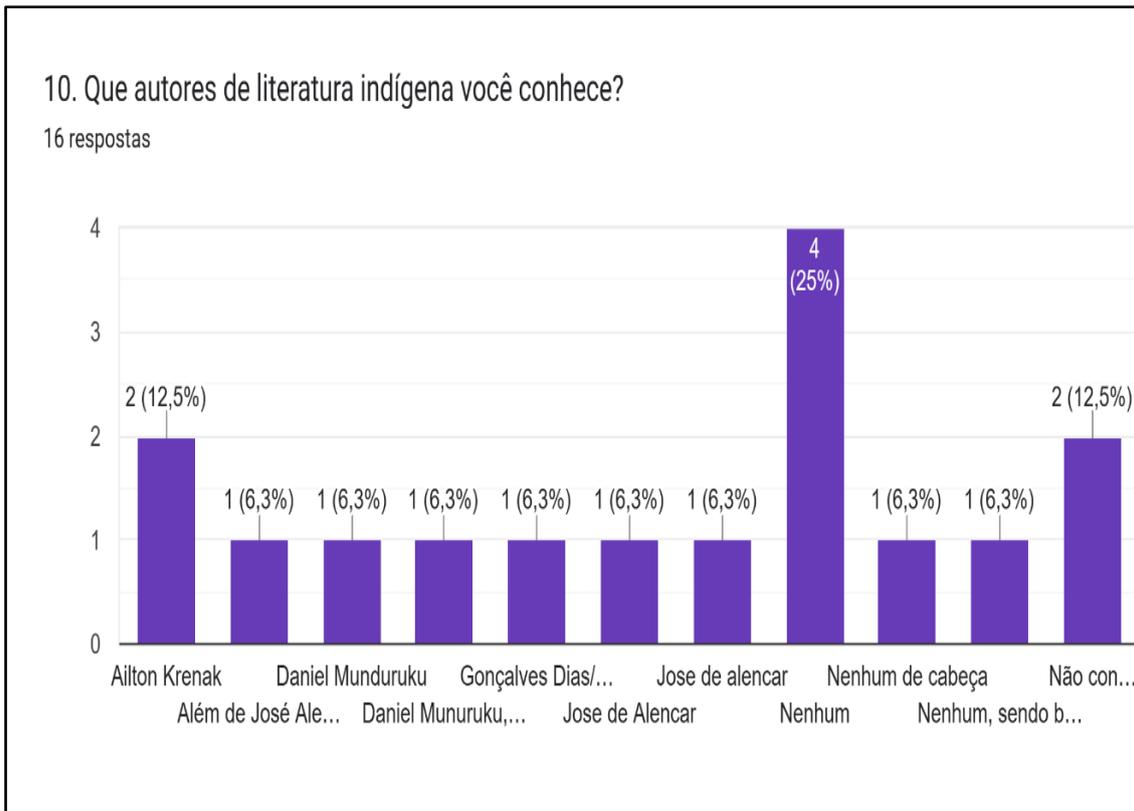
E agora uma problemática bem maior, sobre a frequência com essa literatura é utilizada em sala de aula: a maior porcentagem nunca usou, o que não é surpresa baseado no gráfico anterior, porém, o que nos chama a atenção é que na questão 10, sobre os autores indígenas que os professores conhecem, foram listados alguns autores indianistas, conforme nos mostra os gráficos 7 e 8.

Gráfico 6 – Com que frequência a literatura indígena é utilizada nas suas aulas?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7 – Que autores de literatura indígena você conhece?

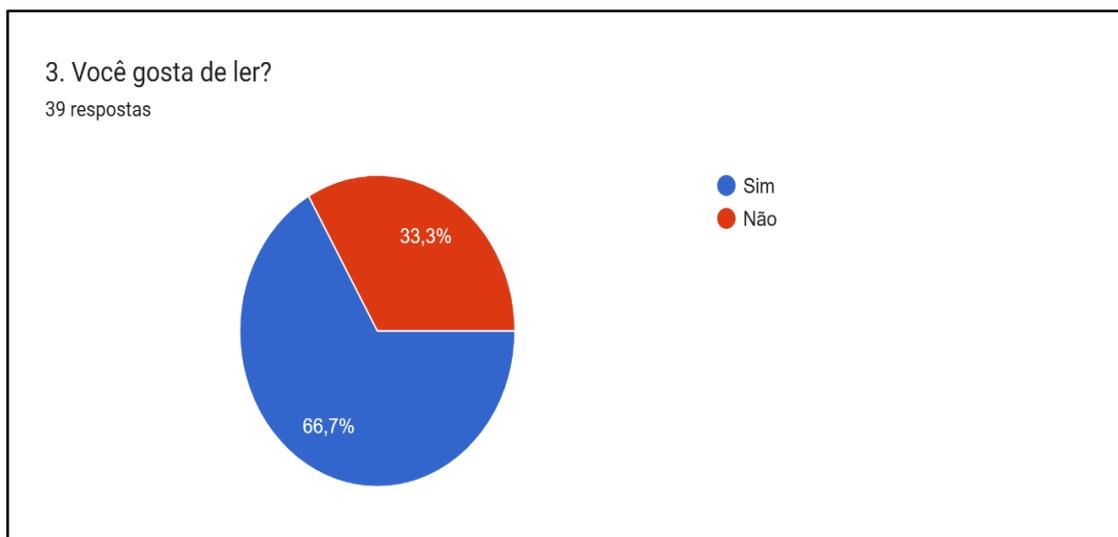


Fonte: Elaborado pela autora

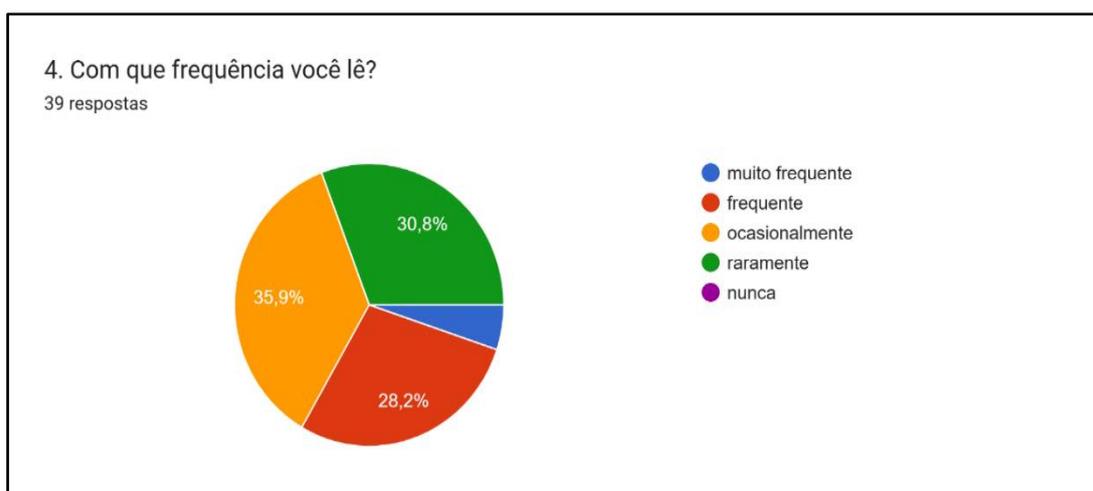
O questionamento que surgiu quando vimos esses gráficos foi: será que os que afirmaram que abordam literatura indígena em sala de aula, na verdade, estava se referindo a José de Alencar, Gonçalves Dias e Mário de Andrade e outros autores indianistas? Essas respostas ao questionário e esse desconhecimento quanto a literatura indígena nos fez ter mais certeza da proposta da nossa pesquisa.

4.2.2 Perfil dos alunos

Com relação ao perfil do aluno-leitor, percebemos que alguns gostam de ler e leem alguns livros ao longo do ano. Nesse questionário, não fizemos distinções dos tipos de leitura, se são obras literárias, notícias. Apenas quisemos traçar um perfil de quantos alunos leem. No que se refere ao gosto pela leitura, vemos que a maioria gosta de ler, no entanto sobre a frequência de leitura, já percebemos que a minoria assinala “muito frequente/frequente”. A maioria lê esporadicamente ao longo do ano.

Gráfico 8 – Você gosta de ler?

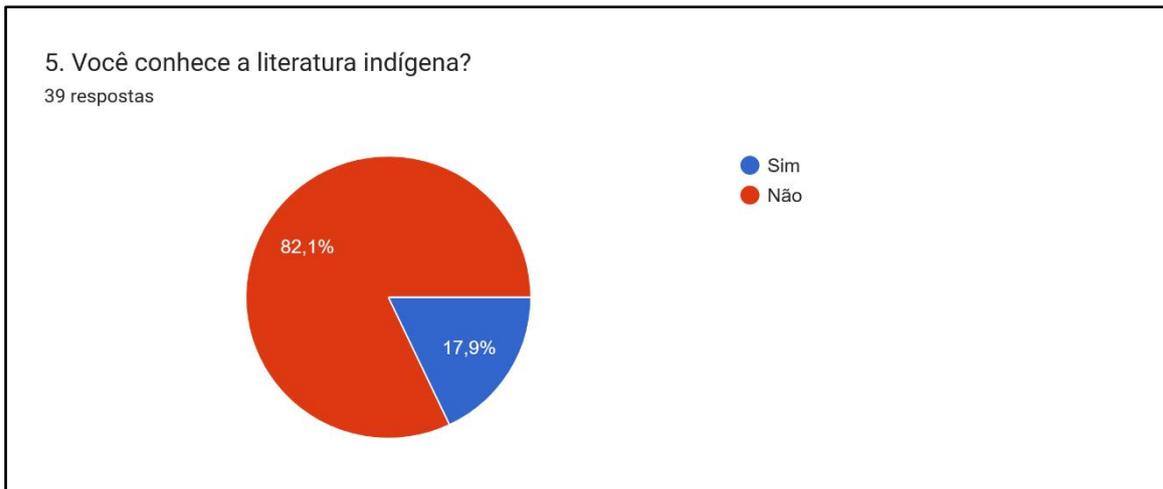
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 9 - Com que frequência você lê?

Fonte: Elaborado pela autora

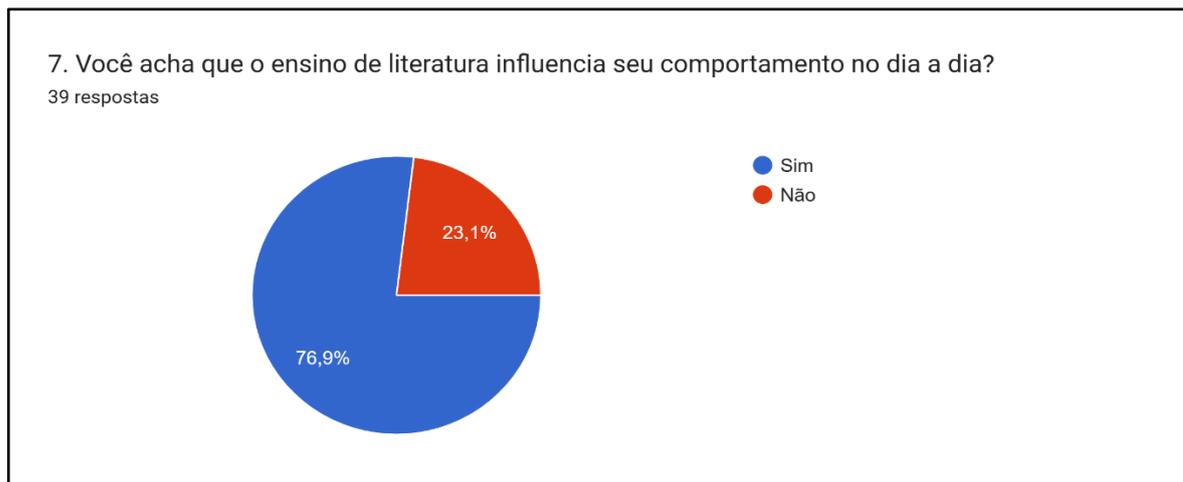
Quanto a leitura de obras de autoria indígena, conforme o esperado, muitos alunos não conhecem essas obras, de acordo com o gráfico 10. É esperado porque vimos no questionário com os professores que a maioria também não abordava em sala de aula e, muitas vezes, o aluno inicia sua vivência leitora dentro da escola. Apesar do alto número de leitores pouco assíduos, a maioria dos alunos percebe que a literatura é importante para a sua rotina, gráfico 11.

Gráfico 10 – Você conhece a literatura indígena?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11 – Você considera o ensino de literatura importante para seu dia a dia?



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a imagem que se tem do indígena, algumas respostas foram o que já se esperava, entre elas podemos enumerar¹⁹, da mais respondida a menos:

- a) Os indígenas são muito invisíveis na sociedade;
- b) Os indígenas são seres não desenvolvidos;
- c) Os indígenas são pessoas sem culturas;
- d) Os indígenas são pessoas com culturas diferentes;
- e) Os indígenas são os primeiros habitantes a estarem no Brasil;
- f) O governo não pensa nos indígenas;

¹⁹ As respostas foram escritas pelos alunos no formulário.

- g) Os indígenas são pessoas que vivem no mato, caçando bicho para sobreviver, andam pelados;
- h) Os indígenas são preguiçosos;
- i) Os indígenas são inferiores, isolados, atrasados;
- j) Os indígenas não trabalham;
- k) Os indígenas não tem contato com a tecnologia.

E, por último, um aluno afirmou que os indígenas “São pessoas que mesmo diante todas as dificuldades e perseguição ao seu povo, ainda lutam para manter viva a cultura indígena.”

Essas afirmações realizadas pelos alunos apenas ratificam aquilo que propusemos desde o início, o preconceito e o estereótipo com o indígena são visíveis em toda a sociedade e essas visões poucas vezes são concertadas ao longo da existência do estudante. Muitas vezes a escola perpetua isso, em vestir os alunos da Educação Infantil de indígenas, a falta de reflexão sobre esse dia, são alguns momentos que reafirmam esse preconceito.

Enquanto docentes, percebemos que se faz necessário uma reformulação dentro dos cursos superiores, além disso, é preciso formação continuada para professores da rede básica, viabilizar materiais nas escolas, como obras literárias, escolher materiais didáticos de acordo com os documentos oficiais.

Como sugestão, há no apêndice C, um questionário final que poderá ser aplicado em toda turma, ao terminar as oficinas. Oferecendo, assim, uma reflexão sobre tudo que foi visto dentro das oficinas e das atividades.

4.3 Experiências de leitura: proposta de intervenção

As culturas são produzidas em todo meio social ao longo da história, e nessa proposta de intervenção os contos analisados são de três etnias indígenas diferentes: Kayapó, Maraguá e Guarani Mbyá. Na Carta Magna, o termo diversidade aparece no art. 3º em que afirma que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; entre outros. Os PCNs (1998) indicam que a pluralidade cultural tem sido pauta importante e essa diversidade cultural tem sido, algumas vezes, associada a desigualdade social. No entanto, é preciso estar atento a isso, já que a desigualdade social é resultado de um intenso processo de dominação e exploração.

O Brasil sendo um país plural, desconhece a si mesmo e sua heterogeneidade, pois ainda prevalece vários estereótipos, relacionado às regiões, a grupos étnicos, como quilombolas e indígenas, a grupos sociais, especialmente os mais desfavorecidos economicamente e a grupos culturais.

De acordo com o IBGE²⁰, o país possui 1.693.535 indígenas, o que corresponde 0,83% da população brasileira. A maior parte desta população indígena revelada pelo Censo está na Região Norte (753.357), seguida por Nordeste (528.800), Centro-Oeste (199.912), Sudeste (123.369) e Sul (88.097).

A diversidade marca a sociedade brasileira, com diferentes características regionais, diferentes organizações sociais, diferentes relações com a natureza. No entanto, essas diferenças são, muitas vezes, ignoradas ou apagadas.

O tema pluralidade cultura, de acordo com os PCNs (1998), visa contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural, tendo alguns desses objetivos, que dão um direcionamento ao nosso trabalho:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;

Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;

Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;

Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;

Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;

Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;

Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças

(PCN, 1998, p. 143).

A BNCC (2018, p.494) reafirma os valores presentes nos PCNs, em que é necessário “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na

²⁰ Disponível em

https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F#:~:text=Segundo%20os%20primeiros%20resultados%20do,no%20Quadro%20Geral%20dos%20Povos. Acesso em 01 abr 2024

igualdade e no Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza”.

Por muito tempo, acreditou-se em democracia racial que pode ser entendida, de acordo com Petrônio Domingues (2005), como um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. Se realmente no país prevalecesse uma democracia racial, seria um país sem racismo, garantindo igualdade e equidade para todos, independentemente da cor da pele.

As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem (Domingues, 2005).

A escola tem um papel fundamental a desempenhar para que isso diminua gradativamente, porque é um espaço em que pessoas de diferentes origens, diferentes religiões, diferentes costumes convivem diariamente. Para os PCNs (198), o tema pluralidade cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa têm como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos, motivando-os a interagir com o texto literário, questionar as relações de poder, conhecer um pouco da sua história e formação enquanto povo brasileiro, através do letramento literário.

Essas práticas devem acontecer por meio de oficinas, explorando todas as partes da escola, não apenas sala de aula, a partir dos contos indígenas. Tais práticas tiveram como suporte teórico a sequência básica e o círculo de leitura de Cosson (2020, 2021), estratégias de leitura de Solé (1998) e Kleiman (2010) e as dimensões ensináveis, de Diogo (2020).

A proposta de intervenção foi realizada em quatro etapas, uma etapa de sondagem e três oficinas. A primeira etapa corresponde a uma etapa de sondagem, de abordar os conhecimentos prévios dos alunos, as ideias que eles trazem sobre o sujeito indígena. Na sequência básica de Cosson, essa etapa equivale a motivação.

4.3.1 Etapa de sondagem: traçando caminhos

Antes de iniciar todo o trabalho em torno da literatura, é pertinente o professor compreender o que os alunos entendem pelo tema, como eles veem os indígenas, pela importância da literatura, pelo gosto da leitura. E daí traçar um perfil da turma e planejar abordagens em cima disso, como o apêndice B, questionário para os alunos.

Inicialmente, antes de adentrar nas oficinas, faz-se necessário apresentar, de um modo geral, como são as culturas nativas em nosso país, a visão que a sociedade tem dos povos originários, já realizando um processo de consciência a partir desse momento. Essa etapa de sondagem, pode acontecer de forma oral ou escrita, de forma que o professor consiga extrair dos alunos os conhecimentos que eles já têm sobre o tema.

Figura 2 - Captura de tela do vídeo A mãe do Brasil é indígena



Fonte: Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=-6yJrt_GVZE)

Pode-se iniciar a aula com o vídeo A mãe do Brasil é indígena, destacando os elementos presentes no vídeo. Além do vídeo, pode apresentar a transcrição do poema, em slide: “A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo.

Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas.

Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas tem.

Nós somos um país rico, diverso e guerreiro, mas um país que mata o seu povo originário e aqueles que construíram uma nação, que ainda marginaliza povos que já foram escravizados e seguem tentando se recuperar dos danos.

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena.

Sabe aquela história de que “sua bisavó foi pega no laço?”
Isso quer dizer que talvez seu bisavô tenha sido um sequestrador, então acho que você deveria ter mais orgulho do sangue indígena que corre em suas veias.
A mãe do Brasil é indígena.”
(Texto de Mirian Krexu, grifo nosso)

Oralmente, os alunos podem ser questionados com as seguintes perguntas:

a) Como o título se relaciona com o poema?

Expectativa: Os alunos podem atentar que os indígenas são os povos originários do Brasil, são os primeiros habitantes, e por isso a mãe do Brasil é indígena.

b) Como esse trecho pode ser explicado, especialmente o que está em destaque?

“Nunca vou entender o **nacionalismo estrangeiro** que muitas pessoas tem.”

Expectativa: A sociedade em si ainda defende muito os colonizadores europeus, ao menosprezar elementos tão fundantes do nosso país, como o indígena e o negro. Simplesmente em conhecer mais a história e cultura do europeu em detrimento de outras, já uma forma de “nacionalismo estrangeiro”. Além disso, os alunos também podem citar, a admiração pela cultura de outro país, como os EUA, pois consideram uma grande potência. Inclusive se reflete no consumo de filmes, séries e, até mesmo, alimentos oriundos desses países.

c) Releia esse trecho:

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.

Você lembra de quando começou a estudar História e Geografia?

Em algum momento, nós estudamos a conquista do Brasil sob a ótica do nativo?

Ou conhecemos a natureza do ponto de vista do indígena?

Por que você acha que isso acontece?

Mudou alguma coisa atualmente?

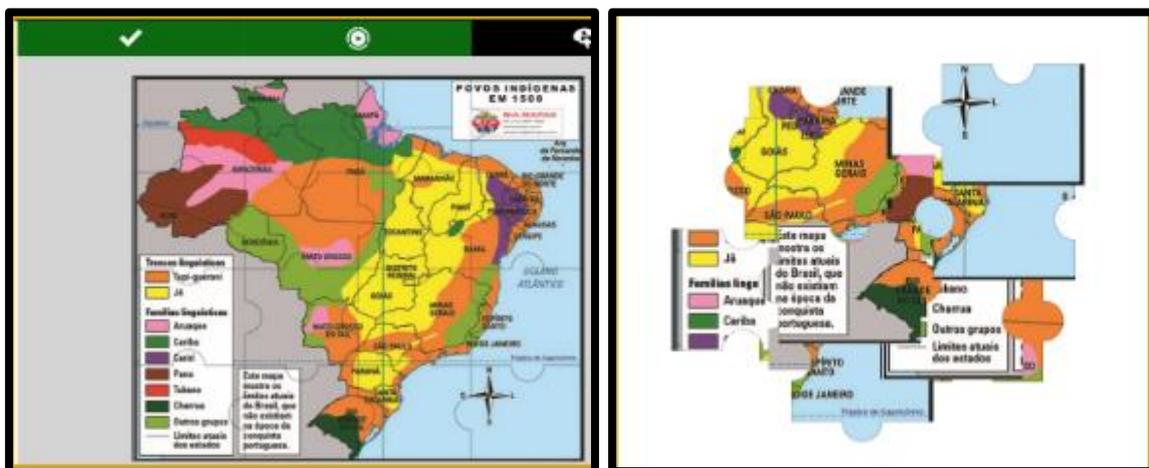
Expectativa: Os alunos devem perceber que o ponto de vista que estudamos até hoje é o ponto de vista europeu. Nomenclaturas dadas pelos europeus, especialmente os portugueses.

Livros de Histórias não retratam sob a ótica do nativo e até hoje isso persiste.

Após essa primeira conversa, que pode se desdobrar em mais questões, os alunos podem utilizar algum aparelho eletrônico, como celular, tablet ou computador, para montar o quebra-cabeça abaixo.

Após a realização dessa montagem, os alunos devem pesquisar quais eram as principais etnias que viviam no solo brasileiro, o número de habitantes, de acordo com o mapa. Essa habilidade está presente na competência EF07GE09 da BNCC, que se refere ao desenvolvimento e aprofundamento da leitura e interpretação de mapas cartográficos.

Figura 3 – Imagem real e quebra-cabeça (Brasil 1500)



Fonte: <https://puzzel.org/pt>

A seguir, projetar a imagem seguinte, para que, de acordo com a habilidade EF07GE10, o aluno consiga fazer comparação entre mapas. Apesar de essas habilidades serem presentes na disciplina de Geografia, o presente trabalho pretende traçar certos panoramas de forma interdisciplinar, conforme já afirmava os PCNs.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem (PCN, 1998, p. 40)

Figura 4 - Distribuição da população indígena no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

1) Qual diferença entre o primeiro mapa e o segundo?

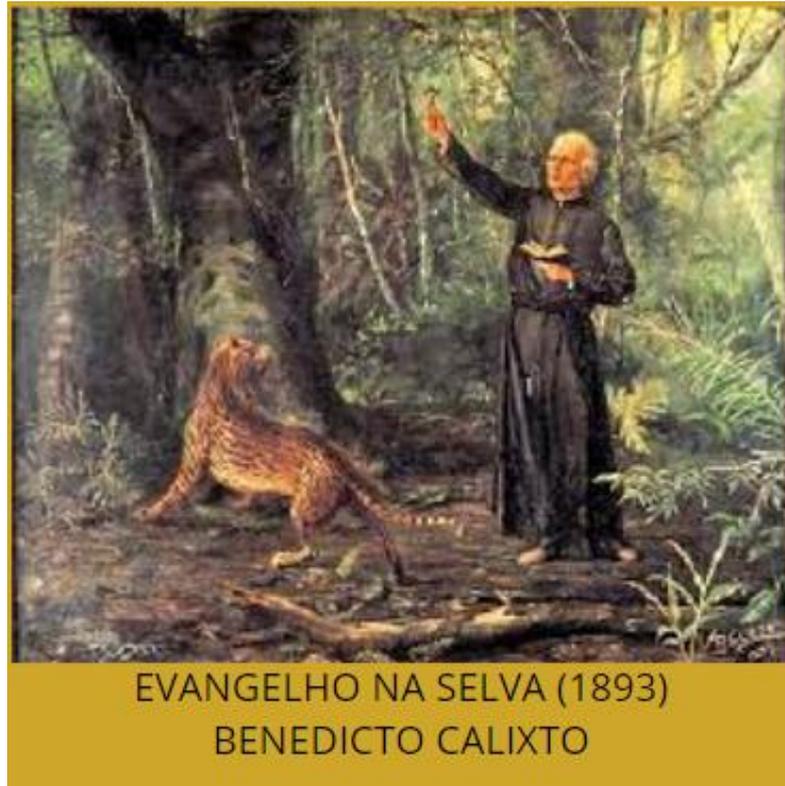
Expectativa: Apesar de ambos trazerem a população indígena espalhada pelo país, a quantidade de nativos diminuiu consideravelmente.

2) Qual motivo dessa diminuição?

Expectativa: Genocídio nos séculos anteriores, doenças, luta de terras.

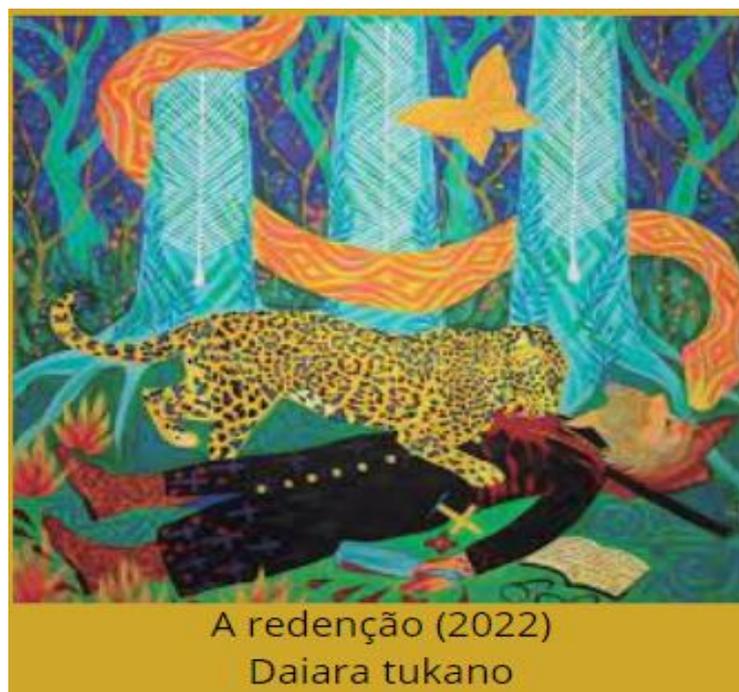
As releituras podem surgir com inúmeros objetivos, parodiar, criticar, valorizar o autor original, dentre outros. Essa questão pode surgir nesse momento de sondagem com as imagens seguintes:

Figura 5 - Evangelho na selva (1893), de Benedito Calixto



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Evangelho_nas_Selvas,_1893_\(ost,_58,5_x_70_cm_-_Padre_Anchieta\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Evangelho_nas_Selvas,_1893_(ost,_58,5_x_70_cm_-_Padre_Anchieta).jpg)

Figura 6 - A redenção (2022), de Daiara Tukano



Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/a-vida-e-selvagem-como-fazer-a-floresta-existir-em-nos-em-nossas-casas-e-em-nossos-quintais/>

“A redenção”, de 2022, acrílica sobre tela 1mx1m, exposição Nhe’ẽ Porã, Museu da Língua Portuguesa

- a) As duas pinturas transmitem as mesmas ideias?
- b) Como interpretar os possíveis significados da onça nestas obras?

Expectativa: Os alunos devem perceber que as imagens retratam diferentes visões de mundo sobre os processos de colonização e catequização no Brasil. A onça pode significar o nativo, como era visto e como de fato é. Não existe passividade diante da colonização no século 16 e sob os resquícios atualmente.

Após esse momento de reflexão, é pertinente já adentrar na temática da literatura indígena, porém, sem grande aprofundamento. Para isso foram separadas, as três partes de uma entrevista de Daniel Munduruku, para a Nova Escola. É necessário mostrar para os alunos um pouco da biografia dele e da importância dentro dos movimentos indígenas.

Parte 01: Entrevista: Daniel Munduruku - Parte 1 | Nova Escola²¹

Parte 02: Entrevista: Daniel Munduruku - Parte 2 | Nova Escola²²

Parte 03: Entrevista: Daniel Munduruku - Parte 3 | Nova Escola²³

Daniel Munduruku é filósofo, licenciado em História e Psicologia e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Nascido no Pará e enfrentando todos os preconceitos de um indígena nas décadas de 1970 e 80, passou de um garoto alfabetizado em uma escola missionária, a um dos principais escritores da literatura indígena brasileira, com 42 livros publicados. Nesta parte da entrevista, concedida na Estância Ecológica Colina da Serra, em Itapeccerica da Serra, região metropolitana de São Paulo, Munduruku fala sobre literatura e cultura indígena. Para saber mais sobre os projetos de Daniel Munduruku basta acessar www.danielmunduruku.com.br.

As oficinas seguintes serão de aprofundamento da literatura indígena brasileira. Inicialmente, com o auxílio do projetor, deve-se mostrar a capa da obra, contracapa, orelhas e pedir que os alunos destaquem elementos que chamem a atenção e justifiquem suas respostas. Espera-se que os alunos destaquem elementos-chaves que lembrem a cultura indígena ativando seus conhecimentos prévios sem, contudo, utilizar um viés estereotipado e preconceituoso.

Esses elementos, chamados de paratextuais, se encontram, acordo com Gérard Genette (2009) em uma zona fronteira entre o que ainda não é e o que já é texto. Ou seja, o

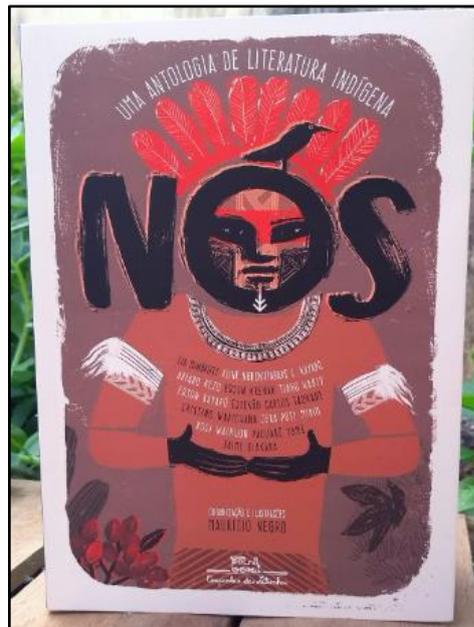
²¹ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4130/entrevista-daniel-munduruku-parte-1>

²² Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4130/entrevista-daniel-munduruku-parte-2>

²³ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4130/entrevista-daniel-munduruku-parte-3>

paratexto é tudo aquilo que acompanha ou rodeia um texto. Para Compagnon, (1996), o título possui uma posição privilegiada na capa do livro. Encontramos em *Nós* o destaque e os autores no peito do indígena, assim fornece ao leitor uma primeira impressão sobre o que trata o texto.

Figura 7 – Capa da obra literária *Nós: uma antologia de literatura indígena*, de Maurício Negro (2019)



Fonte: *Nós*, de Maurício Negro (2019)

Essa etapa, dentro do que diz respeito ao letramento literário, entra como motivação, da sequência básica, de Cosson (2021). Os alunos, provavelmente, devem falar sobre o grafismo no corpo, os adornos, como cocar, penas. Assim como, os elementos naturais, como pássaro, plantas.

Ainda para acrescentar nessa primeira discussão, o professor pode apresentar aos alunos alguns órgãos governamentais ou não²⁴ que defendem as causas indígenas, dentre elas estão:

- a) FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas)²⁵: é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, cabe a FUNAI promover estudos de identificação e delimitação,

²⁴ Disponível em <https://observatorio3setor.org.br/noticias/lista-7-organizacoes-que-atuam-na-defesa-dos-povos-indigenas/>

²⁵ Disponível no site <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>

demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas;

- b) CGY (Comissão Guarani Yvyrupa): Organização indígena que congrega coletivos do povo guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil na luta pelo território desde 2006. A CGY foi construída como um mecanismo de atuação nos processos de demarcação de terras indígenas, com base no art. 232 da Constituição de 1988. Atualmente, está sediada na aldeia Tenondé Porã, em São Paulo, com um escritório na região central e uma equipe intercultural de assessoria.
- c) Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 1992, com sede em Porto Velho, Rondônia. A atuação da Kanindé se estende pelos estados da Amazônia brasileira, como Amazonas, Mato Grosso, e Pará. A Kanindé atua com dezenas de etnias em uma série de atividades que vão desde cursos e capacitações até vigilâncias, reflorestamento e formação de agentes indígenas para combater as queimadas. Na pandemia estão promovendo a campanha ‘Povos da Amazônia’ para arrecadar recursos, como cestas básicas e kits de higiene e proteção para diversos povos indígenas.
- d) EDS (Associação Expedicionários da Saúde): A associação atua desde 2004 oferecendo atendimento médico clínico e odontológico gratuito às comunidades indígenas na Amazônia Legal Brasileira, incluindo a realização de cirurgias por meio do programa ‘Operando a Amazônia’. Até o momento, a EDS, que tem sede em Campinas (SP), já realizou 44 expedições, envolvendo mais de 300 voluntários ligados à área da saúde. Em 2020, a organização deu início ao programa ‘S.O.S Povos da Floresta’, que possibilitou o desenvolvimento de um modelo de Enfermaria de Campanha (EC) para fornecer oxigênio para 300 localidades na Amazônia, evitando que pacientes indígenas tivessem que se deslocar até os centros urbanos. No total, foram 262 enfermarias de campanhas criadas pela EDS.
- e) ISA (Instituto Socioambiental): Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) fundada em 1994, com o objetivo de propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos originários, com sedes em São Paulo,

Distrito Federal, Amazonas, Roraima, Mato Grosso do Sul e Pará. Entre os programas desenvolvidos para as populações indígenas pelo ISA estão: Programa Xingu, focado na importância do corredor de áreas protegidas que inclui Terras Indígenas e Unidades de Conservação, ao longo do Rio Xingu; e o Programa de Política e Direito Socioambiental (PPDS), que busca promover políticas públicas e assegurar a implementação de direitos que garantam um meio ambiente ecologicamente equilibrado e condições dignas de vida para populações indígenas e tradicionais.

- f) CTI (Centro de Trabalho Indigenista): Associação sem fins lucrativos fundada em março de 1979 por antropólogos e indigenistas, que atua de forma direta em Terras Indígenas (TIs) através de projetos elaborados com base em demandas locais, visando contribuir para que os povos indígenas assumam o controle efetivo de seus territórios, além de popularizar o conhecimento sobre o papel do Estado na proteção e garantia dos direitos constitucionais das populações indígenas.
- g) APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo): Organização sem fins lucrativos criada em 1990 em caráter regional e dedicada à defesa dos direitos das populações indígenas. Com 30 anos de existência, atua junto a uma população constituída por mais de 213 mil indígenas, em territórios e comunidades de 10 Estados compreendidos em sua área de abrangência (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), em prol da recuperação dos territórios tradicionais indígenas e da reivindicação de políticas públicas diferenciadas relativas a educação, saúde, desenvolvimento e sustentabilidade dos povos indígenas junto ao Poder Público.
- h) COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas): vinculado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e, desde 2018, um dos programas da Fundação Luterana de Diaconia, assessora e coordena trabalhos junto aos povos indígenas. Criado em 1982, temos como compromisso apoiar as prioridades colocadas pelos povos e comunidades indígenas, respeitando seus modos de ser e suas culturas, trabalhando com eles e não por eles. Para isso, atuamos criando parcerias e dando apoio nas áreas de educação, saúde, terra, organização, sustentabilidade e defesa de direitos.

Caso o professor ache necessário, pode destacar outras organizações que lutam lado a lado com os indígenas. Juntamento com as descrições das organizações e associações, levantar hipóteses com os alunos sobre a importância dessas instâncias.

4.3.2 Primeira oficina: amor originário, de Aline Ngrenhtabare I. kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkre Kayapó)

Para essa primeira oficina preparamos um conto de amor, com seus obstáculos, surpresas e um fim repleto de significado. Faz-se necessário abordar elementos históricos e geográficos à medida que a leitura dos contos evolua. Para o primeiro conto, uma sugestão de atividade é o trabalho com glossário das palavras em negrito, destaque para os elementos narrativos, como narrador, personagens, tempo, espaço. Os contos escolhidos, gradativamente, trazem elementos novos à realidade dos estudantes, desde o primeiro amor à criação do universo, com toque humorístico, filosófico, lírico.

O primeiro conto será Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkre Kayapó), anexo F. Infelizmente, conforme já citado, os textos foram escaneados, utilizando uma xerox ou versão PDF em meios digitais nas aulas. Para esse conto, utilizamos a sequência básica, de Cosson (2021), conforme o quadro abaixo. O estudo desse conto será feito em 6h.

Quadro 1 – Proposta de atividade para a primeira oficina (continua)

Etapa da sequência básica	Atividade
Motivação (1h)	<p>Apresentação da capa, das orelhas e da contracapa, anexo G. Contrastar com o conhecimento dos alunos, questionar sobre do que se tratam os contos. Perguntar se os alunos conhecem alguma história/conto/lenda/mito indígena.</p> <p>Podemos indagar, também, que contos de fada, eles conhecem.</p> <p>Espera-se que eles já percebam dicas nos elementos paratextuais. E também lembrem de histórias do nosso folclore.</p> <p>Com relação aos contos de fada, eles</p>

Quadro 1 – Proposta de atividade para a primeira oficina

(conclusão)

	devem lembrar de Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel.
Apresentação do autor e da obra (1h)	Nesse momento, apresentamos a biografia do autor, que já está no texto.
Leitura (2h)	Nesse momento, em sala de aula, haverá uma leitura coletiva ou individual.
Interpretação (2h)	Concomitantemente a leitura, faremos a interpretação, comparando com as histórias já conhecidas pelo aluno. Após a leitura, os alunos farão atividades de glossário, pesquisa sobre o povo Mebengôkré Kayapó.

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro conto, Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó), é uma narrativa curta, por ser um conto contemporâneo, narrado em 3ª pessoa, um narrador onisciente, conhecedor dos pensamentos e anseios dos protagonistas. Como personagens principais, tem-se Panhonka, uma jovem ansiosa pela chegada da lua cheia, em que os homens e mulheres da tribo costumavam se conhecer e namorar. Ela tinha “cabelos longos e escuros, pele dourada e tuirenta”. Ela é apresentada como uma moça apaixonada, excelente dançarina, mas também ciumenta. Bepkaety é um rapaz respeitado pela sua aldeia, excelente guerreiro e caçador. Trabalhava como técnico e enfermagem e sonhava em ser médico. “Era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar conflitos locais”. Quando Panhonka achava que não seria correspondida, suas amigas, numa festa, juntam os dois e percebe que o amor é correspondido. Os dois se entregam a paixão e meses depois nasce a filha do casal.

A) Motivação: 1h/a

Os alunos, nessa fase, vão entrar em contato com o livro físico, observando a capa, contracapa e orelhas (anexo G). Seguido de perguntas como:

Que elementos encontramos nessa capa que é tão ímpar para o indígena?

(Espera-se que eles discorram um pouco sobre fauna e flora, grafismo corporal, acessórios na cabeça e braços. Além disso, atentar que os nomes dos escritores estão no peito do indígena na capa.)

Após esse momento, questione se a nossa relação, enquanto sujeitos não indígenas, com a natureza é a mesma de um sujeito indígena. Peça que justifiquem as diferenças.

(Espera-se que falem um pouco sobre a educação, a história dos nativos desde antes da invasão do europeu)

Para adentrar um pouco no texto, questione se os alunos conhecem algum conto de fadas.

(Talvez eles respondam os mais conhecidos, Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, Rapunzel, entre outros).

B) Apresentação do autor: 1h/a

Essa leitura é muito importante, pois a partir da biografia dos autores, os alunos já vão percebendo que o indígena exerce profissões, estuda e mesmo assim continua atuando em sua aldeia.

C) Leitura: 2h/a

O tempo dessa etapa pode variar de acordo com o nível de leitura dos alunos. Essa leitura pode ocorrer numa sala mais aconchegante, como biblioteca ou sala de informática, ou mesmo em alguma parte arborizada, se tiver.

Inicialmente, como uma previsão do que virá, pode-se pedir aos alunos que leiam apenas o título e façam conjecturas sobre o que espera encontrar no texto, quais são suas expectativas com relação ao tema. Aqui torna-se claro as previsões e inferências.

O processo de leitura, para Solé (1998, p. 32, grifo nosso), deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. *É um processo interno, mas deve ser ensinado.*

Após essa leitura individual, os alunos partem para uma leitura em voz alta, assim o professor incentiva a realização da leitura coletiva e já ajuda a desenvolver o próximo passo: a interpretação. Nesse momento, o aluno já tem noção de toda ação, e que daí, pode transmitir suas opiniões.

D) Interpretação: 2h/a

Essa fase permite que o discente construa o sentido do texto e é dividido em dois momentos: o interior, “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Cosson, 2021, p 65).

Após o momento da leitura individual e coletiva, chega o momento de interpretar, compreender e analisar o texto literário. A primeira atividade a ser feita é criar um glossário ilustrado em grupo das palavras nativas presentes no texto.

A aldeia já estava iluminada por **MYTYRUWY-RAJ MORO**, a lua crescente. Panhonka contava as horas, ansiosa pela chegada da **MYTYRUWY-NOTI**, a lua cheia.

Desde muito cedo a jovem Kayapó se acostumou a ouvir sua mãe, **IRUWÁ**, contar que, durante a lua cheia, os homens, os **ME MY**, e as mulheres, as **MENIRE** e as **MEKURERERE**, se encontravam pela aldeia para se conhecer e eventualmente namorar (Negro, 2019, p. 15, grifo do autor)

Os alunos deverão inferir o significado das palavras em negrito e fazer desenhos, pinturas, poemas que se refiram a esses termos. Assim, ao final dessa atividade, os trabalhos deverão ficar expostos. Caso se realize essa atividade, não se deve entregar o texto completo presente na obra, pois há um glossário ao final do texto para os leitores. O glossário pode ser visto ao final da atividade para conferir o glossário correto.

A atividade seguinte a essa primeira parte da interpretação, envolve também artes visuais. Os alunos deverão pesquisar e estudar um pouco, o que já começaram a fazer na fase da motivação em que pesquisaram sobre diversas etnias indígenas, e incluir uma ilustração, pode ser uma releitura da imagem que abre o conto, dentro do mapa do Brasil, mostrando onde há maior concentração dessa etnia no país.

Como já foi dito, depois de cada conto há um pouco de informação sobre a etnia do(s) auto(es) do conto.

Depois disso, podemos enumerar algumas questões escritas ou orais a serem feitas sobre o texto, como:

a) Que palavras estrangeiras você conhece que usamos no cotidiano? Qual significado e origem?

Expectativa Os alunos podem lembrar principalmente de palavras de origem inglesa, como: *like, crush, mouse, post, podcast*.

Em seguida, o professor pode escrever no quadro palavras como tapioca, carioca, pipoca, jacaré, pereba e perguntar se sabem o significado e a língua originária delas. O professor

deve observar que os alunos sentirão mais dificuldade em descobrir a origem das palavras indígenas que das palavras inglesas.

b) Qual a importância das palavras escritas em língua nativa na narrativa?

Essas palavras te causaram algum tipo de estranheza?

Expectativa: Os alunos provavelmente responderão que as palavras causaram estranhezas, pois não estão habituados a usar no dia a dia. No entanto, devem perceber que o simples fato de agora conhecer algumas palavras indígenas e vê-las num texto de ampla divulgação na sociedade, dá uma relevância ao povo indígena que antes não tinha, porque não conhecia sua cultura, sua obra, sua palavra.

Para Bakhtin (2006), a língua nacional comum é uma ficção, na medida em que é uma criação entre povos plurais. Essa unicidade pregada pelo colonialismo age contra os povos originários, quando silenciam sua cultura, suas línguas. Essa imposição é realizada desde a colonização do país e seguem resquícios até hoje. Talvez, por isso, é mais comum sabermos as palavras de origem inglesa que as de origem indígena. A palavra tem poder, e foi essa ideia de unicidade, que tentou apagar a cultura da população nativa, desde a catequização até hoje. As línguas indígenas foram brutalmente proibidas após a invasão europeia, diminuindo cada vez mais a posição do sujeito indígena socialmente.

c) Quem são os protagonistas do conto?

Expectativa: Panhonka e Bepkaety

d) Como eles podem ser caracterizados? Pode utilizar trechos do conto para ressaltar sua resposta.

Expectativa: Panhonka, uma jovem ansiosa pela chegada da lua cheia, em que os homens e mulheres da tribo costumavam se conhecer e namorar. Ela tinha “cabelos longos e escuros, pele dourada e tuirenta”. Ela é apresentada como uma moça apaixonada, excelente dançarina, mas também ciumenta. Bepkaety é um rapaz respeitado pela sua aldeia, excelente guerreiro e caçador. Trabalhava como técnico e enfermagem e sonhava em ser médico. “Era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar conflitos locais”.

e) Que comportamentos das personagens do conto se assemelham ao dos adolescentes e jovens do seu convívio?

Expectativa: Espera-se que os alunos citem a paquera, a paixão, as amizades, as relações familiares, como o cuidado da mãe, do pai, a cumplicidade entre irmãos.

f) Lembra do poema A mãe do Brasil é indígena, de Mirian Krexu?

Observe o trecho abaixo e pense: como esse trecho se relaciona com o conto Amor Originário?

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena.

Expectativa: O aluno deve atentar que o protagonista Bepkaety servia como técnico de enfermagem e sonhava em se tornar médico para levar dignidade ao seu povo. E os versos retratam isso, que os povos originários podem e devem ocupar qualquer espaço.

g) Pensando ainda no poema e no conto, quantos indígenas você conhece como médico, professor, escritor, advogado, apresentador de TV ou qualquer outra profissão?

Expectativa: Os alunos provavelmente não lembrarão de nenhum, ou talvez dos autores do conto. Os mais informados podem conhecer Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

h) Leia o texto abaixo, retirado do site <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/SemanadosPovosIndigenas2019.pdf>

Figura 8 - Lugar de índio é na aldeia?

"LUGAR DE ÍNDIO É NA ALDEIA?"

Assim como se criou um estereótipo indígena em que para ser indígena é preciso ser pardo, ter cabelo preto e liso, olhos puxados, também se criou no imaginário nacional a ideia de que há um lugar específico para as pessoas indígenas: a aldeia. O problema é que a própria noção de aldeia não faz sentido para os povos indígenas, que não viviam aldeados, mas sim se deslocando em seu território. Além disso, nos tempos atuais, a sociedade não indígena vem cada vez mais avançando sobre os territórios indígenas. Fica então a pergunta: qual é o lugar dos povos indígenas?

Assim como acontece com os demais povos e culturas que existem no Brasil, os povos indígenas não querem estar restritos a determinados lugares e espaços. Às vezes, essa ocupação dos mais diversos espaços é uma opção do povo e, outras vezes, é uma necessidade. Para exemplificar, temos a situação do espaço universitário...

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades tem aumentado a cada ano: desde a abertura de ações afirmativas para indígenas, o egresso também tem elevado em números. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de indígenas matriculados no ensino superior cresceu 255% entre os anos de 2010 e 2016.

Para além do ingresso nas universidades, outro desafio é a permanência de estudantes indígenas. Essa ainda não é uma política de Estado, mas somente uma política de governos ou iniciativas das próprias universidades. Por isso, muitos e muitas estudantes indígenas acabam desistindo de seus cursos superiores. Já os e as estudantes que conse-



ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS, SUL DO BRASIL





quem permanecer enfrentam vários desafios, como: ter sua identidade questionada por parte da comunidade acadêmica e ter de enfrentar a estrutura acadêmica com base ocidental que não reconhece, não valoriza e não abre espaço para outros saberes, práticas e tempos. A universidade está baseada em uma lógica eurocêntrica, individualista e capitalista, confrontando-se diretamente com as lógicas indígenas que são baseadas em coletividades e na reciprocidade.

“O motivo pelo qual estou na universidade é bem simples, mas muito diferente dos motivos que levam outras pessoas a buscarem este lugar. Para além da necessidade de formação, minha presença significa que o povo Guarani está aqui. As necessidades e realidades do meu povo chegaram junto comigo na universidade. Busco um futuro melhor para mim e meu povo, mas também para trazer a realidade indígena para o mundo acadêmico. A universidade é um espaço indígena, assim como todos os outros espaços públicos” (Rodrigo Mariano, do povo Guarani M’bya).

Os povos indígenas, estando no processo de ocupar os mais variados espaços da sociedade, mostram que não há um lugar específico destinado para si, mas que querem autonomia e protagonismo para estar onde percebam ser espaços importantes para suas construções, mesmo que estar em determinados espaços seja enfrentar cotidianamente os mais variados preconceitos. Leia o relato da universitária Ana, do povo Xokleng, sobre ser mulher indígena na universidade:

“Quando tratamos de violência sofrida por essas mulheres, não falamos só de violência física; a violência psicológica tem sido um dos grandes problemas dentro da universidade. Pois, quando se fala em ingresso, temos a obrigação de pensar na permanência; porém, em relação a essa permanência de que pouco tem se falado e feito, foi pensada só para meninos, homens ou meninas sem filhos. O contexto de realidade dos povos indígenas sempre foi diferente da realidade dos não indígenas. Para muitos povos, é cultural meninas casarem e terem filhos cedo, pois acreditam que a divindade e esperança vêm das crianças indígenas. Portanto, ao adentrarem na universidade, estão despreparadas para enfrentar esse sistema capitalista, europeu e elitista. Ao entrar nos deparamos com a não acessibilidade da universidade para receber essas diferenças culturais; somos barrados com nossos filhos no Restaurante Universitário, não temos acesso à casa do estudante universitário, onde a moradia de crianças é proibida, não temos fácil acesso à creche ‘disponibilizada’ para filhos de professores e alunos, o auxílio creche não é garantido a partir do momento do ingresso. Esses e vários outros fatores fazem com que mães indígenas desanimem, enfrentem problemas psicológicos ou até mesmo desistam dos seus cursos, pois não têm a garantia de permanência para si e para seus filhos. As mulheres indígenas em um contexto geral têm sofrido esses e outros tipos de agressões, assédio moral e físico. Em uma universidade que se diz para intelectuais, mulheres indígenas sofrem assédio moral e sexual nas redes sociais e, às vezes, pessoalmente. Temos visto isso acontecer desde o momento da nossa entrada na universidade: universitários, ditos ‘brancos intelectuais’, nos minimizam por sermos indígenas, mães, e por termos o objetivo de estar dentro de uma universidade” (Ana Patte, povo Laklãnô/Xokleng).

AO OCUPAR OS MAIS VARIADOS ESPAÇOS NA SOCIEDADE, OS POVOS INDÍGENAS PROVAM QUE NÃO HÁ UM LUGAR ESPECÍFICO PARA ELES, QUE LUTAM POR AUTONOMIA, PROTAGONISMO E VALORIZAÇÃO DA SUA CULTURA.

30

31

Fonte: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/SemanadosPovosIndigenas2019.pdf>

Para finalizar o trabalho com esse conto, que pontos convergentes encontramos no poema *A mãe do Brasil é indígena*, de Mirian Krexu; o conto *Amor originário*, de Aline Kayapó e Edson Kayapó e o texto acima?

4.3.3 Segunda oficina: guarãguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá)

Para essa segunda oficina preparamos um conto de amor, mas um conto de amor diferente, que foge da idealização comum e traz mais ainda o amor entre o indígena e seu povo, mostrando que o amor não é apenas amoroso, é coletivo, é entre seus pares. E para além do amor, traz muitos elementos negativos: ciúmes, traição, manipulação. Nesse conto, há uma guerra entre humanos e peixes em que só acaba quando há a sedução, com a ordem de Monãg, o grandioso deus do bem, de Guaporé, filho de Piraruku, a bela Panãby’piã, filha do governante dos Maraguá. Assim, como na primeira oficina, faz-se necessário abordar elementos históricos e geográficos à medida que a leitura dos contos evolua, pois cada conto pertence a uma etnia

diferente. Para o segundo conto, uma sugestão de atividade, também, é o trabalho com glossário das palavras em negrito. Se for viável, pode-se utilizar uma amostra da culinária indígena, o açai, tema do presente conto.

O segundo conto será Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá), anexo G. Essa oficina será realizada em 6h e utiliza a sequência básica, de Cosson (2021) e as dimensões ensináveis de Diogo, (2020). A sequência se direciona bem semelhante ao primeiro conto. Apresentação do grafismo que inicia cada conto, realização do glossário indígena.

Com as dimensões ensináveis, os alunos vão separar macro e micro dimensões do texto e compartilhar ao final as impressões de cada um ou de cada grupo, se preferir um trabalho coletivo. A macrodimensão traz um tema mais geral e as microdimensões trazem uma parte desta. Por isso, a atividade se torna tão diversificada. Diante das apresentações, os alunos vão justificar sua visão de cada elemento no texto. Nessa atividade, os alunos podem abordar suas vivências atuais, passadas, de familiares.

A) Motivação: 1h/a

Nesse momento, trazendo ainda as inferências e previsões citadas por Solé, pode-se inicialmente apresentar a gravura que inicia o conto, a figura 15.

Como os alunos já conhecem os elementos paratextuais do livro, pode-se começar indagando se eles conhecem ou já viram um peixe-boi. Após, se houver necessidade, pode mostrar uma imagem do animal e comentar algumas curiosidades. Antes de iniciar, perguntar se conhecem a lenda do peixe-boi, caso conheçam, pedir para contar brevemente o que lembra.

Figura 9 – Imagem que antecede o conto Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá



Fonte: Nós, de Maurício Negro (2019)

B) Leitura: 2h/a

Para Solé (1998, p.117), ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos.

Para essa leitura, pode-se utilizar a leitura compartilhada como proposta da Solé, em que prevê quatro etapas: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. O professor pode

formular perguntas ao longo do texto. Essas etapas não são fixas, pode-se mudar conforme a necessidade. A previsão pode acontecer, inclusive depois das perguntas.

C) Interpretação: 2h/a

Semelhante ao primeiro conto, um grupo de alunos pode fazer um glossário ilustrado, outro pode desenhar e encaixar no mapa a localização dessa aldeia. Para extrapolar, cada grupo pode desenvolver as dimensões ensináveis, de Diogo (2020), que consiste em elaborar, dentro do conto, uma macrodimensão (um tema gerador, um tema maior) e uma microdimensão (um subtema que se desenvolve a partir da macrodimensão).

Por exemplo:

Quadro 2 – Dimensões ensináveis, de Diogo (2020)

Macrodimensão	Microdimensão
Amor	Relacionamento amoroso tóxico Ciúmes Possessividade Traição Gravidez indesejada Manipulação
Guerra	Violência Acordo de paz

Fonte: Elaborado pela autora

A interpretação pode iniciar de forma semelhante ao primeiro conto com a realização do glossário ilustrado que deve ficar exposto junto ao primeiro. Nesse conto, há também palavras de origem nativa em destaque.

- Vá até a superfície, transforme-se em gente e seduza a bela Panãby'piã, filha de Tabaguá, **TUXAWA** dos Maraguá. (NEGRO, 2019, p. 39, grifo do autor)
Encantado com a beleza de Panãby'piã, não perdeu tempo, transformou suas escamas num lindo **MARÃGÁ** e começou a chocá-lo [...] (NEGRO, 2019, p. 40, grifo do autor)
Pouco tempo depois, guarãguá apareceu, boiando sereno e fazendo **BALAKUBAU** no porto da aldeia dos maraguás. (Negro, 2019, p. 41, grifo do autor)

Novamente, após essa atividade, os alunos farão uma ilustração baseado no conto e incluir dentro do mapa do Brasil onde a aldeia se localiza em maior quantidade, já feito desde o primeiro conto.

Após essas atividades iniciais, seguem alguns questionamentos relacionados ao conto.

a) A origem do peixe-boi, de acordo com o conto, era o que você esperava?

b) Que fato, dentro do enredo, mais te causou surpresa?

Expectativa: Eles podem enumerar diversos acontecimentos, como: a guerra entre peixe e humano, a sedução encabeçada por um deus do bem, o casamento por conveniência, a fuga da noiva, a gravidez inesperada.

c) Em que lugar se passa a história?

Expectativa: A terra indígena se localiza no Amazonas, a observar a fauna e flora que são citados no texto, como: piraíba, jeju, pirarara, o candiru, piranha, rio.

d) Categorize as personagens em: humano, animais, divinos ou híbridos. Pode criar um quadro com as categorias.

Expectativa: O quadro pode variar, porque alguns elementos podem se mostrar híbridos ao longo da história.

Quadro 3 - Categorias dos elementos no conto Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá

HUMANO	ANIMAIS	DIVINOS	HIBRÍDO
ALDEIA	PEIXES	MONÃG	GUAPORÉ
PANÃBY'PIÁ (PRIMEIRA FASE)			PIRARUKU
TÃBAGUÁ			GUARÛGUÁ
MARIDO DE PANÃBY'PIÁ			PANÃBY'PIÁ/GUAYARA (SEGUNDA FASE)
MALYLI			

Fonte: Elaborado pela autora

e) Em qual tempo se passa a história?

Expectativa: O tempo da narrativa é bem antigo, quando nem existia o peixe-boi.

f) O amor é o centro dos dois contos analisados em sala. Na sua opinião, esse sentimento acontece da mesma forma? Por quê?

Expectativa: Espera-se que os alunos digam que não. Pois o primeiro, foi um amor correspondido, sem grandes obstáculos; já o segundo conto, o amor, apesar de correspondido, tinha um grande obstáculo: famílias rivais. E um casamento arranjado. Em ambos, há a gravidez

no final do texto. Enquanto uma considerada benção, no outro a gravidez causou um grande transtorno, fazendo com que a protagonista fuja para o rio onde morava o pai da criança.

Após as questões iniciais, os alunos poderão comparar dois textos de gêneros diferentes, porém com temáticas parecidas: rivalidade entre famílias e amor proibido.

g) Leia o resumo abaixo da tragédia Romeu e Julieta, presente no site Toda Matéria.

Romeu e Julieta é uma tragédia do escritor inglês William Shakespeare (1564-1616) escrita no final do século XVI. A obra de dramaturgia relata a história de amor entre Romeu e Julieta.

Romeu e Julieta representa um dos maiores clássicos da literatura mundial e uma das obras mais emblemáticas de Shakespeare.

Até os dias atuais, o texto é encenado e possui diversas paródias. São filmes, músicas, poesias, pinturas, todos inspirados na obra de um dos maiores autores britânicos: William Shakespeare.

Romeu e Julieta são os protagonistas dessa história de amor. Eles se apaixonam perdidamente.

No entanto, ambas famílias tem uma longa história de disputas. Romeu, que pretende casar com Rosalina, muda de ideia quando conhece a filha única dos Capuleto. Após o encontro, eles decidem se casar.

Eles se conhecem num baile de máscaras que ocorreu na cidade de Verona (Itália) e logo se apaixonam.

Entretanto, eles desconhecem suas origens, ou seja, nem imaginam que aquele amor pode causar muitos problemas.

Com a esperança das famílias se entenderem, Frei Lourenço, amigo e confidente de Romeu, realiza secretamente o casamento dos jovens.

Uma das peripécias da obra é o duelo que ocorre entre Teobaldo, primo de Julieta, Mercúcio, amigo de Romeu, e o próprio Romeu. Como resultado dessa briga, Teobaldo e Mercúcio morrem.

Diante disso, o príncipe de Verona decide exilar Romeu da cidade. No entanto, ele aparece durante à noite para se encontrar com sua amada Julieta.

Nesse momento, eles têm uma noite de amor. Julieta, que está prometida por Páris, um jovem nobre e parente do príncipe, tenta adiar a data do casamento, porém sem sucesso.

Desesperada com esse fato, Julieta decide pedir ajuda ao Frei Lourenço. Ele lhe oferece uma bebida que supostamente parecerá que está morta.

Com isso, ele manda uma carta ao Romeu, que ainda está exilado, para revelar seu plano e unir definitivamente o casal.

Todavia, Romeu não recebe a mensagem do Frei e por seu criado Baltasar fica sabendo da "morte" de Julieta. Inconformado, ele compra um veneno em um boticário.

Vai até a cripta da família Capuleto, onde está o corpo de Julieta. Ali, ele encontra com Páris, o futuro pretendente de Julieta. Eles chegam a lutar e Romeu o mata.

Após a morte de Páris, Romeu toma o veneno. Quando Julieta desperta e compreende que Romeu tomou o veneno, ela se mata com o punhal de seu amado.

Por fim, proibidos de viverem essa história de amor, eles escolhem a morte. Diante disso, as famílias que antes viviam em discórdias, passam por um momento de paz.

- a) Você já leu ou já ouviu falar dessa tragédia de Shakespeare?
- b) Expectativa: Dificilmente, uma pessoa não conheça a história de Romeu e Julieta, mas lendo o resumo, entende um pouco como é a história de amor impossível.
- c) Que acontecimentos são semelhantes entre as duas histórias?
- d) Expectativa: os alunos podem citar a rivalidade entre famílias, a paixão imediata entre o casal numa festa, o amor proibido entre os protagonistas, os encontros proibidos e, através do final de cada casal protagonista, há um acordo de paz.
- e) Que personagem secundário exerce grande importância dentro dos textos e possuem função semelhante?

Expectativa: Frei Lourenço e Malyli (xamã ou pajé em língua maraguá). Os dois são conselheiros e ajudam pessoas ao redor.

Em muitas ocasiões, os professores trabalham o folclore e acham estar colocando em destaque as influências indígenas. Hoje, diante da consciência de que existem muitas textualidades indígenas, percebemos que o folclore é apenas um recorte de uma narrativa indígena, em que não se sabe a origem, não sabe a que povo pertence e apenas dissemina em sociedade.

A literatura indígena, em suas diversas facetas, apresenta uma visão de mundo diferente, uma relação entre o humano e divino diverso, mas todas convergem para um mesmo ponto, a valorização da sua cultura.

4.3.4 Terceira oficina: os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá)

O terceiro conto, anexo I, mais longo da coletânea, exigirá um pouco mais de tempo para a realização da leitura e atividade. Devido a isso, utilizamos o círculo de leitura, de Cosson (2020). Para o autor, os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada (Cosson, 2020, p. 139)

O conto traz novamente, no centro, o amor. Porém, um amor construído entre dois animais diferentes, uma anta e um jabuti. Ambos cresceram juntos, pois estavam sozinhos no mundo. Dessa convivência, surgiu um amor entre eles, que foi julgado pelos outros animais da floresta. Diante de todos os problemas, ao fim do texto os dois se transformam em humanos para viver seu amor em paz.

Afinal, o texto deve nos fazer discutir positivamente e negativamente frente a tantas problemáticas. No círculo de leitura, há algumas funções que devem ser distribuídas antes da leitura do texto, como:

a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;

Expectativa: nesse momento, o conector pode ligar o texto a preconceitos com relação a população LGBTQIA+, por exemplo. Anos atrás, a proibição de relacionamentos inter-raciais. Pessoas mais conservadoras que não aceitam relacionamentos de pessoas do mesmo sexo, por exemplo, porque entram em contraposição ao seu posicionamento, seja religioso ou político.

b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

Expectativa: o questionador pode realizar as seguintes perguntas:

Quem representa em nossa sociedade o urubu-rei e a maritaca?

Por que o relacionamento entre Japu'a e Tumbija incomodavam tanto os outros animais?

Como os protagonistas se sentiram quando estavam sozinhos na floresta?

Por que mesmo os animais da mesma espécie rejeitavam Japu'a e Tumbija?

Qual a diferença do Criador, do conto, e o Criador da religião cristã?

O que você achou do final do texto?

c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;

“Passaram-se dias, depois meses. Os dois cresceram juntos. Sempre brincando, dormindo, comendo e zelando um pelo outro. Quando viraram adultos, já pareciam da mesma família. E se amavam. Porém, deixaram muito bicho ressabiado. Das piranhas, cascavéis e mesmo das aves, como as maritacas e os urubus, ouviram comentários sempre censores ao relacionamento deles.”

Nesse trecho, há um resumo de todo o enredo, o início da convivência, a maturidade, o amor construído com o tempo e os animais incomodados.

d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;

Para essa função, o aluno pode desenhar algo relacionado ao texto. Pode ser inclusive uma releitura da imagem que abre o conto.

e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

Algumas sugestões:

Inerte: sem atividade ou movimento próprio;

Comichão: sensação cutânea desconfortável que leva um indivíduo a coçar ou friccionar a pele; prurido;

Morosidade: estado ou condição do que é moroso; demora, delonga;

Ressabiado: que se ressabiou, desconfiado, espantado, assustado;

Censores: aquele que censura; crítico;

Jururu: que perdeu a alegria; triste; melancólico;

Passividade: natureza, estado ou qualidade do que é passivo; que não demonstra iniciativa;

Maritaca: termo popular para se referir as diversas espécies de aves da família dos psitacídeos;

Cume: ponto ou parte mais alta; cimo; ápice.

Pode ser uma oportunidade para abordar homônimos e parônimos, como no caso de censores e sensores.

f) Sintetizador – sumariza o texto;

Nessa função, o aluno deve destacar elementos primordiais da narrativa: personagens, tipo de narrador, enredo, tempo, espaço. E ressaltar eventos mais pertinentes do texto.

g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

Nesse momento, o pesquisador pode citar a etnia da autora, os elementos naturais que aparecem no texto, os deuses presentes na etnia Guarani.

h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;

As cenas principais se passam na floresta densa, com muita vegetação e animais. Representa um lugar harmonioso, em alguns momentos, e turbulentos, em outros momentos.

i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes

Podem ser citados:

Japu'a, Tumbija: únicos nomeados no texto, além da mãe-anta.

Maritaca e urubu-rei: os antagonistas do conto.

Ao final da atividade, com o último conto, pode-se solicitar aos alunos, individualmente ou não, que monte um quadro baseado nas dimensões ensináveis. Esse quadro pode ser uma adaptação do original, no sentido de já escolher uma macrodimensão, o amor, e deixar que os estudantes preencham com suas impressões.

Quadro 4 - Dimensões ensináveis (Os raios luminosos)

O que o amor representa em cada um dos contos analisados?		
Conto 1: Amor originário	Conto 2: Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá	Conto 3: Os raios luminosos
Felicidade	Traição	Obstáculos
Família	Angústia	Completude
Reciprocidade	Gravidez indesejada	Família

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante que todas as funções do círculo de leitura sejam preenchidas, apesar de não serem obrigatórias todas as funções, para que a aula se torne mais dinâmica e completa em sua interpretação. Caso o professor deseje, pode incluir as dimensões ensináveis ao final da atividade. Para essa atividade, são necessárias 6 h/a.

Diante das estratégias que foram realizadas nos contos anteriores, espera-se que os alunos utilizem estratégias metacognitivas e não apenas as cognitivas, na definição de Kleiman (2010). As estratégias cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda no nível consciente (Kleiman, 2010, p. 54)

Já as metacognitivas que é o que esperamos dos alunos do nono ano se refere a uma atividade consciente, reflexiva e intencional: “primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em

mente. E, segundo ele compreende o que lê.” Essa última parte chamada de “auto monitoração da compreensão” é desenvolvida naturalmente.

Para finalizar essa oficina, os alunos deverão incluir essa etnia no mapa que está sendo montado desde o primeiro conto. Ao finalizar, pode chamar as outras turmas para que vejam os glossários ilustrado, o mapa montado, as ilustrações referentes ao conto e apresentação dos alunos sobre o que aprenderam nessas oficinas.

Para acrescentar atividades a essas oficinas, há uma sugestão, apêndice D, com links, imagens, reflexão, atividades interdisciplinares entre LP, Geografia e História. A interdisciplinaridade na educação estabelece uma relação entre duas ou mais disciplinas, ou áreas de conhecimento. Essa interação permite que essas disciplinas complementem e contextualizem os saberes e o objeto de conhecimento. Desse modo, os estudantes, adquirem um novo olhar sobre os conteúdos trabalhados, pois não são vistos mais de uma maneira isolada.

Ela favorece o protagonismo do aluno e também o desenvolvimento da cidadania, assim o estudante, quando conhece e relaciona os objetos de conhecimento, estão aptos a intervir na realidade em que vivem e constroem seu projeto de vida com responsabilidade e consciência.

Esses princípios estão explícitos nas DCNs (2013), pois afirmam que “o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em contato com a literatura, somos expostos a diferentes visões de mundo, pontos de vista, culturas e experiências, o que permite ao ser humano expandir conhecimentos e compreensão de mundo e, conforme preconiza os documentos oficiais, torna os leitores, pessoas mais empáticas e tolerantes. Além disso, a leitura, especialmente a literária, estimula a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica.

Por diversas razões, ensinar Literatura tem sido extremamente problemático, pois o professor, além de enfrentar diversas dificuldades – condições desfavoráveis de trabalho, falta de material apropriado, falta de formação docente continuada, exaustiva carga horária de trabalho – lida com um cotidiano em que tudo se mostra efêmero e mais dinâmico que a leitura literária. Essa crise no ensino da Literatura se apresenta, também, devido a pedagogização excessiva, com fins específicos sem incluir necessariamente reflexão do texto literário. Em alguns momentos, o texto literário pode ser utilizado como forma de análise textual rasa, no Ensino Fundamental, e como historiografia literária, no Ensino Médio.

Apesar disso, e de uma forma otimista, esse cenário está mudando, pois cada vez mais pesquisas acadêmicas mostram interesse em transformar essas aulas engessadas em algo mais dinâmico e crítico. De 2019 a 2023, segundo o Google Acadêmico, no Brasil, foram escritos aproximadamente 15.500 textos acadêmicos com o assunto “formação de leitores”. Esse quadro mostra que a consciência da importância da leitura literária na Educação Básica é crescente e atinge cada vez mais os meios acadêmicos.

Para que a formação de leitores aconteça, a abordagem com a literatura deve ser diferenciada, e para isso foi escolhida a literatura indígena, pois é uma forma rica e diversificada de expressão cultural de um povo que historicamente foi silenciado e apagado devido ao eurocentrismo, resultado da colonização sofrida no século XVI. Essas textualidades indígenas (Thiél, 2018) vêm ganhando cada vez mais visibilidade, destaque e reconhecimento na sociedade contemporânea, apesar de ser um povo que reexiste desde séculos atrás.

Essa literatura abrange diversos gêneros, como contos, mitos, lendas, poesias, transmitidas ao longo das gerações por meio da tradição oral. Para essa pesquisa foi escolhido o gênero conto, por ser um texto narrativo curto, já tendo trabalhado os elementos da narrativa em aulas anteriores. A leitura desses textos é uma oportunidade para explorar diferentes perspectivas, valores e visões de mundo que divergem da visão do sujeito dominante, do colonizador. O estudante tem uma chance de conhecer outra cultura, que culminará em conhecer a si próprio, permitindo o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e

humanidade. Através da literatura dos povos originários, o aluno compreenderá a relação do sujeito com a natureza, com o místico e com o universo.

Vale ressaltar que essa experiência desafia estereótipos e oferece uma voz, antes marginalizada, que será ouvida através da arte escrita. Essa pesquisa não se encerra neste momento, pois ainda há muito o que ser trabalhado e observado com relação a literatura indígena.

Os dados analisados mostram que a literatura deve se fazer mais presente na escola em todos os níveis de ensino. Refletem ainda que a literatura indígena ainda é muito desconhecida no meio dos estudantes e dos professores, mostrando uma lacuna que deve ser preenchida.

Essa pesquisa teve como objetivo formar leitores proficientes através da literatura indígena, a fim de respeitar a lei nº11.645/08 que, mesmo depois de anos, continua não sendo respeitada, visto que os materiais didáticos ainda não trazem a história ou cultura indígena.

Acreditamos que a abordagem sobre as textualidades indígenas em sala de aula possibilita uma consciência mais crítica do aluno da Educação Básica, desmitificando os preconceitos e estereótipo da população originária. e possibilita uma maior efetivação da lei nº11.645/08 dentro das escolas do país.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. **O guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1mmm843. Acesso em: 07 fev. 2017.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1985.
- A MÃE do Brasil é indígena. **Youtube**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-6yJRt_GVZE. Acesso em: 10 abr 2024.
- AMORIM, M. A. de; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. *In*: AMORIM, M. A. de; GERHARD, A. F. L. M. (org). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ANGATU, C. Carama suí îe'emonguetás îe'engaras: Carubas Moemas îe'engas: (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. *In*: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L.F **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Fj, 2020.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2023
- BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 01 ago. 2023

'CADÊ os Yanomami': o que se sabe e o que falta esclarecer sobre comunidade queimada após denúncia de morte de menina. **G1**, Boa Vista, 03 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/05/03/cade-os-yanomami-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer-sobre-comunidade-queimada-apos-denuncia-de-morte-de-menina.ghtml>. Acesso em 01 set. 2022.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens**: 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, C. Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça? **BBC Brasil**, 17 de nov. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>. Acesso em 20 nov. 2023.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. do S. A N. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. Cap 01, p. 17-43.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DANNER, F.; DANNER, L. F. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fj, 2020.

DEVASTAÇÃO de terras indígenas cresceu 41 vezes entre 2016 e 2021, segundo o MapBiomias. **G1**: Jornal Hoje, São Paulo, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2022/04/19/devastacao-de-terras-indigenas-cresceu-41-vezes-entre-2016-e-2021-segundo-o-mapbiomas.ghtml>. Acesso em 01 set. 2022.

DIOGO, S. M. F. Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 34, n. 1, p. 227-244, 28 out. 2020.

DOMINGUES, P. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil**. Aarhus: Universidad de Aarhus, 2005.

ENTREVISTA com Daniel Munduruku. **YouTube** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6yJRt_GVZE (1049) Entrevista: Daniel Munduruku - Parte 1 - YouTube. Canal Nova Escola. Acesso em 04 set. 2022.

ENTREVISTA com Daniel Munduruku. **YouTube** Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=-6yJRt_GVZE (1049) Entrevista: Munduruku - Parte 2 - YouTube. Canal Nova Escola. Acesso em 04 set. 2022.

ENTREVISTA com Daniel Munduruku. **YouTube** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6yJRt_GVZE (1049) Entrevista: Daniel Munduruku - Parte 3 - YouTube. Canal Nova Escola. Acesso em 04 set. 2022.

GENETTE, G. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, 376 p

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota sobre o Brasil no Pisa 2022**. Disponível em https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Último acesso em 03 mar 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 01 ago 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB**. Disponível em: (<http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2021&coEscola=23187735ep.gov.br>). Acesso em 01 set 2023.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, jun. 2019.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13.ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: UNESP, 2018.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOURA, A. C. C. Ler conduz ao crescer: o papel da escola, do professor e do aluno. *In*: SIQUEIRA, A. M. A. (org). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2016.

NEGRO, M. (org.). **Nós: Uma antologia de literatura indígena**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019. 128 p.

NHEENGATU: Cearenses criam plataforma para tradução da única língua viva descendente do tupi antigo. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 11 maio 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/nheengatu-cearenses-criam-plataforma-para-traducao-da-unica-lingua-viva-descendente-do-tupi-antigo-1.3229012>. Acesso em 01 set. 2022.

PACHAMAMA, A. R. Boacé Metlon: Palavra é coragem - Autoria e ativismo de originários na escrita da História. *In*: DANNER, F.; DANNER, L. F. **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Fj, 2020. Cap 03, p 26-40.

PAULI, A.; CAGNETI, S. de S. **Trilhas literárias indígenas: Para a sala de aula**. [S.l.]: Autêntica, 2019.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos**. São Paulo: USP, 2006.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap 05, p 99-112.

RIBEIRO, A. Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade: vozes empoderadas. *In*: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Fj, 2020.

ROSA, E. C. de S. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. Cap 03, p. 59-76.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap 01, p 17-33.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. V. da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. *In*: ARAÚJO NETO, M. L.; PEREIRA, J. A.; PINHEIRO, H.; SILVA, M. V. da. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura-6**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap 07, p 135–151.

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

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LP**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA****QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA****1. IDADE**

- A) ATÉ 30 ANOS
- B) ENTRE 31 A 40 ANOS
- C) ENTRE 41 A 50 ANOS
- D) ACIMA DE 50 ANOS

2. GÊNERO

- A) FEMININO
- B) MASCULINO
- C) OUTRO

3. ENQUANTO LEITOR, QUAL A MÉDIA DE LIVROS QUE LÊ AO LONGO DO ANO?

- A) APENAS 1 LIVRO
- B) ENTRE 2 A 5 LIVROS
- C) ENTRE 6 A 10 LIVROS
- D) ACIMA DE 10 LIVROS

4. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

- A) MUITO FREQUENTE
- B) FREQUENTE
- C) OCASIONALMENTE
- D) RARAMENTE
- E) NUNCA

5. VOCÊ SABE O QUE É LETRAMENTO LITERÁRIO

- A) SIM

6. QUAL A IMPORTÂNCIA DE UTILIZAR O CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA?

7. NAS SUAS AULAS DE LP, COMO É REALIZADA A DIVISÃO ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA, PRODUÇÃO TEXTUAL E LITERATURA?

8. VOCÊ ABORDA LITERATURA INDÍGENA NAS SUAS AULAS?

- A) SIM
- B) NÃO

9. COM QUE FREQUÊNCIA A LITERATURA INDÍGENA É UTILIZADA NAS SUAS AULAS?

- A) NUNCA
- B) DIFICILMENTE (UMA VEZ POR ANO)
- C) ÀS VEZES (DUAS A TRÊS VEZES POR ANO)
- D) FREQUENTEMENTE (QUATRO A SEIS VEZES POR ANO)
- E) SEMPRE (MAIS DE SEIS VEZES POR ANO)

10. QUE AUTORES DE LITERATURA INDÍGENA VOCÊ CONHECE?

11. NA SUA OPINIÃO, O QUE FALTA PARA QUE A LITERATURA INDÍGENA SEJA MAIS PRESENTE EM SALA DE AULA?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA**

QUESTIONÁRIO – ALUNOS**1. IDADE**

- A) ATÉ 14 ANOS
- B) 15 ANOS
- C) 16 ANOS
- D) 17 ANOS
- E) ACIMA DE 17 ANOS

2. GÊNERO

- A) FEMININO
- B) MASCULINO
- C) OUTRO

3. VOCÊ GOSTA DE LER?

- A) SIM
- B) NÃO

4. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

- A) MUITO FREQUENTE
- B) FREQUENTE
- C) OCASIONALMENTE
- D) RARAMENTE
- E) NUNCA

5. VOCÊ CONHECE A LITERATURA INDÍGENA?

- A) SIM
- B) NÃO

6. QUAL A IMAGEM QUE A SOCIEDADE TEM DO INDÍGENA?

7. VOCÊ ACHA QUE O ENSINO DE LITERATURA INFLUENCIA EM SEU COMPORTAMENTO NO DIA A DIA?

8. COMO SÃO AS AULAS DE LITERATURA NA SUA ESCOLA?

9. AS AULAS DE LITERATURA TE INCENTIVAM A LER?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA

QUESTIONÁRIO FINAL

1. DE POSSE DAS INFORMAÇÕES DEBATIDAS EM SALA, QUAL A IMPORTÂNCIA DO INDÍGENA PARA A SOCIEDADE?
2. VOCÊ ACHA JUSTA A FORMA COMO O INDÍGENA É TRATADO PELA SOCIEDADE, ESPECIALMENTE PELAS AUTORIDADES?
 - A) SIM
 - B) NÃO
3. VOCÊ ACHA IMPORTANTE CONTINUAR ESTUDANDO LITERATURA INDÍGENA?
 - A) SIM
 - B) NÃO
4. DEPOIS DOS DEBATES E DAS LEITURAS, A SUA VISÃO SOBRE O SUJEITO-INDÍGENA MUDOU? POR QUÊ?
5. VOCÊ ACHA IMPORTANTE ESTUDAR HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA? JUSTIFIQUE.

APÊNDICE D – MANUAL DIDÁTICO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
FRANCISCA JOYCE MONTEIRO VIEIRA**

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA
INDÍGENA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2024**

Olá, educadores ANTIRRACISTAS!

É com grande entusiasmo que apresentamos a vocês o Caderno Pedagógico sobre letramento literário através da literatura indígena. Esse material visa auxiliá-los no ensino de literatura indígena na educação básica, conforme preconiza a BNCC (2018), PCN (1998) e DCN (2013). Estamos cientes da defasagem com relação a esse tema nos materiais didáticos e, muitas vezes, em nossas bibliotecas há escassas obras de autores indígenas (quando há!).

O público-alvo das atividades são alunos pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental, mas que podem ser aplicadas também no Ensino Médio, abordando a versatilidade que podemos encontrar nos textos literários indígenas.

Apesar disso (e por isso), convido a todos e a todas a não se deixar esmorecer diante das dificuldades.

Este material está em desenvolvimento e espera um retorno para futuras melhorias.

Contamos com vocês.

Para isso podem em contato pelo e-mail monteirov.joyce@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

A escola, em sua essência, possui a função primordial de garantir a democratização social e cultural através de diversos saberes, inclusive o linguístico, para o absoluto exercício da cidadania. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23), doravante PCN, “essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que

vivem os alunos.” É através da linguagem que o homem se comunica e tem acesso à informação, e o “pleno domínio da língua tem estreita relação com a efetiva participação social.” Além disso, a linguagem expressa e defende pontos de vista, visões de mundo e produz conhecimentos necessário para a vida em sociedade.

As aulas de Literatura, muitas vezes, são resumidas às aulas de interpretação textual e como suportes para o ensino de gramática, no Ensino Fundamental, e de historiografia literária, no Ensino Médio. É necessário que o trabalho pleno com a Literatura seja feito regularmente pois, quando utilizado de uma maneira descontextualizada, o texto literário pouco contribui para a formação de leitores proficientes.

Elaboramos essa proposta a partir do letramento literário que é um tipo de letramento capaz de conduzir ao domínio da palavra por si mesma, consiste em trazer a literatura, não somente como disciplina, mas com sentido de humanizar o leitor. Além de ler o texto literário, nesse tipo de letramento, o leitor passa por um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2021). A partir dessa construção de sentidos, os alunos terão uma noção de pertencimento de mundo e de representatividade dos indígenas, quebrando assim estereótipos lançados pela sociedade desde o período de conquista e dominação do país até atualmente.

Apesar de a lei nº11.645/08 instituir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o trabalho nas escolas ainda pode ser restrito e estereotipado, devido à falta de formação docente continuada, à falta de materiais nas bibliotecas, à inexistência desse conteúdo em alguns livros didáticos, dentre outras problemáticas. Na tentativa de sanar um pouco essa deficiência e alargar os conhecimentos dos estudantes e dos professores da educação básica procuramos trabalhar nessa pesquisa a literatura indígena.

Após 16 anos da vigência dessa lei, a educação brasileira continua fundamentalmente voltada para valores europeus e para construir uma educação antirracista, é necessária, entre outros fatores, uma reformulação dos sistemas de ensino e do material didático.

Para a composição das oficinas, escolhemos três contos indígenas, de etnias diferentes, a fim de que os alunos percebam a pluralidade dos povos nativos do país em que vivem. Devido a falta de material nas bibliotecas, esses textos podem ser encontrados em anexo nessa presente pesquisa. Selecionamos os contos: Amor originário, de Aline Ngrehtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó); Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá) e Os raios luminosos, de Jera Poty Mirim (Povo Guarani Mbyá).

É importante salientar que as oficinas passam por caminhos de conhecimento até o aprofundamento nos contos, como ápice. É importante que saibamos os conhecimentos prévios que os estudantes trazem, inclusive estereótipos e preconceitos, mesmo que velados.

Por ser generalizante, o termo “índio”, usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existam algumas semelhanças em seus modos de viver. O termo é insuficiente para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidades próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida.

Para Pauli e Cagneti (2019), a literatura indígena como movimento literário é recente. “Ao trazer a arte de como o indígena entende a vida, ela reconstrói na escrita sua relação com o mundo, a qual sempre esteve registrada na oralidade em seus mitos e seus ritos. A memória é a grande propulsora entre as narrativas que – antes faladas de geração em geração – agora estão registradas em livros, principalmente os voltados para o público jovem e infantil.”

Com a adoção da obra *Nós: uma antologia de literatura indígena em turmas de nono ano*, esperamos que os alunos tragam da sua memória histórias já contadas, lendas e mitos, mesmo que de uma forma diferenciada, como a lenda do peixe-boi, já que esses gêneros geralmente são passados através da oralidade, entre gerações. Nessa obra, também, encontramos memórias ancestrais, convívio em sociedade, empatia, valores que pretendemos trazer em sala de aula.

Graça Graúna (2013, p. 15) define a literatura indígena contemporânea como um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

A arte de narrar histórias, para Thiél (2012), está entrelaçada à própria história humana. Indispensável à construção de grupos sociais, narrativas de tradição oral, escrita e performática representam práticas de tessitura de imaginários, manutenção de saberes ancestrais, expressão artística, criação e legitimação de identidades.

Narrar é exercer poder. No encontro entre as culturas europeias e ameríndias, as narrativas de tradição ocidental, expressas pela escrita alfabética, exercem seu poder criador da imagem e identidade do indígena. O discurso eurocêntrico constrói o silenciamento do índio. No entanto, as inúmeras culturas nativas não eram desprovidas de narrativas orais e escritas, expressas de diferentes formas (THIEL, 2012, p 39).

➤ **TRAÇANDO CAMINHOS**

Caro professor,

Nessa seção, antes de iniciarmos com os textos literários selecionados previamente, convidamos a todos, professor e aluno, a debater sobre o papel do indígena na sociedade atual. Lembrem que devemos estar abertos a escutar diversas opiniões, inclusive termos ou expressões pejorativas.

O objetivo de trabalhar com a literatura indígena é dirimir preconceitos que pairam sobre a população indígena. Fazer com que os alunos conheçam, reconheçam e ampliem seus conhecimentos sobre a população nativa.

APRESENTAÇÃO



SUGESTÕES:

ANTES DO VÍDEO

É PERTINENTE QUESTIONAR OS ALUNOS SOBRE O QUE ELES CONHECEM DA POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA. PODE QUESTIONÁ-LOS SOBRE A SUA PRESENÇA EM FILMES, LIVROS E SÉRIES.

APÓS O VÍDEO

DIANTE DESSA APRESENTAÇÃO, PERGUNTE SE O SUJEITO INDÍGENA É BEM REPRESENTADO SOCIALMENTE E POLITICAMENTE.

FONTE: https://www.youtube.com/watch?v=-6yJrt_GVZE



Professor, antes de iniciarmos a literatura indígena, é necessário um passeio pela cultura e história desses povos. Para compreender...Antes da leitura



a) Transcrição do poema do vídeo

“A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo.

Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas.

Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas tem.

Nós somos um país rico, diverso e guerreiro, mas um país que mata o seu povo originário e aqueles que construíram uma nação, que ainda marginaliza povos que já foram escravizados e seguem tentando se recuperar dos danos.

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena.

Sabe aquela história de que “sua bisavó foi pega no laço?”

Isso quer dizer que talvez seu bisavô tenha sido um sequestrador, então acho que você deveria ter mais orgulho do sangue indígena que corre em suas veias.

A mãe do Brasil é indígena.”

(Texto de Mirian Krexu, grifo nosso)

Oralmente, os alunos podem ser questionados com as seguintes perguntas:

1) Como o título se relaciona com o poema?

Expectativa: Os alunos podem atentar que os indígenas são os povos originários do Brasil, são os primeiros habitantes, e por isso a mãe do Brasil é indígena.

2) Como esse trecho pode ser explicado, especialmente o que está em destaque?

“Nunca vou entender o **nacionalismo estrangeiro** que muitas pessoas tem.”

Expectativa: A sociedade em si ainda defende muito os colonizadores europeus, ao menosprezar elementos tão fundantes do nosso país, como o indígena e o negro. Simplesmente em conhecer mais a história e cultura do europeu em detrimento de outras, já uma forma de “nacionalismo estrangeiro”. Além disso, os alunos também podem citar, a admiração pela cultura de outro país, como os EUA, pois consideram uma grande potência. Inclusive se reflete no consumo de filmes, séries e, até mesmo, alimentos oriundos desses países.

3) Releia esse trecho:

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.

Você lembra de quando começou a estudar História e Geografia?

Em algum momento, nós estudamos a conquista do Brasil sob a ótica do nativo?

Ou conhecemos a natureza do ponto de vista do indígena?

Por que você acha que isso acontece?

Mudou alguma coisa atualmente?

Expectativa: Os alunos devem perceber que o ponto vista que estudamos até hoje é o ponto de vista europeu. Nomenclaturas dadas pelos europeus, especialmente os portugueses.

Livros de Histórias não retratam sob a ótica do nativo e até hoje isso persiste.

Após essa primeira conversa, que pode se desdobrar em mais questões, os alunos podem utilizar algum aparelho eletrônico, como celular, tablet ou computador, para montar o quebra-cabeça abaixo.

Após a realização dessa montagem, os alunos devem pesquisar quais eram as principais etnias que viviam no solo brasileiro, o número de habitantes, de acordo com o mapa. Essa habilidade está presente na competência EF07GE09 da BNCC, que se refere ao desenvolvimento e aprofundamento da leitura e interpretação de mapas cartográficos.

E NO COMEÇO DE TUDO...

ANTES DE INICIARMOS AS ATIVIDADES SOBRE LITERATURA INDÍGENA, É NECESSÁRIO QUE OS ALUNOS CONHEÇAM UM POUCO DA HISTÓRIA E CULTURA DESSE POVO.



ATIVIDADE 01

OS ALUNOS, NA SALA DE INFORMÁTICA, OU PELO CELULAR, OU TABLET, DEVERÃO MONTAR UM QUEBRA-CABEÇA ONLINE NESSE QUEBRA-CABEÇA, A IMAGEM INICIAL É O BRASIL NO ANO DE 1500 E OS POVOS INDÍGENAS QUE AQUI HABITAVAM.

SITE: [HTTPS://PUZZEL.ORG/PT](https://puzzel.org/pt)



Imagem real e quebra-cabeça (Brasil 1500)

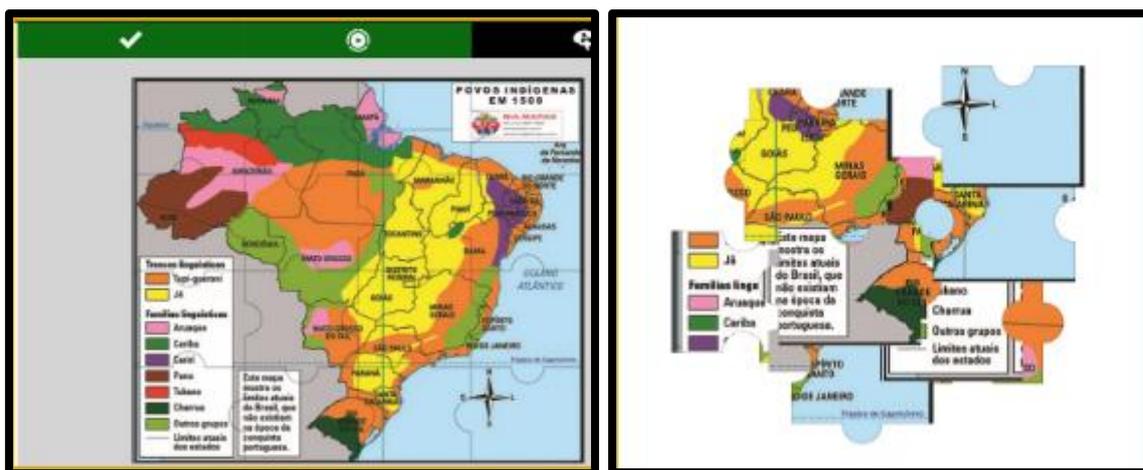


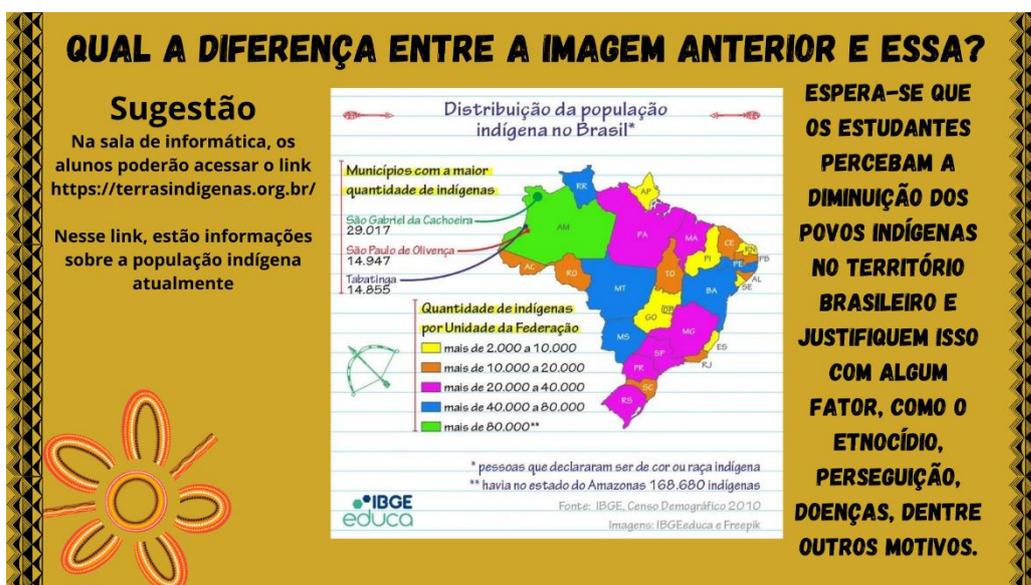
Imagem retirada no site: <https://puzzel.org/pt>

A seguir, projetar a imagem seguinte, para que, de acordo com a habilidade EF07GE10, o aluno consiga fazer comparação entre mapas. Apesar de essas habilidades serem

presentes na disciplina de Geografia, o presente trabalho pretender traçar certos panoramas de forma interdisciplinar, conforme já afirmava os PCNs.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem (PCN, 1998, p. 40)

Distribuição da população indígena no Brasil



4) Qual diferença entre o primeiro mapa e o segundo?

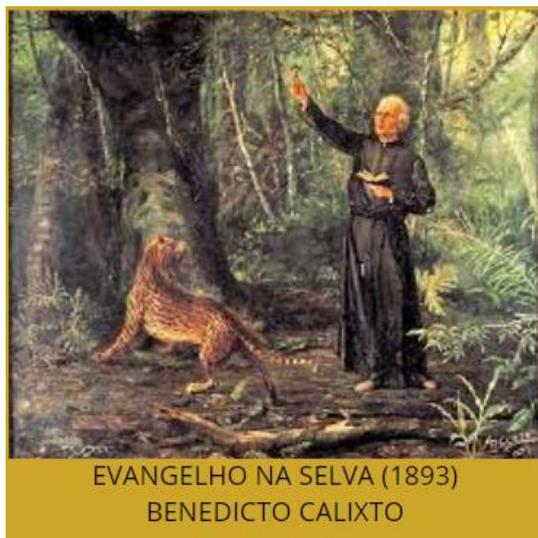
Expectativa: Apesar de ambos trazerem a população indígena espalhada pelo país, a quantidade de nativos diminuiu consideravelmente.

5) Qual motivo dessa diminuição?

Expectativa: Genocídio nos séculos anteriores, doenças, luta de terras.

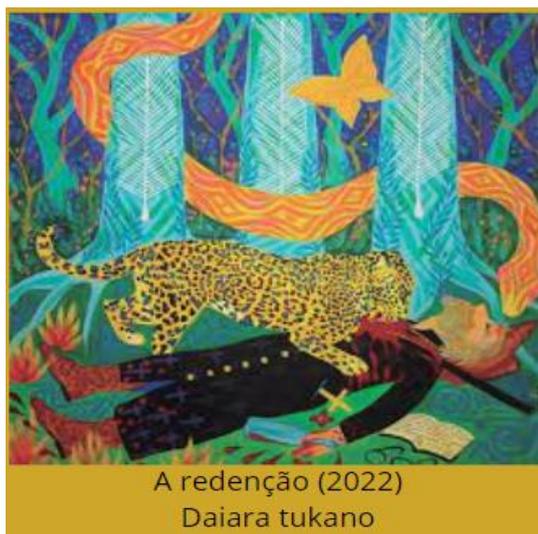
As releituras podem surgir com inúmeros objetivos, parodiar, criticar, valorizar o autor original, dentre outros. Essa questão pode surgir nesse momento de sondagem com as imagens seguintes:

Evangelho na selva (1893), de Benedicto Calixto



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Evangelho_nas_Selvas,_1893_\(ost,_58,5_x_70_cm_-_Padre_Anchieta\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Evangelho_nas_Selvas,_1893_(ost,_58,5_x_70_cm_-_Padre_Anchieta).jpg)

Figura 6 - A redenção (2022), de Daiara Tukano



“A redenção”, de 2022, acrílica sobre tela 1mx1m, exposição Nhe’ẽ Porã, Museu da Língua Portuguesa

- 6) As duas pinturas transmitem as mesmas ideias?
- 7) Como interpretar os possíveis significados da onça nestas obras?

Expectativa: Os alunos devem perceber que as imagens retratam diferentes visões de mundo sobre os processos de colonização e catequização no Brasil. A onça pode significar o nativo, como era visto e como de fato é. Não existe passividade diante da colonização no século 16 e sob os resquícios atualmente.

MINI ALMANAQUE PEDAGÓGICO INDÍGENA

VAMOS DE ALGUNS ESCLARECIMENTOS?

- 1) VOCÊ SABIA QUE EXISTE UMA LEI QUE OBRIGA A INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA"?
É A LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008.

QUANTAS VEZES VOCÊ ABORDOU ESSA TEMÁTICA EM SALA?



- 2) VOCÊ SABIA QUE EXISTEM LITERATURAS INDÍGENAS, INDIANISTAS E INDIGENISTAS?

- 3) VOCÊ SABIA QUE O TERMO "ÍNDIO" NÃO É MAIS APROPRIADO?



- 4) O QUE ACHA DE CRIAR JUNTO COM OS ALUNOS, AO LONGO DAS ATIVIDADES, UM MINI ALMANAQUE, COM ILUSTRAÇÕES, POEMAS, GLOSSÁRIO OLUSTRADO? UM POUCO DE GEOGRAFIA, UM POUCO DE HISTÓRIA, UM POUCO DE TUDO!

Professor, caso tenha interesse, leiam as seguintes obras a fim de se apropriar do tema.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

**NESSE MOMENTO, DEPOIS DE PESQUISAS REALIZADAS PELOS ALUNOS,
ESSE VÍDEO PODE SER REPASSADO PARA ELES.**

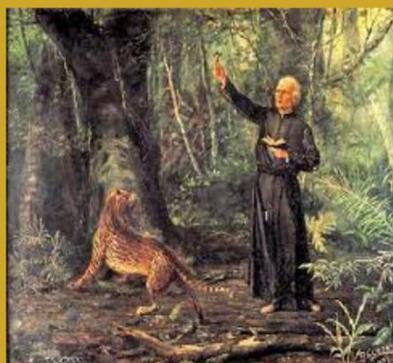


FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=333s>

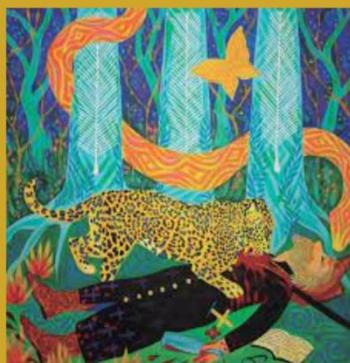
PROFESSOR, PEÇA PARA QUE OS ALUNOS LISTEM AS INFORMAÇÕES NOVAS, AQUILO QUE NÃO CONHECIAM E PEÇA QUE REFLITAM O MOTIVO DE ESSES FATOS NÃO CHEGAREM ATÉ ELES. PODE SER UMA ATIVIDADE ESCRITA OU ORAL.



➤ RESSIGNIFICANDO



EVANGELHO NA SELVA (1893)
BENEDICTO CALIXTO



A redenção (2022)
Daiara tukano

ATIVIDADE 03

A) AS DUAS PINTURAS TRANSMITEM AS MESMAS IDEIAS?

B) COMO INTERPRETAR OS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS DA ONÇA NESTAS OBRAS?

Espera-se que os alunos percebam que as imagens retratam diferentes visões de mundo sobre os processos de colonização e catequização no Brasil, ocorridos nos séculos 16 ao 19 e que possuem consequências até hoje.

➤ RECONSTRUINDO



ATIVIDADE 04

A) Quais preconceitos sobre os indígenas o velho do povo Baniwa fala?

B) Qual é a realidade vivida atual do seu povo

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

Após uma reflexão realizada nas primeiras atividades orais, as seguintes vão cada vez mais delimitando visões e temas.

Os três passos (Desconstruindo, Resignificando e Reconstruindo) promovem uma evolução no pensamento crítico do aluno. (Ou o início)

Cada atividade deve durar no máximo 2h/a, a fim de que haja um maior tempo nas oficinas dos textos literários.

Essa fase é a que chamamos de motivação.

Nesse momento, os alunos já devem ter percebido que a imagem que a sociedade, em geral, tem do indígena, não é a real. E que esse povo tem sofrido a cada ano com o apagamento e silenciamento constante promovido pelo eurocentrismo bem sucedido desde a colonização do país.

➤ OFICINAS COM OS TEXTOS LITERÁRIOS

MAS, EXISTE LITERATURA INDÍGENA?

**AO ESCREVER,
DOU CONTA DA ANCESTRALIDADE;
DO CAMINHO DE VOLTA,
DO MEU LUGAR NO MUNDO.
(GRAÇA GRAÚNA, ESCREVIVÊNCIA)**

Nesse momento, caro professor, você já deve estar a par de alguns conceitos, como: letramento literário, literatura indígena, literatura indigenista, literatura indianista.

Mais da metade dos professores de Língua Portuguesa ou não sabem do que trata a literatura indígena ou confundem com os autores indianista, como José de Alencar.

Lembre-se que para termos alunos leitores, nós também precisamos ser leitores assíduos.

✓ **PRIMEIRA OFICINA: AMOR ORIGINÁRIO, DE ALINE NGRENHTABARE L. KAYAPÓ E EDSON KAYAPÓ (POVO MEBENGÔKRE KAYAPÓ)**

“Foi o próprio guerreiro que fez o único som audível ao desolado, declarar seu amor por Panhonka. Não havia mais qualquer dúvida de que aquela paixão era recíproca.” (NEGRO, 2019)

Para essa primeira oficina preparamos um conto de amor, com seus obstáculos, surpresas e um fim repleto de significado. Faz-se necessário abordar elementos históricos e geográficos à medida que a leitura dos contos evolua. Para o primeiro conto, uma sugestão de atividade é o trabalho com glossário das palavras em negrito, destaque para os elementos narrativos, como narrador, personagens, tempo, espaço. Os contos escolhidos, gradativamente, trazem elementos novos à realidade dos estudantes, desde o primeiro amor à criação do universo, com toque humorístico, filosófico, lírico.

O primeiro conto será Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó), anexo F. Infelizmente, conforme já citado, os textos foram escaneados, utilizando uma xerox ou versão PDF em meios digitais nas aulas. Para esse conto, utilizamos a sequência básica, de Cosson (2021), conforme o quadro abaixo. O estudo desse conto será feito em 6h.

Proposta de atividade para a primeira oficina

Etapa da sequência básica	Atividade
Motivação (1h)	<p>Apresentação da capa, das orelhas e da contracapa, anexo G. Contrastar com o conhecimento dos alunos, questionar sobre do que se tratam os contos. Perguntar se os alunos conhecem alguma história/conto/lenda/mito indígena.</p> <p>Podemos indagar, também, que contos de fada, eles conhecem.</p> <p>Espera-se que eles já percebam dicas nos elementos paratextuais. E também lembrem de histórias do nosso folclore.</p> <p>Com relação aos contos de fada, eles</p>

	devem lembrar de Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel.
Apresentação do autor e da obra (1h)	Nesse momento, apresentamos a biografia do autor, que já está no texto.
Leitura (2h)	Nesse momento, em sala de aula, haverá uma leitura coletiva ou individual.
Interpretação (2h)	Concomitantemente a leitura, faremos a interpretação, comparando com as histórias já conhecidas pelo aluno. Após a leitura, os alunos farão atividades de glossário, pesquisa sobre o povo Mebengôkré Kayapó.

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro conto, Amor originário, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó (Povo Mebengôkré Kayapó), é uma narrativa curta, por ser um conto contemporâneo, narrado em 3ª pessoa, um narrador onisciente, conhecedor dos pensamentos e anseios dos protagonistas. Como personagens principais, tem-se Panhonka, uma jovem ansiosa pela chegada da lua cheia, em que os homens e mulheres da tribo costumavam se conhecer e namorar. Ela tinha “cabelos longos e escuros, pele dourada e tuirenta”. Ela é apresentada como uma moça apaixonada, excelente dançarina, mas também ciumenta. Bepkaety é um rapaz respeitado pela sua aldeia, excelente guerreiro e caçador. Trabalhava como técnico e enfermagem e sonhava em ser médico. “Era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar conflitos locais”. Quando Panhonka achava que não seria correspondida, suas amigas, numa festa, juntam os dois e percebe que o amor é correspondido. Os dois se entregam a paixão e meses depois nasce a filha do casal.

E) Motivação: 1h/a

Os alunos, nessa fase, vão entrar em contato com o livro físico, observando a capa, contracapa e orelhas (anexo G). Seguido de perguntas como:

- Que elementos encontramos nessa capa que é tão ímpar para o indígena?

(Espera-se que eles discorram um pouco sobre fauna e flora, grafismo corporal, acessórios na cabeça e braços. Além disso, atentar que os nomes dos escritores estão no peito do indígena na capa.)

- Após esse momento, questione se a nossa relação, enquanto sujeitos não indígenas, com a natureza é a mesma de um sujeito indígena. Peça que justifiquem as diferenças.

(Espera-se que falem um pouco sobre a educação, a história dos nativos desde antes da invasão do europeu)

- Para adentrar um pouco no texto, questione se os alunos conhecem algum conto de fadas.

(Talvez eles respondam os mais conhecidos, Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, Rapunzel, entre outros).

F) Apresentação do autor: 1h/a

Essa leitura é muito importante, pois a partir da biografia dos autores, os alunos já vão percebendo que o indígena exerce profissões, estuda e mesmo assim continua atuando em sua aldeia.

G) Leitura: 2h/a

O tempo dessa etapa pode variar de acordo com o nível de leitura dos alunos. Essa leitura pode ocorrer numa sala mais aconchegante, como biblioteca ou sala de informática, ou mesmo em alguma parte arborizada, se tiver.

Inicialmente, como uma previsão do que virá, pode-se pedir aos alunos que leiam apenas o título e façam conjecturas sobre o que espera encontrar no texto, quais são suas expectativas com relação ao tema. Aqui torna-se claro as previsões e inferências.

O processo de leitura, para Solé (1998, p. 32, grifo nosso), deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. *É um processo interno, mas deve ser ensinado.*

Após essa leitura individual, os alunos partem para uma leitura em voz alta, assim o professor incentiva a realização da leitura coletiva e já ajuda a desenvolver o próximo passo: a interpretação. Nesse momento, o aluno já tem noção de toda ação, e que daí, pode transmitir suas opiniões.

H) Interpretação: 2h/a

Essa fase permite que o discente construa o sentido do texto e é dividido em dois momentos: o interior, “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (COSSON, 2021, p 65).

Após o momento da leitura individual e coletiva, chega o momento de interpretar, compreender e analisar o texto literário. A primeira atividade a ser feita é criar um glossário ilustrado em grupo das palavras nativas presentes no texto.

A aldeia já estava iluminada por **MYTYRUWY-RAJ MORO**, a lua crescente. Panhonka contava as horas, ansiosa pela chegada da **MYTYRUWY-NOTI**, a lua cheia.

Desde muito cedo a jovem Kayapó se acostumou a ouvir sua mãe, **IRUWÁ**, contar que, durante a lua cheia, os homens, os **ME MY**, e as mulheres, as **MENIRE** e as **MEKURERERE**, se encontravam pela aldeia para se conhecer e eventualmente namorar (NEGRO, 2019, p. 15, grifo do autor)

Os alunos deverão inferir o significado das palavras em negrito e fazer desenhos, pinturas, poemas que se refiram a esses termos. Assim, ao final dessa atividade, os trabalhos deverão ficar expostos. Caso se realize essa atividade, não se deve entregar o texto completo presente na obra, pois há um glossário ao final do texto para os leitores. O glossário pode ser visto ao final da atividade para conferir o glossário correto.

A atividade seguinte a essa primeira parte da interpretação, envolve também artes visuais. Os alunos deverão pesquisar e estudar um pouco, o que já começaram a fazer na fase da motivação em que pesquisaram sobre diversas etnias indígenas, e incluir uma ilustração, pode ser uma releitura da imagem que abre o conto, dentro do mapa do Brasil, mostrando onde há maior concentração dessa etnia no país.

Como já foi dito, depois de cada conto há um pouco de informação sobre a etnia do(s) auto(es) do conto.

Depois disso, podemos enumerar algumas questões escritas ou orais a serem feitas sobre o texto, como:

i) Que palavras estrangeiras você conhece que usamos no cotidiano? Qual significado e origem?

Expectativa Os alunos podem lembrar principalmente de palavras de origem inglesa, como: *like, crush, mouse, post, podcast*.

Em seguida, o professor pode escrever no quadro palavras como tapioca, carioca, pipoca, jacaré, pereba e perguntar se sabem o significado e a língua originária delas. O professor

deve observar que os alunos sentirão mais dificuldade em descobrir a origem das palavras indígenas que das palavras inglesas.

j) Qual a importância das palavras escritas em língua nativa na narrativa?

Essas palavras te causaram algum tipo de estranheza?

Expectativa: Os alunos provavelmente responderão que as palavras causaram estranhezas, pois não estão habituados a usar no dia a dia. No entanto, devem perceber que o simples fato de agora conhecer algumas palavras indígenas e vê-las num texto de ampla divulgação na sociedade, dá uma relevância ao povo indígena que antes não tinha, porque não conhecia sua cultura, sua obra, sua palavra.

Para Bakhtin (2006), a língua nacional comum é uma ficção, na medida em que é uma criação entre povos plurais. Essa unicidade pregada pelo colonialismo age contra os povos originários, quando silenciam sua cultura, suas línguas. Essa imposição é realizada desde a colonização do país e seguem resquícios até hoje. Talvez, por isso, é mais comum sabermos as palavras de origem inglesa que as de origem indígena. A palavra tem poder, e foi essa ideia de unicidade, que tentou apagar a cultura da população nativa, desde a catequização até hoje. As línguas indígenas foram brutalmente proibidas após a invasão europeia, diminuindo cada vez mais a posição do sujeito indígena socialmente.

k) Quem são os protagonistas do conto?

Expectativa: Panhonka e Bepkaety

l) Como eles podem ser caracterizados? Pode utilizar trechos do conto para ressaltar sua resposta.

Expectativa: Panhonka, uma jovem ansiosa pela chegada da lua cheia, em que os homens e mulheres da tribo costumavam se conhecer e namorar. Ela tinha “cabelos longos e escuros, pele dourada e tuirenta”. Ela é apresentada como uma moça apaixonada, excelente dançarina, mas também ciumenta. Bepkaety é um rapaz respeitado pela sua aldeia, excelente guerreiro e caçador. Trabalhava como técnico e enfermagem e sonhava em ser médico. “Era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar conflitos locais”.

m) Que comportamentos das personagens do conto se assemelham ao dos adolescentes e jovens do seu convívio?

Expectativa: Espera-se que os alunos citem a paquera, a paixão, as amizades, as relações familiares, como o cuidado da mãe, do pai, a cumplicidade entre irmãos.

n) Lembra do poema A mãe do Brasil é indígena, de Mirian Krexu?

Observe o trecho abaixo e pense: como esse trecho se relaciona com o conto Amor Originário?

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena.

Expectativa: O aluno deve atentar que o protagonista Bepkaety servia como técnico de enfermagem e sonhava em se tornar médico para levar dignidade ao seu povo. E os versos retratam isso, que os povos originários podem e devem ocupar qualquer espaço.

o) Pensando ainda no poema e no conto, quantos indígenas você conhece como médico, professor, escritor, advogado, apresentador de TV ou qualquer outra profissão?

Expectativa: Os alunos provavelmente não lembrarão de nenhum, ou talvez dos autores do conto. Os mais informados podem conhecer Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

p) Leia o texto abaixo, retirado do site <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/SemanadosPovosIndigenas2019.pdf>

Figura 8 - Lugar de índio é na aldeia?

"LUGAR DE ÍNDIO É NA ALDEIA?"

Assim como se criou um estereótipo indígena em que para ser indígena é preciso ser pardo, ter cabelo preto e liso, olhos puxados, também se criou no imaginário nacional a ideia de que há um lugar específico para as pessoas indígenas: a aldeia. O problema é que a própria noção de aldeia não faz sentido para os povos indígenas, que não viviam aldeados, mas sim se deslocando em seu território. Além disso, nos tempos atuais, a sociedade não indígena vem cada vez mais avançando sobre os territórios indígenas. Fica então a pergunta: qual é o lugar dos povos indígenas?

Assim como acontece com os demais povos e culturas que existem no Brasil, os povos indígenas não querem estar restritos a determinados lugares e espaços. Às vezes, essa ocupação dos mais diversos espaços é uma opção do povo e, outras vezes, é uma necessidade. Para exemplificar, temos a situação do espaço universitário...

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades tem aumentado a cada ano: desde a abertura de ações afirmativas para indígenas, o ingresso também tem elevado em números. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de indígenas matriculados no ensino superior cresceu 255% entre os anos de 2010 e 2016.

Para além do ingresso nas universidades, outro desafio é a permanência de estudantes indígenas. Essa ainda não é uma política de Estado, mas somente uma política de governos ou iniciativas das próprias universidades. Por isso, muitos e muitas estudantes indígenas acabam desistindo de seus cursos superiores. Já os e as estudantes que conse-



ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS, SUL DO BRASIL



28
29



quem permanecer enfrentam vários desafios, como: ter sua identidade questionada por parte da comunidade acadêmica e ter de enfrentar a estrutura acadêmica com base ocidental que não reconhece, não valoriza e não abre espaço para outros saberes, práticas e tempos. A universidade está baseada em uma lógica eurocêntrica, individualista e capitalista, confrontando-se diretamente com as lógicas indígenas que são baseadas em coletividades e na reciprocidade.

“O motivo pelo qual estou na universidade é bem simples, mas muito diferente dos motivos que levam outras pessoas a buscarem este lugar. Para além da necessidade de formação, minha presença significa que o povo Guarani está aqui. As necessidades e realidades do meu povo chegaram junto comigo na universidade. Busco um futuro melhor para mim e meu povo, mas também para trazer a realidade indígena para o mundo acadêmico. A universidade é um espaço indígena, assim como todos os outros espaços públicos” (Rodrigo Mariano, do povo Guarani M'bya).

Os povos indígenas, estando no processo de ocupar os mais variados espaços da sociedade, mostram que não há um lugar específico destinado para si, mas que querem autonomia e protagonismo para estar onde percebam ser espaços importantes para suas construções, mesmo que estar em determinados espaços seja enfrentar cotidianamente os mais variados preconceitos. Leia o relato da universitária Ana, do povo Xokleng, sobre ser mulher indígena na universidade:

“Quando tratamos de violência sofrida por essas mulheres, não falamos só de violência física; a violência psicológica tem sido um dos grandes problemas dentro da universidade. Pois, quando se fala em ingresso, temos a obrigação de pensar na permanência; porém, em relação a essa permanência de que pouco tem se falado e feito, foi pensada

30

só para meninos, homens ou meninas sem filhos. O contexto de realidade dos povos indígenas sempre foi diferente da realidade dos não indígenas. Para muitos povos, é cultural meninas casarem e terem fi-

lhos cedo, pois acreditam que a divindade e esperança vêm das crianças indígenas. Portanto, ao adentrarem na universidade, estão despreparadas para enfrentar esse sistema capitalista, europeu e elitista. Ao entrar nos deparamos com a não acessibilidade da universidade para receber essas diferenças culturais; somos barrados com nossos filhos no Restaurante Universitário, não temos acesso à casa do estudante universitário, onde a moradia de crianças é proibida, não temos fácil acesso à creche 'disponibilizada' para filhos de professores e alunos, o auxílio creche não é garantido a partir do momento do ingresso. Esses e vários outros fatores fazem com que mães indígenas desanimem, enfrentem problemas psicológicos ou até mesmo desistam dos seus cursos, pois não têm a garantia de permanência para si e para seus filhos. As mulheres indígenas em um contexto geral têm sofrido esses e outros tipos de agressões, assédio moral e físico. Em uma universidade que se diz para intelectuais, mulheres indígenas sofrem assédio moral e sexual nas redes sociais e, às vezes, pessoalmente. Temos visto isso acontecer desde o momento da nossa entrada na universidade: universitários, ditos 'brancos intelectuais', nos minimizam por sermos indígenas, mães, e por termos o objetivo de estar dentro de uma universidade” (Ana Patte, povo Laklãnô/Xokleng).

AO OCUPAR OS MAIS VARIADOS ESPAÇOS NA SOCIEDADE, OS POVOS INDÍGENAS PROVAM QUE NÃO HÁ UM LUGAR ESPECÍFICO PARA ELES, QUE LUTAM POR AUTONOMIA, PROTAGONISMO E VALORIZAÇÃO DA SUA CULTURA.

31

Fonte: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/SemanadosPovosIndigenas2019.pdf>

Para finalizar o trabalho com esse conto, que pontos convergentes encontramos no poema A mãe do Brasil é indígena, de Mirian Krexu; o conto Amor originário, de Aline Kayapó e Edson Kayapó e o texto acima?

✓ **SEGUNDA OFICINA: GUARÛGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ, DE YAGUARÊ YAMÃ E LIA MINÁPOTY (POVO MARAGUÁ)**

“Seu filho nunca será gente, pois é fruto da união entre um peixe e um humano. Ele se chamará Guarũguá ou peixe-boi. Essa união é um pedido para que os peixes voltem a ser nossos irmãos.” (Minápoty e Yamã, 2019)

Para essa segunda oficina preparamos um conto de amor, mas um conto de amor diferente, que foge da idealização comum e traz mais ainda o amor entre o indígena e seu povo, mostrando que o amor não é apenas amoroso, é coletivo, é entre seus pares. E para além do amor, traz muitos elementos negativos: ciúmes, traição, manipulação. Nesse conto, há uma guerra entre humanos e peixes em que só acaba quando há a sedução, com a ordem de Monãg, o grandioso deus do bem, de Guaporé, filho de Piraruku, a bela Panãby’piã, filha do governante dos Maraguá. Assim, como na primeira oficina, faz-se necessário abordar elementos históricos e geográficos à medida que a leitura dos contos evolua, pois cada conto pertence a uma etnia diferente. Para o segundo conto, uma sugestão de atividade, também, é o trabalho com glossário das palavras em negrito. Se for viável, pode-se utilizar uma amostra da culinária indígena, o açai, tema do presente conto.

O segundo conto será Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty (Povo Maraguá), anexo G. Essa oficina será realizada em 6h e utiliza a sequência básica, de Cosson (2021) e as dimensões ensináveis de Diogo, (2020). A sequência se direciona bem semelhante ao primeiro conto. Apresentação do grafismo que inicia cada conto, realização do glossário indígena.

Com as dimensões ensináveis, os alunos vão separar macro e micro dimensões do texto e compartilhar ao final as impressões de cada um ou de cada grupo, se preferir um trabalho coletivo. A macrodimensão traz um tema mais geral e as microdimensões trazem uma parte desta. Por isso, a atividade se torna tão diversificada. Diante das apresentações, os alunos vão justificar sua visão de cada elemento no texto. Nessa atividade, os alunos podem abordar suas vivências atuais, passadas, de familiares.

D) Motivação: 1h/a

Nesse momento, trazendo ainda as inferências e previsões citadas por Solé, pode-se inicialmente apresentar a gravura que inicia o conto, a figura 15.

Como os alunos já conhecem os elementos paratextuais do livro, pode-se começar indagando se eles conhecem ou já viram um peixe-boi. Após, se houver necessidade, pode

mostrar uma imagem do animal e comentar algumas curiosidades. Antes de iniciar, perguntar se conhecem a lenda do peixe-boi, caso conheçam, pedir para contar brevemente o que lembra.

Imagem que antecede o conto Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá



Fonte: Nós, de Maurício Negro (2019)

E) Leitura: 2h/a

Para Solé (1998, p.117), ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Os próprios alunos devem

selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos.

Para essa leitura, pode-se utilizar a leitura compartilhada como proposta da Solé, em que prevê quatro etapas: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. O professor pode formular perguntas ao longo do texto. Essas etapas não são fixas, pode-se mudar conforme a necessidade. A previsão pode acontecer, inclusive depois das perguntas.

F) Interpretação: 2h/a

Semelhante ao primeiro conto, um grupo de alunos pode fazer um glossário ilustrado, outro pode desenhar e encaixar no mapa a localização dessa aldeia. Para extrapolar, cada grupo pode desenvolver as dimensões ensináveis, de Diogo (2020), que consiste em elaborar, dentro do conto, uma macrodimensão (um tema gerador, um tema maior) e uma microdimensão (um subtema que se desenvolve a partir da macrodimensão).

Por exemplo:

Dimensões ensináveis, de Diogo (2020)

Macrodimensão	Microdimensão
Amor	Relacionamento amoroso tóxico Ciúmes Possessividade Traição Gravidez indesejada Manipulação
Guerra	Violência Acordo de paz

Fonte: Elaborado pela autora

A interpretação pode iniciar de forma semelhante ao primeiro conto com a realização do glossário ilustrado que deve ficar exposto junto ao primeiro. Nesse conto, há também palavras de origem nativa em destaque.

- Vá até a superfície, transforme-se em gente e seduza a bela Panãby'piã, filha de Tabaguá, **TUXAWA** dos Maraguá. (NEGRO, 2019, p. 39, grifo do autor)

Encantado com a beleza de Panãby'piã, não perdeu tempo, transformou suas escamas num lindo **MARĂGĂ** e começou a chocalhá-lo [...] (NEGRO, 2019, p. 40, grifo do autor)

Pouco tempo depois, guarũguá apareceu, boiando sereno e fazendo **BALAKUBAU** no porto da aldeia dos maraguás. (NEGRO, 2019, p. 41, grifo do autor)

Novamente, após essa atividade, os alunos farão uma ilustração baseado no conto e incluir dentro do mapa do Brasil onde a aldeia se localiza em maior quantidade, já feito desde o primeiro conto.

Após essas atividades iniciais, seguem alguns questionamentos relacionados ao conto.

h) A origem do peixe-boi, de acordo com o conto, era o que você esperava?

i) Que fato, dentro do enredo, mais te causou surpresa?

Expectativa: Eles podem enumerar diversos acontecimentos, como: a guerra entre peixe e humano, a sedução encabeçada por um deus do bem, o casamento por conveniência, a fuga da noiva, a gravidez inesperada.

j) Em que lugar se passa a história?

Expectativa: A terra indígena se localiza no Amazonas, a observar a fauna e flora que são citados no texto, como: piraíba, jeju, pirarara, o candiru, piranha, rio.

k) Categorize as personagens em: humano, animais, divinos ou híbridos. Pode criar um quadro com as categorias.

Expectativa: O quadro pode variar, porque alguns elementos podem se mostrar híbridos ao longo da história.

Categorias dos elementos no conto Guarũguá, o peixe-boi dos Maraguá

HUMANO	ANIMAIS	DIVINOS	HIBRÍDO
ALDEIA	PEIXES	MONÃG	GUAPORÉ
PANÃBY'PIÁ (PRIMEIRA FASE)			PIRARUKU
TÃBAGUÁ			GUARÛGUÁ
MARIDO DE PANÃBY'PIÁ			PANÃBY'PIÁ/GUAYARA (SEGUNDA FASE)
MALYLI			

Fonte: Elaborado pela autora

l) Em qual tempo se passa a história?

Expectativa: O tempo da narrativa é bem antigo, quando nem existia o peixe-boi.

m) O amor é o centro dos dois contos analisados em sala. Na sua opinião, esse sentimento acontece da mesma forma? Por quê?

Expectativa: Espera-se que os alunos digam que não. Pois o primeiro, foi um amor correspondido, sem grandes obstáculos; já o segundo conto, o amor, apesar de correspondido,

tinha um grande obstáculo: famílias rivais. E um casamento arranjado. Em ambos, há a gravidez no final do texto. Enquanto uma considerada benção, no outro a gravidez causou um grande transtorno, fazendo com que a protagonista fuja para o rio onde morava o pai da criança.

Após as questões iniciais, os alunos poderão comparar dois textos de gêneros diferentes, porém com temáticas parecidas: rivalidade entre famílias e amor proibido.

n) Leia o resumo abaixo da tragédia Romeu e Julieta, presente no site Toda Matéria.

Romeu e Julieta é uma tragédia do escritor inglês William Shakespeare (1564-1616) escrita no final do século XVI. A obra de dramaturgia relata a história de amor entre Romeu e Julieta.

Romeu e Julieta representa um dos maiores clássicos da literatura mundial e uma das obras mais emblemáticas de Shakespeare.

Até os dias atuais, o texto é encenado e possui diversas paródias. São filmes, músicas, poesias, pinturas, todos inspirados na obra de um dos maiores atores britânicos: William Shakespeare.

Romeu e Julieta são os protagonistas dessa história de amor. Eles se apaixonam perdidamente.

No entanto, ambas famílias tem uma longa história de disputas. Romeu, que pretende casar com Rosalina, muda de ideia quando conhece a filha única dos Capuleto. Após o encontro, eles decidem se casar.

Eles se conhecem num baile de máscaras que ocorreu na cidade de Verona (Itália) e logo se apaixonam.

Entretanto, eles desconhecem suas origens, ou seja, nem imaginam que aquele amor pode causar muitos problemas.

Com a esperança das famílias se entenderem, Frei Lourenço, amigo e confidente de Romeu, realiza secretamente o casamento dos jovens.

Uma das peripécias da obra é o duelo que ocorre entre Teobaldo, primo de Julieta, Mercúcio, amigo de Romeu, e o próprio Romeu. Como resultado dessa briga, Teobaldo e Mercúcio morrem.

Diante disso, o príncipe de Verona decide exilar Romeu da cidade. No entanto, ele aparece durante a noite para se encontrar com sua amada Julieta.

Nesse momento, eles têm uma noite de amor. Julieta, que está prometida por Páris, um jovem nobre e parente do príncipe, tenta adiar a data do casamento, porém sem sucesso.

Desesperada com esse fato, Julieta decide pedir ajuda ao Frei Lourenço. Ele lhe oferece uma bebida que supostamente parecerá que está morta.

Com isso, ele manda uma carta ao Romeu, que ainda está exilado, para revelar seu plano e unir definitivamente o casal.

Todavia, Romeu não recebe a mensagem do Frei e por seu criado Baltasar fica sabendo da "morte" de Julieta. Inconformado, ele compra um veneno em um boticário.

Vai até a cripta da família Capuleto, onde está o corpo de Julieta. Ali, ele encontra com Páris, o futuro pretendente de Julieta. Eles chegam a lutar e Romeu o mata.

Após a morte de Páris, Romeu toma o veneno. Quando Julieta desperta e compreende que Romeu tomou o veneno, ela se mata com o punhal de seu amado.

Por fim, proibidos de viverem essa história de amor, eles escolhem a morte. Diante disso, as famílias que antes viviam em discórdias, passam por um momento de paz.

a) Você já leu ou já ouviu falar dessa tragédia de Shakespeare?

Expectativa: Dificilmente, uma pessoa não conheça a história de Romeu e Julieta, mas lendo o resumo, entende um pouco como é a história de amor impossível.

b) Que acontecimentos são semelhantes entre as duas histórias?

Expectativa: os alunos podem citar a rivalidade entre famílias, a paixão imediata entre o casal numa festa, o amor proibido entre os protagonistas, os encontros proibidos e, através do final de cada casal protagonista, há um acordo de paz.

c) Que personagem secundário exerce grande importância dentro dos textos e possuem função semelhante?

Expectativa: Frei Lourenço e Malyli (xamã ou pajé em língua maraguá). Os dois são conselheiros e ajudam pessoas ao redor.

Em muitas ocasiões, os professores trabalham o folclore e acham estar colocando em destaque as influências indígenas. Hoje, diante da consciência de que existem muitas textualidades indígenas, percebemos que o folclore é apenas um recorte de uma narrativa indígena, em que não se sabe a origem, não sabe a que povo pertence e apenas dissemina em sociedade.

A literatura indígena, em suas diversas facetas, apresenta uma visão de mundo diferente, uma relação entre o humano e divino diverso, mas todas convergem para um mesmo ponto, a valorização da sua cultura.

AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NESTA PESQUISA TÊM COMO OBJETIVO DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS, MOTIVANDO-OS A INTERAGIR COM O TEXTO LITERÁRIO, QUESTIONAR AS RELAÇÕES DE PODER, CONHECER UM POUCO DA SUA HISTÓRIA E FORMAÇÃO ENQUANTO POVO BRASILEIRO, ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO.

SEGUNDO COSSON (2021), O LETRAMENTO LITERÁRIO É UMA PRÁTICA SOCIAL E, COMO TAL, RESPONSABILIDADE DA ESCOLA.

O LETRAMENTO LITERÁRIO SE MOSTRA ESSENCIAL AO AMBIENTE ESCOLAR, POIS “SE QUISERMOS FORMAR LEITORES CAPAZES DE EXPERIENCIAR TODA A FORÇA HUMANIZADORA DA LITERATURA, NÃO BASTA APENAS LER.” (COSSON, 2021).

A LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA SE TORNOU UM DOS FENÔMENOS MAIS IMPORTANTES NA ESFERA PÚBLICA, E É NESSE PONTO QUE SE INSERE O ATIVISMO, A MILITÂNCIA E O ENGAJAMENTO DAS MINORIAS QUE FORAM MARGINALIZADAS AO LONGO DOS ANOS, COMO UM APAGAMENTO E UM SILENCIAMENTO QUE ATÉ HOJE TEMOS VESTÍGIO. ESSE PROTAGONISMO PÚBLICO, HISTÓRICO, CULTURAL E POLÍTICO PRECISA SER VISÍVEL AOS OLHOS DE TODA SOCIEDADE.

PARA DANNER (2020, P 12), A LITERATURA INDÍGENA NÃO É UM FIM EM SI MESMO, SENÃO UM MEIO PARA UMA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA, DE LUTA E DE FORMAÇÃO EM QUE AS DIFERENÇAS ASSUMEM PROTAGONISMO CENTRAL E ESCRIVEM HISTÓRIAS DO BRASIL, SEU PASSADO E SEU PRESENTE, NOS CONVIDANDO A PENSAR O PAÍS A PARTIR DE SUA CONDIÇÃO COMO MINORIAS, COMO DIFERENÇAS.

✓ **TERCEIRA OFICINA: OS RAIOS LUMINOSOS, DE JERA POTY MIRIM (POVO GUARANI MBYÁ)**

“Agora como humanos e inseparáveis. Tumbija, Japu’a e os muitos filhos que tiveram viveram felizes na aldeia, cercados de antas e jabutis, até o dia em Nhanderu os levou de volta à sua morada sagrada.” (NEGRO, 2019)

O terceiro conto, anexo I, mais longo da coletânea, exigirá um pouco mais de tempo para a realização da leitura e atividade. Devido a isso, utilizamos o círculo de leitura, de Cosson (2020). Para o autor, os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual

por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada (COSSON, 2020, p. 139)

O conto traz novamente, no centro, o amor. Porém, um amor construído entre dois animais diferentes, uma anta e um jabuti. Ambos cresceram juntos, pois estavam sozinhos no mundo. Dessa convivência, surgiu um amor entre eles, que foi julgado pelos outros animais da floresta. Diante de todos os problemas, ao fim do texto os dois se transformam em humanos para viver seu amor em paz.

Afinal, o texto deve nos fazer discutir positivamente e negativamente frente a tantas problemáticas. No círculo de leitura, há algumas funções que devem ser distribuídas antes da leitura do texto, como:

j) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;

Expectativa: nesse momento, o conector pode ligar o texto a preconceitos com relação a população LGBTQIA+, por exemplo. Anos atrás, a proibição de relacionamentos inter-raciais. Pessoas mais conservadoras que não aceitam relacionamentos de pessoas do mesmo sexo, por exemplo, porque entram em contraposição ao seu posicionamento, seja religioso ou político.

k) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

Expectativa: o questionador pode realizar as seguintes perguntas:

- Quem representa em nossa sociedade o urubu-rei e a maritaca?
- Por que o relacionamento entre Japu'a e Tumbija incomodavam tanto os outros animais?
- Como os protagonistas se sentiram quando estavam sozinhos na floresta?
- Por que mesmo os animais da mesma espécie rejeitavam Japu'a e Tumbija?
- Qual a diferença do Criador, do conto, e o Criador da religião cristã?
- O que você achou do final do texto?

l) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;

• “Passaram-se dias, depois meses. Os dois cresceram juntos. Sempre brincando, dormindo, comendo e zelando um pelo outro. Quando viraram adultos, já pareciam da mesma família. E se amavam. Porém, deixaram muito bicho ressabiado. Das piranhas, cascavéis e mesmo das aves, como as maritacas e os urubus, ouviram comentários sempre censuros ao relacionamento deles.”

Nesse trecho, há um resumo de todo o enredo, o início da convivência, a maturidade, o amor construído com o tempo e os animais incomodados.

m) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;

Para essa função, o aluno pode desenhar algo relacionado ao texto. Pode ser inclusive uma releitura da imagem que abre o conto.

n) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

- Algumas sugestões:
- ✓ Inerte: sem atividade ou movimento próprio;
- ✓ Comichão: sensação cutânea desconfortável que leva um indivíduo a coçar ou friccionar a pele; prurido;
- ✓ Morosidade: estado ou condição do que é moroso; demora, delonga;
- ✓ Ressabiado: que se ressabiou, desconfiado, espantado, assustado;
- ✓ Censores: aquele que censura; crítico;
- ✓ Jururu: que perdeu a alegria; triste; melancólico;
- ✓ Passividade: natureza, estado ou qualidade do que é passivo; que não demonstra iniciativa;
- ✓ Maritaca: termo popular para se referir as diversas espécies de aves da família dos psitacídeos;
- ✓ Cume: ponto ou parte mais alta; cimo; ápice.

Pode ser uma oportunidade para abordar homônimos e parônimos, como no caso de censores e sensores.

o) Sintetizador – sumariza o texto;

Nessa função, o aluno deve destacar elementos primordiais da narrativa: personagens, tipo de narrador, enredo, tempo, espaço. E ressaltar eventos mais pertinentes do texto.

p) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

Nesse momento, o pesquisador pode citar a etnia da autora, os elementos naturais que aparecem no texto, os deuses presentes na etnia Guarani.

q) Cenógrafo – descreve as cenas principais;

As cenas principais se passam na floresta densa, com muita vegetação e animais. Representa um lugar harmonioso, em alguns momentos, e turbulentos, em outros momentos.

r) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes

- Podem ser citados:
- ✓ Japu'a, Tumbija: únicos nomeados no texto, além da mãe-anta.

- ✓ Maritaca e urubu-rei: os antagonistas do conto.

Ao final da atividade, com o último conto, pode-se solicitar aos alunos, individualmente ou não, que monte um quadro baseado nas dimensões ensináveis. Esse quadro pode ser uma adaptação do original, no sentido de já escolher uma macrodimensão, o amor, e deixar que os estudantes preencham com suas impressões.

Dimensões ensináveis (Os raios luminosos)

O que o amor representa em cada um dos contos analisados?		
Conto 1: Amor originário	Conto 2: Guarãguá, o peixe-boi dos Maraguá	Conto 3: Os raios luminosos
Felicidade	Traição	Obstáculos
Família	Angústia	Completude
Reciprocidade	Gravidez indesejada	Família

É interessante que todas as funções do círculo de leitura sejam preenchidas, apesar de não serem obrigatórias todas as funções, para que a aula se torne mais dinâmica e completa em sua interpretação. Caso o professor deseje, pode incluir as dimensões ensináveis ao final da atividade. Para essa atividade, são necessárias 6 h/a.

Diante das estratégias que foram realizadas nos contos anteriores, espera-se que os alunos utilizem estratégias metacognitivas e não apenas as cognitivas, na definição de Kleiman (2010). As estratégias cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda no nível consciente (KLEIMAN, 2010, p. 54)

Já as metacognitivas que é o que esperamos dos alunos do nono ano se refere a uma atividade consciente, reflexiva e intencional: “primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente. E, segundo ele compreende o que lê.” Essa última parte chamada de “auto monitoração da compreensão” é desenvolvida naturalmente.

Para finalizar essa oficina, os alunos deverão incluir essa etnia no mapa que está sendo montado desde o primeiro conto. Ao finalizar, pode chamar as outras turmas para que vejam os glossários ilustrado, o mapa montado, as ilustrações referentes ao conto e apresentação dos alunos sobre o que aprenderam nessas oficinas.

Para acrescentar atividades a essas oficinas, há uma sugestão, apêndice D, com links, imagens, reflexão, atividades interdisciplinares entre LP, Geografia e História. A interdisciplinaridade na educação estabelece uma relação entre duas ou mais disciplinas, ou áreas de conhecimento. Essa interação permite que essas disciplinas complementem e

contextualizem os saberes e o objeto de conhecimento. Desse modo, os estudantes, adquirem um novo olhar sobre os conteúdos trabalhados, pois não são vistos mais de uma maneira isolada.

Ela favorece o protagonismo do aluno e também o desenvolvimento da cidadania, assim o estudante, quando conhece e relaciona os objetos de conhecimento, estão aptos a intervir na realidade em que vivem e constroem seu projeto de vida com responsabilidade e consciência.

Esses princípios estão explícitos nas DCNs (2013), pois afirmam que “o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

I EDITAL DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA

A Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (Cociq), torna pública a abertura de inscrições de submissão de boas práticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), objetivando a certificação da gestão escolar da rede estadual de ensino, comprometida com a construção social e coletiva de uma escola antirracista.

1 DA JUSTIFICATIVA

Em virtude dos 20 anos da sanção da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, estabelecendo a inclusão da "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" na Educação Básica, e **Considerando**:

- a) O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que prevê apoio às escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008;
- b) O Objetivo 10 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que dispõe sobre a redução das desigualdades;
- c) A proclamação pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que instituiu o período entre 2015 a 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes;
- d) As Diretrizes Mestras do Plano de Governo do estado do Ceará, na gestão 2023 a 2026, que estabelece na Meta 5 o enfrentamento "*ao racismo como uma estratégia estruturante das políticas públicas (...)*";
- e) Atendendo às Diretrizes para formulação do PPA 2024-2027, pautados na inclusão de sujeitos historicamente vulnerabilizados, que por sua natureza requerem ações transversais, desenvolvidas no contexto da Educação contemplando a Igualdade Étnico-Racial;
- f) As Orientações Complementares aos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual para o ano Letivo de 2023, que estabelece a Educação para as Relações Étnico-Raciais como fio condutor de suas práticas pedagógicas.

Em consonância com os dispositivos legais supracitados, a Seduc torna público o Edital que estabelece normas para a realização da Primeira Etapa do **Selo Escola Antirracista**, centrado na proposta de reconhecimento e fortalecimento de práticas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, nas escolas da rede pública estadual de ensino.



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

Com esses compromissos sociais, políticos e educacionais, surgiu a necessidade de tecer novas possibilidades de enfrentamento ao racismo e à discriminação racial no contexto escolar, partindo do pressuposto que educar para as Relações Étnico-Raciais requer políticas ou ações que assegurem a produção, implementação e divulgação de um conjunto de "conhecimentos contextualizados, atitudes, posturas e valores que possibilitem às/aos gestoras/es, professoras/es e estudantes a superação do racismo e de todas as formas de discriminação", privilegiando ações pedagógicas, afirmativas e antirracistas, para atender às demandas das populações afro-brasileiras e indígenas, valorizando e efetivando sua história e cultura, e fundamentadas nos princípios da diversidade e igualdade humana.

Para uma visão positiva da diversidade étnico-racial e a construção de relações mútuas de respeito entre as/os estudantes/os e educadoras/es, nas quais o diálogo seja um dos instrumentos de inclusão/interação entre sujeitos socioculturais, é necessário valorizar respeitosamente as relações escolares cotidianas, favorecer o diálogo e estabelecer canais de comunicação para a troca de experiências e partilha da responsabilidade de construção de uma cultura antirracista na comunidade escolar.

2 DOS OBJETIVOS

2.1 GERAL:

- Construir uma Política pública educacional comprometida com a equidade racial no Sistema de Ensino do estado do Ceará, certificando com o **Selo Escola Antirracista** as escolas que apresentarem projetos pedagógicos pautados em boas práticas de gestão escolar, compreendendo ações e experiências antirracistas significativas e inovadoras.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer, mapear, divulgar e disseminar projetos pedagógicos pautados no protagonismo estudantil, que contemplem ações e experiências antirracistas desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual de ensino, ampliando o pensamento crítico e a interação pedagógica com a comunidade escolar;
- Apoiar o desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras que considerem a diversidade cultural e inclusão educacional;
- Fortalecer o exercício da gestão democrática nas escolas, tendo como foco a melhoria dos indicadores de rendimento e de proficiência, em especial das/os estudantes mais afetadas/os por sua condição étnico-racial;



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

- Estimular o envolvimento e compromisso da comunidade escolar com a proposta pedagógica de uma escola efetivamente antirracista.

3 DAS INSCRIÇÕES

3.1 Poderão se inscrever neste Edital as escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Ceará.

3.2 A inscrição é gratuita, não incidindo sobre ela quaisquer taxas.

3.3 O ato da inscrição e a confirmação de participação neste Edital serão efetivados em plataforma digital específica (<https://escolaantirracista.seduc.ce.gov.br/>), onde serão anexados a cópia digital do relato da prática e os documentos comprobatórios.

3.4 A inscrição pressupõe a aceitação dos dispositivos expressos neste Edital, inclusive a autorização do autor e de outros possíveis participantes, para a publicação e o uso de imagens pela Seduc.

3.5 Não serão admitidas inscrições fora do prazo estabelecido no **ANEXO I** deste Edital.

3.6 A Ação pedagógica a ser inscrita deverá ter sido desenvolvida e registrada no âmbito de escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará, no interstício de agosto de 2022 a setembro de 2023.

4 DA DIVULGAÇÃO DO EDITAL

4.1 A divulgação do Edital será realizada pela Seduc e pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), por meio de canais digitais de informação e comunicação.

5 DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

5.1 Será constituída uma Comissão de Avaliação:

5.2 **Comissão de Avaliação Estadual:** composta por técnicos da Cociq e de outras Coordenadorias da Seduc, para avaliar e selecionar os relatos de prática que serão publicados, de acordo com os critérios estabelecidos neste Edital.

5.2.1 O número de membros da Comissão de Avaliação Estadual respeitará o mínimo de 03 (três) avaliadores e, no máximo, 05 (cinco).

5.3 Os integrantes da Comissão de Avaliação não poderão ter qualquer vínculo com os profissionais ou com as escolas cujos Projetos sejam objeto de sua avaliação.



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

5.4 É responsabilidade da Comissão de Avaliação atuar com imparcialidade e impessoalidade.

5.5 A Comissão de Avaliação é soberana em suas decisões em relação à avaliação e à seleção dos relatos de práticas concorrentes.

5.6 O trabalho da Comissão de Avaliação não será remunerado e não representará vínculo empregatício.

5.7 Durante os processos de análise, avaliação e seleção dos relatos de prática, a Comissão de Avaliação não divulgará informações sobre os relatos avaliados nem receberá qualquer informação adicional sobre os relatos em análise.

5.8 Ao final do processo, cada membro da Comissão de Avaliação será certificado pela Seduc.

6 DAS ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO ESTADUAL

6.1 Comparecer às reuniões específicas da Comissão de Avaliação Estadual.

6.2 Avaliar os relatos de prática, de acordo com os critérios deste Edital.

6.3 Concluir os trabalhos até a data final de avaliação estabelecida no cronograma.

7 DA CERTIFICAÇÃO

7.1 As escolas que obtiverem, no mínimo, **600 pontos (60% do total de pontos) validados, e que não obtiverem 0 (zero) ponto em um dos eixos**, serão certificadas com o **SELO ESCOLA ANTIRRACISTA**.

7.2 Serão premiadas as 03 (três) escolas que obtiverem a maior pontuação, após finalização da Comissão de Avaliação Estadual.

7.3 A premiação para os primeiros colocados selecionados conforme item 8.2 deste edital consiste na participação em um evento a ser definido pela Comissão Organizadora e informado em comunicação complementar a este regulamento.

7.4 O Selo Escola Antirracista terá validade de 02 (dois) anos. Após esse prazo, as escolas poderão concorrer novamente à certificação.

8 DOS DISPOSITIVOS GERAIS

8.1 O presente Edital poderá ser suspenso ou cancelado, sem aviso prévio, por motivo de força maior ou por qualquer outra razão que esteja fora do controle da Seduc.



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

8.2 Caso seja constatado algum tipo de descumprimento deste Edital, bem como a declaração de alguma informação falsa, o/a participante será automaticamente desclassificada/o pela Comissão Organizadora.

8.3 As/Os participantes atestam, desde já, serem as/os autoras/es das práticas de gestão escolar inscritas neste Edital. É de total responsabilidade das/os participantes qualquer eventual questionamento relacionado a direitos autorais, concernente ao uso de textos, fragmentos de textos, imagens de qualquer natureza ou outras reproduções indevidas da obra de terceiros.

8.4 Ao se inscreverem neste Edital, as/os gestoras/es concederão, automaticamente e de forma irrevogável, os direitos autorais patrimoniais do uso e reprodução das práticas pedagógicas e de gestão concorrentes, a título gratuito, sem ônus de qualquer natureza, por período indeterminado. Assegurando o devido crédito, a Seduc poderá reproduzir o conteúdo das práticas para publicação, divulgação, produção audiovisual e exposição, a seu exclusivo critério.

8.5 Os materiais produzidos pelas/os estudantes (como desenhos, cartazes, banners, fanzines, revistas, fotografias, vídeos etc.), enviados como documentação complementar, deverão ser remetidos com o nome completo de suas/seus autoras/es.

8.6 Caso haja fotos e vídeos contendo imagens das/os estudantes, a/o gestora/o deverá providenciar e enviar uma autorização, assinada pelos/as responsáveis, que permita publicar e divulgar estas imagens.

8.7 Os materiais enviados não serão devolvidos, ficando à disposição para pesquisa e consulta pelo período máximo de 02 (dois) anos, contados da data de postagem.

8.8 Caso a Comissão de Avaliação constate a inconsistência e/ou incoerência das propostas, conteúdo e metodologia do conjunto de trabalhos inscritos neste Edital, a Seduc se isenta de eleger vencedoras/es.

8.9 Os eventuais casos não contemplados por este Edital serão analisados pela Comissão Estadual de Avaliação formada por membros da Seduc.

Fortaleza-CE, 22 de agosto de 2023

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação do estado do Ceará



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

ANEXO III – CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS

CATEGORIA 1 - Currículo e Plano Político Pedagógico

AÇÃO	PONTUAÇÃO	DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS
Revisão curricular em seu Projeto ou Proposta Pedagógica para adequar-se às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.	50	Cópia digital do Projeto Político-pedagógico.
Realização de ações práticas que contemplem as religiões de matrizes africanas, enquanto manifestação cultural associada à história e cultura afro-brasileiras.	Cada ação: 05 Pontuação máxima: 40	Projeto e relatórios, contendo fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de suas ações.
Realização de Palestras sobre a temática étnico-racial (temas sugeridos: diversidade étnico-racial, história e cultura africana e afro-brasileira, história e cultura indígena, combate ao racismo).	Cada palestra: 05 Pontuação máxima: 40	Relatório digital (incluindo, anexando) com fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de cada ação e lista de frequência dos participantes.
Realização de evento técnico sobre temáticas étnico-raciais (mesa-redonda, workshop, seminário, simpósio, painel de debates, fórum, cursos).	Cada evento: 10 Pontuação máxima: 40	Relatório digital (incluindo, anexando) com fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de cada ação e lista de frequência dos participantes.
Realização de ações práticas sobre temática étnico-racial (pesquisa raça/cor com os sujeitos da comunidade escolar, campeonato de dança Hip-hop, músicas, oficinas de culinária afro, oficinas de capoeira e percussão, dentre outras similares).	Cada ação: 05 Pontuação máxima: 40	Relatório digital (incluindo, anexando) com fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de cada ação e lista de frequência dos participantes.
Realização de aulas de campo que envolvam temática étnico-racial.	Cada aula: 05 Pontuação máxima: 40	Plano de aula e relatório digitalizados, contendo fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de cada ação e lista de presença dos participantes.
Projetos específicos em Educação para as Relações Étnico-Raciais (núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - Neabi, fóruns de discussão sobre as temáticas).	50	Projeto e relatórios, contendo fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de suas ações.



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

Realização de projetos que promoveram na escola atividades relacionadas ao/à: Data Magna do Estado do Ceará, Dia dos Povos Indígenas, Semana da Consciência Negra (SCN).	50	Projeto e relatórios contendo fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de suas ações.
Projetos de intervenção contra discriminação por meio de apelidos pejorativos, xingamentos e piadas ou de assédio/abuso sexual contra meninas e mulheres de diferentes pertencimentos raciais.	Cada projeto: 10 Pontuação máxima: 50	Projeto e relatórios contendo fotos e/ou vídeos que comprovem a execução de suas ações.
PONTUAÇÃO MÁXIMA DA CATEGORIA	400 pontos	



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

CATEGORIA 02 - Recursos de mídia e materiais didático-pedagógicos

AÇÃO	PONTUAÇÃO	DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS
A escola possui livros didáticos que tratem positivamente a questão racial, destacando personagens negros/as numa perspectiva afro-affirmativa.	50	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem o acervo.
A escola dispõe de livros paradidáticos com personagens, protagonistas negros/as e escritoras/es que representem a diversidade racial da população brasileira.	50	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem o acervo.
A escola dispõe de jogos, audiovisuais e outros materiais que tragam referências sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena, que contribuam para a educação das relações étnico-raciais no cotidiano.	25	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem as ações.
A escola produziu revista, jornal, cordel, quadrinhos, cartilha, folder ou outro material gráfico sobre a temática étnico-racial.	25	Cópia digital/link/fotos do material confeccionado.
Existe alguma produção radiofônica, podcast, produção musical escolar com abordagem étnico-racial.	50	Relatório digital com cópia dos áudios das mensagens e/ou programas e fotos da infraestrutura da rádio.
A escola construiu painéis com a campanha do Ceará Sem Racismo ou canais de denúncias de discriminação em razão de origem, raça, cor, etnia ou religião.	50	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem as ações.
PONTUAÇÃO MÁXIMA DA CATEGORIA	250 pontos	



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil – Sexec-EDH
 Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq
 Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Ceerq

CATEGORIA 03 - Gestão e espaço físico

AÇÃO	PONTUAÇÃO	DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS
A escola promoveu formação continuada do seu corpo docente e demais profissionais que atuam nos diferentes espaços da escola – secretaria escolar, merendeiras, serviços gerais, vigilantes – sobre como identificar e intervir em situações de racismo e outras discriminações no ambiente escolar.	150	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem as ações.
A escola dispõe de canal de comunicação interno para recebimento, registro e encaminhamento de denúncias de discriminação racial.	50	Relatório digital que comprove o recebimento e registro de denúncias.
Consta no Regimento Escolar previsão de utilização da mediação escolar como método de resolução de conflitos étnico-raciais.	50	Cópia digital do Regimento Escolar.
Presença de espaços físicos que contenham elementos que demonstrem e valorizem as diversidades étnicas, raciais e culturais da comunidade escolar, a exemplo de: pintura de painel em parede, gravuras, esculturas, mandalas entre outros.	50	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem os respectivos espaços/ações na escola.
Existência de árvores nativas na escola com suas devidas características e pertencimentos étnicos: ambiente interno e/ou externo (calçada da escola). Para essas ações, a escola deve apresentar um projeto ou plano que comprove estudo sobre a escolha das árvores ou foto com placas que identificam a espécie.	50	Relatório digital com fotos e/ou vídeos que registrem os respectivos espaços/ações na escola.
PONTUAÇÃO MÁXIMA DA CATEGORIA	350	

ANEXO B - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 6º ANO

SUMÁRIO		UNIDADE 1	
Acesse aqui o Manual do Professor Multimídia		No mundo da fantasia	
CAPÍTULO 1		Era uma vez	
		<i>As três penas, Jacob Grimm</i>	12
		Estudo do texto	14
		Compreensão e interpretação	14
		A linguagem do texto	16
		Cruzando linguagens	17
		Trocando ideias	19
		Produção de texto	19
		O conto maravilhoso	19
		A língua em foco	22
		Linguagem: ação e interação	22
		Linguagem verbal e linguagem não verbal	23
		Os interlocutores	23
		A língua	24
		A linguagem e os códigos	25
		O código linguístico na construção do texto	27
		Semântica e discurso	28
		De olho na escrita	29
		Fonema e letra	29
		Divirta-se	31
CAPÍTULO 2		Pato aqui, pato acolá	
		<i>O patinho bonito, Marcelo Coelho</i>	32
		Estudo do texto	34
		Compreensão e interpretação	34
		A linguagem do texto	35
		Leitura expressiva do texto	36
		Trocando ideias	36
		Ler é um prazer	37
		Produção de texto	38
		A língua em foco	39
		As variedades linguísticas	39
		Norma-padrão e variedades de prestígio	40
		Variação linguística e preconceito social	41
		Falar bem é falar adequadamente	41
		Tipos de variação linguística	42
		As variedades linguísticas na construção do texto	47
		Semântica e discurso	49
		Divirta-se	50

CAPÍTULO 3 Ó princesa! Jogue-me suas...



Cartum, Mordillo	51
Produção de texto	53
O conto maravilhoso: do oral para o escrito	
e do escrito para o oral	53
Do oral para o escrito	53
Do escrito para o oral	53
Para escrever com expressividade	55
O dicionário: palavras no contexto	55
A língua em foco	59
Texto, discurso, gêneros do discurso	59
A intencionalidade discursiva	60
Os textos e os gêneros do discurso	61
A intencionalidade discursiva na construção do texto	63
Semântica e discurso	65
Divirta-se	66
Passando a limpo	67
INTERVALO Projeto: Histórias de hoje e sempre	71

UNIDADE 2

Crianças

CAPÍTULO 1 O fazendeiro da cidade



Menino de cidade, Paulo Mendes Campos	76
Estudo do texto	78
Compreensão e interpretação	78
A linguagem do texto	79
Leitura expressiva do texto	80
Cruzando linguagens	81
Trocando ideias	82
Ler é reflexão	82
Produção de texto	83
História em quadrinhos (I)	83
A língua em foco	91
O substantivo	91
Classificação dos substantivos	93
O substantivo na construção do texto	96
Semântica e discurso	97
Divirta-se	98

CAPÍTULO 2 Entre irmãos



A mala de Hana, Karen Levine	99
Estudo do texto	100
Compreensão e interpretação	100
A linguagem do texto	101
Leitura expressiva do texto	102
Trocando ideias	102
Produção de texto	102
História em quadrinhos (II)	102
A linguagem dos quadrinhos	102
Para escrever com adequação	108
O diálogo	108
A língua em foco	111
O adjetivo	111
Classificação dos adjetivos	113
O adjetivo na construção do texto	114
Semântica e discurso	115
De olho na escrita	116
Dígrafo e encontro consonantal	116
Divirta-se	118

CAPÍTULO 3 Ensaios de vida



Cabra-cega, Giovanni Battista Torriglia	119
Produção de texto	120
História em quadrinhos (III)	120
Como se faz uma história em quadrinhos	120
A língua em foco	123
Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número	123
Flexão dos substantivos	124
Flexão dos adjetivos	128
A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto	129
Semântica e discurso	129
De olho na escrita	130
Encontros vocálicos	130
Divirta-se	132
Passando a limpo	133
INTERVALO Projeto: Quadrinhos: eu também faço!	136

UNIDADE 3

Descobrimos quem sou eu

CAPÍTULO 1 No frescor da inocência



Banhos de mar, Clarice Lispector	140
Estudo do texto	142
Compreensão e interpretação	142
A linguagem do texto	144
Leitura expressiva do texto	144
Trocando ideias	144
Ler é diversão	145
Produção de texto	146
O relato pessoal	146
A língua em foco	148
O grau dos substantivos e dos adjetivos	148
Grau dos substantivos	149
Grau dos adjetivos	150
O grau na construção do texto	152
Semântica e discurso	153
Divirta-se	154

CAPÍTULO 2 O preço de pensar diferente



Eu sou Malala, Malala Yousafzai	155
Estudo do texto	157
Compreensão e interpretação	157
A linguagem do texto	158
Cruzando linguagens	158
Trocando ideias	159
Produção de texto	160
A carta pessoal	160
O diário	162
Para escrever com expressividade	166
A descrição	166
A língua em foco	169
O artigo	169
Flexão e classificação dos artigos	170
O artigo na construção do texto	172
Semântica e discurso	173
De olho na escrita	175
Divisão silábica	175
Divirta-se	177

CAPÍTULO 3 O eu que existe em mim



Vestido de festa, Norman Rockwell	178
Produção de texto	179
Os gêneros digitais: e-mail, blog, twitter, comentário	179
O e-mail	179
O blog	182
O twitter	183
O comentário	184
A língua em foco	186
O numeral	186
Classificação dos numerais	187
Flexão dos numerais	188
O numeral na construção do texto	190
Semântica e discurso	191
De olho na escrita	192
Sílabas tônicas e sílabas átonas	192
Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	193
Divirta-se	194
Passando o tempo	195
INTERVALO Projeto: Eu também faço história	198

UNIDADE 4 Verde, adoro ver-te

CAPÍTULO 1 Asas da liberdade?



Tuim criado no dedo, Rubem Braga	202
Estudo do texto	204
Compreensão e interpretação	204
A linguagem do texto	205
Trocando ideias	206
Produção de texto	206
O artigo de opinião	206
A língua em foco	209
O pronome	209
Os pronomes e a coesão textual	210
Classificação dos pronomes	211
O pronome na construção do texto	220
Semântica e discurso	221
De olho na escrita	222
Acentuação II	222
Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos	223
Acentuação das proparoxítonas	224
Divirta-se	225

CAPÍTULO 2 A natureza pede socorro



<i>A longa lista dos condenados, revista Veja</i>	226
<i>Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil, revista Época</i>	227
Estudo dos textos	229
Compreensão e interpretação	229
A linguagem dos textos	230
Cruzando linguagens	231
Trocando ideias	231
Produção de texto	232
Para escrever com coerência e coesão	235
A coerência e a coesão textuais	235
A coerência textual	235
A coesão textual	236
A língua em foco	239
O verbo (I)	239
Conjugações	240
Flexão dos verbos	241
O verbo na construção do texto	245
Semântica e discurso	247
Divirta-se	249

CAPÍTULO 3 Natureza no museu



Cartum, Márcio Costa	250
Ler é reflexão	252
Produção de texto	252
A exposição oral e o cartaz	252
A exposição oral	252
O cartaz	255
A língua em foco	258
O verbo (II)	258
Os tempos verbais	258
Modelos de conjugação verbal	261
Semântica e discurso	263
De olho na escrita	264
Acentuação (II)	264
Divirta-se	265

Passando a limpo 266

- INTERVALO - Projeto: Se é meu ambiente, estou no meio 269

BIBLIOGRAFIA 272

MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 273

ANEXO C - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 7º ANO

SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual
do Professor Multimídia

UNIDADE 1
Heróis**CAPÍTULO 1** **A preservação da vida e o equilíbrio cósmico**

Foto: Reprodução/Imagem.com

Asclépio, Heloisa Prieto	12
Estudo do texto	15
Compreensão e interpretação	15
A linguagem do texto	16
Leitura expressiva do texto	17
Trocando ideias	17
Cruzando linguagens	18
Ler é um prazer	19
Produção de texto	21
O mito	21
Para escrever com técnica	24
O narrador	24
A língua em foco	27
O verbo (I)	27
A estrutura do verbo	28
Verbos regulares e irregulares	30
Principais verbos irregulares	31
Formas nominais do verbo	33
Locuções verbais	34
Semântica e discurso	35
De olho na escrita: g ou j? (I)	36
Divirta-se	38

**CAPÍTULO 2** **Guardião da natureza**

Fotos, Hasibul Wahab	39
Produção de texto	41
A língua em foco	42
O verbo (II)	42
Tempos do subjuntivo	44
O subjuntivo na construção do texto	48
Semântica e discurso	49
Divirta-se	50

CAPÍTULO 3 **É fácil ser super!**

Carta aberta ao Homem-Aranha, Lourenço Diaféria	51
Estudo do texto	52
Compreensão e interpretação	52



A linguagem do texto	54
Leitura expressiva do texto	55
Trocando ideias	55
Produção de texto	55
A língua em foco	57
O advérbio	57
O advérbio na construção do texto	61
Semântica e discurso	61
De olho na escrita: g ou j? (II)	63
Divirta-se	64
Passando a limpo	65
INTERVALO Projeto: Heróis de todos os tempos	70

UNIDADE 2

Viagem pela palavra

CAPÍTULO 1 Palavra: entre a ficção e a realidade



<i>Memórias de um aprendiz de escritor,</i> Moacyr Scliar	74
Estudo do texto	76
Compreensão e interpretação	76
A linguagem do texto	78
Leitura expressiva do texto	78
Trocando ideias	78
Ler é reflexão	79
Produção de texto	79
O poema	79
A língua em foco	85
A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras	85
Sujeito e predicado	88
O sujeito e o predicado na construção do texto	91
Semântica e discurso	93
De olho na escrita	94
Acentuação dos ditongos e hiatos	94
Acentuação dos ditongos	94
Acentuação dos hiatos	95
Divirta-se	97

CAPÍTULO 2 Palavra: abrir janelas



<i>O poeta</i> , Sebastião da Gama	98
<i>Emergência</i> , Mário Quintana	99
<i>Maristela</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	99
Estudo dos textos	99
Compreensão e interpretação	99
A linguagem dos textos	100
Cruzando linguagens	101
Trocando ideias	102
Produção de texto	102
O cordel	102
A língua em foco	106
Tipos de sujeito	106
Semântica e discurso	109
De olho na escrita	111
Acentuação: o acento diferencial	111
Divirta-se	113

CAPÍTULO 3 A palavra e as portas



<i>O espaço entre as palavras</i> , Rob Gonsalves	114
Produção de texto	116
O poema-imagem	116
Para escrever com adequação	118
A concordância do verbo com o sujeito	118
Concordância do verbo com o sujeito simples	119
Concordância do verbo com o sujeito composto	120
A língua em foco	121
Verbo de ligação e predicativo do sujeito	121
O predicativo do sujeito na construção do texto	125
Semântica e discurso	126
Divirta-se	128
Passando a limpo	129

UNIDADE 3

Eu e os outros

CAPÍTULO 1 Revelação



<i>Bruxas não existem</i> , Moacyr Scliar	138
Estudo do texto	139
Compreensão e interpretação	139
A linguagem do texto	140
Trocando ideias	141
Cruzando linguagens	141
Ler é reflexão	143
Produção de texto	144
O texto de campanha comunitária	144
Para escrever com coesão	148
Os pronomes e a coesão textual	148
A língua em foco	150
A preposição	150
Combinação e contração	151
Os valores semânticos das preposições	153
A preposição na construção do texto	155
Semântica e discurso	157
Divirta-se	159

CAPÍTULO 2 A alegria do outro



<i>Foto</i> , Gerald Waller	160
Produção de texto	162
Argumentação oral: a discussão em grupo	162
O que é uma discussão em grupo?	162
A língua em foco	165
Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto	165
A transitividade verbal na construção do texto	170
Semântica e discurso	171
De olho na escrita: há ou a?	172
Divirta-se	174

CAPÍTULO 3 A covardia do cyberbullying



<i>ódio.com</i> , Juliano Barreto	175
Estudo do texto	178
Compreensão e interpretação	178
A linguagem do texto	179
Trocando ideias	179
Produção de texto	179
O debate deliberativo	179

A língua em foco	182
Funções dos pronomes pessoais	182
Variações dos pronomes oblíquos <i>o</i> e <i>a</i>	185
Pronomes retos e pronomes oblíquos	187
Semântica e discurso	189
Divirta-se	191
Passando a limpo	192
INTERVALO Projeto: Seja solidário, seja voluntário!	196

UNIDADE 4

Medo e aventura

CAPÍTULO 1 Aventura no mar



Jefferson Galvão

Robinson Crusóé (fragmento), Daniel Defoe	200
Estudo do texto	202
Compreensão e interpretação	202
A linguagem do texto	203
Trocando ideias	203
Cruzando linguagens	204
Ler é um prazer	205
Produção de texto	206
A notícia	206
A língua em foco	210
Tipos de predicado	210
O predicado na construção do texto	212
Semântica e discurso	214
Divirta-se	215

CAPÍTULO 2 O continente perdido



Francisco Oliveira/Alamy
Luzphoto/Contrasto



Jefferson Galvão

Vinte mil léguas submarinas (fragmento), Júlio Verne	216
Estudo do texto	218
Compreensão e interpretação	218
A linguagem do texto	220
Leitura expressiva do texto	220
Trocando ideias	220
Produção de texto	221
A entrevista oral	221
Para escrever com adequação	225
Títulos e legendas	225
Títulos	225
Legendas	225

A língua em foco	227
O adjunto adnominal	227
O adjunto adnominal na construção do texto	229
Semântica e discurso	231
De olho na escrita: mal ou mau?	233
Divirta-se	234

CAPÍTULO 3 A linha e o risco

 Fotos	235
Produção de texto	237
A entrevista escrita	237
A língua em foco	241
O adjunto adverbial	241
O adjunto adverbial na construção do texto	244
Semântica e discurso	245
De olho na escrita: mas ou mais?	246
Divirta-se	248

<i>Passando a limpo</i>	249
-------------------------------	-----

INTERVALO Projeto: Aventura em cena	253
--	-----

BIBLIOGRAFIA	256
--------------------	-----

MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	257
--	-----

ANEXO D - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 8º ANO

SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual
do Professor Multimídia



Alexandre Camargo

CAPÍTULO 1 Infância perdida**UNIDADE 1****Humor: entre o riso e a crítica**

<i>O menino, Chico Anysio</i>	12
Estudo do texto	13
Compreensão e interpretação	13
A linguagem do texto	15
Leitura expressiva do texto	15
Cruzando linguagens	16
Trocando idéias	17
Produção de texto	17
O texto teatral escrito (I)	17
Para escrever com expressividade	23
O discurso citado (I)	23
O texto, o contexto e o discurso	24
O discurso citado	24
A língua em foco	28
O sujeito indeterminado	28
O sujeito indeterminado na construção do texto	32
Semântica e discurso	33
Divirta-se	34

CAPÍTULO 2 O humor vai à mesa

Roberto Neumann

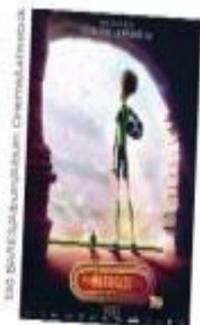


Roberto Neumann

<i>Sopa de macarrão, Domingos Pellegrini</i>	35
Estudo do texto	37
Compreensão e interpretação	37
A linguagem do texto	39
Leitura expressiva do texto	39
Trocando idéias	39
Ler é diversão	40
Produção de texto	41
O texto teatral escrito (II)	41
Para escrever com expressividade	43
O discurso citado (II)	43
A língua em foco	47
A oração sem sujeito	47
Verbos Impessoais	48
A oração sem sujeito na construção do texto	50
Semântica e discurso	51

De olho na escrita	52
Emprego da letra s (I)	52
Divirta-se	56

CAPÍTULO 3 Riso e humor



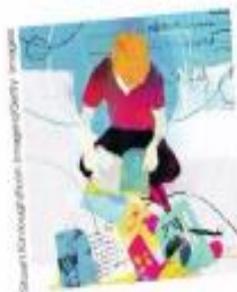
Cartum, Quino	57
Produção de texto	58
A crítica	58
A língua em foco	62
Vozes do verbo	62
As vozes verbais na construção do texto	67
Semântica e discurso	69
De olho na escrita	71
Emprego da letra s (II)	71
Divirta-se	73

<i>Passando a limpo</i>	74
-------------------------------	----

INTERVALO Projeto: Fazendo cena	78
--	----

UNIDADE 2 Adolescer

CAPÍTULO 1 Na porta da vida



<i>Porta de colégio</i> , Affonso Romano de Sant'Anna	82
Estudo do texto	83
Compreensão e interpretação	83
A linguagem do texto	84
Leitura expressiva do texto	85
Trocando ideias	85
Produção de texto	86
A crônica (I)	86
A língua em foco	88
O predicativo do objeto e o predicado verbo-nominal	88
O predicativo do objeto na construção do texto	92
Semântica e discurso	93
De olho na escrita e na pronúncia	93
Ortoepia e prosódia (I)	93
Divirta-se	96



CAPÍTULO 2 É difícil crescer!



<i>O cérebro em nova transformação, revista Superinteressante</i>	97
Estudo do texto	98
Compreensão e interpretação	98
A linguagem do texto	100
Leitura expressiva do texto	100
Cruzando linguagens	100
Trocando ideias	102
Ler é diversão	103
Produção de texto	103
A crônica (II)	103
Para escrever com expressividade	106
Denotação e conotação	106
A língua em foco	109
O modo imperativo	109
Formação do modo imperativo	110
O modo imperativo na construção do texto	112
Semântica e discurso	113
De olho na escrita	115
Ortoepia e prosódia (II)	115
Divirta-se	117

CAPÍTULO 3 A descoberta



Fotos	118
Produção de texto	119
A crônica argumentativa	119
A língua em foco	123
Figuras de linguagem	123
Comparação e metáfora	124
Metonímia	125
Personificação ou prosopopeia	128
Hiperbole	129
Eufemismo	130
Ironia	131
As figuras de linguagem na construção do texto	133
Semântica e discurso	134
Divirta-se	135

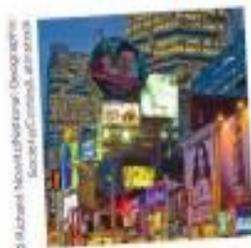
Passando a limpo	136
-------------------------------	-----

INTERVALO Projeto: Retratos do cotidiano	140
---	-----

UNIDADE 3

Consumo

CAPÍTULO 1 O inútil necessário



© Elizabeth Novak/Alamy/Designboom
Foto: iStockphoto.com, Alan Aron



Ricardo Dornas

<i>A cara vida moderna</i> , Walcy Carrasco	144
Estudo do texto	145
Compreensão e interpretação	145
A linguagem do texto	146
Leitura expressiva do texto	147
Trocando ideias	147
Produção de texto	147
O anúncio publicitário	147
Para escrever com coerência e coesão	150
A conectividade	150
A língua em foco	153
O complemento nominal	153
O complemento nominal na construção do texto	156
Semântica e discurso	157
De olho na escrita	160
Emprego da letra z	160
Divirta-se	162

CAPÍTULO 2 Templos de consumo



Enxerto IFRS

<i>Ao shopping center</i> , José Paulo Paes	163
Estudo do texto	163
Compreensão e interpretação	163
A linguagem do texto	164
Leitura expressiva do texto	164
Cruzando linguagens	165
Trocando ideias	167
Ler é reflexão	167
Produção de texto	168
A carta de leitor	168
A língua em foco	173
O aposto e o vocativo	173
Aposto	174
Vocativo	175
O aposto e o vocativo na construção do texto	176
Semântica e discurso	178
De olho na escrita: x ou ch?	180
Divirta-se	181



Cláudio José Duarte/3D Terra por Futura Imagem

CAPÍTULO 3 Compro, logo existo!



Thinkstock/Getty Images

Quadrinhos, Caco Galhardo	182
Cartum, Andy Singer	183
Produção de texto	183
As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	183
A língua em foco	187
A pontuação	187
A vírgula entre os termos da oração	190
A pontuação na construção do texto	192
Semântica e discurso	194
Divirta-se	195

Passando a limpo	196
-------------------------------	-----

INTERVALO

Projeto: Consumo adolescente	200
------------------------------------	-----

UNIDADE 4 Ser diferente

CAPÍTULO 1 Alto risco



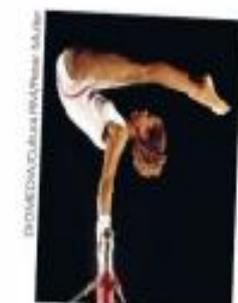
Jupiter Images

<i>O assalto</i> , Luis Fernando Verissimo	204
Estudo do texto	206
Compreensão e interpretação	206
A linguagem do texto	208
Leitura expressiva do texto	208
Trocando idelas	208
Produção de texto	209
O texto de divulgação científica (I)	209
A língua em foco	214
A conjunção (I)	214
Classificação das conjunções	216
As conjunções coordenativas	218
A conjunção na construção do texto	220
Semântica e discurso	221
De olho na escrita	223
Emprego da palavra porque (I)	223
Divirta-se	224



Thinkstock/Getty Images

CAPÍTULO 2 Preconceito invisível?



<i>Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos</i> , Liana Agular	225
<i>Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014?</i> , Izabela Moí, revista <i>Trip</i>	226
Estudo dos textos	227
Compreensão e interpretação	227
A linguagem dos textos	228
Cruzando linguagens	229
Trocando ideias	231
Ler é reflexão	231
Produção de texto	232
O texto de divulgação científica (II)	232
Para escrever com expressividade	236
Avaliação apreciativa e recursos gráficos	236
A língua em foco	240
A conjunção (II)	240
As conjunções subordinativas	240
Semântica e discurso	243
De olho na escrita	245
Emprego da palavra porque (II)	245
Divirta-se	247

CAPÍTULO 3 Sociedade plural



Cartum , Santiago	248
Produção de texto	250
O seminário	250
A língua em foco	257
O período simples e o período composto	257
Período composto por coordenação e período composto por subordinação	259
O período simples e o período composto na construção do texto	261
Semântica e discurso	262
Divirta-se	264

Passando a limpo	265
-------------------------------	-----

INTERVALO

Projeto: Viver com saúde!	270
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	272
---------------------------	-----

MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	273
--	-----

ANEXO E - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 9º ANO

SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual do Professor Multimídia 

UNIDADE 1
Caia na rede!**CAPÍTULO 1** **O registro de mim mesmo**

DIOMÉDIA / Culture RT /
Photograph and Story



Painel de imagens	12
Produção de texto	13
A reportagem	13
Para escrever com expressividade	17
O discurso citado nos textos jornalísticos	17
A língua em foco	18
As orações subordinadas substantivas	18
Classificação das orações substantivas	20
Orações substantivas reduzidas	22
As orações substantivas na construção do texto	23
Semântica e discurso	24
De olho na escrita	25
Plural dos substantivos compostos	25
Divirta-se	28

CAPÍTULO 2 **Posto... Logo, existo!**

Photos 12 / Chroma/Contraste



Selfies, Marcelo Coelho	29
Estudo do texto	31
Compreensão e interpretação	31
A linguagem do texto	32
Trocando ideias	32
Produção de texto	32
A língua em foco	34
O pronome relativo	34
Como analisar sintaticamente o pronome relativo	37
O pronome relativo <i>cujo</i>	39
O pronome relativo <i>onde</i>	40
O pronome relativo na construção do texto	41
Semântica e discurso	42
De olho na escrita	43
Plural dos adjetivos compostos	43
Divirta-se	44

CAPÍTULO 3 **Eu: entre o real e o ideal**

The Images of Daily Images /
Shutterstock/VLMO



Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos, Antônio Prata	45
Estudo do texto	46
Compreensão e interpretação	46
A linguagem do texto	47
Leitura expressiva do texto	47
Cruzando linguagens	48
Trocando ideias	49
Ler é reflexão	49



Produção de texto	50
O editorial	50
A língua em foco	54
As orações subordinadas adjetivas	54
Classificação das orações adjetivas	55
Orações adjetivas reduzidas	57
As orações adjetivas na construção do texto	59
Semântica e discurso	61
Divirta-se	62
Passando a limpo	63
INTERVALO Projeto: Jovem: o que você quer?	66

UNIDADE 2

Amor

CAPÍTULO 1 O primeiro amor



Felicidade clandestina, Clarice Lispector	70
Estudo do texto	72
Compreensão e interpretação	72
A linguagem do texto	73
Trocando ideias	74
Produção de texto	74
O conto (I)	74
Para escrever com expressividade	77
O discurso citado: o discurso indireto livre	77
A língua em foco	79
As orações subordinadas adverbiais	79
Classificação das orações adverbiais	81
Orações adverbiais reduzidas	83
As orações adverbiais na construção do texto	86
Semântica e discurso	87
Divirta-se	89

CAPÍTULO 2 Amar não tem idade



Painel de imagens	90
Cruzando linguagens	92
Produção de texto	93
O conto (II)	93
O tempo e o espaço	93
A língua em foco	97
O período composto por coordenação:	
as orações coordenadas	97
Classificação das orações coordenadas sindéticas	99



N. E. Trindade/Envato.com

As orações coordenadas na construção do texto	101
Semântica e discurso	102
De olho na escrita	104
Adjetivos pátrios	104
Adjetivos pátrios compostos	105
Divirta-se	106

CAPÍTULO 3 O verdadeiro presente



J. Romera/Quattrini

A visita, Walcyr Carrasco	107
Estudo do texto	108
Compreensão e interpretação	108
A linguagem do texto	109
Leitura expressiva do texto	110
Trocando ideias	110
Ler é diversão	110



Alexandre Camargo

Produção de texto	111
O conto (III)	111
A língua em foco	113
Figuras de sintaxe	113
As figuras de sintaxe na construção do texto	117
Semântica e discurso	118
De olho na escrita: tem ou têm? vem ou vêm?	119
Divirta-se	121

Passando a limpo	122
-------------------------------	-----

INTERVALO Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto	126
--	-----

UNIDADE 3 Ser jovem

CAPÍTULO 1 O brilho do consumo



A. B. B.

A crueldade dos jovens, Walcyr Carrasco	130
Estudo do texto	132
Compreensão e interpretação	132
A linguagem do texto	133
Leitura expressiva do texto	133
Cruzando linguagens	133
Trocando ideias	134
Ler é reflexão	135



Produção de texto	136
O debate regrado público	136
Para escrever com expressividade	142
O verso e seus recursos musicais	142
Verso e estrofe	143
Métrica	143
Rima	144
Ritmo	145
A língua em foco	147
Estrutura e formação de palavras	147
Estrutura das palavras	148
Formação das palavras	150
Estrutura e formação de palavras na construção do texto	154
Semântica e discurso	155
Divirta-se	157

CAPÍTULO 2 Ser jovem é...



Painel de imagens	158
Produção de texto	160
O debate regrado público: o papel do moderador	160
A língua em foco	165
Concordância – A concordância nominal	165
Concordância nominal	167
A concordância na construção do texto	170
Semântica e discurso	172
De olho na escrita: c, ç ou ss?	173
Divirta-se	176

CAPÍTULO 3 De frente para a vida



Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos	177
Estudo do texto	179
Compreensão e interpretação	179
A linguagem do texto	181
Leitura expressiva do texto	182
Trocando ideias	182
Produção de texto	182
O artigo de opinião	182
A língua em foco	185
A concordância verbal	185
Regra geral	185
Concordância do verbo com o sujeito simples	186
Concordância do verbo com o sujeito composto	187
Concordância do verbo ser	189
Casos especiais de concordância	189
Semântica e discurso	192



De olho na escrita: e ou i?, o ou u?	194
Divirta-se	196
Passando a limpo	197
INTERVALO Projeto: Jovem: cadê sua opinião?	200

UNIDADE 4

Nosso tempo

CAPÍTULO 1 “Mais louco é quem me diz...”

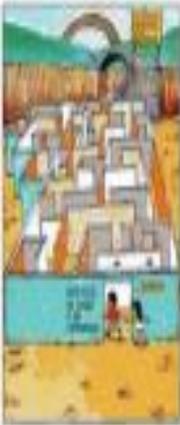


<i>Psicopata ao volante</i> , Fernando Sabino	204
Estudo do texto	206
Compreensão e interpretação	206
A linguagem do texto	207
Leitura expressiva do texto	207
Cruzando linguagens	208
Trocando ideias	209
Produção de texto	210
O texto dissertativo-argumentativo	210
Para escrever com coerência e coesão	215
A articulação (I)	215
A língua em foco	219
Síntaxe de regência – Regência verbal e nominal	219
Regência verbal	220
Regência nominal	222
A regência na construção do texto	224
Semântica e discurso	226
Divirta-se	227

CAPÍTULO 2 O igual que é diferente



Cartum, Quino	228
Produção de texto	230
A informatividade e a qualidade dos argumentos	230
Para escrever com coerência e coesão	236
A articulação (II)	236
A língua em foco	238
A regência – A crase	238
Casos especiais	239
Semântica e discurso	241
De olho na escrita	241
Emprego do pronome demonstrativo (I)	241
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço	242
Divirta-se	243

CAPÍTULO 3 Ciranda da indiferença	
	No trânsito, a ciranda das crianças, Ignácio de Loyola Brandão 244
	Estudo do texto 246
	Compreensão e interpretação 246
	A linguagem do texto 247
	Trocando ideias 248
	Ler é reflexão 248
	Produção de texto 249
	O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão 249
	A língua em foco 255
	Colocação – A colocação pronominal 255
	Colocação pronominal 256
	A colocação pronominal na construção do texto 260
	Semântica e discurso 261
	De olho na escrita 263
	Emprego do pronome demonstrativo (II) 263
	Emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto 263
	O pronome demonstrativo em relação ao tempo 264
	Divirta-se 265
	Passando a limpo 266
	INTERVALO Projeto: No nosso tempo 270
	BIBLIOGRAFIA 272
	MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 273

ANEXO F - AMOR ORIGINÁRIO, DE ALINE NGRENHTABARE L. KAYAPÓ E EDSON KAYAPÓ (POVO MEBENGÔKRÉ KAYAPÓ)



**AMOR
ORIGINÁRIO**



ALINE NGRENHTABARE L. KAYAPÓ E EDSON KAYAPÓ

A aldeia já estava iluminada por MYTYRUWY-RAJ MORO, a lua crescente. Panhonka contava as horas, ansiosa pela chegada da MYTYRUWY-NOTI, a lua cheia.

Desde muito cedo a jovem kayapó se acostumou a ouvir sua mãe, IRUWÁ, contar que, durante a lua cheia, os homens, os ME MY, e as mulheres, as MENIRE e as MEKJERERERE, se encontravam pela aldeia para se conhecer e eventualmente namorar. Por isso, a menina deveria tomar cuidado.

Durante o dia, Panhonka observava o guerreiro que mexia com seus sentimentos. Bepkaety tinha cabelos longos e escuros, pele dourada e TUIRENTA. Além da fama de excelente pescador de pirarucu nos extensos lagos da bacia do rio Xingu, o rapaz era um habilidoso líder da aldeia, capaz de conduzir as reuniões comunitárias e mediar os conflitos locais. Também servia como técnico de enfermagem e sonhava se tornar médico, para levar dignidade ao seu amado povo e mais felicidade à sua aldeia. Quando chegou o tempo de Bepkaety se ausentar do convívio da aldeia para estudar, Panhonka sofreu de

tanta saudade. Os dias e as noites, **AKATI** e **AKAMAT**, pareciam eternos. Nos rituais, a linda mekurerere pedia ao grande criador, **METINDJWYNH**, que os cursos de **KUBEN** também chegassem à aldeia, para que seu amado pudesse desfrutar do ensino não indígena e permanecer pertinho de seus olhos — assim ela também não precisaria se afastar de sua família.

Panhonka estava a cada dia mais apaixonada pelo guerreiro. Durante o recesso das aulas de Bepkaety, quando ele voltava à aldeia, ela corria para a frente da porta ainda pela madrugada, durante a primeira revoada de periquitos, de onde podia observar Bepkaety com discrição.

Antes do amanhecer, o jovem guerreiro atravessava a aldeia, levando na boca seu **WARICOCÓ** e nas costas as suas flechas, esperançoso por ser contemplado com belas caças. Bepkaety seguia a tradição de seu povo e nunca entrava na mata sem o seu tradicional cachimbo **kayapó**, **waricocó**, como os velhos orientavam. O cachimbo afastava os **MEKARON PUNU**, os espíritos maus, e atraía os espíritos da floresta, os **PA-KAM MEKARON**.

Após a ida de Bepkaety, com o coração a mil, Panhonka voltava para a sua **KUBENJAÊ**. E ali na rede, à espera do nascer do sol, sonhava com o dia em que estaria casada com seu grande **TAWA**, que é como se diz amor na nossa língua. Na segunda revoada, sem que sua iruwá a chamasse, a filha saltava da **kubenjaê**, superdisposta, como uma bela **MEBENCÔKRÉ** — o nome verdadeiro do povo **kayapó**. Ela corria para a parte externa de sua casa, **KIKRÉ**, e, prendada, acendia o fogo para preparar o café com beiju.

Panhonka ansiava todo dia pelo retorno de Bepkaety. Na esperança de que o guerreiro a notasse, a moça se enfeitou com penas de arara e papagaio, colares longos de miçangas, braceletes, pintura de jenipapo e urucum. Seus cabelos negros e sedosos, raspados do meio da cabeça até a frente e tratados com sabão e óleo de coco, chamavam a atenção de todos os guerreiros e jovens da aldeia. Mas para ela só existia o guerreiro Bepkaety.

Certo dia, sob o sol escaldante, por volta do meio-dia, Bepkaety retornou trazendo nos ombros um porco-do-mato e em uma das mãos uma cambada de peixes grandes, capaz de alimentar uma parte da comunidade por alguns dias. Ao vê-lo, Panhonka correu para perto do guerreiro. Para sua decepção, ele nem sequer a notou, o que causou profunda tristeza na jovem.

A iruwá de Panhonka, preocupada, percebeu que sua filha, **IKRÁ**, estava sem fome e perguntou o que se passava, ao que a jovem respondeu:

— Nada sério, minha mãe, só estou pensativa e um pouco ansiosa.

Sua iruwá insistiu em saber o motivo de seu comportamento. Foi então que Panhonka admitiu sua atração pelo guerreiro Bepkaety e que a sua paixão não era correspondida.

A aldeia toda se envolvia nos preparativos da Festa da Mandioca, **KWYRYKANGO**, que durava cerca de um mês e era repleta de diversão. Aquela **kwrykango**, ao invadir as madrugadas, coincidia com a **mytyruwy-noti**, a lua cheia. As menire e as mekurerere colheram jenipapo verde e queimaram lenha para

o preparo da pintura; como havia urucum de sobra, orientaram os seus **IMJET** e **ikrá** para que não atrasassem a pintura, porque tudo precisava estar pronto o mais rápido possível.

Panhonka chegou deslumbrante ao centro da aldeia, com seus adereços feitos especialmente para a festa. A **mytyruwy-noti** reluzia sobre a sua pele lisa e macia, pintada de jenipapo e urucum. A formosa jovem dançou sem parar, mesmo sentindo seu espírito inquieto, sem nunca tirar os olhos de **Bepkaety**, que dançava com outra **NIRE**.

A jovem **mebengôkré** sentia seu coração arder de ciúmes; também estavam na festa algumas belíssimas **nire** de aldeias vizinhas.

Já no último dia da **kwyrkango**, convencida de que não teria a oportunidade de dançar com seu amado guerreiro, **Panhonka** se sentia desolada. A grande festa tão esperada, a essa altura, já não tinha o mesmo brilho. O que ela não sabia é que suas amigas, **INHOBIKWÁ**, articulavam entre si para que o desejo de **Panhonka** fosse realizado.

Primeiro **Panhonka** viu uma de suas **inhobikwá** dançando com o guerreiro **Bepkaety**, o que lhe causou certa estranheza. Mesmo sentindo que tudo já estava perdido, continuava dançando. No fim das contas, o seu grande amor ainda estava à vista e isso alentava um pouco o seu triste coração.

De repente, como quem não quer nada, as **inhobikwá** empurraram **Bepkaety** na direção de **Panhonka**. De tão nervosa que estava, a bela guerreira não sabia o que fazer: se corria ou se permanecia no ritmo frenético da dança. Sentiu o seu sangue

ferver ao ritmo da **HINA HINA**, dança adaptada **mebengôkré**, e, para a surpresa geral, a bela **nire kayapó** acabou desfalecendo nos braços do amado guerreiro.

A aldeia **Gojamroti** parou.

Foi o próprio guerreiro que fez o único som audível ao, desolado, declarar o seu amor por **Panhonka**. A jovem, ao ouvir aquelas palavras, foi despertando devagar sob os olhos lacrimejantes de **Bepkaety**. Não havia mais qualquer dúvida de que aquela paixão era recíproca.

Diante do ocorrido, seus pais e os mais velhos não hesitaram em deixar que **Bepkaety** levasse a bela **Panhonka** a tomar um pouco de ar. A festa continuou ainda mais feliz e animada, visto que já era o último dia do evento. As crianças, **MENPRIRE**, se juntaram à dança, enquanto as **mekurerere** e os **me my** continuaram experimentando a troca de pares.

Suados e de pés no chão, bailavam todos em círculos e em magistral sincronia: um belo e originário espetáculo para os mais velhos e **REZERS**, os nossos pajés, que na frente de suas **kikré**, com o **waricocó** na boca, apreciavam os encantos da noite, **akamat**, acompanhados pela beleza da lua cheia, **mytyruwy-noti**, e pelos aconchegantes **pa-kam mekaron**, os espíritos da floresta.

Enquanto isso, às margens do rio **Xingu**, o apaixonado casal também desfrutou da **mytyruwy-noti**. Abraçados, agradeceram a **metindjwynh**, o grande criador, pela união. Juntos,

traçaram planos para o fortalecimento da cultura originária do resistente povo mebengôkré. A conversa fluiu tão bem quanto o tempo, até que ouviram um chamado da floresta:

— Hu, hu, hu... PANHONKA, NARA GA? Panhonka, cadê você? Por onde anda?

— AMERETEN, AMIBEI, PANHONKA! Venha cá rápido, Panhonka! — exclamaram seus irmãos.

Os irmãos de Panhonka sabiam como o pai era rígido e, por serem muito amigos de Bepkaety, resolveram ajudá-los para que nada os atrapalhasse. Foi então que Bepkaety teve uma grande ideia:

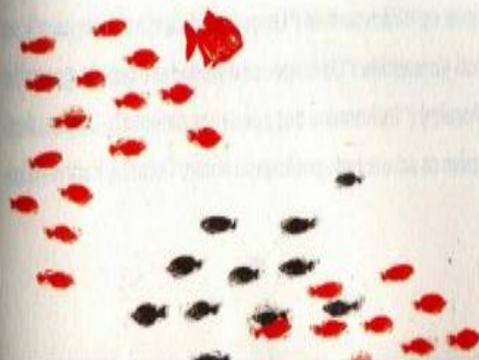
— Panhonka, assim que o guerreiro Bepunu desligar o gerador de energia, espere todos voltarem do banho de rio, **BADJWÁ**, e quando estiverem dormindo, **ONTONO**, vá para a frente da kikré, pisque a lanterna três vezes em direção à **NGA** e eu virei te buscar para aproveitarmos a mytyruwy-noti.

Panhonka retornou rápido com os irmãos para a sua kikré, deitou em sua kubenjaê e aguardou apreensiva por seu reencontro com o guerreiro Bepkaety, quando algo lhe veio à memória. Lembrou-se de que no dia seguinte seu **AMIET** precisava retornar à cidade para mais uma jornada acadêmica. Mas o seu coração preferia se ater ao momento, aproveitá-lo ao máximo.

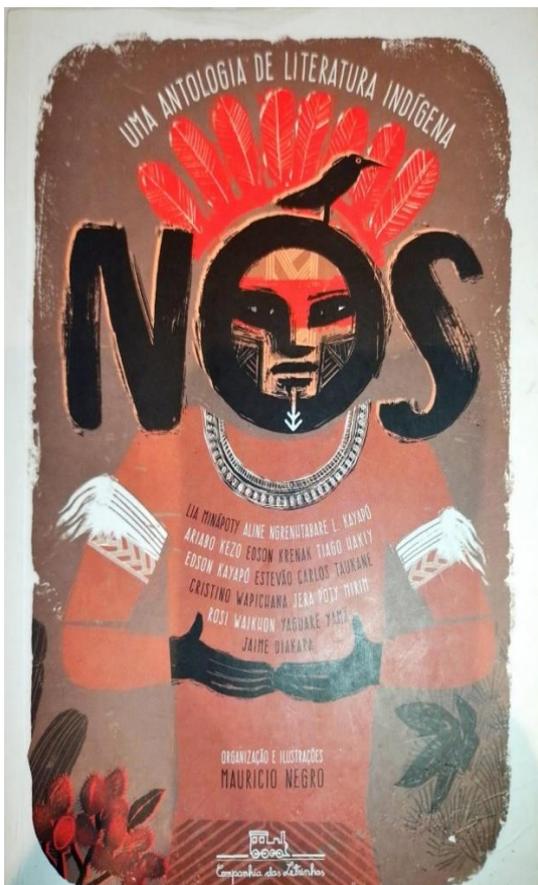
Todos enfim retornaram exaustos do banho, porque a festa tinha durado uma semana. Deitaram e adormeceram profundamente. Panhonka, por sua vez, seguindo as instruções de seu amado, fez tudo conforme o combinado. Ao terceiro si-

nal da lanterna, era possível ver de longe o valente guerreiro conduzido pela luz da mytyruwy-noti até a sua amada, que o esperava como quem espera para nascer.

Meses se passaram até a chegada de Paekân Kayapó, uma linda **MENPRIRE MEBENGÔKRÉ**, nascida no mesmo dia e na mesma festa kwrykango, a fortalecer a união do jovem casal e eternizar o ciclo encantado que sustenta os povos originários pelo mundo afora e pela tradição adentro.



ANEXO G – CAPA, CONTRACAPA E ORELHAS DO LIVRO NÓS: UMA ANTOLOGIA



A menina Yacy-May era tão especial que fez com que o Sol se apaixonasse por ela, deixando a Lua enciumada. O peixe-boi surgiu a partir da união de Guaporé, filho do grande chefe dos peixes, com Panãby'piã, filha do governante dos Maraguá, e simbolizou a paz entre os humanos e os peixes. A velha misteriosa Pelenosamo um dia tem a casa invadida por uma garota curiosa, que resolve investigar o que ela fazia com os galhos secos que sempre levava para sua casa. Essas são algumas prévias das histórias reunidas nesta antologia, contadas ou recontadas por escritores das nações indígenas Mebengôkré Kayapó, Saterê-Mawé, Maraguá, Pirá-Tapuya Waikhana, Balatiponé Umutina, Taurepang, ʘmu-ko Masá Desana, Guaraní Mbyá, Krenak e Kurá-Bakairi.

Tratando dos mais diversos temas — de mitos de origem a histórias de amor impossível —, as

As sociedades indígenas são movidas pela magia dos mitos — narrativas ancestrais que apresentam o nascimento do mundo, dos seres e dos homens. Oví-las, senti-las e lê-las é mergulhar em um infinito que nos une com o desconhecido. É, sobretudo, alimentar nosso espírito com o mistério presente em todas as coisas, independente de quem somos, de como vivemos e do que temos.

O que importa é a nossa origem: o coração do Mistério, para onde também retornaremos. É tudo isso que a leitura dessas narrativas desperta. Para senti-las, temos de aprender a ler o silêncio que habita cada ser e ser o silêncio que nos habita.

Daniel Munduruku ←

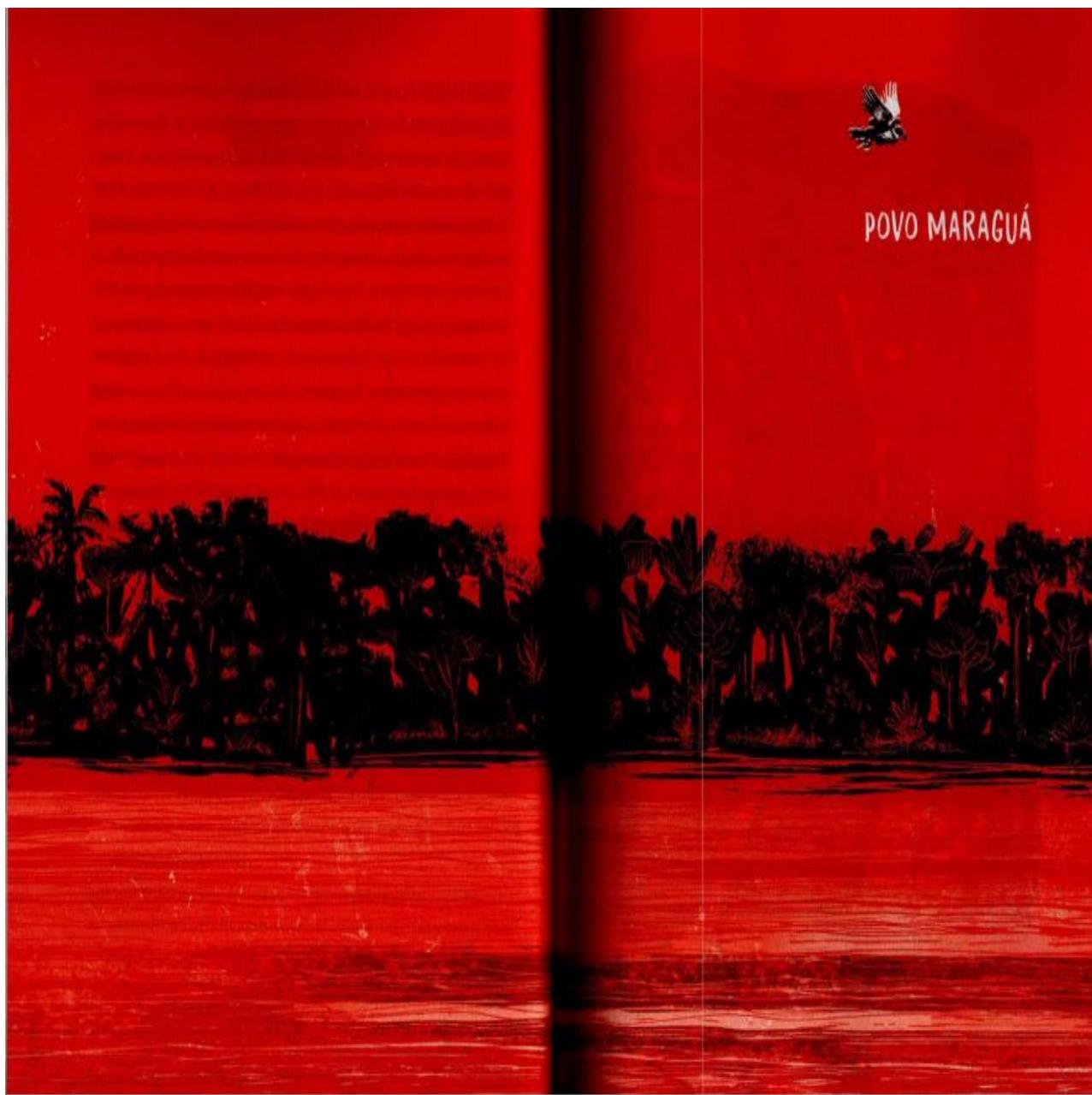


narrativas conduzem o leitor por situações e desenlaces muito próprios, acompanhadas por um glossário e um texto informativo sobre o povo indígena de origem de cada autor. Esta é uma chance preciosa para todos aqueles que desejam entrar em contato com as raízes culturais mais profundas de nossa gente, ainda pouco valorizadas e respeitadas por puro desconhecimento.



MAURICIO NEGRO é ilustrador, escritor, designer e pesquisador. Também é gestor e consultor de projetos com temas culturais, socioambientais e identitários, sobretudo relacionados à diversidade brasileira. Já recebeu diversos prêmios e certificações, como o White Ravens, o Noma, o Prêmio Jabuti, entre outros. Há mais de vinte anos coordena o Negro Design Studio na elaboração de projetos no segmento editorial, audiovisual e sociocultural.

ANEXO H - GUARŪGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ, DE YAGUARÊ YAMÃ E LIA MINÁPOTY (POVO MARAGUÁ)





GUARÜGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ

Reconto do povo maraguá



YAGUARÉ YAMÃ E LIA MINÁPOTY

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 **MONÁC**, 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 **PANÁBY'PIÁ**, 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 Panáby'piá 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'piā, não perdeu tempo, transformou suas escamas num lindo **MARĀCÁ** 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 marágá. 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'piā 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'piā, 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 ele 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 enfeitiçada pelos peixes e agora é esposa de Guaporé, filho do grande Piraruku, o 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 monág, 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 guerrearão 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.

POVO MARAGUÁ



Maraguá é um povo indígena que vive na região do rio Abacaxis, nos municípios amazonenses de Nova Olinda do Norte e Borba, território denominado Maraguapajy, o país dos maraguás. De origem aruak, com forte influência tupi, por muito tempo foi tido como extinto, e seus integrantes, considerados parte do povo saterê-mawé, com quem têm uma história em comum, mas com diferenças étnicas, linguísticas e culturais. Falam a língua maraguá, dialeto misto de nheengatu e aruak, e sua cultura é baseada na antiga cultura tapajônica.

Atualmente, os Maraguá estão distribuídos em quatro aldeias: Yâbetue'y, Kâwera, Monãg'náwa e Yaguawajar, todas às margens do rio Abacaxis, e sua população na área não ultrapassa duzentas pessoas. Dividem-se em seis clãs: piraguáguá (gente do boto), aripunãguá (gente da vespa), çukuyeguá (gente da cobra), pirakéguá (gente do piraquê), tawatoguá (gente do gavião) e yaguareteguá (gente da onça). Ou seja, cada clã tem o seu animal-símbolo. Já para a nação maraguá, o símbolo é guarûguá, o peixe-boi.

Desde que se organizou em torno de duas associações — a Aspim (Associação do Povo Indígena Maraguá) e a Amima (Associação das Mulheres Indígenas Maraguás) —, o povo maraguá tem lutado pela demarcação de seu território e pela reafirmação étnica e cultural da sua nação, contrariando o interesse de madeireiros,

pescadores predatórios, garimpeiros, empresários locais e outras pessoas que invadem e depredam a região.

São conhecidos como “os índios das histórias de fantasmas”, pois sua cultura se baseia na tradição de contação de histórias do gênero. E também como “o povo do lago”, por terem o hábito de morar em regiões lacustres.

No que se refere à contação de histórias, os Maraguá buscam desde cedo aprimorar essa arte. O morôgetaçara (contador de histórias) é um personagem querido e requisitado nas rodas de conversa, de trabalhos comunitários e festejos.

O nome étnico do povo maraguá provém da junção de duas palavras do seu vocabulário: mará (tacape) e guá (gente, nação). Que, juntas, significam “gente do tacape” ou “nação do tacape”.

Fonte: <<http://bit.ly/2M7LB4B>>.

GLOSSÁRIO



BALAKUBAU: ruído que o peixe-boi faz ao respirar fora d'água.

GUAPORÉ: nome próprio de pessoa, que significa lençol.

GUARÛGUÁ: peixe-boi.

GUAYARA: mãe-d'água.

MALYL: xamã ou pajé em língua maraguá.

MARÁÇA: chocalho.

MONÁE: deus do bem na mitologia maraguá.

PANÁBYPIÁ: nome próprio de pessoa, que significa borboleta-moça.

PIRACUÁ: boto.

TUXAWA: governante.



YAGUARÉ YAMÃ é escritor de origem indígena, nascido no Amazonas. Iniciou sua carreira literária em São Paulo, onde morou, lecionou e palestrou sobre as temáticas indígena e ambiental, antes de retornar à aldeia e retomar o ativismo político no movimento indígena, na luta pela demarcação do território maraguá, pela conscientização dos ribeirinhos e pela inclusão do indígena na sociedade brasileira.

Pertence ao clã aripunãguá, da nação maraguá, e descende dos Saterê-Mawé por parte de pai. Vive atualmente na aldeia Yaguawajar, no município de Nova Olinda do Norte (Amazonas), onde escreve seus livros e atua na organização interna do povo maraguá como vice-tuxawa-geral e vice-coordenador da Aspim (Associação do Povo Indígena Maraguá).

Formado em geografia pela Universidade de Santo Amaro (Unisa), é professor efetivo da Seduc-AM desde 2004 e autor de mais de vinte livros, com destaque para os contos e a literatura fantástica. Tem alguns livros com prêmios no Brasil e no exterior, como *Sehaypóri, contos da floresta* (Peirópolis, 2007; seleção White Ravens), *Yaguarãboia, a mulher-onça* (LeYa, 2013), *Urutópiãg, a religião dos pajés e dos espíritos da selva* (Ibrasa, 2004), entre outros. Atua também como ilustrador, sendo espe-

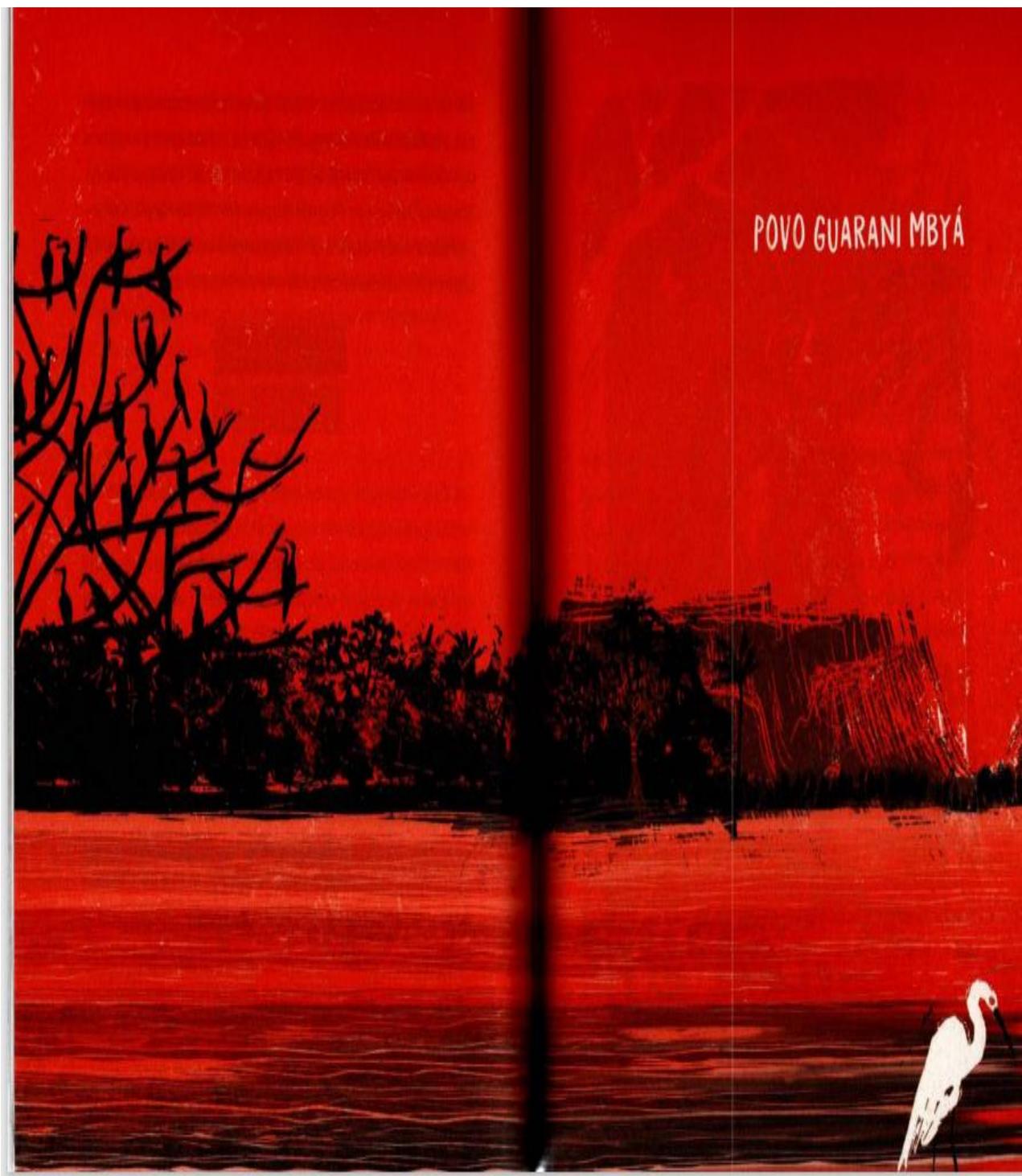
cialista em grafismos tradicionais indígenas. Integrante da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) e do Instituto Mawáka — Arte e literatura indígena brasileira e membro da Academia Parintinense de Letras, é casado com a também escritora maraguá Lia Minápoty.

LIA MINÁPOTY é uma das jovens lideranças do povo maraguá. Nasceu na aldeia Yābetue'y, na área indígena Maraguapajy, às margens do rio Abacaxis. Pertence ao clã çu kuyêguá por nascimento e ao clã aripunãguá por casamento, tem vinte anos de idade e é casada com Yaguaré Yamã.

Além de autora de livros como *A árvore carne e outros contos* (Tordasilhinhas, 2012) e *Com a noite vem o sono* (LeYa, 2011), Lia trabalha com coleções de plantas e borboletas. Curvou o ensino fundamental na aldeia Yābetue'y e o ensino médio na cidade de Nova Olinda do Norte, Amazonas. Vive atualmente na aldeia Yaguawajar, onde leciona para crianças das primeiras séries e atua como secretária da Amima (Associação das Mulheres Indígenas Maraguás).



ANEXO I - OS RAIOS LUMINOSOS, DE JERA POTY MIRIM (POVO GUARANI MBYÁ).





OS RAIOS LUMINOSOS

Narrativa guarani mbyá



JERA POTY MIRIM

Mboré, a velha anta, carregava em seu ventre uma filha pequena e frágil. Sentia-se infeliz. Sabia que já não teria tempo suficiente para cuidar dela, para lhe ensinar os caminhos, as frutas e raízes comestíveis, as estratégias para enganar xivi, a poderosa onça. A mãe anta, assim, pediu aos espíritos da mata que guiassem a sua última cria quando ela partisse, que ajudassem a filha a sobreviver na grande floresta, tão abundante em beleza quanto em perigos.

Logo após dar à luz, Mboré partiu para outro plano, deixando aquela criaturinha à própria sorte. A jovem anta passou toda a manhã sob o calor do sol, até conseguir se levantar e olhar para o corpo inerte da mãe. Imóvel a pequena também permaneceu um longo tempo, na esperança de ver Mboré se mexer. Como isso não ocorreu, passou a andar em círculos até sentir fome e sede. Ela tudo desconhecia, por isso nada arriscou provar. Aos poucos, a recém-nascida foi se afastando. Até que das folhas algo caiu sobre as suas costas, provocando tamanha coceira que fez a bebê anta se retorcer toda.

Mais adiante, avistou um ser bem menor do que ela, sobre um tronco na beira da cachoeira. A jovem anta sentiu tanto medo quanto alegria. Sua garganta estava mesmo seca, mas antes era preciso identificar quem era aquela estranha figura, o primeiro bicho que via.

Ao se aproximar, percebeu que a criaturinha estava chorando e perguntou:

— Quem é você? Por que está chorando?

Uma voz baixa e fina então se fez ouvir:

— Choro porque minha mãe se feriu e morreu. Estou só e muito triste. Sou um jabuti.

— Eu também perdi minha mãe, assim que nasci.

— Ah, é? E quem é você?

— Sou uma anta.

— Pois eu sou novo na floresta também. Não conheço muita coisa nem sei o que fazer. Por que você está se contorcendo assim, sente alguma dor?

— Não! — respondeu a anta de pronto. — Estou com fome, sede e sinto também uma coceira no corpo, mas não sei por quê.

O jabuti, que havia dois dias perambulava pela floresta, convocou o pequeno ou talvez grande roedor, tudo dependia do seu ponto de vista:

— Venha beber quanto quiser. E se deitar aqui, eu posso examinar o que tem no seu corpo.

A anta logo aceitou o convite do jabuti. Foi assim primeiro matar a sede, tão aguda quanto a fome e a comichão. Em seguida, estirou-se à beira da cachoeira conforme a sugestão.

— Nossa! Tem uns bichos muito pequenos em você, bem menores do que eu, que estão sugando o seu sangue! Minhas unhas ainda são fraquinhas, mas se você tiver paciência eu posso tentar tirar esses bichos do seu couro — ofereceu o jovem jabuti.

Agradecida, a antinha respondeu que aguardaria quanto fosse preciso para se livrar daquela coceira. Dada a morosidade do jabuti de frágeis unhas, mesmo faminta, a anta acabou adormecendo.

— Pronto, finalmente arranquei o último bichinho das suas costas! Pode se levantar agora — disse o jabuti, exausto mas satisfeito.

— Muito obrigada, não sei como faria isso sem a sua ajuda — admitiu a anta, e ainda falou sobre a fome que a agoniava.

O jabuti recomendou que apanhasse frutas caídas, as quais os pássaros comiam, indicando onde encontrá-las. E assim fez a anta. E retornou com a boca cheia de frutas escuras, redondas e suculentas. Os dois animais se fartaram de jabuticabas. Depois se olharam no fundo dos olhos, e o jabuti enfim declarou:

— Quer ficar comigo? Eu não tenho ninguém, e você também não. Se quiser, podemos ser amigos e, assim, cuidar um do outro. O que acha?

A anta, de barriga cheia, estava agora contente:

— Sim! Quero ficar com você, obrigada. Estou só, não sei nada sobre a floresta e com você ficarei mais segura para explorar tudo.

Uma vez juntos, o jabuti ajudou a anta a encontrar um cantinho aconchegante perto da cachoeira. Um lugar para dormir, acomodada sobre um tronco próximo. Ali a nova amiga estaria a salvo de outros bichos.

Passaram-se dias, depois meses. Os dois cresceram juntos. Sempre brincando, dormindo, comendo e zelando um pelo outro. Quando viraram adultos, já pareciam da mesma família. E se amavam. Porém, deixaram muito bicho resabiado. Das piranhas, cascavéis e mesmo das aves, como as maritacas e os urubus, ouviram comentários sempre censurosos ao relacionamento deles.

— Que coisa estranha, como pode um jabuti e uma anta ficarem juntos? Como será quando dormem? A anta deve amassar o jabuti, né? Nossa, que coisa mais feia uma anta alimentar um jabuti com frutas...

Observações assim eram rotina. Apesar disso, eles não se incomodavam. Acontece que uma vez o jabuti sentiu algo diferente. Acordou cedo como sempre, só que meio jururu. Chamou a amiga anta:

— Hoje eu vou te dar um nome... Vou te chamar de Tumbija. — E estranhando a passividade da anta, continuou: — Por que está quieta assim? Não gostou do nome?

— Pelo contrário, querido amigo. Adorei! Só fiquei pensando num nome para te chamar também. E será Japu'a.

— Puxa, que lindo nome! Muito grato, Tumbija.

Daquele dia em diante, Tumbija e Japu'a passaram a se tratar assim. Partilharam outros tantos momentos felizes, até o

dia em que a maritaca e o urubu-rei foram visitá-los. Os anfítrios receberam os pássaros com frutas e água fresca. Porém, eles dispensaram gentilezas:

— Não queremos nada disso! — expôs a maritaca, em tom alto e estridente. — Nós estamos aqui somente para saber quando cada um de vocês vai procurar os seus parentes para procriar, pois essa é a lei da floresta, cada qual no seu cada qual, a seguir o destino natural.

— E eu, como urubu-rei, digo que vocês devem se separar. Todos os bichos há tempos comentam sobre essa amizade imprópria. Já passou da hora de buscarem parceiros, de constituir família e gerar novas vidas, para evitar desarmonia em nossa floresta.

Ao perceber que Tumbija ficou perturbada com aquilo tudo, Japu'a interrompeu os visitantes:

— Nós não queremos fazer mal a ninguém ou à floresta, jamais fizemos nem faríamos algo assim! Só precisamos um do outro. Porque juntos somos felizes.

A maritaca outra vez matracou:

— A gente está aqui é para alertar vocês. Lembrem que a regra é suprema, mais cedo ou mais tarde vocês vão sentir por natureza a necessidade de procriar e outras coisas mais...

Depois disso, foram embora sem despedidas. Durante a noite, os amigos ficaram em silêncio. Tumbija acordou preocupada pela manhã:

— Japu'a, eu não quero trazer desavença à floresta.

— Tampouco eu, Tumbija! Só acho que aqueles dois vieram

nos atazanar porque sentem inveja de nossa amizade e felicidade.

Quanto a isso, concordaram. E a convivência voltou como antes. Ainda por meses a fio viveram felizes, catando e comendo frutas pela floresta, dividindo aventuras.

Mas, tal e qual tinha previsto a maritaca, algo começou a mudar. Quando observavam outros animais com seus filhotes, ambos sentiam o mesmo nó. E aquele sentimento de alegria, entusiasmo e disposição que compartilhavam foi murchando. Até que a melancolia obrigou Tumbija a ter um papo sério com o amigo:

— Japu'a, o que vamos fazer? Você quer procurar os seus?

— Estou confuso, Tumbija. É claro que penso em ter filhotes. Antes a gente se bastava, não é? Mas não quero me separar de você...

— Meu único e amado amigo, também prezo a sua companhia mais que tudo. Mas esse sentimento novo dentro de nós é muito forte. Os seus filhos seriam lindos como você, imagine, a floresta ficaria ainda mais encantadora se houvesse outros Japu'a tão gentis quanto o pai!

— Você é muito graciosa também, obrigado, minha querida amiga!

No dia seguinte, Japu'a e Tumbija partiram pela mata, unidos pelo mesmo propósito. Depois de uma longa jornada, diante de uma cachoeira deslumbrante rodeada de flores, toparam com várias tartarugas, que mergulhavam e emergiam das águas. Tumbija encorajou o parceiro:

— Coragem, Japu'a! Vá em frente, são seus parentes!

Japu'a, tenso, chegou perto do grupo e perguntou:

— Posso nadar com vocês?

As tartarugas estacaram. E olharam para ele, enquanto torciam os rabinhos. De repente, um dos parentes reagiu, agressivo:

— Negativo! Não queremos você por aqui, fique lá com sua amiga gigante. A sua preferida, como a maritaca nos contou. Caia fora!

Japu'a voltou desolado à companhia de Tumbija.

— Ora, não fique assim Japu'a! Acharemos outros parentes seus, suba em minhas costas. — A anta deu apoio ao parceiro jabuti.

— Não se preocupe comigo, Tumbija. Agora vamos procurar os seus parentes, talvez você tenha mais sorte do que eu.

— Não, Japu'a, vamos voltar para casa. Quero cuidar de você.

E assim pegaram a trilha de volta. Na metade do caminho, viram pegadas semelhantes às de Tumbija. Japu'a animou a amiga a investigar. A anta colocou o parceiro sobre um tronco de árvore e seguiu o rastro dos parentes. Não muito longe dali descobriu algumas antas, que comiam raízes.

— Olá, o meu nome é Tumbija. Posso comer com vocês?

Assim como sucedeu antes com Japu'a, demorou para alguém se manifestar. Afinal, ouviu uma gargalhada:

— Que nome estranho, desde quando antas têm nome assim? Quem foi que te deu? Ah, já sei! Foi aquele seu maridinho jabuti, né?

Tumbija, decepcionada, foi ao encontro do amigo. Tãmanha foi a frustração deles que desistiram do projeto. Dali em diante, os dias se arrastaram, as brincadeiras minguaram e nem mais as borboletas livres dos casulos os fascinavam mais. Certa noite, Japu'a fitou a amiga por um tempo. E chorou de compaixão. Depois, sentiu dó de si próprio. Aquela tinha tudo para ser a mais triste das madrugadas. Acontece que Japu'a sonhou com um mensageiro do Criador — Nhanderu Rembiguai —, que assim lhe falou:

- Por que chora? Olhe para a água. O que vê?
- Uma linda mulher. E um homem formoso também.
- Isso mesmo, ambos são muito bonitos realmente!

Assim que despertou Japu'a contou uma parte do sonho a Tumbija. Disse também que precisavam percorrer três grandes montanhas naquela mesma manhã. E que tinham que permanecer no cume da terceira, por um longo período, fizesse chuva ou fizesse sol.

— Está bem, Japu'a. Monte em minhas costas — prontificou-se Tumbija. — Só não digo que chegaremos lá ainda hoje.

Sem mais esticarem a conversa, foram em frente.

— Você quer descansar? Quer que eu desça um pouco? — perguntava Japu'a de vez em quando.

— Não é preciso, meu amigo. — Tumbija ria e esclarecia. — Você não representa nenhum peso para mim.

E foi só quando a noite caiu, após tantas horas de caminhada exaustiva, que alcançaram o topo da terceira montanha.

— Finalmente chegamos, Tumbija.

— Sim, Japu'a. E agora, o que mais o seu sonho nos orienta?

— Agora ficaremos aqui, juntinhos. Confie em mim. Quando sentir medo, pense que estou contigo e sempre estarei.

Tumbija ouviu e junto dele se acomodou. Numa certa hora, uma fina garoa cobriu os dois. Depois as gotas engrossaram. E veio o frio, que se intensificou. Trouxe granizo e ventos cada vez mais fortes. Ficaram mais assustados ainda quando brilharam relâmpagos no céu. Quando os trovões pareciam querer rachar a montanha ao meio, Tumbija ao amigo confessou:

— Confio em você, mas estou apavorada agora!

Antes de Japu'a se pronunciar para acalmar Tumbija, um raio luminoso caiu sobre eles. Depois veio outro. E mais outro. Então, uma voz feminina ressoou entre as árvores:

— Japu'a, te vejo como um homem forte e bonito!

— Também te vejo diferente, Tumbija! Uma linda mulher, com quem quero casar e ter muitos filhos. Prometo que jamais faltarão jabuticabas para alimentar seu corpo e amor para alimentar sua alma!

Agora como humanos e inseparáveis, Tumbija, Japu'a e os muitos filhos que tiveram viveram felizes na aldeia, cercados de antas e jabutis, até o dia em que Nhanderu os levou de volta à sua morada sagrada.

POVO GUARANI MBYÁ



Os Guarani, cujo histórico de contato data do século XVI, dividem-se em três subgrupos no Brasil: Mbyá, Kaiowá e Nandeva. Os Mbyá também estão presentes em aldeias no Paraguai, na Argentina e no Uruguai. Jera Poty Mirim é Mbyá. Sua gente mora sobretudo no interior e nas regiões litorâneas dos estados do Sudeste e do Sul do país, nas regiões serranas da Mata Atlântica. Há também alguns grupos mbyá no município de Jacundá, no Pará, e em Tocantins, numa das áreas karajá de Xambioá, e algumas famílias dispersas pelo Centro-Oeste.

Além da linguagem usual (ayvu), os Mbyá conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada, ayvu porã, expressão traduzível como “belas palavras”, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais, a partir de um vocabulário e conceitos muito próprios.

Os Guarani Mbyá apreciam a arte da adivinhação, que chamam de mbaravija. São reconhecidos pelos seus rituais e cânticos inspiradores. Consideram que as crianças têm um canal direto — o canto — para dialogar com os espíritos da natureza. Denominam esses cânticos mborai ou poraei, dos quais há dois tipos: mborai kyrigue, que é o canto das crianças durante o dia, e tarova, o canto-reza das crianças quando conversam com Nhanderu e Nhandexy Kuéry, ou “nossos pais” e “nossas mães”.

São os Mbyá que mais têm ocupado as áreas no litoral atlântico.

É um povo peregrino, sempre em busca da terra sem males (yvy mārāey), da terra perfeita (yvyju miri), o paraíso alcançado somente por aqueles que atravessarem “a grande água”. Em cada novo local escolhido, recriam e recuperam a tradição.

Fonte: <<http://bit.ly/2YftKej>>.



JERA POTY MIRIM, ou Jera Giselda, é escritora, professora graduada em pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e líder da comunidade Guarani Mbyá tenondé porã, terra indígena demarcada no extremo sul da capital paulista, entre os bairros de Parelheiros e Engenheiro Marsilac. Tenondé Porã é composta de oito aldeias diferentes — Tenondé Porã, Krukutu, Kalipety, Yrexakã, Tape Miri, Tekoa Porã, Guyrapaju, Kuaray Raxa — e se estende por uma área verde em plena região urbana de São Paulo, com uma população aproximada de mil pessoas, que vivem nos atuais 15 979 hectares e contam com três órgãos públicos: um posto de saúde, uma escola municipal e uma estadual.



ANEXO J – RESOLUÇÃO 003/2021

ANEXO – RESOLUÇÃO Nº 003/2021



Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Coordenação Nacional

RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe são conferidas,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia da COVID- 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS;

RESOLVE

Aprovar as seguintes normas:

Art. 1º Os trabalhos de conclusão da **sétima turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.

Art. 3º Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Natal - RN, 31 de março de 2021.



MARIA DA PENHA CASADO ALVES
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR DO
PROFLETRAS