

**EMERSON CAVALCANTI DE REZENDE**

**LITERATURA INDIGENA: UM INSTRUMENTO POSSÍVEL DE  
EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Teoria da linguagem e ensino

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria das Graças Ferreira Graúna

**Coorientador:** Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna

**GARANHUNS-PE  
2017**

**EMERSON CAVALCANTI DE REZENDE**

**LITERATURA INDIGENA: UM INSTRUMENTO POSSÍVEL DE  
EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, em 09/06/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Jairo Nogueira Luna (UPE)**  
**Coorientador - Letras/UPE**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaciara Josefa Gomes (UPE)**  
**Examinadora - LETRAS/UPE**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magdalena Maria de Almeida (UPE)**  
**Examinadora - HISTÓRIA/UPE**

**Garanhuns-PE**  
**2017**

*"O Brasil colonial não era igual a Portugal  
A raiz do meu país era multirracial  
Tinha índio, branco, amarelo, preto  
Nascemos da mistura, então por que o  
preconceito?"*

Gabriel o Pensador

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus e a todos os Encantados e Orixás, por todas as bênçãos e proteções que guiaram minhas idas e vindas nesta etapa da minha jornada em busca do saber.

Aos meus pais, José de Rezende Lima e Josefa Cavalcanti de Rezende, pelo carinho e amor incondicional.

Aos meus irmãos José Aurélio Cavalcanti de Rezende e Marcio Wagner Cavalcanti de Rezende, à minha cunhada Edilaneide de Melo Rezende, e aos meus sobrinhos Jéssika Emanuella de Melo Rezende, Maria Beatriz de Melo Rezende e Kaio Emanuel de Melo Rezende, por todos os momentos de apoio e atenção presentes nesta caminhada.

Aos grandes amigos e amigas, Bruno da Silva, Marcelo Sobral, Erick Vaz, André Soares, Sandra Godoy, Herani Maria, Leiliane Luna e Karoline Luna, por sempre estarem presentes cheios de palavras de amor, carinho e incentivo.

À minha orientadora e mestre, professora Dra. Graça Graúna, pela sua força e sabedoria. Nossas conversas e momentos de convívio não se restringiram apenas aos ensinamentos da pesquisa, e sim, à vida. Meu muitíssimo obrigado!

Ao professor Dr. Jairo Nogueira Luna, que muito atenciosamente se dispôs a coorientar esta pesquisa e auxiliar, com extremo cuidado e atenção, a finalização desta jornada.

Às professoras Dra. Jaciara Josefa Gomes, Dra. Magdalena Maria de Almeida e Dra. Januacele Francisca da Costa, pelas presenças e considerações, mais precisamente, a partir da metade deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores e secretários do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, da UPE/Campus Garanhuns, pelos preciosos incentivos, auxílios e saberes repartidos.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos meus colegas de trabalho das Escolas José Clemente de Souza, em Caruaru-PE, e José Inácio Cavalcanti da Silva, em Brejo da Madre de Deus-PE, pelas experiências compartilhadas ao longo dos últimos anos.

Aos meus eternos professores, de ontem e de hoje, pelos ensinamentos e direcionamentos.

Às queridas Ana Rosa e Tilde, da biblioteca da UPE *Campus* Garanhuns, por sempre colaborarem e ajudar nas eternas procuras por autores e obras que fizeram chegadas e partidas, dias e noites e madrugadas de estudo.

Aos meus alunos que me ensinaram que não importam as dificuldades, mas sim a coragem para enfrentá-las, em especial aos alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ano de 2017 da Escola José Inácio Cavalcanti Silva / Brejo da Madre de Deus-PE, pela paciência e colaboração na realização desta pesquisa.

Aos companheiros de jornada no mestrado, a cada um da turma 2014.2, a citar Adelmo Medeiros, Antônia Maria da Cruz, Augusto Freire, Carlos Eduardo Santos, Cláudia Melo, Daniel Holanda, Douglas Leite, Farlan Soares, Fernanda de Castro, Germano Xavier, Girlândia Silva, Jorge Luiz Vieira, Kelly Oliveira, Ladjane Pereira, Maria Luíza Bonfin, Luzia Cristina Medeiros, Marcela de Macedo e Silvânia Maria Cruz, pelos momentos de carinho, parceria e amizade. E também um abraço cheio de carinho à Maria Aparecida Izídio e Mabel Santos pelas palavras de apoio e incentivo.

E, por fim, por ser quem sou e por todas as barreiras que superei na vida eu Te agradeço, meu Deus!

### **"Recomeçar**

*Não importa aonde você parou...  
Em que momento da vida você cansou...  
O que importa é que sempre é possível e  
necessário "Recomeçar".  
Recomeçar é dar uma chance a si  
mesmo...  
É renovar as esperanças na vida e o mais  
importante...  
Acreditar em você de novo.  
Sofreu muito nesse período?  
Foi aprendizado...  
Chorou muito?  
Foi limpeza da alma...  
Ficou com raiva das pessoas?  
Foi para perdoá-las um dia...  
Sentiu-se só por diversas vezes?  
É porque você fechou as portas até para  
os anjos...  
Acreditou que tudo estava perdido?  
Era o início da sua melhora..."*

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

Este trabalho discorre algumas reflexões acerca do uso da **Literatura indígena**: como instrumento possível na efetivação dos Direitos Humanos. Para tanto, pretendeu-se utilizar a literatura como mediadora nas práticas desenvolvidas pelos professores (as) e os (as) estudantes com a diferença que ainda percebe-se um sentimento da representação indígena, como uma instância política, quanto ao tratamento sucessivo oferecido à causa indígena em nossas escolas. A preocupação que fundamentou esse estudo foi a promulgação da Lei 11.645/08 que vem regulamentar o estudo da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, nos ensinos fundamental e médio, sejam da esfera pública ou privada. A lei 11.645/08 tem como um dos objetivos, contribuir com a qualificação docente, possibilitando aos professores uma formação capaz de desenvolver um maior aprofundamento da investigação crítica e do saber perceptivo perante as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente, no que diz respeito às populações indígenas, compreendendo e analisando a questão das diferenças e das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas presentes na sociedade brasileira, de modo que cada educador possa desenvolver ações e atitudes práticas no cotidiano escolar diretamente vinculadas a literatura, política, geografia, epistemologia e história do legado indígena no Nordeste do Brasil. Foi utilizada a obra Memórias do movimento indígena do Nordeste, coleção produzida pela ONG Thydêwá: **Índios na visão dos índios**, que surgiu através de um projeto homônimo coordenado por Sebastian Gerlic, e contou com o Programa Mensagens da Terra. Assim, o livros da coleção que serviu como base da pesquisa e da análise literária que contribuíram para esclarecer a diferença que passa despercebida e/ou desconhecida, por grande parte dos docentes, do que venha a ser literatura indígena. Em consonância com essa preocupação, devemos seguir as tendências dos diplomas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Humanos em resguardar o respeito à dignidade indígena, por exemplo, considerando que as pessoas são diferentes, mas como seres humanos somos todos iguais. Indígenas são seres humanos!

**Palavras-chave: Literatura indígena; Direitos humanos; Lei 11.645/2008.**

## ABSTRACT

This paper explores some reflections about the use of **indian literature**: as a mean of Human Rights enforcement. Therefore, we intended to use literature as a mediator in the teaching activities developed by the teacher(s) and student(s) with the difference that the indian representation is still perceived, as a political instance, in relation to the continuous treatment granted to the indian cause within our schools. The concern that underlies this study is the enactment of Law 11.645/08 that regulates the study of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in primary and secondary education, whether in the public or private sphere. One of Law 11.645/08 objectives is to contribute to teachers qualification, providing them with the necessary background to develop a deeper understanding of critical research and of perceptive knowledge in relation to ethnic-racial relations in Brazil, specially regarding indigenous populations, understanding and assessing the social, cultural, economic and political differences and inequalities issues present in the Brazilian society, so that each educator can develop practical actions and attitudes during the school routine directly linked to literature, politics , geographic, epistemology and history of the indigenous legacy in Brazilian Northeast. It was adopted collection "Memories of Northeastean indiean movement" drafted by Thydêwá NGO: **Indians according to indians standpoint**, that was developed from a homonymous project coordinated by Sebastian Gerlic and was supported by "Messages of the Earth" Program. Thus, the book of the literature based the research and literary analysis that helped clarifying the between indian literature that goes unnoticed and/or unknown by most part of the teachers. In line with this concern, we must follow the trends of international acts such as the Universal Declaration of Human Rights in safeguarding respect for indigenous dignity, for example, considering that people are different, but as human beings we are all equal. Indians are human beings!

**Keywords: Indigenous literature; Human rights; Law 11.645/2008.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1. LITERATURA E TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1. Literatura indígena, indigenista ou indianista.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2. Conjunto de saberes .....</b>	<b>23</b>
1.2.1. <i>Ancestralidade</i> .....	23
1.2.2. <i>Identidade</i> .....	24
1.2.3. <i>Auto-história</i> .....	27
1.2.4. <i>Memória</i> .....	29
<b>1.3. Literatura e os direitos humanos.....</b>	<b>31</b>
1.3.1. <i>Lei Federal nº 11.645/08: Resistência de um povo.....</i>	<i>32</i>
1.3.2. <i>Perspectivas de educação do aparecimento.....</i>	<i>33</i>
1.3.3. <i>Literatura e ensino: problemáticas, objetivos e perspectivas.....</i>	<i>36</i>
<b>2. TROCANDO IDEIAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1. Motivação da pesquisa.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2. Natureza da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3. Formação do professor(a).....</b>	<b>43</b>
<b>2.4. Ambiente de pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3. OFICINA: LITERATURA INDÍGENA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Atividade 1 - As resistências: nação versus noção.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2. Atividade 2- As dificuldades: interculturalidade.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3. Atividade 3- As efetivações: volume de informação e formação.....</b>	<b>60</b>
<b>3.4. Atividade 4 - Os avanços: PCNs e políticas públicas.....</b>	<b>61</b>
<b>3.5. A oficina pedagógica: Efetivação da Lei 11.645/2008 .....</b>	<b>69</b>
3.5.1. <i>Por que ensinar com oficinas?</i> .....	71
<b>3.6. Proposta de intervenção didático pedagógica.....</b>	<b>72</b>

3.6.1. <i>Manual pedagógico: Oficina de literatura indígena abrindo diálogos sobre direitos humanos em sala de aula</i> .....	77
<b>4. ÍNDIO NA VISÃO DOS INDÍOS: AFIRMAÇÃO LITERÁRIA</b> .....	<b>90</b>
<b>4.1. Tradição e cultura: visão indígena</b> .....	<b>91</b>
<b>4.2. Memórias: movimento de um povo</b> .....	<b>92</b>
4.2.1. <i>Contrapontos da literatura contemporânea no Brasil</i> .....	93
4.2.2. <i>Outra visão da história</i> .....	93
4.2.3. <i>Íati-Iha (nossa casa)</i> .....	95
4.2.4. <i>Uma memória de lutas</i> .....	96
4.2.5. <i>Rapadura vermelha</i> .....	97
4.2.6. <i>Na canoa da união</i> .....	97
4.2.7. <i>Tupã é por nós!</i> .....	98
4.2.8. <i>Memórias que educam</i> .....	99
4.2.9. <i>O direito a terra</i> .....	99
4.2.10. <i>Memórias não se queimam!</i> .....	100
4.2.11. <i>Façamos das nossas (r)existências indígenas cotidianas as muitas resistências indígenas ancestrais</i> .....	101
4.2.12. <i>Não às migalhas! Sim à terra!</i> .....	102
4.2.13. <i>Amor sem matéria</i> .....	102
4.2.14. <i>A conquista da terra da Gia</i> .....	103
4.2.15. <i>Pés de Curupira</i> .....	104
4.2.16. <i>Educar com nossos valores</i> .....	106
<b>4.3. Tecido de vozes na literatura indígena</b> .....	<b>106</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>
<b>Apêndice 1 – Questionário I - Sondagem</b> .....	<b>120</b>
<b>Apêndice 2 – Questionário II - Avaliação</b> .....	<b>122</b>
<b>Apêndice 3 – Questionário III - Gestão Escolar</b> .....	<b>123</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo I - Capa de Memórias do movimento indígena do Nordeste.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo II - Fotos: Aplicação do Questionário I e II .....</b>	<b>127</b>
<b>Anexo III - Gráfico e tabela da população indígena no Brasil.....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo IV - Página do <i>site</i>: THYDEWA.....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo V - Página do <i>site</i>: Povos Indígenas do Brasil .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo VI - Página do <i>blog</i>: GRAÇA GRAÚNA.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

### ***"Erro de português***

*Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português."*

Oswald de Andrade

O uso da literatura como meio de sensibilização e humanização no ensino e aprendizagem do ensino fundamental II é o objeto de estudo desta pesquisa **Literatura indígena:** como instrumento possível na efetivação dos Direitos Humanos.

O presente estudo faz parte do processo avaliativo do Mestrado Profissional - PROFLETRAS - UPE / Campus Garanhuns-PE, e está diretamente vinculado à linha de pesquisa *Teoria da linguagem e ensino* e ao Grupo de estudos comparados: literatura e interdisciplinaridade (Grupec / UPE), junto ao projeto "A literatura na formação do leitor".

Utilizo-me da literatura como instrumento de mediação entre os(as) professores(as) na relação com as diferenças em nossas escolas. A preocupação que fundamenta esse estudo é a Lei 11.645/08 que obriga o estudo da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, nos ensinos fundamental e médio, sejam da esfera pública ou privada.

A lei 11.645/08 tem como um dos objetivos contribuir para qualificação docente, possibilitando aos professores uma formação capaz de desenvolver um maior aprofundamento da investigação crítica e do saber perceptivo perante as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente no que diz respeito às populações afro-brasileira e indígenas, compreendendo e analisando a questão das diferenças e das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas presentes na sociedade brasileira, de modo que cada educador possa desenvolver ações e atitudes práticas no cotidiano escolar diretamente vinculadas à literatura, política, geografia, epistemologia e história do legado indígena no Nordeste do Brasil.

Fizemos uso da coleção da ONG Thydêwá: **Índios na visão dos índios**, que surgiu através de um projeto homônimo coordenado por Sebastian Gerlic, e contou com o Programa Mensagens da Terra. Assim, os livros da coleção que serviram como base da pesquisa e da análise literária que contribuíram para esclarecer a diferença que passa despercebida e/ou desconhecida de grande parte dos docentes do que venha a ser literatura indígena e indigenista.

Segundo José Carlos Mariátegui, apud. ANGEL RAMA (2001, p.300), "uma literatura indígena, se tiver de vir, virá a seu tempo. Quando os próprios índios

estiverem prontos para produzi-la" referindo-se à produção intelectual e artística realizada pelos próprios índios com seus meios e códigos. E literatura indigenista que vem a ser a que busca informar sobre o universo e o indígena. Logo, torna-se necessário que a voz dos povos indígenas ecoem dentro e fora do ambiente escolar.

Na direção dos estudos de Candau (2008), entendemos que trabalhar a questão da interculturalidade na escola, desde cedo, ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade.

O respeito ao diferente tende a proporcionar a evolução da sociedade, mas o preconceito e a discriminação ainda continuam presentes em nosso meio social, principalmente, em nossas escolas, uma vez que o diferente (negro, índio, portador de deficiência, homossexual, entre tantos) apesar de pequenos avanços legislativos, permanece sem ter seus direitos, como seres humanos, respeitados. Nesse contexto, percebe-se como é velada a indiferença a grupos tratados como diferentes, e que a história minimiza o sentimento de culpa, de responsabilidade e de desumanização da forma como o indígena foi e é ainda marcado ao longo da história.

Em consonância com essa preocupação, devemos seguir as tendências dos diplomas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Humanos em resguardar o respeito à dignidade indígena, por exemplo, considerando que as pessoas são diferentes, mas como seres humanos somos todos iguais.

A representação dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas nas literaturas utilizadas nas escolas brasileiras, precisam serem observadas sempre com cautela, uma vez que é o reflexo de um processo específico, caudatário da história dos contatos entre brancos, negros e índios.

A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, o que chamamos de interculturalidade e que inclui o ensino fundamental e médio.

Nesta perspectiva mostramos algumas das representações indígenas que são abordados textos literários variados, principalmente, da coleção **Índios na visão dos**

**índios.** A realização desta obra e da ONG Thydêwá, que tem o devido cuidado de organizar textos de diversos gêneros: poemas, relatos, memórias, depoimentos, entre outros, todos de autoria de indígena, de diferentes etnias. Importante salientar que todos os livros que compõem a coleção estão disponíveis para download gratuito na internet, através do site: [www.thydewa.org/downloads](http://www.thydewa.org/downloads), o que facilita o acesso a quem tiver interesse de conhecer mais sobre a cultura, a história, a literatura, a política, a geografia, a epistemologia e a resistência dos povos indígenas do Brasil, sejam os que vivem nas zonas urbanas, sejam os que vivem nas zonas rurais.

No livro de 23º título da coleção **Índios na visão dos índios**, a obra está dividida em dois livros intitulados: *Memórias do movimento indígena do Nordeste* e *Percursos cartográficos: movimentos indígenas no Nordeste* (2015), encontramos diversos textos, todos de autores indígenas do Nordeste do Brasil, dos mais variados gêneros. Algumas das vozes relatam suas próprias experiências, outras relatam experiências vividas pelo seu povo. Assim, teremos diversos índios(as) dando seus depoimentos e suas auto-histórias [1].

Em se tratando de literatura oral, vale discorrer sobre a memória. Temos pesquisas concernentes à temática memória, recorrente nos interesses de historiadores e estudiosos da literatura que se tornam relevantes do modo como buscam investigar sob perspectiva da vida em comunidade, a identidade de um povo, ao observar seus costumes, religiões e tradições que falam a respeito da formação social da memória.

Parafraseando HALBWACHS (2006), é no contexto dessas relações que construímos as nossas lembranças e elas estão impregnadas das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca se constitui a partir desse emaranhado de experiências.

Ao mesmo tempo, “na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual” (HALBWACHS, 2006, p. 42) que permite a reconstituição do passado de forma que haja particularidades nas lembranças de cada um. Isso significa que, mesmo fazendo parte de um grupo, o indivíduo não se descaracteriza e consegue distinguir o seu próprio passado. Dessa maneira, a memória engloba a memória do grupo e cada componente desse grupo

com ela se identifica. Desta maneira, a oralidade orienta narrativas que tomam por base a memória [coletiva].

Sabe-se que por intermédio da crença e da religião, a história dos povos indígenas foi e ainda é transmitida apenas pela oralidade, estabelecendo-se uma tradição de contar ao mais jovem os conhecimentos que foram aprendidos pelos mais velhos. Estas histórias são narradas com um "eu" que não é individual, e sim coletivo, impregnado das experiências, das tradições e do imaginário de seu povo, não só, mas podemos inferir que existe uma relação direta entre a história e a literatura.

Importante ressaltar que alguns(mas) professores(as) dos municípios de Caruaru e de Brejo da Madre de Deus, municípios dos quais faço parte como professor do Ensino Fundamental anos finais, ao tomarem conhecimento da pesquisa sobre literatura indígena dentro do ambiente escolar, questionaram: "Índio escreve?" O que me deixou perplexo, uma vez que há muito tempo os índios vem produzindo textos escritos e nos mais variados gêneros.

Entretanto, fica claro, no que tange aos direitos humanos, que muito falta para sua efetivação da igualdade dos povos indígenas em uma sociedade elitista branca, que julga quem pode ou não ter voz em nosso país. Um exemplo é o trecho da Carta Pública aos Presidenciáveis, escrita pela Articulação dos povos Indígenas do Brasil – APIB uma das várias reflexões postadas, foi a seguinte:

Depois de mais 20 anos em que a Constituição Federal reconheceu o caráter multiétnico e pluricultural do país, portanto, o nosso direito à diferença e todos os direitos nela consagrados, lamentavelmente os nossos povos continuam sendo vítimas de um contexto político adverso, marcado pelo preconceito, a discriminação e o racismo de uma sociedade etnocêntrica, pretensamente monocultural, homogeneizante, e de um Estado preso à "razão" instrumental do mito do "mercado" e de um tipo de desenvolvimento e extrativismo marcado pelo sonho do crescimento ilimitado baseado na destruição da Mãe Natureza. (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2010)

Nessa moldura, percebe-se um sentimento da representação indígena, uma instância política, quanto ao tratamento sucessivo oferecido à causa indígena pela maioria dos nossos governantes para efetivação de políticas públicas que possam assegurar os direitos humanos, principalmente, no que diz respeito à ancestralidade, à cultura e à identidade dos povos indígenas, continuam a perpetuar em nosso país.

Podemos, dessa forma, observar que muito falta para o cumprimento dos direitos humanos para com os povos indígenas do Brasil e do mundo. É preciso ouvir as vozes que clamam por seus direitos de cidadãos. Infelizmente, a escola vem formando cidadãos que pouco ou nada sabem a respeito de seu próprio povo, desconstruindo ou apagando a imagem do índio para a formação do povo brasileiro. Cabe a todos nós perguntarmos: quando precisamente inicia a identidade cultural indígena? Representações de cultura são formas autônomas de representação de si no plano das artes e da mídia?

Entretanto ocorrem casos como o da Lei 11.645/2008, que surge na tentativa de regulamentar pelo governo o devido subsídio na área educacional para que os profissionais possam de fato pôr em prática a lei no contexto escolar como meio de convivência entre índios, negros e brancos, considerando as diferentes etnias em nossa sociedade.

A nossa escola, na maioria das vezes, seleciona apenas textos literários clássicos e não abre espaço para uma gama de textos literários que não estão enquadrados nesta categoria, o que diminui os momentos de reflexão e sensibilização dos leitores, podendo diversos momentos ricos de leitura e aprendizagem, pelo viés do próprio leitor.

Infelizmente, ainda temos o desprazer de vivenciar em algumas escolas, a biblioteca sendo vista em como um depósito de objetos sem uso, a cela de castigo para os(as) alunos(as) indisciplinados(as) em salas de aula, onde não precisa fazer nada, muito menos ler um livro. Esquecem eles que a biblioteca é o verdadeiro cérebro da escola.

Assim é que muitas escolas perpetuam uma práxis de opressão tornando-as por vezes uma prisão para muitos estudantes. Faz-se necessário que o sistema educacional utilize uma práxis libertadora, principalmente no que concerne a diversidade de textos literários que surgem diariamente em toda a sociedade, sobre os mais diversos assuntos e sob a ótica das mais diferentes culturas, entre elas os textos produzidos pelos escritores indígenas.

É preciso que nossos (as) estudantes, (re) tirem as vendas que lhes foram e/ou são impostas em seus olhos, para começarem a enxergar o preconceito reforçado na ideologia da classe dominante branca, em relação aos povos indígenas, uma vez que nossos jovens necessitam de libertação para o mundo, e que a literatura torne-se um lugar possível para efetivação da liberdade.

Sabendo-se que para trabalhar com literatura é necessário o desejo de ir contra os constrangimentos e amedrontamentos, para abrir uma nova discussão e entender a vida com um novo olhar, e, só assim, sair do apagamento e/ou da cegueira, e que nos põe a refletir sobre a natureza humana, onde, o medo faz com que os ditos civilizados sucumbam à barbárie.

Em consonância com o exposto, é comum, ainda temos a imagem do indígena em alguns livros didáticos, sendo apresentado nos moldes dos romances alencarianos do século XIX: submisso, selvagem, frequentemente aparece nu ou com poucas vestimentas. Essas imagens alegóricas são compostas, normalmente, de penas de pássaros ou palha; pintado; adornado de cocar e sempre de arco e flecha em punho. Esquecendo, ou melhor, apagando a imagem indígena que faz parte da sociedade moderna, como fica claro no posicionamento de Artur Tixiliski (2014) no projeto "Moderno e Indígena":

Pouca gente ouviu falar deles, mas os indígenas contemporâneos estão em toda parte. Você sabia, por exemplo, que a cidade de São Paulo tem a maior população indígena do país vivendo em região urbana? Você sabia que há aldeias hoje em dia duramente cavadas e sufocadas dentro das cidades? Pois é, nem todo índio mora na Amazônia. Segundo o CENSO do IBGE de 2010, 324 mil indígenas (o que significa 36% do total) vivem em áreas urbanas. São Paulo, a grande metrópole, é a quarta cidade com maior população indígena do país em números absolutos. São 12.977 índios vivendo na selva de pedra. (TIXILISKI, 2014, s.p)

Dessa forma, diferentemente do senso comum, é possível perceber que as diversas etnias estão espalhadas por todos os lugares. Pior, no entanto, é que ainda não há discussões dentro das escolas, sobre o modo como o índio foi e é forçado, ao longo da história, a abandonar seus costumes, sua cultura, sua aldeia, sua história, por motivos os mais variados possíveis: agronegócio, exploração de minérios, desmatamento, entre tantos outros, que levam os povos indígenas emigrarem de seus territórios ancestrais e construir suas moradias dentro dos centros urbanos. Mas, faz-se necessário, independente do lugar em que se encontre, o respeito à sua ancestralidade, como povos indígenas. Segundo uma definição das Nações Unidas de 1986:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aquelas que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua

existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (FAUSTO, 2000, p. 125)

Logo, é necessário o reconhecimento por estudiosos desde a década de 1980, que os povos indígenas se organizam de formas variadas para prover suas necessidades básicas, de acordo com suas etnias. Cabe a escola, enquanto formadora de cidadãos, acabar com a prática de jogar a imagem dos indígenas no passado, e ter como princípio a preparação de nossos discentes para uma sociedade que respeite as etnias e que procurem entender a presença do indígena no presente e no futuro.

## Notas

[1]. A sua história de vida (auto-história) configura-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo. (GRAÚNA, 2013, pp. 20-21)  
Auto-história propõe-se a narrar os acontecimentos através de uma percepção interessada do auto-historiador, seu único e exclusivo produtor. (PENNA, 2008, p.28).

## 1. LITERATURA E TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA

### ***"Meio cara, meio metade (fragmento)***

*Que faço com a minha cara de índia?  
E meus cabelos  
E minhas rugas  
E minha história  
E meus segredos?  
Que faço com a minha cara de índia?  
E meu Toré  
E meu sagrado  
E meus "cabocos"  
E minha Terra?  
Que faço com a minha cara de índia?"*

Eliane Potiguara

## 1.1. Literatura indígena, indigenista ou indianista

Há uma falta de informação pela maioria das pessoas para diferenciar o que seja literatura indígena de literatura indigenista ou indianista. Quando se pergunta algo sobre literatura indígena, normalmente, temos como resposta algo relativo às obras que tratam sobre essa questão, e, logo, discorrem sobre o modo como o índio é apresentado na história do Brasil. Primeiro com A carta de Caminha a el rey D. Manuel, sobre suas impressões do Novo Mundo, em outros autores e ou respectivas obras clássicas do Romantismo brasileiro, como podemos citar: José de Alencar com Iracema, O Guarani, Ubirajara; Gonçalves de Magalhães com A Confederação de Tamoios e Os Índigenas do Brasil perante a História; Gonçalves Dias em suas obras I - Juca- Pirama, Os Timbiras, Canção do Tamoio e, adentram ao tempo, até chegar ao Modernismo, com o anti-herói homônimo de Mário de Andrade - Macunaíma.

Assim, cabe-nos perguntar: onde estão às vozes dos índios na Carta de Caminha, nos romances de Alencar, de Gonçalves de Magalhães, de Gonçalves Dias, ou, até mesmo, com a chegada do Modernismo no século XX, quando Mário de Andrade nos apresenta Macunaíma?

É perceptível, que sempre existe uma recorrência à imagem do índio idealizado nos moldes europeus: o forte, o guerreiro, o bravo, o herói. Desta forma, torna-se necessário mais esclarecimento sobre o modo de criação dessa imagem do "bom selvagem", que se encontra, quase em sua totalidade, em situação de submissão, seja em nome de uma amizade como Peri por D. Antônio Mariz em **O Guarani**, de amor como o da Índia dos lábios de mel por Martins Soares Moreno em **Iracema**. Por fim, nos questionarmos, por que do índio em **Macunaíma** tornar-se branco na obra de Andrade?

Conforme é possível percebemos, nas obras clássicas, a subordinação da figura do índio está sempre condicionada à voz do colonizador português, que se apresenta como superior. Do mesmo modo que se colocou frente ao negro, às mulheres e a todos os excluídos. Vozes essas que sempre aparecem vinculadas à força do silêncio imposta pelo "branco".

Idealizado, o indígena é representado a um só tempo como herói e vítima, nascido livre e morto em liberdade. Assim, a literatura romântica do século XIX selecionava origens para a nação, exaltando um indígena heroico, de espírito indomável, modelo de honra a ser seguido, sacrificado em nome da civilização.

Nesses moldes, surge a necessidade de alguns esclarecimentos, principalmente, no âmbito escolar, sobre o que de fato seja uma literatura indígena ou uma literatura indigenista / indianista. Antonio Cornejo-Polar (2000, p. 194 apud GRAÚNA, 2013, p. 21) no tocante à distinção da produção literária, diz que "*É óbvio que a produção indigenista se instala no cruzamento de duas culturas e de duas sociedades*" esclarecendo que a produção literária indigenista apesar de referir-se ao índio, vem impregnada da cultura do branco, onde é perceptível os conceitos da sociedade dominadora, em que o indígena aparece de forma idealizada, submissa, selvagem, logo, descaracterizado, que não corresponde à realidade. A literatura indigenista tenta suavizar o conflito entre o universo do branco *versus* índio.

Assim posto, percebemos que a literatura que versa sobre o indígena ao longo da teoria da literatura nacional não se caracteriza como indígena, mas como indigenista / indianista, seja por parte da classe dos literatos clássicos, ou mesmo por desrespeito aos autores e autoras índios(as) que surgem a cada dia, como podemos comprovar em Graúna (2013), quando comenta que:

Século XXI: a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma como a situação dos seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada. A situação não é diferente com relação aos escritores negros e afrodescendentes. Essa questão ainda não se livrou do prisma etnocentrista. Como se pode ver, a discussão não parece superada. (GRAÚNA, 2013, p. 20)

Isto significa considerar que a produção de obras que abordam a temática indígena por autores não indígenas é comum na atualidade, mais ainda no que é apresentado dentro das salas de aula, especificamente nos livros didáticos que nos mostram o indígena como exótico, iletrado e incapaz de produzir sua própria literatura.

Contudo, cabe esclarecermos que os povos indígenas são portadores de textos autorais, principalmente dentro dos ambientes escolares, o que confere processo de autonomia, de resistência e de pertencimento, onde o aprendiz e

conhecimento estejam em diálogo com a realidade. Isso possibilitaria uma abertura para reflexões pertinentes à inclusão e ao respeito do indígena no Brasil.

## 1.2. Conjunto de saberes

### 1.2.1. *Ancestralidade*

Concebemos o registro escrito como uma eternização da história da civilização, isto é, a escrita é parte do comportamento. No caso dos povos ágrafos, como ocorrem com a maioria dos povos indígenas, o que fazer para registrar suas histórias, e Souza (2006) vem esclarecer que:

a escrita pode ser vista como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer; nesse sentido, a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar idéias, valores ou eventos. Entendido assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens. Por outro lado, a escrita propriamente alfabética, registrando no papel a fala e o som, foi introduzida no Brasil pela colonização européia, e desde o século XVI está presente de formas variadas nas comunidades indígenas; porém, foi apenas nas duas últimas décadas que surgiu o que pode ser chamado de fenômeno da escrita indígena no sentido do aparecimento de um conjunto de textos alfabéticos escritos por autores indígenas. (SOUZA, 2006, s/p)

Ao se discutir sobre a formação da sociedade brasileira, percebe-se que predominantemente prevaleceu a narrativa que contemplava o europeu como elemento dos relatos.

Nos *site* Povos Indígenas no Brasil, obtivemos prazer inenarrável, ao encontrar diversas leituras sobre variados assuntos todos ligados aos povos ameríndios, e não foi possível passar despercebido pelo artigo intitulado "A escrita e a autoria fortalecendo a identidade", onde o professor Daniel Munduruku (2004), nos deixa transparecer o quão forte é a questão da ancestralidade para os povos indígenas, principalmente, quando faz o relato de suas experiências de ensinamento transmitidos pelo avô, e conta:

ele nos ensinava com muita paciência, com a certeza que estava sendo útil para nossa vida adulta. Aos poucos fui percebendo que aquilo era uma forma natural de aprendizado e que tudo era real. Mesmo quando nos falava dos mistérios da natureza, das coisas que minha cabeça juvenil não compreendia, sentia que o velho homem sabia exatamente o que estava nos ensinando. Fazia isso nos contando histórias das origens, das estrelas, do fogo, dos rios. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofoqueira do vento, que trazia notícias de lugares distantes.

E assim cresci. E já grande fui perceber que o ensinamento que o velho avô nos passava, realmente nos ajudava a viver os perigos da floresta. Assim podia ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo. Coisas do futuro? A natureza dizia. Coisas do presente? A natureza nos dizia. Mortes? Brigas? Descaminhos? Estava lá a natureza para nos comunicar. (MUNDURUKU, 2004, online, s/p)

Desta forma, do contar suas experiências e ensinamentos transmitidos pelo mais velho, fica claro a importância da ancestralidade que está entranhada no se sentir gente, se fazer literário, se identificar como indígena, muito diferente do que temos visto pelos não indígenas, onde o antepassado é pouco valorizado, o passado vem sendo descartado, o imediatismo parece tomar todo o tempo, o futuro é que parece ter a grande resposta. Mero engano, só a partir da valorização do ancestral é que podemos manter viva nossa história, nossos costumes, nossa cultura.

### 1.2.2. *Identidade*

A literatura indígena surge em meados da década de 1980, associada às grandes transformações no Brasil, momento em que os movimentos sociais tomam força diante do fim da ditadura militar. É nessa época que a produção da literatura indígena emerge e surgem as primeiras publicações.

De fato, o movimento político indígena brasileiro da década de 1980, encabeçado em parte por jovens indígenas que tinham sido enviados por suas tribos para estudarem em universidades, possibilitou o surgimento, a partir da década seguinte, de vários escritores indígenas, entre eles Kaka Werá Jecupé, Daniel Munduruku, Graça Graúna e Eliane Potiguara (FERREIRA, 2010, p. 201).

A identidade indígena, na história do Brasil, sempre esteve associada a um estereótipo produzido a partir das narrativas imagéticas, orais e escritas por autores não índios, não correspondendo à forma como o próprio indígena se vê. A Literatura

Índigena tem como um de seus objetivos, romper com essa imagem estereotipada em que a sociedade não indígena ainda tem do índio.

A necessidade de afirmar e reafirmar a identidade indígena, é que conquista esse espaço, na perspectiva de que a cultura, os costumes e as crenças sejam abordados na perspectiva indígena, transmitindo histórias que antes eram narradas oralmente pelo e para o seu povo. O domínio da escrita pelos povos indígenas, possibilitou a socialização dessas narrativas também aos não indígenas.

Quando o universo indígena sai do ambiente da aldeia, tanto aos indígenas como aos não indígenas diminuindo no que parece as distâncias produzidas por séculos de desconhecimento da história e cultura desses povos. Possibilitando que esses povos através de sua história e sua cultura, comecem a serem conhecidos e respeitados. Conforme podemos observar no site Povos indígenas do Brasil, em que diz no texto de Daniel Munduruku (2004):

De qualquer forma, entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de tráfegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. Se estes grupos de fato acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas (MUNDURUKU, 2004, online, s/p)

Refletir e escrever sobre identidade é um desafio em virtude da complexidade do tema e da problemática em questão, especialmente por envolver, ao mesmo tempo, a vida das pessoas em certa relação do espaço e do tempo.

A identidade é produto de um processo histórico que envolve, portanto, pessoas e relações sociais, relações de poder, relações de pertencimento, assim, existe uma organização social e territorial para a construção do desenvolvimento de autonomia que implica reconhecer-se como sujeito na construção da história do Brasil.

Segundo Rogério Haesbaert (1997) há diferentes abordagens conceituais de território: I) a jurídico-política, na qual o *“território é visto como um espaço delimitado*

*e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal” (HAESBAERT, 1997, p.39); II) a culturalista que “prioriza sua dimensão simbólica e mais subjetiva, o território é visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou da identidade social sobre o espaço” (Idem, p.39); III) a econômica, minoritária que destaca “a desterritorialização em sua perspectiva material, concreta, como produto espacial do encontro entre classes sociais e da relação capital-trabalho” (Ibid, p.40).*

A análise busca esclarecer a heterogeneidade cultural em consideração o que o antropólogo Canclini (2015) aponta em suas discussões em relação á identidade:

Já não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e aistóricas, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua origem e desenvolvimento. Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interéticos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação: dentro de uma sociedade. (CANCLINI, 2015, p. XXIII)

Essa percepção de memória instituída ou silenciada aparece no sentido de avaliar os povos originários em suas características e nos desdobramentos culturais deste contexto o que pode gerar a promoção para o caminho da heterogeneidade cultural.

As identidades são produtos relacionados aos processos históricos, ou seja, da formação de cada território num contexto de relações sociais, configurando-se num patrimônio territorial a ser preservado e valorizado pelos atores envolvidos diretamente na sua constituição histórica e por outras pessoas que podem 'viver' esse patrimônio.

Portanto, as identidades são construídas pelas múltiplas relações de territorialidades que estabelecemos todos os dias e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas, etc.

### 1.2.3. *Auto-história*

A literatura indígena vem a ser o testemunho da vida de um povo através de suas vozes. Estas vozes, não estão apenas representadas pela fala que é uma modalidade de uso da língua, mas sim pela oralidade, que é a prática social interativa de quem conta ou relata uma história, ao fazer a autodescrição dos costumes de um povo, ou seja, quando conta como eram os traçados de uma esteira, as contas e cores que formam um colar, o tipo de pintura que fazem em seus corpos, no formato de um pote, na composição de um cocar, tudo que está sendo descrito, faz parte da contagem de histórias.

No entanto, continuemos sob a perspectiva de Penna (2008) que discorre em seus estudos sobre auto-história, e se posiciona numa visão de que:

A auto-história propõe-se a narrar os acontecimentos através de uma percepção interessada do auto-historiador, seu único e exclusivo produtor. Tênuas diferenças cujo significado que encerram fortalecem a convicção de que é possível fazer História a partir de propostas centradas no sujeito, na eterna relação entre Homem e História, elementos sem os quais não existem os processos sociais, as estruturas, as longas e breves durações, e demais conceitos que integram a linguagem de quem dá sentido ao curso da vida do ser humano no planeta Terra (PENNA, 2008, p.28)

Percebemos que auto-história, desta forma, descentraliza-se do individual para o universal, proporcionando uma visão diferente de como ela é relatada, de modo que nos é possível ampliar a visão de leitor sobre a ocorrência dos fatos no seu contexto e em suas experiências, onde a história passa a ter sentido por partilhar de elementos e situações comuns. Como podemos comprovar nos estudos de Lima (2012):

Muitas vezes, a história ou o conhecimento que está sendo escrito pertence a todo um povo e, por isso, vemos vários livros cuja função *autor* não é preenchida por uma pessoa, e sim por um povo – como povo Krenak, povo Maxakali. Outras vezes, a autoria está relacionada ao trabalho de escrita e edição de determinado texto. Mas, na maioria das vezes, os textos indígenas não privilegiam a criação propriamente dita, uma vez que a validade, a força e a valorização dos textos da tradição oral provêm do próprio texto e de sua antiguidade (verdadeira ou suposta), e não de sua originalidade, como ocorre predominantemente em nossa sociedade atual. De fato, também existem autores indígenas que criam, inovam e brincam com a letra, mas a maioria dos livros que estão sendo publicados registra histórias e conhecimentos que fazem parte da tradição do povo, sendo muitas vezes assinado desta forma: como pertencente a um povo, e não a um indivíduo. (LIMA, 2012, p. 41)

Deste modo, a questão de autoria, para os povos indígenas - o coletivo se sobrepõe ao individual - assim como, no que diz respeito à contagem das histórias de seu povo. Apesar da luta dos povos indígenas para conseguir ter direito à sua voz reconhecida, seja pela palavra oral ou escrita, faz-se necessário observarmos, precisamente, quando os textos indígenas farão parte, de fato, de nossas escolas.

Como podemos observar, a escola vem trabalhando para que as políticas públicas de inclusão se instaurem, mas ainda há um longo caminho para que as práticas se concretizem de fato. Muito se falta para a que as vozes das minorias, salientando que essas chamadas minorias na verdade são a grande maioria dos brasileiros, como: os negros, os indígenas, os homossexuais, as mulheres, os portadores de necessidades especiais, comecem a serem respeitadas e ouvidas dentro de nossa sociedade como um todo, só assim a utopia poderá tornar-se em realidade.

Reflitamos então com a mulher, índia, escritora, professora, poeta, defensora dos direitos do homem - Graça Graúna (2009) quando em seu *blog* nos traz o artigo intitulado - Qual o lugar da literatura indígena no Brasil? fruto de suas eternas reflexões, e que corrobora quando diz que:

A literatura indígena contemporânea é 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 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na autohistória 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. (GRAÚNA, 2009)

Deste modo, fica mais claro entendermos a voz da autora, que se inclui na chamada minoria, voz que vem carregada de diversas outras vozes de seu povo, seja pela vivência que teve no contato com seus familiares, seja pela memória que foi (re)ativada em lembranças dos diversos textos pelo qual teve contato. Textos estes que surgem do contato de poemas, relatos, auto-histórias, contos, mitos, diálogos com o outro ao longo de suas lutas em prol da denúncia, da aceitação, do respeito enquanto ser humano e que faz parte de uma sociedade que ainda está arraigada de conceitos impostos pelo colonizador: paternalista e machista.

#### 1.2.4. Memória

É prática comum entre os povos indígenas, o uso da memória para transmitirem as histórias de seu povo por meio da oralidade. É um costume entre os povos originários, que os mais velhos sejam os responsáveis pela transmissão dos saberes, vivências e experiências sejam por intermédio dos rituais, das lutas, das resistências, da (des)territorialidade, dos costumes de sua gente, enfim, da ancestralidade desses povos.

Parafraseando Munduruku (2012), a educação do corpo e da mente é fundamental para o se estar no mundo, só assim, a vida ganha sentido. Dessa maneira faz-se uma junção entre passado e presente por intermédio da memória na resignificação de futuro, assim:

... na concepção do tempo indígena o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas. Isso serve para refletir como isso se choca frontalmente com a concepção linear, histórica que o Ocidente desenvolveu. Para o indígena o tempo é circular, holístico, de modo que uma vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente. Por isso, o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a *lógica da resignificação* dos símbolos que permite à gentes indígenas *passarem* pelo passado utilizando instrumentos do presente, e vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autoresigne e dê respostas às novas demandas. (MUNDURUKU, 2012, p. 70-71)

Percebemos que através da educação da mente, uma vez que numa comunicação oral, por exemplo, ocorrem trocas de linguagem, não apenas entre o que se diz e o que se escuta, já que produzem e reproduzem graus variados de participações da sensibilidade, assim é que surgem os contadores de histórias. Inferindo-se que esses contadores são os mais velhos que já têm conhecimento do tempo passado, os guardiões das memórias desses povos, como o próprio Daniel Munduruku (2015, p 71) "*Para muitos povos originários, estes velhos são as "as bibliotecas" em que são guardadas as memória ancestral*".

Torna-se necessário entender que a transmissão de saberes ao longo dos tempos gera uma dúvida a respeito de quem são os verdadeiros autores das

histórias transmitidas. Lynn Mario T. Menezes de Souza (2006) em seus estudos vem nos explicar que a questão da autoria na tradição oral é diferente da autoria escrita, expondo que:

a questão da autoria se torna um aspecto crucial em todo fenômeno da escrita indígena. De fato, a questão da autoria na tradição oral difere fundamentalmente da do texto escrito. Numa cultura oral, as narrativas apresentadas em performances orais são vistas como sendo de propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados; são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração. O contador não se vê como criador da narrativa, e sim como uma espécie de transmissor; ou seja, ele é um elo numa cadeia infinita de repetidores e guardiões das narrativas ao longo das gerações. A cada ato de contar, não é apenas a narrativa em si que é repetida, mas também toda a tradição oral da comunidade é revivida. (SOUZA, 2006, s/p)

Desta maneira, faz-se necessário para os povos não indígenas entenderem e perceberem que literatura indígena é tecida por um conjunto de vozes, e que nem sempre o(a) autor(a) seja o(a) criador(a) daquele modo de pensar, mas, que esse pensamento seja a resposta de muitas outras vozes que foram retomadas através da oralidade e cristalizadas pela memória que permanece viva.

Para Kaka Wera Jecupé — A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô (JECUPÉ, 1998, p. 26).

É fato que a memória está diretamente ligada a literatura indígena, isto é, a contagem de histórias acontece por intermédio das memórias do passado, logo, rememorar, do modo de vida dos povos originários, assim, ao longo do tempo, os mais velhos vêm contando para os mais jovens, e assim, sucessivamente, vão tecendo-se um conjunto de vozes interligadas por um fio de memórias que fazem parte da cultura ameríndia.

Nesta perspectiva de transmissão de saberes retomamos Graúna (2013) quando, aponta que:

A questão da especificidade da literatura indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir "de memória" as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro. (GRAÚNA, 2013, p. 23)

O uso da memória por Daniel Munduruku é fundamental em sua literatura, ele próprio afirma em entrevista à Revista Raiz (2007) que no Brasil existem dois grupos de escritores indígenas: (a) os que estão criando uma literatura de ficção baseada na sua experiência de aldeia; (b) os que são memorialistas no sentido de que estão escrevendo coisas a partir da memória tradicional de sua gente. Para ele os dois grupos são fundamentais para o desenvolvimento da literatura indígena.

É claro que há escritores que transitam pelos dois grupos com muita tranquilidade e outros ainda estão num processo de aprendizagem da linguagem escrita o que os limita um pouco, mas certamente irão brilhar futuramente. Vale dizer também que alguns indígenas se destacam mais pelo domínio da linguagem oral e são excelentes oradores. Isso os torna também pessoas especiais, pois acabam alimentando aqueles que escrevem. (MUNDURUKU, 2007).

Somente na década de 80, do século XX, as vozes de grupos sociais marginalizados emergem em meio às reivindicações de direito à memória e à história. Esses grupos sociais se organizam e passam a construir protagonismo social em diferentes espaços. Um desses espaços é o da literatura.

### **1.3. Literatura e direitos humanos**

No Brasil a principal legislação que regulamenta o sistema educacional é a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB. Até o ano de 2003 não era previsto na LDB o ensino da cultura afro-brasileira, o que veio a ocorrer com a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Ao considerar que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os indígenas - e que antes da colonização, já habitavam o território brasileiro – reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena, assim, promulgaram a Lei 11.654, em 2008, alterando a redação do artigo 26 – A, e acrescenta a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este

artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

Logo, essa alteração na redação do Art. 26- A, da Lei 11.645 de 2008, contribui para ir além do ensino sob a perspectiva eurocêntrica da formação da sociedade brasileira e valorizou os grupos étnicos dos negros e dos indígenas, demonstrando o quanto esses povos contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

### 1.3.1. *Lei Federal nº 11.645/08: Resistência de um povo*

A nós professores, foi atribuída a responsabilidade de levar para sala de aula a história da cultura afro-brasileira e indígena, posto que tal iniciativa nos veio com a aprovação da Lei 11.645/2008, a qual determinou a inclusão nos conteúdos escolares da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como forma de garantir o respeito a estes, e mais ainda, reavivar a relevância da sociodiversidade de nosso país.

Infelizmente, mesmo diante da promulgação da lei 11.645/08 percebemos que em muitas das escolas, para não dizer a maioria, a temática acerca do negro e do índio, não é tratada, ou quando surgem as discussões, grande parte dos professores a tratam com cautela, seja por falta de formação, ou até mesmo por desconhecimento da obrigatoriedade, isso, mesmo quase uma década da promulgação da lei, de que as disciplinas devam abordar uma educação para o reconhecimento do outro como base temática em sala de aula.

Candau (2008) trata sobre a interculturalidade, justificando a sua relevância e assinalando alguns desafios que considera de especial importância para trabalhar as relações entre educação intercultural e direitos humanos. A perspectiva intercultural defendida pela autora valoriza

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAUI, 2008, p.52)

Em outras palavras, a interculturalidade, no que diz respeito ao campo educacional, está representada por meio de estratégias, de propostas didáticas ou de metodologias voltadas a promover o diálogo entre as diferentes formações socioculturais.

À luz dos fundamentos expostos, que nos leva a considerar e efetuar alguns questionamentos sobre o modo como a escola apresenta a imagem do indígena como o exótico, faz-se necessário que a escola apresente textos literários em que as diferenças étnicas sejam respeitadas e valorizadas, e não apresentar textos, em sua maioria informativos, que são marcados pela impiedade com a qual o dominador tende a destruir a identidade do indígena em nossa sociedade.

Essa nova possibilidade de trabalhar com a literatura conforme indica a lei 11.645/08, propõe um ensino que favoreça o respeito e o reconhecimento dos povos originários. Dessa maneira, é possível criar um mundo mais humanizado, em que os direitos humanos sejam de fato respeitados perante nossa sociedade

### *1.3.2. Perspectivas de educação do aparecimento*

Somente com a Constituição Federal de 1988 foi garantido aos indígenas o direito a uma educação diferenciada. Assim, bom número de professores indígenas tem se dedicado à escrita de diversos materiais, que são utilizados nas escolas indígenas, e a partir da leitura desses materiais aparecem críticas sob uma perspectiva literária.

Dessa forma, a Lei 11.645/08, que modifica a Lei 10.639/03 no artigo 26-A, torna obrigatório o estudo de história e cultura africana e indígena no estabelecimento público e privado no ensino fundamental e médio, no que se refere aos conteúdos programáticos. Conforme o descrito nessa legislação:

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

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

As escolas indígenas surgem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 que no seu art. 78 trata da oferta de educação escolar bilíngue aos povos indígenas. No inciso I, indica que a escola indígena tem o objetivo de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. No art. 79, parágrafo 2º indica-se a necessidade de criação de programas com vistas à elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

No Brasil, país que sempre se caracterizou por uma ampla diversidade, as questões ligadas aos Direitos Humanos vêm assumindo um espaço privilegiado nas discussões, como afirma Dalmo de Abreu Dallari (2006):

Os estudos e as discussões sobre direitos humanos são importantes na medida em que contribuem para afastar obstáculos à sua efetivação ou para estimular a sua defesa, o que só acontece quando, além do interesse teórico, há um efetivo compromisso com a prática”. (DALLARI, 2006, p.10)

Entendendo o mundo escolar como um espaço privilegiado de difusão e ampliação da dignidade e do valor da pessoa humana. Nesse sentido, entendemos a literatura indígena em seu movimento de criação e socialização de uma chance de modificar o conhecimento sobre a história do índio dentro das escolas com uma educação voltada à valorização da identidade do povo brasileiro e de um novo olhar sobre os povos indígenas. Para Gehlen “*a escola é o instrumento para que os índios possam representar seu universo e a si próprios para além da aldeia*”. (GEHLEN, 2011, p. 88).

Durante quase cinco séculos predominou entre os povos indígenas uma escola que tinha entre suas diretrizes, inicialmente, a cristianização dos povos

originários e, posteriormente, sua integração na suposta comunidade nacional, contribuindo sobremaneira para o enfraquecimento e extinção de centenas de etnias, os movimentos mais recentes mudaram a direção da educação escolar. Apoiados por Universidades, Organizações não Governamentais, setores da igreja Evangélica e Católica afinados com disposições transformadoras, lideranças indígenas passaram a ter uma participação mais ativa na política nacional, intervindo principalmente na legislação.

A trajetória da atuação indígena no cenário das políticas públicas, fica evidenciada na lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas na escola, está ligada a déficit consciência histórica dos povos originários. Além de vislumbrarem a necessidade de inserir outras imagens de povos indígenas na história ensinada, normalmente, o exótico e selvagem, reivindicam também a autoria para escreverem a sua história a partir dos seus conhecimentos e saberes, das suas memórias e tradições, das suas lutas e resistências, permitindo ao índio o empoderamento sobre sua cultura e a sua identidade nacional.

Desde a última Constituição Nacional (1988), seguida de outras leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - (1998), entre outros pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, têm assegurado legalmente a valorização das identidades étnico-culturais também por meio dos processos de escolarização.

Mas, não é o que temos presenciado no âmbito escolar, uma vez que não se tem dado o devido reconhecimento ao direito de se trabalhar de fato a questão indígena, ainda é comum a imagem do índio sendo apresentada de modo deturpado, seja nas disciplinas de Artes, História ou Literatura. Nas propostas curriculares das escolas, em todas as suas fases: infantil, fundamental ou médio, pouco tem se tratado da efetivação da Lei 11.645/2008.

Podemos constatar que, tanto na historiografia, como na literatura escolar por nós apreciada, ainda predominam as seguintes concepções sobre a imagem do índio: *genérico*, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; *exótico*, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; *romântico*, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor;

*fugaz*, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional; *histórico*, concepção que enfatiza a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias, este último surge somente em 2008. Mas o fato é que, infelizmente, ainda muito falta ao se tratar de povos indígenas dentro dos ambientes escolares.

Alguns professores(as), assim como poucos dos livros didáticos, trabalham a temática indígena e quando o fazem, muitos reforçam ideias colonizadoras, onde o índio sempre está a serviço do homem branco. Além de pouquíssimos textos de autoria indígena, o que é mais grave, discutidos ou apresentados dentro das nossas salas de aula. Para contrastar essa discussão, salientamos que não é por falta de material, uma vez que há um vasto material disponível em bibliotecas, em salas de leitura, tanto impresso quanto digital: livros infantis, juvenis, teorias literárias, artigos, colóquios produzidos por índios. Todavia, visível um terrível apagamento da cultura indígena, um silêncio escancarado pela sociedade não indígena, que se diz civilizada.

Sobre o silêncio em relação aos povos indígenas, tomamos as palavras de Orlandi (2008, p. 69), que afirma a sua eficácia: "*é claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência*". Reconhece a autora que partindo do apagamento, o passo seguinte é o extermínio: "*desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente*". Podemos então estabelecer uma relação entre o silêncio dos textos indígenas que são trabalhados na literatura brasileira e as políticas públicas que também silenciam diante dos povos, negando direitos humanos fundamentais.

### 1.3.3. *Literatura e ensino: problemáticas, objetivos e perspectivas*

Apesar da globalização e das possibilidades abertas pelo diálogo, na sociedade contemporânea, associadas à exclusão social, a dinâmica escolar continua tradicional e conservadora, experimentando mudanças efetivas somente quando são impostas necessidades vivenciada pelos sujeitos envolvidos na educação escolar.

Na tentativa de promover o intercâmbio da história e cultura dos povos formadores da população brasileira, que foi promulgada a Lei 10.639, no ano de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação, acrescentando o ensino da história e da cultura afro-brasileira. Em 2008, houve mais uma alteração na Lei 10.639/03, agora para a Lei 11.645, que além do ensino da história e da cultura afro-brasileira, incorpora ensino da história e da cultura dos povos indígenas

Na direção dos estudos de Candau (2008), entendemos que trabalhar a questão da interculturalidade na escola, desde cedo, ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade. A perspectiva intercultural defendida pela autora valoriza

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p.52)

Posto que a interculturalidade no que diz respeito ao campo educacional, está representada por meio de estratégias, de propostas didáticas ou de metodologias voltadas a promover o diálogo entre as diferentes formações socioculturais.

Contudo, torna-se necessário que a voz dos povos indígenas adentre no ambiente escolar para que a interculturalidade de fato seja efetivada. No intuito de refletir sobre e de construir uma educação voltada para a cidadania, em 1998, a questão da pluralidade cultural foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação como um dos temas transversais.

## 2. TROCANDO IDEIAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL

*"Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar."*

Vera Candau

## 2.1. Motivação da pesquisa

O estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado por uma lei federal. Trata-se da Lei nº 11.645/2008 que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Podemos perguntar por que uma lei para obrigar esse estudo? É pertinente haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previstos na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? Essas e outras perguntas ocorrem cada vez que abordamos a temática indígena e sua relação com a escola, hoje, mais do que nunca, uma preocupação nos meios escolares e acadêmicos.

Apresentar um estudo sobre literatura indígena como estratégia metodológica de formação de Professores para Educação Fundamental II, da Prefeitura Municipal de Brejo da Madre de Deus de Pernambuco, requer, em primeira instância, contextualizar a Lei 11.645/2008, no bojo das conversas com os(as) professores(as), ofertada oficina intitulada: *Práticas pedagógicas na efetivação da lei 11.645/2008* e destas abrimos discussões, pautadas na influência das reformas educacionais propostas pela LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação, que sob a lógica do mercado, impõem modelos formativos descontextualizados, fragilizando assim o papel histórico da escola.

A ideia foi a de ofertar a oficina como componente de investigação, para fazer parte do *corpus* do trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS lotado na Universidade de Pernambuco - UPE / *Campus* Garanhuns, sob a orientação da Professora Doutora Graça Graúna e coorientação do Professor Doutor Jairo Luna.

A oficina foi elaborada e pensada na perspectiva de reflexão do(a) professor(a) para só a partir dessa intervenção, desenvolver um manual de oficina de literatura indígena, como prática pedagógica para a efetivação da Lei 11.645/08, levando em consideração a dimensão política que envolve a Leis de Diretrizes e

Bases da Educação, no que diz a respeito a interdisciplinaridade e temas transversais a serem inseridos dentro das práticas docentes como instrumento de discussão dos que fazem a educação professores/alunos/comunidade.

A oficina serviu como instrumento de investigação sobre às vivências das práticas docentes e as repercussões de uso da Lei 11.645/08, na disciplina de Língua Portuguesa – onde foram ofertados textos de variados gêneros e temática que abordavam as questões de literatura indígena e direitos humanos, além de dar voz aos(as) professores(as) sobre como o poder público, do município em questão, vem ofertando materiais didáticos que contemplem a Lei 11.645/2008 - no que se refere a literatura, história e cultura dos povos ameríndios.

Trata-se de um estudo de natureza analítica, que utilizou como instrumento prioritário de coleta de dados sob as formas de: questionário de sondagem I (ver apêndice p. 120,121); registrou-se por meio e anotações, as reflexões ao longo da aplicação da oficina; escrita das proposituras de práticas metodológicas para serem aplicadas em sala de aula; questionário de avaliação II (ver apêndice p. 122).

A estratégia metodológica da aplicação da oficina aos professores(as) será dividida por quatro momentos distintos: PRIMEIRO - As resistências: nação versus noção; SEGUNDO - As dificuldades: interculturalidade; TERCEIRO - As efetivações: volume de informação e formação; QUARTO - Os avanços: PCNs e políticas públicas.

A proposta foi que os(as) professores(as), considerassem essa oficina como um diálogo consigo mesmo, uma confidência em detalhes, na qual seria preciso se posicionar frente às leituras e suas escritas do que realmente fosse considerado um texto de literatura indígena. Como nos aponta Geraldi (1997) que essa ideia de diálogo, de confidência, contribui para a compreensão da necessidade de um registro reflexivo em que os textos:

Existentes, estando no mundo, eles nos fornecem, é claro, o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos, com os quais convivemos e dos quais nos apropriamos. Mas não é para serem “modeladores” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho do outros, formas de trabalharmos também (GERALDI,1997, p.81)

Consideramos uma necessidade, que no ambiente escolar circulem bons textos inspiradores. Assim, ao longo do trabalho com os professores(as) serão

apresentadas algumas narrativas – textos de diferentes gêneros, em sua maioria abordando a temática indígena, indigenista e/ou indianista – como subsídios para diferenciação do que realmente vem a ser literatura indígena e as suas especificidades e perceber que nem todo texto que fale sobre o indígena, seja de fato de autoria indígena.

## **2.2. Natureza da pesquisa**

Pautadas por questionamentos que a vivência com a educação tem nos propiciado nos últimos anos, vamos discorrer sobre como a temática indígena vem sendo tratada na escola, como se insere hoje nas discussões que envolvem educação intercultural e transcultural, e que concepções de povos indígenas se constituem e se sustentam na escola por meio de propostas e experiências de ensino.

Analisaremos como a temática indígena estava sendo abordada na escola pública de ensino fundamental II do município de Brejo da Madre de Deus / PE, a Escola Municipal José Inácio Cavalcanti da Silva, numa perspectiva que propiciar o diálogo intercultural, aproximando e fazendo conviver concretamente saberes e modos de vida indígenas e não indígenas.

Contemplando esses ensinamentos, encantamentos e trocas entre culturas, a escola se torna então um espaço híbrido. Conforme, Canclini (2015):

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novas formas de segmentação [...]. Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se no meio da heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações. (CANCLINI, 2015, p. XXIII-XXIV)

Entretanto, através de reflexões que serão realizadas atividades que confirmam visibilidade ao que era considerado invisível, trabalhos e vivências que trazem à tona ao ambiente escolar, questões anteriormente apagadas e desconsideradas de nossa história, de nossa cultura e de nossa ancestralidade.

Assim, na sociedade, o povo constitui patrimônio cultural. Este, compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo. O patrimônio, para a interculturalidade, refere-se aos bens materiais e imateriais que o grupo constitui para dialogar com outras culturas, no esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos.

Em consonância com a preocupação de como a escola vem repassando os conhecimentos em torno dos povos indígenas, e deparando-me com um estudo que está inicialmente baseado no Ensino Fundamental, anos finais, coube a necessidade de refletir sobre o público a quem está sendo ofertado este conhecimento. Este público é composto por mil cento e setenta e quatro (1.174) jovens entre 12 e 17 anos de idade, o que nos leva a fazer algumas considerações pertinentes sobre a adolescência ser um período de passagem no tempo da vida humana, ligando a infância e a vida adulta. Entender o significado da adolescência é importante porque os jovens de hoje são o futuro de qualquer sociedade.

Na Grécia antiga, Aristóteles refletia sobre a natureza da juventude e Platão (século IV a. C), completava que uma das características dos jovens era o raciocínio e que deveriam estudar ciência e matemática. Aristóteles, porém, argumentava que o aspecto mais importante da adolescência era a capacidade para selecionar e isso significava maturidade.

A palavra “adolescência” tem dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento, em resumo, o indivíduo apto a crescer (OUTEIRAL, 2003).

Um aspecto importante do perfil no adolescente está relacionado à percepção de si mesmo, de sua autoestima. A autocompreensão é a evidência cognitiva do eu, a substância e o conteúdo de autoconcepção do adolescente. Essa autocompreensão possibilita as bases racionais de identidade do jovem. A aparência física percebida é fator que contribui para uma autoestima - positiva ou negativa. Essa dimensão autoavaliadora do eu, é o que chamamos de autoimagem.

Deste modo, faz-se necessário trabalharmos temáticas negras e indígenas dentro da escola, em conformidade com a Lei 11.645/08, contribuindo para a formação intelectual de nossos discentes, principalmente, pelo fato de inculcar o respeito ao diferente.

### 2.3. Formação do professor(a)

Outro fator que muito chamou atenção para a pesquisa, foi o modo como estão acontecendo as formações dos profissionais da educação, em especial do professor(a) e se de fato constitui o ato de formar o docente para o exercício profissional. Para Veiga (2006), o termo “formação” é, “o ato ou modo de formar” que compreende “dar forma a algo, ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar”. A formação de professores envolve a tarefa de capacitar o profissional para educar, aprender, ensinar, avaliar, pesquisar, exercer a profissão da “docência” que no sentido etimológico da palavra vem do latim “docere” que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.

Segundo Freire (1999), alguns conteúdos são obrigatórios para a formação docente, tornando-se saberes indispensáveis. Um deles é de que o professor, a partir de sua experiência formadora assuma-se também como sujeito da produção do saber, com a convicção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que aconteça a sua produção ou construção.

O processo de formação de professores, de acordo com Veiga (2006), deve ser compreendido dentro de um contexto social, histórico, político e econômico, comprometido com a inclusão social através de perspectivas emergentes e emancipatórias.

Perrenoud (2002) explica que a prática reflexiva constitui-se em uma forma de aprendizagem e regulação que ao ser realizada através de um exercício metódico, pode tornar-se autoformação e inovação abrindo espaço para a construção de novas práticas e competências, não ficando só no saber – analisar, mas que leve a tomar consciência do que se faz.

Libâneo (2002) fala da necessidade do professor em desenvolver uma capacidade reflexiva de sua própria prática, o que levaria a pensar, refletir sobre o seu trabalho. Segundo ele, o professorado apresenta deficiências significativas em relação ao aprender a pensar, de forma a necessitar adquirir estratégias de refletir e pensar sobre o próprio pensar.

A partir dos referenciais supracitados, a pesquisa considerou a visão com que os(as) professores(as) refletiram sobre suas práticas pedagógicas em se tratando do uso de textos indígenas em sala de aula. Sua percepção enquanto professores(as) em relação ao indígena na sociedade atual, apontando reflexões e observando os pontos positivos e negativos em relação ao processo ensino – aprendizagem na efetivação da Lei 11.645/08, além da verificação das possíveis diferenças entre a percepção de si e do outro, nos processos de composição étnica do povo brasileiro: negro, índio e branco.

A pesquisa foi realizada em uma escola situadas na cidade de Brejo da Madre de Deus, Pernambuco, Escola Municipal José Inácio Cavalcanti da Silva - Ensino Fundamental Regular e EJA, entre os períodos de 01 de outubro de 2016 a 28 de abril do ano de 2017, obedecendo às seguintes fases:

- I. Reunião com o secretário de educação do município, explanando sobre a importância do projeto, bem como a exposição do mesmo e solicitando autorização para o seu desenvolvimento;
- II. Elaboração e aplicação de dois questionários, conforme apêndices 1 e 2, o primeiro de diagnose, e o segundo de avaliação, direcionado aos professores(as) participantes da oficina, contendo o total de 18 questões abertas e questões fechadas;
- III. Análise da coleta de dados quantitativa e qualitativamente segundo os teóricos que nortearam a presente pesquisa;
- IV. Encontro com os professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as) para apresentar os resultados da pesquisa.

## **2.4. Ambiente da pesquisa**

A Escola Municipal Jose Inácio Cavalcanti da Silva está localizada na Rua Dantas Barreto, Centro, na cidade de Brejo da Madre de Deus – CEP: 55170-000.

A escola faz parte da rede municipal de ensino e possui dois anexos que totalizam 1.363 alunos matriculados sendo no Ensino fundamental - anos finais 1.174 e EJA:189; conta apenas com o educativo fixo Projeto 55; possui projeto político-pedagógico e não tem nenhum projeto desenvolvido na comunidade.

Sobre a infraestrutura da escola pesquisada possui ainda: água filtrada; água da rede pública; energia da rede pública; esgoto da rede pública; fossa; lixo destinado à coleta periódica; acesso à Internet; banda larga.

Em dependências a escola pesquisada tem um total de 16 salas de aula, destas 15 são utilizadas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes não coberta; refeitório; cozinha; biblioteca; banheiros dentro do prédio, sala de secretaria; despensa; almoxarifado e pátio coberto.

Além de um patrimônio em equipamentos, dos quais somam-se: 02 unidades de computadores administrativos; 09 unidades de computadores para alunos; 05 unidades de aparelhos de TV; 01 unidade de copiadora; 01 unidade de equipamento de som; 01 unidade de impressora; 01 unidade de equipamentos de multimídia; 03 unidades de aparelhos de DVD; 03 unidades de aparelho de som; 01 unidade de aparelho projetor multimídia (data show).

E possui um quadro de funcionários compostos de: 37 professores(as) efetivos(as); 02 professores(as) contratados(as); 03 coordenadores(as) pedagógicos(as); 12 secretários(as) administrativos(as); 15 merendeiras; 13 auxiliares de limpeza; 01 auxiliar de disciplina; 04 vigilantes; 02 gestoras. Todas as informações foram repassadas pela atual gestão, por meio de formulário (ver em apêndice 03, pp. 123,124).

### **3. OFICINA: LITERATURA INDÍGENA**

*"A palavra é encantadora loucura com ela o  
homem dança com todas as coisas"*

Nietzsche

### 3.1. Atividade 1 - As resistências: nação versus noção

O estudo da história e da cultura indígena está regulamentado por uma lei federal. Trata-se da Lei nº 11.645/2008 que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam de esfera pública ou privada do país. Podemos perguntar por que haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece?

Respondendo a esse questionamento é que a oficina veio discorrer sobre o modo que a temática indígena está sendo tratada dentro da escola e como se insere nas discussões entre os(as) docentes e os(as) discentes em salas de aula, nos ensino fundamental - anos finais e na Educação de Jovens e Adultos - EJA

Vale salientar que a Lei 11.645/2008 já está sancionada há quase uma década, e se faz urgente, abriremos discussões que venham favorecer possíveis propostas e experiências de ensino em que abordagens de equidade cultural, alteridade, humanização, respeito comecem a fazer parte do currículo escolar.

Iniciamos a oficina com uma dinâmica de grupo, intitulada *Abrço*, que fluiu de modo bem descontraído, onde os professores(as) deram-se as mãos e formaram um grande círculo, após memorizar seus pares da esquerda e da direita, colocamos uma música e os participantes andaram aleatoriamente pelo espaço em que estava formado o grande círculo. Quando a música parou, todos os envolvidos ficaram no lugar onde se encontravam e esforçaram-se para segurar a mão do seu par que estavam no grande círculo, o que gerou um emaranhado de pessoas. Em seguida foi dada a ordem de que todos deveriam formar novamente o grande círculo sem que soltassem suas mãos. Trabalhando em grupo, se organizaram e conseguiram voltar à situação inicial. Cumprindo assim o objetivo da dinâmica, que era fazermos um trabalho em grupo.

É preciso salientar que todos os(as) dez professores(as) envolvidos demonstraram interesse em participar da oficina, que prosseguiu com a aplicação do Questionário de Sondagem I.

Acontecido, pois, o primeiro momento, partiu-se logo para os direcionamentos acerca do que iria ser proposto pelo pesquisador na oficina. Todos(as) os(as) dez professores(as) lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, sendo que 01 dos professores(as) não tinha formação em Letras, e, sim, em História. Vale evidenciar que é uma prática comum, tanto no município de Brejo da Madre de Deus, quanto nos outros municípios circunvizinhos, os(as) professores(as) terem que assumir disciplinas que não condizem com as suas referidas licenciaturas. Os(as) professores(as) responderam individualmente o questionário I. Ocorreram algumas dúvidas no que se referia a Lei 11.645/08, mas foram informados que não poderia haver qualquer intervenção do pesquisador, para não influenciar nos dados.

As dez questões do Questionário de Sondagem I traduziram, por resumo, um desejo de averiguação da interdisciplinaridade, formação acadêmica, enquadramento funcional (se há grande rotatividade no quadro de professores, reconhecimento da Lei 11.645/08, se já houve algum envolvimento direto com algum indígena no estudo ou trabalho, há ocorrência de tribo indígena no município em que habitam, se já lecionaram para indígenas, conhecimento da diferença entre as expressões indígena / indigenista / indianista, a descrição da imagem do(a) índio(a).

Das dez questões acima sublinhadas, em apenas três, ofertara-se a possibilidade do(a) docente justificar ou explicar sua respectiva resposta. O espaço direcionado às justificativas foi pensado como uma forma de se aprofundar o contexto dos possíveis significados das respostas por eles(as) atribuídas.

A primeira proposição presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Número de disciplina(s) que você ministra?". Esta questão serviu para abrir o leque de entendimentos acerca do público com que se estava a lidar a partir de então, uma vez que muitos(as) docentes não são formados na área em que lecionam e para fecharem suas devidas cargas horárias tem que assumir diversas disciplinas. No processo de interculturalidade e interdisciplinaridade, se entenderia os diálogos dentro de uma perspectiva multidisciplinar, como sugere a Lei 11.645/08 em seu parágrafo segundo, "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008).

Dos(as) 10 docentes, 05 responderam que lecionavam duas (02) disciplinas diferentes. Já 03 docentes responderam que lecionavam (03) disciplinas diferentes. E 02 dos(as) docentes responderam que lecionavam (04) disciplinas diferentes.

Em porcentagem, pode-se fazer o registro da seguinte maneira: 50% dos(as) docentes afirmaram que lecionam duas disciplinas, 30% confirmaram que lecionam três disciplinas e 20% responderam que lecionam em quatro disciplinas.

### NÚMERO DE DISCIPLINA(S) QUE LECIONA

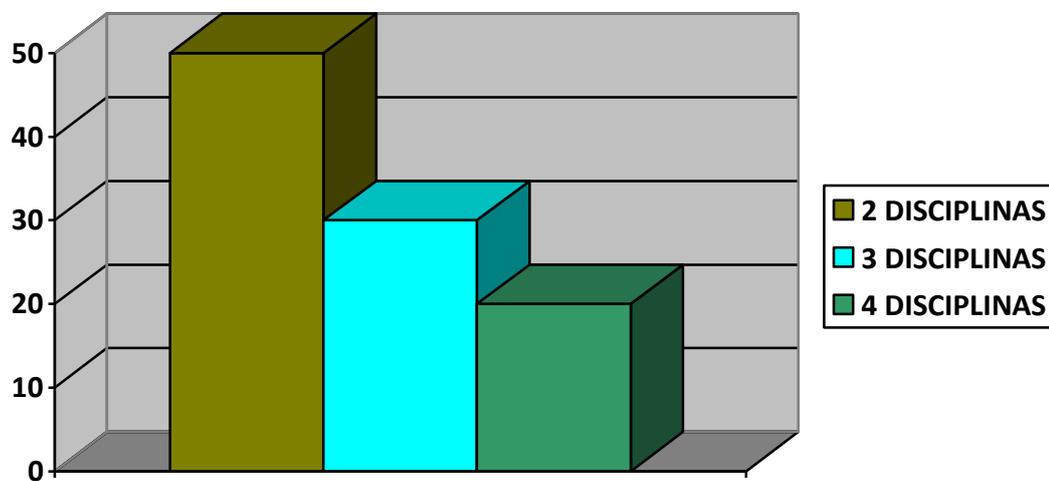


GRÁFICO 1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM  
QUESTÃO 1 - Número de disciplina(s) que você ministra?"

A segunda proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Você possui graduação em qual curso?". Aqui, como rapidamente se observa, objetivou-se centrar mais o fator "formação plena em graduação" e sua área de abrangência. O resultado, como se vê logo adiante, é animador, quase na totalidade dos(as) professores(as) que estão lecionando Língua Portuguesa, apenas um não é da área de Letras, mas está inserido na área das Humanas - História.

Dos 10 docentes envolvidos na pesquisa, todos, possuem licenciatura plena, confirmando, assim que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação", sugere a Lei 9.394/96, que altera o artigo 62 da LDB.

Em porcentagem, cabe fixar os resultados da seguinte forma: 90% dos docentes afirmaram possuir graduação plena em Letras e 10% graduação plena em História.

### VOCÊ POSSUI GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS?

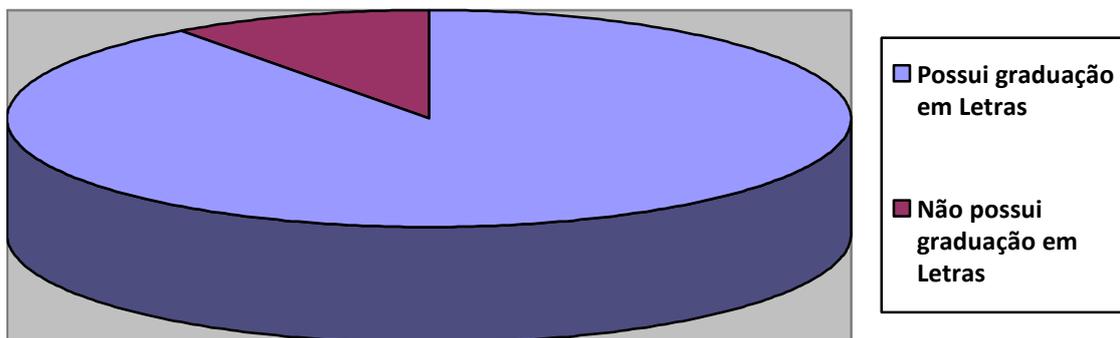


GRÁFICO 2 - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM  
QUESTÃO 2 - "Você possui graduação em qual curso?"

A terceira proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Você possui especialização? Se caso afirmativo, qual a área e a quanto tempo concluiu?". Também, como se observa, objetivou-se centrar mais o fator "formação acadêmica" e desta maneira poderíamos concluir se os professores(as) estavam em busca de aperfeiçoamento em suas áreas correlatas ou afins.

O resultado, como se vê logo adiante, é otimista, pois todos os(as) docentes pesquisados(as) possuem especialização *latu sensu*, e apenas um dos(as) professores(as) acrescenta em seu currículo especialização *Stricto Sensu*. Das especializações, 07 são em Língua Portuguesa, 02 estão correlacionadas à gestão e coordenação pedagógica e educação e 01 em História.

Em porcentagem, ficou assim: 70% dos(as) docentes afirmaram possuir especialização em Língua Portuguesa, 20% dos(as) docentes confirmaram possuir especialização em áreas ligadas a educação: gestão e coordenação pedagógica,

10% dos(as) discentes envolvidos na pesquisa afirmou possuir especialização em História.

### VOCÊ POSSUI ESPECIALIZAÇÃO?

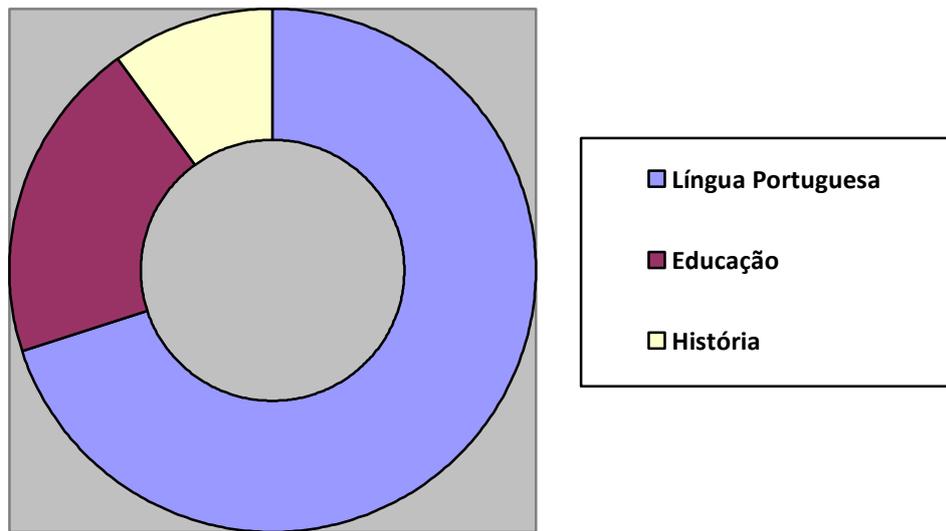


GRÁFICO 3 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM  
QUESTÃO 3 - "Você possui especialização?"

A quarta proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Na escola que você leciona qual seu enquadramento funcional? Esta questão acabou surgindo para se ter uma relação de rotatividade dentro do quadro de professores da escola. Foram colocadas quatro (4) opções para a resposta, entre elas "efetivo", "contratado", "substituto", e, por fim, a opção "outros", seguida de um espaço para que o(a) professor(a) explicitasse qual seria este "outro enquadramento profissional" dentro da instituição de ensino.

A escola pesquisada possui um quadro de 39 professores(as), sendo destes, apenas dois contratados. Logo, 99% do quadro de professores(as) é permanente, informação que se tornou relevante facilitar para o desenvolvimento dos trabalhos de execução com a Lei 11.645/08, bem como esses(as) profissionais desenvolverem atividades relacionadas à diversidade, à Interculturalidade e a transdisciplinariedade relativas aos povos autóctones.

Em porcentagem, cabe fixar os resultados da seguinte forma: 100% dos(as) professores(as) confirmaram possuir especialização.

A quinta proposição presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: “Você conhece a Lei 11.645/2008?”. O objetivo da proposição desta pergunta foi o de verificar o nível de conhecimento da referida lei, especificamente em se tratando de serem profissionais que lidam com um público o mais variado possível: crianças, jovens e adultos; sob diferentes orientações sexuais; das mais variadas partes do nosso Estado/País; enquadradas entre as diversas características étnico-raciais da população; é uma grande diversidade religiosa. Neste contexto, é que foi proposto tal questionamento.

Dos envolvidos na presente pesquisa, 05 informaram que já conheciam a Lei 11.645/08, enquanto os outros 05 disseram que não conheciam a referida lei. Apesar de já está sancionada há quase uma década, percebemos que muito ainda se falta informar. Na maioria das vezes, são os(as) próprios(as) professores(as) que por motivos diversos vão deixando sua formação desatualizada. Os motivos são incontáveis: sobrecarga de trabalho, jornadas duplas ou triplas; falta de incentivo à pesquisa; desvalorização profissional, baixos salários; e, até mesmo, comodismo.

Cabe assim aos gestores(as) responsáveis pelos seus ambientes escolares, facilitarem e (re)pensarem os incentivos que estão direcionando aos profissionais da educação, em especial, os(as) professores(as). Uma vez que são eles(as) que estão dentro das salas de aula facilitando o diálogo em busca do conhecimento, entre a maioria de nossas crianças e jovens, os chamados "futuros do país!".

Em assim sendo, o retrato percentual ficou assim: 50% dos(as) docentes afirmaram que conhecem a Lei 11.645/08, enquanto os outros 50% dos(as) professores(as) afirmaram não conheciam a Lei citada.

### **VOCÊ CONHECE A LEI 11.645/2008?**

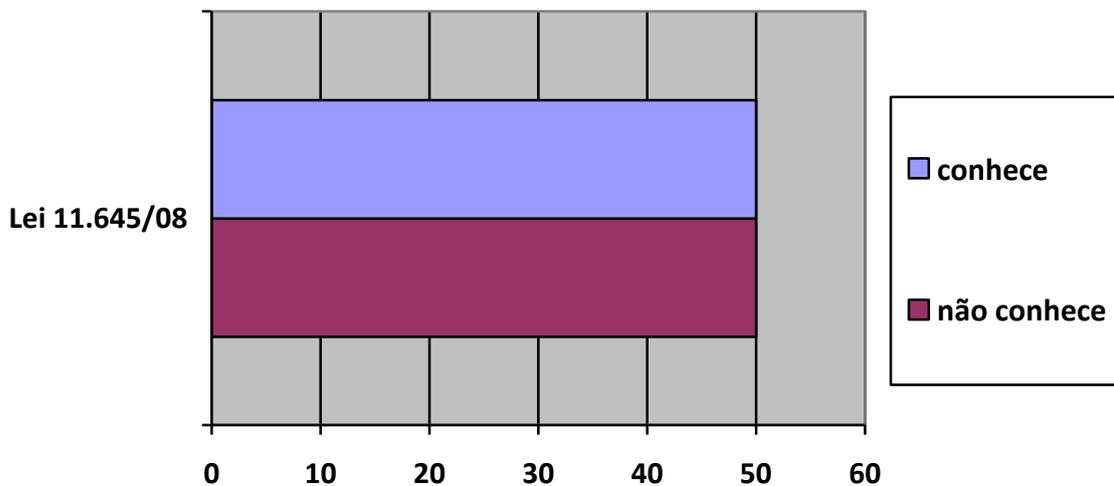


GRÁFICO 5 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM  
 QUESTÃO 5 - "Você conhece a Lei 11.645/2008?"

A sexta proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Você estuda(ou) ou trabalha(ou) com algum indígena?". Aqui, perseguiu-se, com este questionamento, verificar a amplitude dos conhecimentos pelo fato de terem contato direto com povos originários.

Dos 10 docentes, 02 responderam que sim, e amplificaram suas respostas afirmando que esse contato ocorreu na época que um dos pesquisados(as) fazia sua referida graduação, e o outro afirmou que o contato foi no trabalho. Os outros 08 responderam que não tinham estudado ou trabalhado com nenhum dos povos originários.

Em porcentagem, destarte, ficaram assim: 20% dos(as) docentes afirmaram que já tinham trabalhado ou estudado com algum indígena e 80% disseram que não tinham tido contato algum com dos povos originários.

### **VOCÊ ESTUDOU OU TRABALHOU COM ALGUM INDÍGENA?**

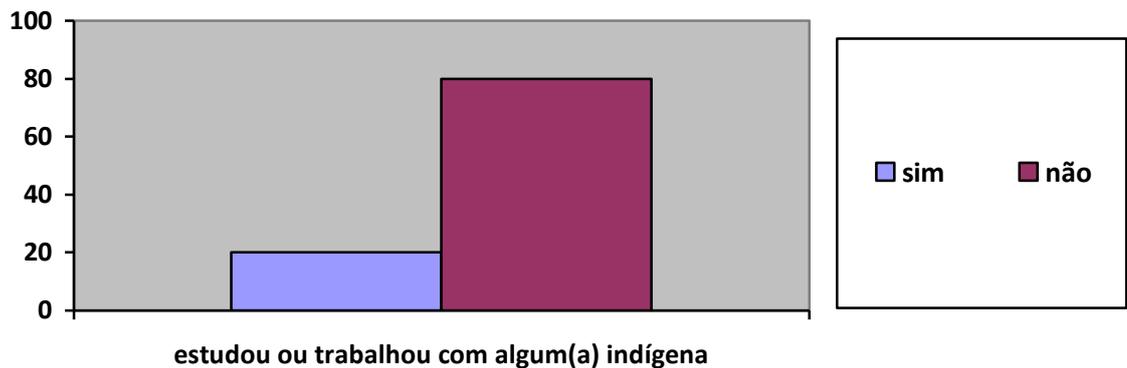


GRÁFICO 6 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM  
 QUESTÃO 6 - "Você estudou ou trabalhou com algum indígena?"

A sétima proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "No município em que você mora, sabe dizer se tem alguma tribo indígena?".

Os(as) 10 docentes responderam que não tinha nenhuma tribo indígena no município em que moram. Salientando que de todos(as) os(as) pesquisados(as) 7 deles não moram no município em que foi escolhida a escola para a pesquisa de campo que veio fazer parte da composição de dados para o trabalho em questão.

Em se tratando de dados de porcentagem, ficaram assim: 100% dos(as) docentes afirmaram que não tinham conhecimento de nenhuma tribo indígena dentro dos limites município em que eles moravam.

A oitava proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Você já leciona(ou) para algum indígena, fosse criança ou adulto?". Observa-se aqui, se no contato com o universo de alunos(as) presentes no âmbito escolar, durante sua trajetória de trabalho como professor(a) perceberam ou foram informados(as) a respeito de discentes declarados indígenas, devidamente matriculados, que estivessem presentes em sua salas de aula em escolas para não indígenas. O resultado, como se vê logo adiante, é ao mesmo tempo surpreendente e desalentador, pois é um dado que automaticamente informa à pesquisa sobre o déficit de informação no tocante à diversidade étnica, onde é sabido que muitos povos indígenas residem em áreas urbanas, além de muitos índios(as) se considerarem destribalizados, e, mesmo assim, eles(as) precisam conviver

diariamente dentro da comunidade não indígena. Segundo dados do último censo do IBGE (2010), no Brasil temos 315.180 indígenas em áreas urbanas e 502.783 em áreas rurais, totalizando 817.963 pessoas.

Dos 10 docentes envolvidos na pesquisa, todos, sem exceção, responderam negativamente, ou seja, que nunca haviam ensinado a algum(a) indígena, dentro e/ou fora do contexto escolar.

Em porcentagem, cabe fixar os resultados da seguinte forma: 100% dos docentes afirmaram que não tiveram nenhum aluno(a) indígena em sua trajetória de trabalho enquanto professor(a).

A nona proposição interrogativa presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: “Qual a diferença entre indígena / indigenista / indianista?”. O objetivo da proposição desta pergunta foi o de averiguar, especificamente em se tratando de reconhecimento dos termos relacionados para poder identificar textos com temáticas recorrentes.

Dos 10 docentes envolvidos na presente pesquisa, chegamos às seguintes respostas: 02 informaram que não sabiam diferenciar; 01 informou que não havia diferenciação alguma; 01 informou que indígena era o grupo social menos favorecido responsável pelo descobrimento do Brasil e indigenista é o pesquisador sobretudo relativo ao índio; 01 informou que indígena é o povo que vive em uma comunidade isolada sem contato com o homem branco, já o indigenista e o indianista não tinha conhecimento de como viviam; 05 afirmaram que indígena é o termo que refere-se ao nativo, destes quando se referiu a indianista as respostas divergiram totalmente com os seguintes comentários - 02 afirmaram se tratar da idealização do índio, 02 não souberam conceitualizar e 01 que era o estudioso sobre a cultura da Índia; já em se tratando do termo indigenista 04 não souberam responder e apenas 01 respondeu que é a pessoa que estuda a cultura indígena.

E, assim sendo, o retrato percentual tiveram que ser distribuídos em dois gráficos, a saber - Gráfico A: dos que souberam diferenciar os termos; os que não souberam diferenciar nenhum dos termos; e os que não viam diferença alguma entre os termos; o Gráfico B: dividido entre os que souberam diferenciar e os que não souberam diferenciar os termos.

Em porcentagem ficaram demonstrados no Gráfico A: 20% dos(as) docentes afirmaram que não sabiam fazer a diferença entre os termos, 10 % de que não havia diferença alguma entre os termos apresentados, era apenas um caso de sinonímia, 70% dos pesquisados afirmaram que haviam diferenças entre os termos. Já no Gráfico B que se subdividiram em três grupos de respostas entre os que souberam e os que não souberam os resultados percentuais foram os seguintes: indígena: 29% não souberam e 71% souberam diferenciar o termo; indigenista: 86% não souberam e 14% souberam diferenciar o termo; indianista: 71% não souberam e 29% souberam diferenciar o termo.

### QUAL A DIFERENÇA ENTRE INDÍGENA / INDIGENISTA / INDIANISTA

Gráfico A - DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS TERMOS

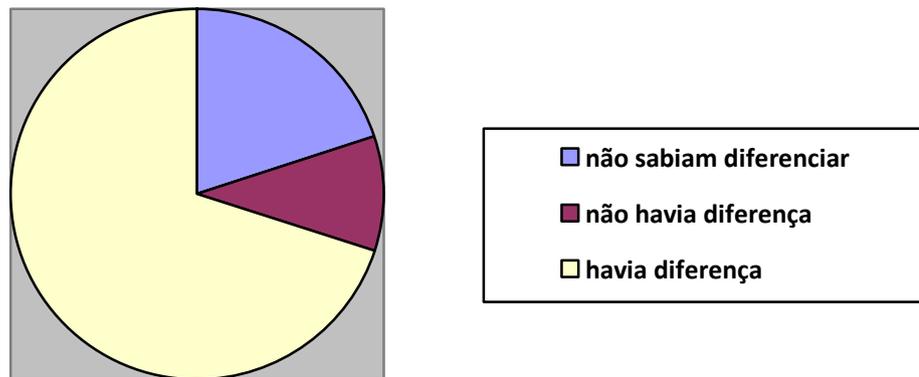


GRÁFICO 9 A - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

QUESTÃO 9 - "Qual a diferença entre indígena / indigenista / indianista?"

Gráfico B - HAVIA DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS TERMOS

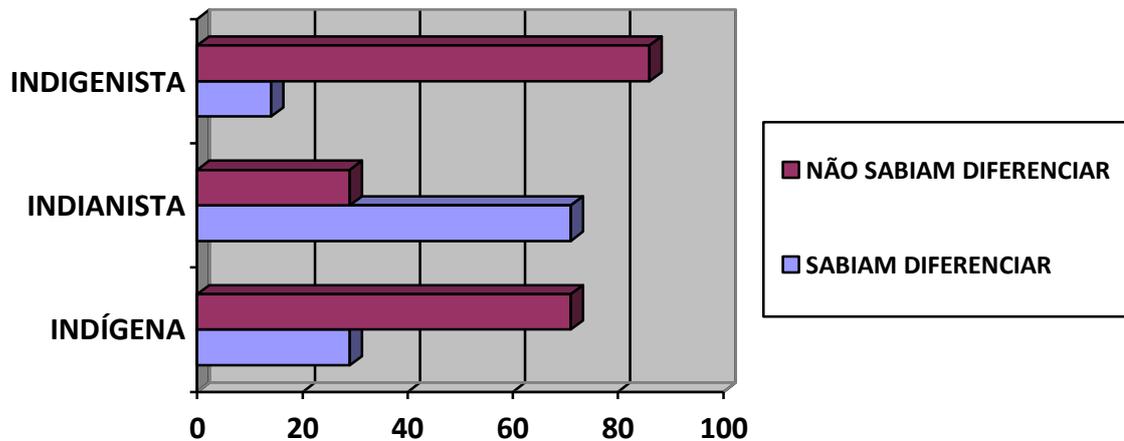


GRÁFICO 9 B - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM  
 QUESTÃO 9 - "Qual a diferença entre indígena / indigenista / indianista?"

A décima e última proposição foi do tipo descritiva presente no Questionário de Sondagem I foi a seguinte: "Descreva com o máximo de detalhes a imagem de um índio. Essa questão teve o propósito de analisar como os professores(as), se eles(as) viam o indígena ainda na perspectiva que normalmente é associada ao exótico, pautados nas imagens que são apresentadas nos livros de apoio didático, onde permanece a ideia de um índio que não evoluiu no tempo, mesmo depois de mais de 500 anos de contato com outros povos, normalmente os europeus e africanos que estavam presentes durante todo o processo de colonização.

Dos 10 docentes, 02 não responderam a proposição, 03 descreveram o índio como um brasileiro igual a todos o outros e completaram que em meio a miscigenação que ocorreu entre a raça de três povos (branco, negro, índio) não seria possível haver tantas diferenças, até porque as características como cor de pele parda, cabelos pretos e lisos, corpos sem pelo, seria encontrada apenas em uma parcela muito pequena dos povos indígenas, 05 responderam que o índio tem os corpos pintados, usam penas coloridas, e vivem nus, confirmando desta maneira a imagem do índio como exótico e selvagem.

Em se tratando de dados de porcentagem, ficou assim: 50% dos(as) docentes afirmaram o que é confirmado por grande parte da população brasileira, que ainda vê o índio como exótico. 30% descreveram a verdadeira concepção da diversidade

étnica presente entre os povos originários, e 20% não responderam a proposta de descrição

### DESCREVER A IMAGEM DE UM ÍNDIO

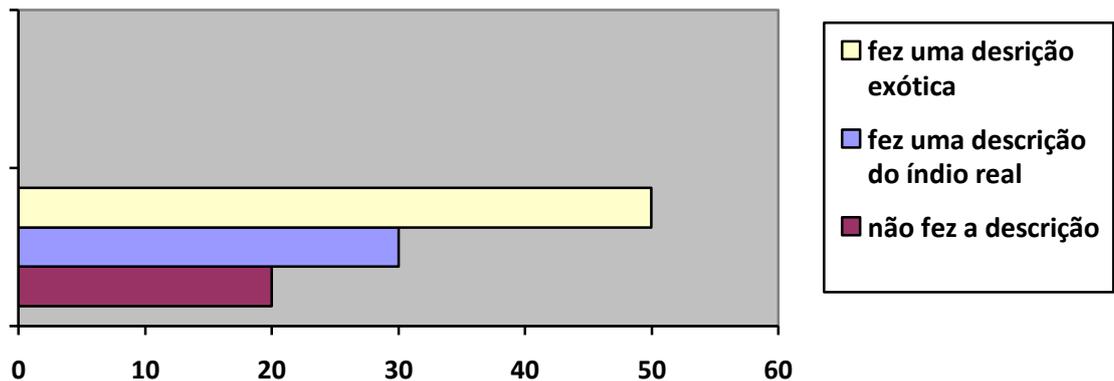


GRÁFICO 10 - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM  
 QUESTÃO 10 - "Descreva com o máximo de detalhes a imagem de um índio?"

Prosseguimos com a "Atividade 1", analisando alguns textos verbais e não verbais: "Erro de português" de Oswald de Andrade (1995), e a tela "Desembarque de Cabral em Porto Seguro" de Oscar Pereira da Silva (1922), ambos não indígenas, e que as duas obras se referiam à chegada dos colonizadores em território brasileiro. Abrindo uma discussão de como a imagem do índio aparecia de modo distorcido dos valores sociais.

Abordamos alguns conceitos que diferenciavam literatura indígena de literatura indianista/indigenista, de renomados teóricos: Cornejo-Polar (2000); Graúna (2013).

Retomamos a leitura de mais dois textos, um fragmento de "I - Juca Pirama" de Gonçalves Dias (2008), e o poema "Memórias não queimam" de Reginaldo Kanindé da coleção Índio na visão dos índios: Memórias dos povos indígenas do Nordeste (2015) avivando a partir daí, diversas reflexões sobre o que de fato era autoria indígena e autoria não indígena.

### 3.2. Atividade 2- As dificuldades: interculturalidade

Na "Atividade 2 - As dificuldades: interculturalidade", nos prendemos a algumas citações sobre interculturalidade em ideias de Canclini (2015) e fizemos uma análise de algumas imagens da campanha: *A Malwee abraça essa bandeira*, em que enfatizava as temáticas da fauna, flora, gastronomia, arquitetura, folclore, ocorrendo uma mescla das culturas brasileiras, logo, relacionando-as com os conceitos de cultura dos povos tradicionais. Avançamos, para a leitura de algumas fotografias dos povos Krenak da fotógrafa Elvira Nascimento (2015) e da obra "Os operários" Tarcila do Amaral (1933). As reflexões dos(as) professores(as) foram bastante pertinentes no tocante à diversidade.

Essa atividade da oficina se desenvolveu entre os(as) professores(as) de Língua portuguesa e História. Nos diálogos ocorridos durante a atividade, surgiram comentários sobre os entraves que são cometidos pela falta de integração do corpo docente que faz parte da escola. Estes entraves estavam sendo uma das causas que dificultavam a integração entre as disciplinas. Levando-nos ao pensamento de Candau (2008) em se tratando de perspectiva intercultural, que diz:

Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. (CANDAU, 2008, p. 51)

Após alguns relatos, percebemos que há uma necessidade de aproximação entre os professores(as) com os textos indígenas, para a partir daí então poderem adentrar de modo eficiente em questões como alteridade, resistência, fronteiras, territorialidade, biodiversidade, entre tantos outros que são de suma importância para um diálogo efetivo entre as disciplinas ofertadas, até porque, eles precisam propiciar um ensino pautado na interculturalidade com os(as) estudantes, de modo que possam levá-los a conviver harmonicamente os saberes e os modos de vida entre os seres humanos.

### 3.3. Atividade 3- As efetivações: volume de informação e formação

A atividade 3 se iniciou com uma reflexão em torno da dificuldade de escrita para que os povos indígenas pudessem fazer seus registros (contos, receitas, medicações) uma vez que a maioria dos povos originários não possuem a escrita formal e nos pautamos à citação de Souza (2006), que enuncia:

Alguns estudiosos definem a escrita como parte do comportamento comunicativo humano de transmitir e trocar informações; ou seja, a escrita pode ser vista como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer; nesse sentido, a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar idéias, valores ou eventos. Entendido assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens. Por outro lado, a escrita propriamente alfabética, registrando no papel a fala e o som, foi introduzida no Brasil pela colonização européia, e desde o século XVI está presente de formas variadas nas comunidades indígenas; porém, foi apenas nas duas últimas décadas que surgiu o que pode ser chamado de fenômeno da escrita indígena no sentido do aparecimento de um conjunto de textos alfabéticos escritos por autores indígenas. (SOUZA, 2006, s/p)

E continuamos agora nossos trabalhos onde houve diversos posicionamentos sobre as mais variadas possibilidades de escrita. Foi apresentado um *slide* mostrando a fotografia de uma jovem mãe índia amamentando seu pequeno filho para que pudessem observar a imagem não verbal, e, através de suas atentas leituras, fossem explicitadas todas formas de escrita que aquela fotografia permitia desnudar-se, pois a imagem trazia um universos de escritas: pinturas corporais, colares, adornos.

Em seguida abrimos uma reflexão sobre identidade, e foi um momento bastante oportuno para semear algumas ideias da coleção Educação para todos, em especial o volume 12: Série Vias dos Saberes nº 1 - **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje (2006).

Continuamos conversando sobre identidade indígena e nos atemos com o pensamento de Luciano (2006) em que corrobora dizendo:

a identidade indígena entre os povos da região é marcada por rituais específicos, como as festas do Toré ( dos Tuxá) e o Uricuri ( dos Fulniô), nos quais é proibida a presença de não-índios, como marca da fronteira

identitária étnica. Neste sentido, a identidade indígena, negada e escondida historicamente como estratégia de sobrevivência, é atualmente reafirmada e muitas vezes recriada por esses povos. O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a auto-estima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. (LUCIANO, 2006, p. 42)

Prosseguimos os estudos, agora abrindo espaço para falar um pouco de auto-história e o seu poder de narração coletivo, onde o *eu* incorpora as vozes de seu povo. Conversamos também sobre as concepções de tempos para os povos indígenas, em que foi parafraseado Daniel Munduruku (2012) quando diz que "o tempo presente é o único tempo real; o passado é memorial e o futuro quase não entra na esfera indígena" - neste momento apresentamos o livro Caderno do Tempo (2006), para que os(as) docentes folheassem e observassem as ilustrações. Terminamos a atividade analisando os últimos gráficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo de 2010, sobre as populações indígenas no Brasil, nas regiões e no estado de Pernambuco, para situar todos(as) docentes que temos muitos povos indígenas distribuídos por todo o território nacional, tanto em áreas urbanas quanto rurais.

### **3.4. Atividade 4 - Os avanços: PCNs e políticas públicas**

A quarta e última atividade foi pautada na Lei 11.645/2008, abrindo um leque de oportunidades para tirar dúvidas e possíveis equívocos onde foram todos escutados e respaldados da melhor forma pelo diálogo. Ficou confirmado neste momento que muito ainda falta de informação para que a referida lei seja de fato efetivada dentro de nossas escolas.

Foram discutidas as funções da escola como instrumento para representar os povos indígenas tanto dentro como fora de seus muros. Dentre as discussões em torno da Lei 11.645/08 a grande maioria dos professores(as) envolvidos(as) se mostraram totalmente envolvidos(as) e reflexivos(as) em questões de atualização cultural, participação em eventos relativos multiprofissionalidade e principalmente nas relações de não indígenas e povos originários. A necessidade de inserção de textos indígenas dentro das salas de aula foi bem pontuada, uma vez que tem função social, política, intercultural e pedagógica como afirma Souza (2006):

Essa nova escrita indígena, especialmente a que é escrita em português, nasce paradoxal e simultaneamente local e nacional, marginal e canônica: local, porque cada comunidade com projetos para uma escola indígena se torna produtor/autor e consumidor/leitor de seus próprios textos; nacional, porque a política da escola indígena é federal, e isso faz com que surja um público consumidor/leitor potencial da escrita indígena em todas as escolas indígenas do país, fazendo com que esses livros possam circular para fora de suas comunidades produtoras, tornando as tradicionais sabedorias e valores das culturas indígenas (nas suas novas formas transformadas escritas) numa nova espécie de capital cultural transcomunitário; marginal, porque essa escrita embora já prolífica e de grande abrangência, ainda não mereceu o interesse das academias e instituições literárias nacionais que, quando muito, a vêem como uma espécie de literatura popular ou de massas, sem grande valor literário (quando alguns desses livros encontram o caminho para o mercado externo das livrarias nos grandes centros urbanos do país, não é incomum encontrá-los na seção de Literatura Infantil); e finalmente canônica porque trata-se de uma escrita que já nasce no bojo da instituição escolar, com seus mecanismos de inclusão e exclusão curriculares que em várias culturas formam a base para a construção, destruição ou transformação dos cânones literários. (20) (SOUZA, 2006, s/p)

As leituras e o estudo dos textos indígenas e não indígenas realizados no momento das oficinas objetivaram fazer parte de uma sequência em que teoria e prática caminhassem juntas e não se deixassem cansar pela rotina. E encerramos as atividades com a apresentação do vídeo "Demarcação Já!" em que diversos cantores renomados no cenário da música brasileira que apoiam a demarcação de terras para os povos indígenas. E para finalizarmos nossas atividades, foram entregues o Questionário de Avaliação - que se propõe verificar de modo efetivo se os diálogos foram de fato apreendidos pelos(as) docentes envolvidos em que versava sobre a Lei 11.645/08, autoria indígena, literatura indígena, oficina como prática pedagógica, respeito étnico e diversidade.

Novamente, todos(as) foram informados que não poderíamos intervir em nenhum momento, para não influenciar nos dados. E os participantes da oficina responderam individualmente o questionário

Das oito questões do Questionário II de Avaliação - 05 foram desenvolvidas como instrumento de averiguação do reconhecimento da Lei 11.645/08, no que tange o interesse por textos indígenas, distinção de texto indígena de não indígena, oficina como prática pedagógica, textos indígenas como instrumento de respeito étnico, e 03 questões para avaliar a oficina que acabaram de participar.

Das oito questões acima sublinhadas, todas ofertaram-se a possibilidade do(a) docente fundamentar ou elucidar sua respectiva resposta. O espaço

direcionado às justificativas dos(as) professores(as) foi pensado como uma forma de se aprofundar o contexto dos possíveis significados das respostas por eles(as) atribuídas.

Diante do exposto, chegamos ao ponto de que a Oficina representou, antes de qualquer coisa, um momento de diálogo, de contato, de interação entre os(as) professores(as) da escola selecionada para a realização da pesquisa.

A primeira proposição interrogativa presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Você acredita que é possível efetivar a Lei 11.645/08 a partir de sua prática docente?”. Esta questão serviu para abrir o leque de entendimentos.

Os(as) professores(as) envolvidos(as) na pesquisa, discorreram a respeito da possibilidade de efetivação da Lei em suas práticas. Dentre as explicações, tivemos alguns onde 07veem uma forma de expansão de conhecimentos e 03 que só depende do empenho dos(as) docentes.

Em se tratando de dados de porcentagem, ficou assim: 70% dos(as) docentes afirmaram o que é possível efetivar a referida lei e será muito bom para ampliar o conhecimento dos(as) discentes e 30% explicaram que para que a Lei 11.635/08 se torne realidade só depende do esforço de cada profissional em suas salas de aula.

### ACREDITAM NA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.635/08

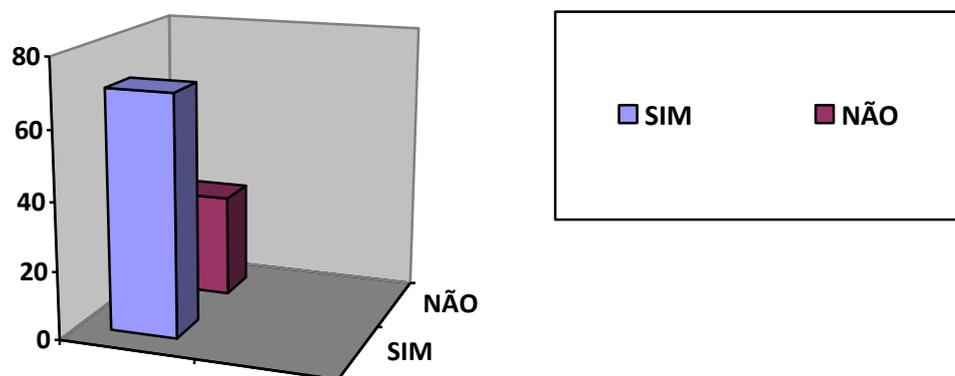


GRÁFICO 1 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

QUESTÃO 1 - “Você acredita que é possível efetivar a Lei 11.635/2008 a partir de sua prática docente?”

A segunda proposição interrogativa presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Você acha que pode ser interessante trabalhar textos de autores indígenas em sua aula?”. Aqui, como se observa, procurava questionar se o interesse por texto indígenas utilizados. O resultado, como se vê, foi totalmente positivo, pois em sua totalidade os(as) professores(as) que destacaram a necessidade de conscientização por parte dos(as) discentes à cerca da cultura, do sofrimento e da luta dos povos originários através de textos indígenas autorais.

Em porcentagem, cabe fixar os resultados da seguinte forma: 100% dos docentes afirmaram que por intermédio dos textos indígenas amplia-se as formas de apresentar e compreender a cultura das diversas etnias dos povos indígenas.

A terceira proposição interrogativa presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Defina com suas palavras o que seja um texto indígena?”. Também, como se observa, objetivou-se centrar mais o fator “texto indígena” e desta maneira podemos concluir que os professores(as) apesar de terem feito diversas reflexões, ficou perceptível que nem todos(as) entenderam o conceito efetivo de autoria indígena.

Na análise do resultado, como se vê logo adiante, é positivo, pois metade dos(as) docentes pesquisados(as) confirmaram que o texto indígena é uma literatura de denúncia que retrata vida e luta dos povos indígenas para terem seus direitos reconhecidos, garantidos e assegurados. Já, os outros cinco professores(as) explicaram que seria um texto mais explicativo sobre o modo de vida social, religioso e cultural do ser índio(a).

Em porcentagem, ficou assim: 50% dos(as) docentes afirmaram as especificidades do que vem a ser um texto indígena e os outros 50% pautaram-se a experiências do que conhecemos como indianismo ou indigenismo.

## **O QUE É UM TEXTO INDÍGENA?**

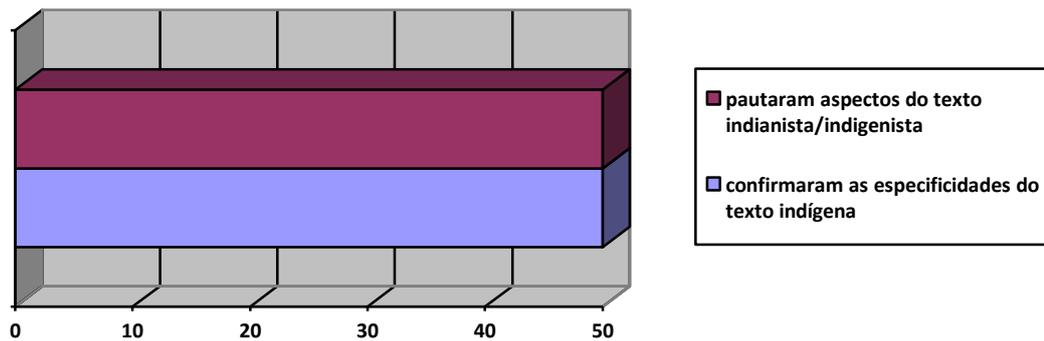


GRÁFICO 3 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO  
 QUESTÃO 3 - "Defina com suas palavras o que seja um texto indígena?"

A quarta proposição interrogativa presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: "O uso de oficinas como prática pedagógica faz/fazerá com que haja mais interação na sala de aula?" Esta questão surge na expectativa de buscar através das experiências profissionais de um grupo heterogêneo de professores(as) métodos de aprendizagem que sejam eficazes em sala de aula em turmas do ensino fundamental - ano finais; uma vez que o público alvo nestes anos do ensino, é composto por pré-adolescentes e adolescentes. Assim, uma metodologia que fique muito ancorada no tradicionalismo não é bem aceita por esses jovens, eles ficam entediados, reclamam que a aula está cansativa, e ficam muito dispersos. Assim, o professor(a) que tende a incluir em suas práticas novas formas de se ensino é sempre visto com bons olhos pelos jovens.

Dos(as) dez (10) docentes envolvidos na pesquisa, todos, sem exceção, confirmaram, que incluir os oficinas em suas aulas, será de valia, uma vez que o concreto é sempre mais proveitoso que o abstrato em se tratando de métodos de ensino, tornando o aprendizado mais significativo além de ser um facilitador na interação entre docentes e discentes

Em porcentagem, cabe fixar os resultados da seguinte forma: 100% dos(as) professores(as) validaram a inclusão de oficinas como práticas pedagógicas eficazes para o trabalho em sala de aula.

A quinta proposição interrogativa presente no Questionário II - Avaliação, foi a seguinte: "A utilização de textos que retratem de fato como é a realidade e a diversidade dos povos indígenas, podem aumentar o respeito perante a etnia desses

povos?”. O objetivo da proposição desta pergunta foi o de averiguar se os(as) professores(as) estavam dispostos a ampliar o conhecimento sobre as questões indígenas no tocante aos problemas que esses povos vem sofrendo ao longo dos séculos: intolerância, preconceitos, retirada de direitos, demarcação dos territórios, entre outros.

Dos 10 docentes, envolvidos na presente pesquisa, 09 confirmaram que é essencial que os(as) discentes tenham conhecimento da realidade dos indígenas e só com a disseminação de informações verídicas é que a escola poderá desmistificar a história contada pelo branco até então. O conhecimento liberta. E a diversidade étnica só tem a aumentar o respeito pelos povos indígenas. Houve apenas uma exceção, em que o(a) professor(a) enfatizou em sua explicação que trabalhar com textos que retratem a realidade aumenta o respeito, porém as consequências podem ser desastrosas.

Em assim sendo, o retrato percentual ficou assim: 90% dos(as) docentes afirmaram que textos que retratam a realidade e a diversidade indígena tendem a propiciar o respeito às etnias dos povos originários, e apenas 10% dos(as) professores(as) não acharam necessário apresentar a realidade dos indígenas para conquista do respeito.

### RETRATAR A REALIDADE E A DIVERSIDADE PODE AUMENTAR O RESPEITO AOS INDÍGENAS?

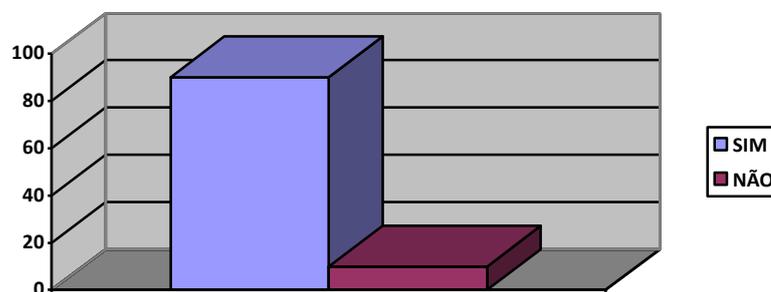


GRÁFICO 5 - QUESTIONÁRIO DE SONDAJEM

QUESTÃO 5 - “A utilização de textos que retratem de fato como é a realidade e a diversidade dos povos indígenas, podem aumentar o respeito perante a etnia desses povos?”

A sexta proposição interrogativa presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Você aprova o modo como foi trabalhada a oficina literária LITERATURA INDÍGENA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08?”. Aqui, perseguiu-se, com este questionamento, avaliar se a oficina apresentada atingiu o que se foi proposto ao iniciar com a explanação das atividades a serem vivenciadas.

Dos 10 docentes, todos aprovaram o modo que foi desenvolvida a oficina e responderam que sim, ampliaram seus conhecimentos sobre a temática indígena, afirmando que até o presente momento não tinham tido contato com textos de autoria indígena, o que foi muito importante para sua formação e reflexão em torno dos povos ancestrais.

Em porcentagem, destarte, ficaram assim: 100% dos(as) docentes afirmaram que aprovaram o modo como desenvolvida a oficina.

A sétima proposição presente no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Você se sente mais motivado a ler textos indígena depois de ter participado da oficina literária LITERATURA INDÍGENA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08?”. No município em que você mora, sabe dizer se tem alguma tribo indígena?”.

Todos(as) docentes envolvidos(as) na oficina responderam que sim, e acrescentaram alguns argumentos muito pertinentes onde dizem que apesar de gostarem de lerem sobre assuntos variados, o momento não tinham conhecimento de literatura indígena, apenas de literatura indianista; a partir da oficina puderam entender o que era literatura de denúncia, e só assim percebeu que também estavam fazendo parte de uma cultura de apagamento, é urgente que comecemos o respeito à luta constante dos indígenas pelo que é seu de verdade; a motivação que tivemos na oficina nos fez repensar os textos que estávamos levando para sala de aula para compartilhar nossos alunos; a oficina só veio ampliar o conceito positivo sobre os povos indígenas.

A oitava e última proposição foi do tipo interrogativa no Questionário II de Avaliação foi a seguinte: “Você acrescentaria ou mudaria algo na oficina literária LITERATURA INDÍGENA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08? O quê? Essa questão teve o propósito de avaliar a oficina que estava sendo oferecida, no sentido de fazer as devidas alterações tanto no que poderia acrescentar quanto o que seria preciso excluir das informações transmitidas ao longo do trabalho. Como os(as)

professores(as) analisaram: os materiais utilizados; o tempo que durou cada atividade e o tempo total da oficina; a relevância das informações e o referencial apresentado; a dinâmica de grupo; enfim, da oficina como um todo.

Dos(as) 10 docentes, 08 disseram que não, e acrescentaram que a oficina atingiu mais do que o esperado, além de ser bastante esclarecedora e motivadora para a prática docente. 02 responderam que sim, e acrescentaram que faltou alguma atividade de produção voltada para a cultura indígena, como teatro, dança ou trabalho manuais.

Em se tratando de dados de porcentagem, ficou assim: 80% dos(as) docentes afirmaram que a oficina atingiu o que foi proposto pelo pesquisador e que não mudariam nada da oficina, entretanto 20% responderam que sim, que acrescentariam alguma atividade de produção.

### MUDARIA ALGO NA OFICINA - LITERATURA INDÍGENA?

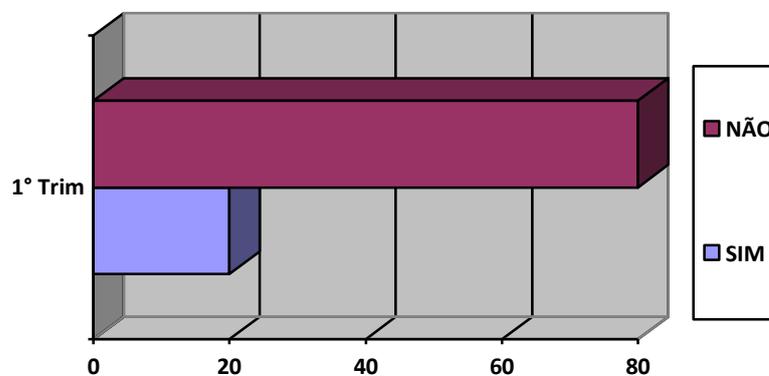


GRÁFICO 8 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

QUESTÃO 8 - "Você acrescentaria ou mudaria algo na oficina literária LITERATURA INDÍGENA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08? O quê??"

Com base na engrenagem teórica e prática desenvolvida antes, durante e depois da aplicação das oficinas de formação sobre a efetivação da Lei 11.645/2008 explicitadas no presente trabalho, profere-se, aqui, uma proposta de intervenção didático-pedagógica tendo como diretriz a utilização de textos de literatura indígena em ambiente escolar, numa congruência de formação coletiva envolvendo docentes

e discentes no processo de mediação da aprendizagem a cerca dos direitos humanos.

### **3.5. A oficina pedagógica: Efetivação da Lei 11.645/2008**

Vivemos num mundo extremamente prático, normalmente pautado pelo lucro. A escola, como reflexo e reprodutora dessa sociedade, não está imune a isso, e muitas vezes pode reforçar o caráter utilitarista da educação em nossos dias.

Na tentativa de reverter este processo e tornar o ensino mais prazeroso e alegre precisamos resgatar o aspecto lúdico da aprendizagem, uma vez que os comportamentos lúdicos e exploratórios são naturais à espécie humana. Neste contexto, as oficinas pedagógicas apresentam-se como uma forma diferente e criativa de organizar o ensino, socializando e interagindo alunos, professores e conhecimento.

Kleiman (1997, p. 10) assim define a orientação pedagógica das oficinas: “...acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskyanos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns.”

Pazini (1997, p. 39) diz que “O nome oficina está ligado à ideia de trabalho, num constante fazer e refazer, onde a construção do conhecimento passa pela atividade intelectual, manual e social, através da valorização do trabalho em grupo.”

Nos PCNs (1997, p. 77) define-se oficina como:

uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas) (BRASIL, 1997, p.77).

Nas oficinas pedagógicas o trabalho em grupo é enfatizado e objetiva um ensino integrador e interdisciplinar, que preserve espaço para a criatividade, curiosidade e capacidade de observação dos alunos, e disponha, a partir do conhecimento humano acumulado e cientificamente organizado, todas as expressões emergentes, procurando esclarecer e desvendar questões não esclarecidas pelos alunos.

É pela educação que o homem se integra no contexto socioeconômico, político e cultural do qual faz parte, deste modo, a educação deve ofertar ao homem elementos para sua realização em todos os campos.

O professor já foi tido como parte central do processo educativo e o aluno era visto apenas como um acumulador de ideias, que devia ouvir passivamente as experiências do professor. Hoje, o aluno é visto como um ser atuante de conhecimentos inatos e adquiridos por quem a educação pode fazer muito.

Para se realizar um bom trabalho em educação, o professor deve assumir uma postura que tenha bases sólidas na ideologia, na psique e no comportamento social.

Sendo extremamente necessário a utilização da Filosofia, já que é uma ciência que procura respostas para fundamentar as ações do homem, é a ciência dos porquês, que nos leva a perguntar: Por que é necessária uma metodologia no ensino? Por que ensinar? Qual o lugar do(a) docente, do ensino, do(a) discente e dos métodos?

O(A) discente é o centro do processo ensino-aprendizagem, é em função dele que devem transitar o ensino e os métodos escolhidos pelo professor. A metodologia do ensino é fundamental, pois fornece uma lógica interna para a aprendizagem. O jovem é um ser em formação, e por isso deve ser ensinado. E através de suas descobertas e que se faz necessário a orientação dos adultos.

O ensino tem como finalidade descobrir as possibilidades, habilidades, que o educando já adquiriu para poder incluí-lo na sociedade e capacitá-lo na resolução de seus problemas. O conhecimento é considerado como o artefato da interação do indivíduo com o meio.

O ser humano é social por natureza. A escola tem a responsabilidade de estender o círculo social desse ser, para isso, deve proporcionar situações em que ela possa trabalhar em equipe, para estimular a cooperação e a socialização. Assim, o jovem necessita de dois mundos: o social e o pensamento.

Portanto, as oficinas pedagógicas são oportunidades para se efetivem a sociabilidade, o respeitabilidade, o senso de ética dos alunos, para que este possa interagir com o outro

Quando a escola é articulada com a vida, fica mais fácil oportunizar ao estudante condições de trocas das experiências vividas em sala de aula para os problemas da vida cotidiana. Seu dever é preparar o discente para a vida no mundo.

### 3.5.1. *Por que ensinar com oficinas?*

Para Pazini (1998, p. 4), “o trabalho com oficinas de texto na escola é a materialização, na pedagogia das línguas, de concepções teóricas de linguagem e de aprendizagem que tiveram significativas mudanças nos últimos tempos”.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e produção de textos está apoiada em Bakhtin e no socioconstrutivismo de Vygotsky através da concepção dialógica e do interação da linguagem.

De acordo com os PCNs (1997, p. 77), uma forma de trabalhar a produção de textos são as oficinas, pois elas abrem espaço para a possibilidade de se avaliar o percurso, o processo de produção, em um constante fazer e refazer o texto, tendo o professor como estimulador, observador e criador de situações de aprendizagem.

Se o trabalho com a língua tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, é através da produção de textos orais ou escritos que as oficinas ao encontro dessa perspectiva, pois apresentam se como uma forma dinâmica e criativa de organizar o ensino, socializando e interagindo alunos, professores e conhecimento.

Nas oficinas, os alunos são colocados em situação de trabalho real, onde o produto final pode ser uma apresentação, um livro, uma exposição, um mural, um sarau, entre outros. Dessa forma, as oficinas funcionariam como uma oportunidade de se atenuar o preconceito, o racismo, a discriminação além de abranger interdisciplinaridade e a valorização o ser humano, criando relações de companheirismo e solidariedade.

Sobre a interdisciplinaridade, Bordini (1998), comenta:

A interdisciplinaridade na escola se refere à associação de conhecimentos de outras áreas com aquela que é o tema de uma determinada atividade. No caso da leitura da literatura, isso significa estabelecer ligações com a História, com a Geografia ou Estudos Sociais, com a Língua Portuguesa, com Artes, com Filosofia, enfim, com tudo que o texto lido suscita. Isso enriquece a própria leitura da obra, além de ampliar a cultura do aluno (só não deve diminuir o texto, ou seja, ele não deve ser usado como pretexto para a aquisição dos conteúdos das outras disciplinas.” (BORDINI, 1998, p. 01)

Nas oficinas, o professor tem o seu papel alterado, uma vez que deixa de ser mero transmissor de conhecimentos, mas traz para si a responsabilidade de dar origem a um ambiente onde o aprender torna-se algo estimulante e prazeroso por intermédio da ludicidade. É a autora completa:

O ludismo, a possibilidade de brincar com o objetivo a ser aprendido, facilita o aprendizado e motiva o aluno criança. Em leitura da literatura, o próprio texto se encarrega de fornecer o elemento lúdico, porque brincar é simular uma experiência e isso é que a literatura faz. A criatividade nasce quando o aluno se percebe livre para encontrar outros caminhos ou para aplicar o que aprendeu a outras situações. Não ocorre em ambientes muito rígidos, mas também não se dá nos permissivos, pois criar é não só ter o prazer de achar uma solução para algo, mas sofrer para consegui-lo. (BORDINI, 1998, p.02)

Nessa fase do ensino, os(as) discentes não são mais vistos como meros receptores, onde os conteúdos são despejados pelo professor para uma posterior avaliação, o que Freire considerava o lado bancário da educação:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1996, p. 58)

As oficinas tem por objetivo que o aluno torne-se responsável pela sua própria aprendizagem, que está intimamente ligada à ação concreta. Assim, professores(as) e alunos(as) não serão meros espectadores do que se passa na escola, mas participantes ativos do processo de aprendizagem.

### **3.6. Proposta de intervenção didático pedagógica**

Considerando o projeto do PROFLETRAS, que objetiva a formação de professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, nos pautamos em uma proposta de intervenção que se enquadre a oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação que vise trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem, direcionando

adequadamente os(as) docentes quanto aos modos de lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana.

A fim de instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental - anos finais, em um fazer didático inovador, é que pensamos em uma proposta de intervenção pedagógica na forma de oficina, onde o diálogo se torna relevante entre os atores envolvidos, professor(a) e alunos(as) e seus trabalhos em sala de aula. Além de fazerem uso de recursos tecnológicos modernos (internet, filmes, músicas, infográficos) que servirão de apoio aos profissionais da educação e que virão a contribuir na disseminação de conhecimentos no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, depois da aplicação da oficina: Literatura Indígena, com os(as) professores(as) da escola campo de pesquisa selecionada, Escola Municipal José Inácio Cavalcanti Silva, surgiram diversas reflexões dos(as) professores(as), uma das que mais chamou à atenção, foi a falta de material didático que servissem de apoio metodológico para as aulas que seriam dadas no tocante da efetivação da Lei 11.645/08, e também, após a análise dos questionários I e II respondidos pelos(as) docentes sugeriram que seria muito útil um manual em que pudessem desenvolver oficinas com assuntos variados, o que seria de suma importância para o aprendizado dos(as) discentes, uma vez que temáticas em torno dos povos indígenas e africanos são extremamente relevantes para desenvolver o respeito e diminuir o racismo e o preconceito dentro dos ambientes escolares.

Nesse viés, é que produzimos o manual de oficinas literárias, como material de apoio pedagógico intitulado: OFICINA DE LITERATURA INDÍGENA: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA, com embasamento teórico em Vera Candau (1995) contendo os passos básicos de se trabalhar literatura indígena em sala de aula, com foco na temática: povos indígenas e direitos humanos, sob a premissa de envolver gêneros orais e escritos diversos, enfatizando a importância dessa discussão em debates, seminários, rodas de conversa, e, conseqüentemente, para se trabalhar em um contexto de letramento literário escolar o mais flexível e diversificado possível.

O manual é composto de cinco momentos (este número pode variar de acordo com as demandas da comunidade escolar e/ou da sala de aula) que dariam conta de contemplar: leitura literária indígena; leitura literária em direitos humanos; leitura de gêneros textuais diversificados (música, poema, romance, conto/mito),

ouvidos, lidos, escritos; discussões a cerca de teoria literária indígena e direitos humanos; ética; humanização; tolerância; respeito; interculturalidade, etc.

*Público-Alvo:* Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (a proposta aqui descrita pode ser ajustada para séries inferiores às supracitadas). Confeccionado em grande escala, o MANUAL DE OFICINA DE LITERATURA INDÍGENA: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA, poderia se tornar uma publicação periódica de órgãos ligados à educação para fins de distribuição em toda a rede municipal de Brejo da Madre de Deus-PE, bem como em todo o estado de Pernambuco ou, quiçá, até em proporção nacional.

*Objetivos à serem alcançados:*

- Instruir docentes sobre o uso de oficinas como práticas de efetivação da Lei 11.645/08 no Ensino Fundamental;
- Motivar a mediação da leitura de textos indígenas em professores de Língua Portuguesa;
- Estimular a leitura de textos indígenas por parte da categoria discente em ambiente escolar;
- Refletir sobre práticas coletivas em prol dos Direitos Humanos;
- Promover atividades em prol da humanização e da consciência libertadora a partir de práticas de leitura literária.

O primeiro momento será o de apresentação entre os(as) participantes da oficina. É entregue a cada participante um cartão colorido com um desenho de um brinquedo infantil que servirá como um crachá de identificação. Em seguida faz-se necessário uma acolhida para desinibir os presentes, foi pensado na utilização de dinâmicas de grupo como maneira de relaxar e ao mesmo tempo deixar os(as) participantes mais próximos para as atividades vindouras, no manual foi sugerida a dinâmica "abraço" que segue os seguintes passos:

- i. Os(as) participantes formam um grande círculo de mãos dadas e memorizam seus pares da esquerda e da direita;
- ii. após memorizar seus pares da esquerda e da direita, coloca-se uma música e os participantes andaram aleatoriamente pelo espaço em que estava formado o grande círculo;
- iii. Quando a música parar, todos os participantes param no lugar onde se encontram;

- iv. é dado o comando de segurar a mão do seu par conforme estavam no grande círculo, sem sair do lugar;
- v. em seguida é dada a ordem de que todos devam formar novamente o grande círculo sem que soltem suas mãos;
- vi. trabalhando em grupo e com bastante paciência devem voltar a situação inicial do grande círculo.

O(a) professora da prosseguimento na oficina colocando alguns cartazes com os objetivos propostos para aquele trabalho onde todos os participantes reflitam, no caso do manual foi sugerido três objetivos: analisar a situação dos povos indígenas em nossa sociedade; reconhecer os direitos dos povos indígenas e os desafios que apresentam para a educação; propor modos concretos de respeito e promoção dos direitos aos povos indígenas no dia-a-dia da escola.

Após lerem os cartazes, o(a) professor(a) coloca uma música com referência a temática, no manual escolhemos a música "Índio do Brasil" composta e cantada por David Assayag, uma vez que a música retrata a voz indígena, inclusive apresenta um verso em língua indígena. E vem reforçar a questão da nacionalidade fazendo uma intertextualidade com o hino nacional "dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada Brasil". O que reteme a formação do povo brasileiro: índio, branco e negro.

No segundo momento, a temática envereda pelos direitos humanos e escolhemos a música "Todos estão surdos" de Roberto Carlos, para servir de pano de fundo, enquanto os(as) participantes pensam. Essa música foi escolhida por focar na humanização, no respeito, na paz, no amor entre os seres humanos e diz em sua primeira estrofe "Desde o começo do mundo / Que o homem sonha com a paz / Ela está dentro dele mesmo / Ele tem a paz e não sabe / É só fechar os olhos e olhar pra dentro de si mesmo", e desta maneira convida os(as) participantes a rememorarem algum momento que alguém teve seus direitos desrespeitados.

Chega a hora da formação dos grupos, onde os(as) participantes que tiverem os cartões com a mesma imagem do brinquedo devem formar um grupo. Isto faz com que os grupos fiquem heterogêneos. O(a) professor(a) entrega a cada grupo uma frase para que seja completada pelos grupos, em seguida cada grupo faz uma síntese das ideias que é exposta em voz alta para os outros grupos. O(a) professor(a) encerra o segundo momento fazendo a leitura da Declaração universal

dos direitos humanos na versão popular de Frei Betto, que vai explanar sobre os direitos e deveres que são essenciais a todos(as).

No terceiro momento a oficina é direcionada para as questões indígenas: população indígena no Brasil; textos de autoria indígena e não indígena. Fazem a leitura do fragmento de "Iracema" de José de Alencar, para mostrar o que é um texto indianista/indigenista, isto é, textos de autoria dos não indígenas que retratam sobre o índio. Normalmente, esse tipo de texto apresenta apenas uma visão do colonizador português, como é o caso do fragmento de alencariano de "Iracema". Prosseguimos com a leitura de um segundo texto, o conto "O roubo do fogo" que está no livro de contos do autor indígena Daniel Munduruku (2005). A história narra um mito do povo Guarani sobre a posse do fogo. O(a) docente entrega o texto III, o poema "Resistência" da autora indígena Graça Graúna. Após as leituras, o(a) professor(a) vai explanar sobre o que é realmente literatura indígena, aquela que é de autoria do(a) índio(a), abrindo um debate sobre a diferença entre os textos indígenas e indianista/indigenistas.

No quarto momento da oficina, o(a) professor(a) faz uma breve retomada do que foi discutido no terceiro momento e assistem ao audiovisual "Pajerama" do Instituto Socioambiental e apresenta a coleção *Índios na visão dos índios* da ONG Thydêwuá e fazem algumas leituras dos livros disponíveis no *site* para que os(as) participantes reflitam sobre a condição de ser índio(a) na atual sociedade brasileira, destacando alguns pontos: destribalização, territorialidade, demarcação de terras, agronegócio, modernidade. Abrisse à plenária onde cada grupo vai destacar os aspectos mais relevantes.

O quinto e último momento é onde o(a) professor(a) vai fazer a avaliação, para evitar qualquer constrangimento entre os participantes, o(a) docente deverá entregar dois cartões, sendo (um na cor verde e outro na cor vermelha) a cada um dos(as) participantes da oficina, em que eles(as) deverão escrever dois pontos positivos no cartão verde e dois pontos negativos no cartão vermelho, sobre a vivência da oficina.

### 3.6.1. *Manual pedagógico: Oficina de literatura indígena abrindo diálogos sobre direitos humanos em sala de aula*

#### DINÂMICA DE ACOLHIDA E APRESENTAÇÃO

1º momento:

- na entrada, cada aluno(a) recebe um cartão de diferentes cores. Cada cartão da mesma cor tem um desenho com um brinquedo diferente: bicicleta, boneca, carrinho, bola, etc.;
- Dinâmica em grupo "Abraço";
- o professor(a) que irá ministrar a oficina faz uma breve apresentação da Lei 11.645/2008; os(as) estudantes são convidados a se apresentar destacando uma característica de seu modo ser;
- O(A) professor(a) apresenta os objetivos da oficina, colocando progressivamente dois cartazes no quadro:

**ANALISAR A SITUAÇÃO DOS POVOS  
INDÍGENAS EM NOSSA SOCIEDADE**

**RECONHECER OS DIREITOS DOS POVOS  
INDÍGENAS E OS DESAFIOS QUE  
APRESENTAM PARA A EDUCAÇÃO**

**PROPOR MODOS CONCRETOS DE RESPEITO  
E PROMOÇÃO DOS DIREITOS AOS POVOS  
INDÍGENAS NO DIA-A-DIA DA ESCOLA**

- na continuação, convida aos participantes a ouvir a música "Índio do Brasil" como referência para os trabalhos seguintes:

## ÍNDIO DO BRASIL (David Assayag)

*Sou igara nessas águas  
Sou a seiva dessas matas  
E o ruflar das asas de um beija-flor!*

*Eu vivia em plena harmonia com a natureza  
Mas um triste dia, o kariwa invasor  
No meu solo sagrado pisou.  
Desbotando o verde das florestas,  
Garimpando o leito desses rios  
Já são cinco séculos de exploração  
Mas a resistência ainda pulsa no meu coração*

*Na cerâmica marajoara, no remo sateré  
Na plumária ka'apor, na pintura kadiwéu  
No muiraquitã da icamiaba*

*Na zarabatana makú, no arco mundurukú  
No manto tupinambá, na flecha kamayurá  
Na oração dessana*

*Canta índio do brasil  
Canta índio do brasil*

*Anauê nhandevá, anauê hej, hej, hej!*

*"dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada brasil".*

### **2º momento: A memória fala...**

- o(a) professor(a) lembra aos estudantes que a luta pelos Direitos Humanos passa pela vida das pessoas, pelo cotidiano e convida cada aluno(a) lembrar de algum fato ou notícia que ela tenha conhecimento seja através de algum livros, algum programa de televisão, alguma conversa, em que alguém tenha tido seus direitos desrespeitados enquanto ser humano, enquanto pensam colocar a música "Todos estão surdos" de Roberto Carlos.

### **Todos Estão Surdos (Roberto Carlos)**

*Desde o começo do mundo  
Que o homem sonha com a paz  
Ela está dentro dele mesmo*

*Ele tem a paz e não sabe  
É só fechar os olhos e olhar pra dentro de si mesmo*

*Tanta gente se esqueceu  
Que a verdade não mudou  
Quando a paz foi ensinada  
Pouca gente escutou  
Meu Amigo volte logo  
Venha ensinar meu povo  
O amor é importante  
Vem dizer tudo de novo*

*Outro dia, um cabeludo falou:  
"Não importam os motivos da guerra  
A paz ainda é mais importante que eles."  
Esta frase vive nos cabelos encaracolados  
Das cucas maravilhosas  
Mas se perdeu no labirinto  
Dos pensamentos poluídos pela falta de amor.  
Muita gente não ouviu porque não quis ouvir  
Eles estão surdos!*

*Tanta gente se esqueceu  
Que o amor só traz o bem  
Que a covardia é surda  
E só ouve o que convém  
Mas meu Amigo volte logo  
Vem olhar pelo meu povo  
O amor é importante  
Vem dizer tudo de novo*

*Um dia o ar se encheu de amor  
E em todo o seu esplendor as vozes cantaram.  
Seu canto ecoou pelos campos  
Subiu as montanhas e chegou ao universo  
E uma estrela brilhou mostrando o caminho  
"Glória a Deus nas alturas  
E paz na Terra aos homens de boa vontade"*

*Tanta gente se afastou  
Do caminho que é de luz  
Pouca gente se lembrou  
Da mensagem que há na cruz  
Meu Amigo volte logo  
Venha ensinar meu povo  
Que o amor é importante  
Vem dizer tudo de novo*

- formam-se grupos de acordo com o brinquedo do cartão recebido;
- no grupo: cada aluno(a) partilha, com os demais integrantes, o fato de desrespeito aos Direitos Humanos que lembrou;
- cada grupo recebe um cartaz com a frase "Os Direitos Humanos é importante porque...", para ser completada como síntese do trabalho em grupo;
- cada grupo apresenta seu cartaz e explica brevemente o trabalho realizado;
- o(a) professor(a) finaliza realizando a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na versão popular de Frei Betto.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos  
(versão popular de Frei Betto)**

*Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos.*

*Todos temos direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social.*

*Todos temos direito de resguardar a casa, a família e a honra.*

*Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado.*

*Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias.*

*Todos temos à saúde e assistência médica e hospitalar.*

*Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura.*

*Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice.*

*Todos temos direito à organização popular, sindical e política.*

*Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções de governo.*

*Todos temos direito à informação verdadeira e correta.*

*Todos temos direito de ir e vir, mudar de cidade, de Estado ou país.*

*Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação.*

*Ninguém pode ser torturado ou linchado. Todos somos iguais perante a lei.*

*Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa.*

*Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário.*

*Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer.*

*Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor.*

*Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade.*

*Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.*

### 3º momento: Onde está a voz dos povos indígenas?

- o(a) professor(a) apresenta alguns dados estatísticos do IBGE sobre as atuais populações indígenas do Brasil: população indígena nas zonas urbanas e rurais, nos estados brasileiros, nas regiões e enfatiza a diferença entre o quantitativo de indígenas e não indígenas;
- o(a) professor(a) explica a diferença entre *literatura indígena* (aquela que é produzida pelos povos indígenas) e *literatura indigenista/indianista* (aquela produzida por não indígena, mas que fala sobre os povos indígenas);
- cada participante recebe uma cópia do texto I: do fragmento de "Iracema" de José de Alencar, e fazem uma leitura silenciosa;

## TEXTO I

### Fragmento do romance "Iracema" de José de Alencar:

I

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba;

Verdes mares, que brilhais como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros;

Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

Onde vai a afouta jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco terral a grande vela?

Onde vai como branca alcóne buscando o roch edo pátrio nas solidões do oceano?

Três entes respiram sobre o frágil lenho que vai singrando veloce, mar em fora.

Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem.

A lufada intermitente traz da praia um eco vibrante, que ressoa entre o marulho das vagas:

— Iracema!

O moço guerreiro, encostado ao mastro, leva os olhos presos na sombra fugitiva da terra; a espaços o olhar empanado por tênue lágrima cai sobre o jirau, onde folgam as duas inocentes criaturas, companheiras de seu infortúnio.

Nesse momento o lábio arranca d'alma um agro sorriso.

Que deixara ele na terra do exílio?

Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares.

Refresca o vento.

O rulo das vagas precipita. O barco salta sobre as ondas e desaparece no horizonte. Abre-se a imensidade dos mares, e a borrasca enverga, como o condor, as foscas asas sobre o abismo.

Deus te leve a salvo, brioso e altivo barco, por entre as vagas revoltas, e te poje nalguma enseada amiga. Soprem para ti as brandas auras; e para ti jaspeie a bonança mares de leite!

Enquanto vogas assim à discrição do vento, airoso barco, volta às brancas areias a saudade, que te acompanha, mas não se parte da terra onde revoa.

## II

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu?" onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara, o pé grácil e nu, mal roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da

acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.

Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela As vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru te palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá , as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada, mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.

O sentimento que ele pos nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava.

Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

— Quebras comigo a flecha da paz?

— Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

— Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

— Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

- cada participante recebe uma cópia do texto II: Daniel Munduruku (2005) apresenta como foi que o povo indígena e outros animais tiveram a posse do fogo (Mito Guarani);

## TEXTO II

### O ROUBO DO FOGO - Povo Guarani

Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade eles apenas que existia o fogo, ma comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com estas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los.

Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequeí, Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno curucu, que fora convidado, compareceu dizendo que também tinha muito interesse no fogo.

Todos já reunidos, Nhanderequeí expos seu plano:

- Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e quando eu der uma ordem, avancem

para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequeí deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto, observaram com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodenado seu corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

- Olhem, meus parentes urubus - dizia o chefe urubu - nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovaram a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequeí sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passou pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus, que atônitos, voaram todos. Nhanderequeí aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos qque estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes.

Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que piuderam para apagar as brasas, engolfí-las e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas. Fois uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para os outros na tentativa de saber quem havia salvo alguma brasinha, mas qual foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

Só temos carvão e cinzas - disse alguém no meio da multidão. E para que nos há de servir isso? - falou Nhanderequeí. - Nossa batalha contra os urubus de nada valeu! Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno curucu, dizendo:

- Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei na minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

- Depressa. Pare de falar, meu caro curucu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente - disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e assoprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e assoprou novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozonho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

- Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça.

Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves.

Nhanderequeí soprou de novo. Ele fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de quimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

- Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem madeiras canelinha, criciúma, cacho de coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

- cada participante recebe uma cópia do texto III: o poema "Resistência" da escritora Graça Graúna;

### TEXTO III

#### Resistência (Graça Graúna)

*Ouvi do meu pai que a minha avó benzia  
e o meu avô dançava  
o bambelô na praia, e batia palmas  
com as mãos encovadas  
ao coco improvisado,  
ritmando as paixões  
na alma da gente.  
Ouvi do meu pai que o meu avô cantava  
as noites de lua, e contava histórias  
de alegrar a gente e as três Marias.*

*Meu avô contava:  
a nossa África será sempre uma menina.  
Meu pai dizia:  
ô lapa de caboclo é esse Brasil, menino!  
E coro entoava:  
\_ dançamos a dor  
tecemos o encanto  
de índios e negros  
da nossa gente*

- realizada a leitura pessoal dos textos I, II e III, abre-se um espaço para debate, em que serão ressaltados quais textos a autoria indígena fica clara;

#### **4º momento: Os povos indígenas no Brasil hoje**

- o(a) professor(a) retoma brevemente as discussões do 3º momento, e pede que observem o audiovisual que será apresentado;
- apresenta-se o audiovisual que mostra a saga de um índio em conflito entre floresta e cidade grande "Pajerama" do Instituto socioambiental;
- comenta-se o audiovisual, procurando destacar os aspectos relevantes do conflito que vive a personagem;
- o(a) professor(a) apresenta a coleção **Índios na visão dos índios**, da ONG Thydêwá, e faz a leitura em voz alta de alguns relatos indígenas;
- Formam-se grupos onde os alunos conversam sobre os problemas que atingem os povos indígenas no Brasil;
- no plenário, cada grupo apresenta os aspectos mais importantes destacados;
- o(a) professor faz uma síntese conclusiva sobre os trabalhos realizados na oficina.

#### **5º momento: Avaliação**

A avaliação deve permear toda a atividade pedagógica do(a) professor(a). Desta forma, ao longo das propostas apresentadas, o(a) professor(a) poderá avaliar o(a) aluno(a) segundo sua participação nas atividades realizadas: leitura, interpretação de texto, reflexões, debates, pesquisas, produção de imagens, mural e também por outras atividades escritas a respeito do tema trabalhado nas aulas

**Dicas de livros, vídeos e sites que podem ser substituídos de acordo com a necessidade e os critérios adotados pelo(a) professor(a):**

#### Livros

*DANIEL MUNDURUKU:*

- *Contos indígenas brasileiros*, Global Editora, 2005

- *Sabedoria das águas*, Global Editora, 2004
- *Histórias que eu ouvi e gosto de contar*, 2004, Callis Editora Ltd
- *Histórias que eu vivi e gosto de contar*, Callis Editora Ltd.
- *O Karaíba: Uma história do pré-Brasil*, Barueri, SP:Manole, 2010

### GRAÇA GRAÚNA

- *"Flor da mata"*. (Ed. Peninha/BH) - 2014
- *O sapo e o deus da chuva* (Ed. FTD) - 2014
- *Criaturas de Ñanderu* (Ed. Manole) - 2010
- *Tear da Palavra* (Ed. M.E/BH) - 2007

### Outros autores:

*A cura da terra*, de Eliane Potiguara, Global Editora - 2011

*A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio*, de Kaka Werá Jecupé. São Paulo: Peirópolis, 1998 (Série Educação para a Paz).

*Kurumi Guaré no Coração da Amazônia*, de Yaguarê Yamã. São Paulo: FTD, 2007.

*Wamrêmé Za'ra: Nossa palavra – Mito e história do povo xavante*, de Sereburã; Hipru; Rupawê; Serezadbi; Sereñimirâmi. São Paulo: Editora Senac, 1998.

*Sepé Tiaraju: Romance dos Sete Povos das Missões*, de Alcy Cheuiche. Porto Alegre: AGE, 2012.

### Vídeos

vídeo Os indígenas - Raízes do Brasil - disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>>

### Sites

<http://www.indioeduca.org/>

<http://www.thydewa.org/downloads1/>

<http://lemad.fflch.usp.br/painel.mdi>

#### 4. ÍNDIO NA VISÃO DOS INDÍOS: AFIRMAÇÃO LITERÁRIA

*"Ao tratarmos da história do movimento indígena a partir de nossas memórias, podemos focar com muita nitidez a força e a coragem com que muitas lideranças lutaram. Muitas tombaram durante a luta, mas deixaram seus ensinamentos vivos."*

Elisa Pankararu

#### 4.1. Tradição e cultura: visão indígena

Da coleção **Índios na visão dos índios** - Thydêwá, foi selecionado o livro duplo, que se divide em duas obras *Percursos Cartográficos: movimentos indígenas no Nordeste* (2015) e *Memórias do movimento indígena no Nordeste* (2015). O nascimento dessas obras surge do caminhar ao implantar a rede Pontos de Cultura Indígenas (PCIs) do Nordeste, gerida pelo Pontão da Cultura. É desse caminhar e do contato com as aldeias que surgiram as trocas de experiências, ocasionando as rodas de conversas, das quais surgem as contações de histórias que se alternam em ancestralidade, lutas, conflitos, opressão, resistência, política, vitórias e memórias dos povos indígenas.

A organização não governamental Thydêwá formalizou-se em 2002 e atua, principalmente, no nordeste brasileiro. Desenvolve projetos de formação de indígenas de várias etnias e nações, por meio de oficinas nas aldeias indígenas, para atuarem como pesquisadores, documentalistas, jornalistas, historiadores, antropólogos, poetas, filósofos e fotógrafos de suas próprias realidades, tendo como um de seus resultados a coletânea *Índios na visão dos índios*.

Dentre as duas obras, limitar-me-ei ao 23º título da coleção - *Memórias do Movimentos indígenas do Nordeste* (2015) para servir como *corpus* de pesquisa do trabalho em questão. Neste livro estão distribuídas, em suas 37 páginas, textos de diversas etnias do Nordeste brasileiro, que são: FULNI-Ô, QUIXELÔ, KANINDÉ, PAYAYÁ e POTIGUARA, PANKARARU, PATAXÓ, TUPINAMBÁ, PATAXÓ HÃHÃHÃE, KARAPOTÓ, KARIRI-XOCÓ.

A ONG Thydêwá tem o compromisso de priorizar produções indígenas, como apresenta Costa (2014) no artigo intitulado "Povos indígenas e suas narrativas autobiográficas":

Encontrei um número significativo de narrativas indígenas assinadas coletivamente e narradas, em suas frestas, ou em primeira pessoa, ou em co-autoria com os seus editores. Essas produções aparecem em diferentes suportes e gêneros de textos, como vídeos, livros didáticos, crônicas, 'causos', poemas, e-mails, notas públicas, entrevistas, monografias de conclusão de curso e nas cartas escritas pelos indígenas e endereçadas ao Brasil. Uma mostra significativa dessas práticas escritas está presente nas

coleções Índios na visão dos índios, organizada pela Thydêwá. (COSTA, 2014, p. 66)

Desta maneira, observamos, como a narrativa desses indígenas refletem outras vozes "seu povo" no tocante a resistência, a memória, a conquista de direitos até então subtraídos ao longo da nossa história.

## 4.2. Memórias: movimento de um povo

Dentre as diversas vozes, encontradas no livro *Memórias do Movimentos indígenas do Nordeste* (2015), a voz do índio está presente em todos os textos. Todos eles sob a forma de diversos gêneros que se encontram nas narrativas de luta, resistência, memória, ancestralidade, territorialidade, alteridade. Assim, uma vez que a educação intercultural e interdisciplinar, especificamente, com os conteúdos relativos a História e cultura dos povos indígenas nos prendemos à citação de Graúna (2009), confirmando que:

O texto literário convoca a uma leitura interdisciplinar e, ao mesmo tempo, permite observar a relação entre identidade, autohistória, deslocamento e alteridade entre outras questões que se depreendem da poesia e da narrativa. Essa relação suscita uma leitura entre real e imaginário, oralidade e escrita, ficção e história, tempo e espaço, individual e coletivo e de outros encadeamentos imprescindíveis à apreensão da autonomia do discurso e da cumplicidade multiétnica (diálogo) que emanam dos textos literários (poemas, contos, crônicas) e da ecocrítica nos depoimentos, nas entrevistas, nos artigos e outros textos de autoria indígena. (GRAÚNA, 2009)

Em consonância com o exposto acima, viemos compartilhar, e também, analisar como os(as) índios(as) vêm construindo seus textos literários (crônicas, poemas, contos), que emanam das narrativas dos povos indígenas de diversas etnias do Nordeste brasileiro em *Memórias do Movimentos indígenas do Nordeste* (2015). Reforçamos que é de suma importância à adoção por nossas escolas de textos de autoria indígena. Textos esses que retratam a realidade dos povos originários, como eles realmente são, e não do modo como são apresentados de forma arbitrária em nossas salas de aula - sob o prisma do não indígena, que continua expondo a ideia de um índio: exótico, submisso, ignorante, selvagem, passivo.

#### 4.2.1. *Contrapontos da literatura contemporânea no Brasil*

*Memórias do Movimentos indígenas do Nordeste* (2015) inicia com um trecho extraído do livro *Contrapontos da literatura contemporânea no Brasil* (2013) da escritora indígena Graça Graúna. Através de sua narrativa, a autora nos convida para uma conversa sobre a importância da *palavra* como um elemento sagrado. Sagrado porque, segundo os povos Guarani, a palavra têm alma.

E, nessas palavras cheias de alma, aparecem às vozes da resistência dos povos originários, da mesma forma que resistiu Graúna para conquistar alguns diplomas no campo das Letras, na luta para viver entre duas sociedades distintas (indígena e não indígena), na questão de gênero por ser mulher indígena e de outros preconceitos que persistem em nossa sociedade patriarcal.

E prossegue, a índia-professora, sobre a batalha que vem travando ao longo de mais de quatro décadas em torno do reconhecimento da literatura indígena, junto aos outros "irmãos" (é assim que se comparam os índios), até porque as publicações que falavam dos povos indígenas eram, quase que em sua totalidade, a voz do não indígena. Muitos ainda almejam o silenciamento das vozes indígenas. Deste modo, é através da palavra que os povos indígenas têm encontrado o instrumento e a força que não os deixarão calar. E conclui sua conversa, reforçando que:

Apesar da intolerância, a luta continua. A busca deve ser incessante em torno da voz indígena, do ser indígena protagonista de sua própria história. Meu intuito com esse trabalho foi e é ainda mostrar aos não indígenas o que nossos sábios intuem desde sempre: que a nossa palavra indígena sempre existiu; existirá sempre" (GRAÚNA, 2013, p.5)

#### 4.2.2. *Outra visão da história*

Essa busca incessante em torno da voz dos povos originários, persiste no relato de Luciano Pankararu, que envereda pela história contando sobre sua formação escolar, e que apresentava sempre o colonizador como herói nacional, só

mais tarde, percebe que na verdade esses "heróis" eram os inimigos dos indígenas, criticando o modo que é apresentada a história pautada em uma educação distorcida pela visão do não índio e desabafa: "*é clara a intenção dos historiadores em esconder a realidade; que esses heróis foram nossos principais executores, 'matadores indígenas.'*" (PANKARARU, 2015, p. 6),

O autor prossegue em sua narrativa memorial, relatando o modo que ocorreu o reconhecimento de sua identidade quando ainda era criança, ao ser incentivado a participar dos rituais e dos movimentos indígenas, e percebemos uma auto-história em sua voz, quando nos mostra como o índio ainda é visto como exótico em nossa sociedade:

Aprendi a me identificar como índio na minha infância, vendo líderes tais como o cacique João Binga e a Quitéria Binga incentivando a participação dos jovens em rituais e nos movimentos indígenas. Vejo o preconceito que os povos indígenas de Pernambuco sofrem por conta de não terem uma aparência semelhante a nossos irmãos do norte do Brasil, pois na sociedade de hoje em dia, a ideia de índio é formada por caracterização e não por tradição. (PANKARARU, 2015, p. 06)

Em pleno século XXI, nossas escolas, em sua maioria, ficam limitadas a obras que retratam o índio dos anos de 1500. Reforçando, desta forma, o preconceito e a discriminação sobre o ser índio. Os povos indígenas necessitam não só de um processo de inclusão cultural e simbólica mas também de uma sociedade escolar que o diferente seja bem aceito. Além disso, a inclusão só tem sentido se pensada como processo que se desenrola no tempo.

Pankararu (2015) traz à tona a questão do preconceito que sofrem os povos indígenas no Nordeste brasileiro pela sua imagem:

Vejo o preconceito que os povos indígenas de Pernambuco sofrem por conta de não terem uma aparência semelhante a nossos irmãos do norte do Brasil pois na sociedade de hoje em dia, a ideia de índio é formada por caracterização e não por tradição. (PANKARARU, 2015, p.6)

Percebemos que este relato faz à denúncia do preconceito pela imagem do diferente. Os não indígenas, em grande parte, reforçam a ideia de um índio exótico: a cabeça adornada de cocares de penas coloridas; os corpos sempre nus e pintados; sempre de arco e flecha em punho. Homogeneizando de uma forma que

todas as etnias dos povos indígenas no Brasil, e, porque não dizer no mundo, tivessem que apresentar as mesmas características.

Apesar de parecer algo ultrapassado e longe do nosso tempo, a discriminação segue viva. Uma educação pautada em mostrar uma imagem desassociada da diversidade só tende a reforçar a discriminação, o preconceito, a intolerância.

#### 4.2.3. *Íati-lha (nossa casa)*

Nas palavras suaves de Maike Witxô Fulni-ô (2015), quando nos mostra sua auto-história em "Íati-lha" (nossa casa), a memória se torna peça fundamental, a grande protagonista nas contagens de histórias tão comum entre os povos originários. Maike rememora na ancestralidade a importância de suas origens, e é através da bisavó, que todos conheciam como "vó Ritota", que ele vai reforçar a necessidade da oralidade para aprender com as narrativas dos mais velhos sobre o seu povo, fortalecer assim sua identidade.

Maike (2015) nos reforça a ideia de ancestralidade para a formação do território - a tribo Fulni-ô, no Alto do Sonhim, no município de Águas Belas, PE, e a luta dos seus ancestrais, entre eles, o principal responsável para composição do seu povo, o tataravô José Veríssimo. E lembra as perseguições e as barbáries as quais sofreram os povos indígenas na região, quando "vó Ritota" contava como os "coróneis" tentavam expulsá-los de seu território, e que os praticantes não recebiam punição alguma, como podemos observar nas palavras de "vó Ritota" rememoradas por Maike Fulni-ô Witxô (2015) contando que:

Suas casas todas de palhas eram renovadas constantemente. Quando as palhas das casas começavam a ficar "ralas" (precisava ser trocada a sua cobertura), os índios subiam a serra do Comunaty para buscarem a palha (matéria prima necessária para a renovação das casas). Cada índio responsável por uma família subia a serra e trazia a quantidade necessária para refazer a casa da sua família, e assim saíam em mutirões de homens para a serra. Foi assim que a minha bisavó me contou, porém contou mais, disse que na maioria das vezes as casas eram renovadas não por causa do desgaste devido ao tempo, mas sim, porque os "caçadores" de índios queimavam as suas casas. (WITXÔ, 2015, p. 9)

Torna-se claro, que esse é apenas uma pequena parte da intolerância imposta pelos não indígenas perante aos povos indígenas ao longo dos séculos. Prosseguirem numa perspectiva de resistência é o que tem mostrado a força dos povos originários.

#### 4.2.4. *Uma memória de lutas*

Continuemos, com os relatos de Admilson Silva Amaral (2015), conhecido como Katu Tupinambá, em "Uma memória de lutas" - que nos conta como os povos Tupinambá tiveram grande parte de seus territórios tomados pelo coronelismo e do projeto da ditadura Vargas, entre as décadas de 1930/1940, as histórias dos povos originários se cruzam, e desta forma vai-se formando uma diáspora como comenta:

A "conquista do território de Olivença pelos brancos" foi complementada pela colonização fundiária da mata, envolvendo todo o território da costa até a região das serras. Para nós Tupinambá, o território foi ficando cada vez menor, o que impediu que seguissemos o modo tradicional de ocupação das terras, que era mudar de local a cada duas gerações. (AMARAL, 2015, p, 12)

O índio Katu Tupinambá deixa transparecer o processo por qual passaram e passam diversas etnias indígenas ao longo da história. A mudança de seu território pela imposição dos dominadores, como aconteceu com a dispersão dos índios do litoral brasileiro com a chegada dos portugueses que tiveram que adentrar para o interior no intuito de sobreviverem, infelizmente, ao longo de mais de 500 anos a problemática continua para os povos indígenas.

Torna-se perceptível o ensurdecido grito de indignação do índio Katu Tupinambá (2015, p. 13) "Basta de massacre e violência contra os povos indígenas! Quantos Marcelinos? Quantos Chicões? Quantos Galdinos e outras lideranças ainda têm que morrer para que este Brasil possa demarcar as terras indígenas?"

O autor introduz, em meio à narrativa, depoimentos seus, assumindo a postura de testemunho. E confirmamos no relato apresentado por Katu Tupinambá, que é pela memória dos antepassados que extraem a força necessária para continuarem suas lutas em busca de seus direitos. A demarcação de terras entre os povos Tupinambá ainda é um sonho a ser conquistado.

#### 4.2.5. *Rapadura vermelha*

Já em "Rapadura vermelha" Nhenety Kariri-Xocó (2015), que significa: Guardiã da Tradição Oral - nos apresenta um breve contexto da evolução do índio ao longo do tempo. Evolução cheia de sofrimentos impostos pelos colonizadores: supressão dos territórios pelo aldeamento; imposição da língua portuguesa para catequização; coletividade pela individualidade cristã; A ideia era homogeneizar os índios. Apagar culturalmente os povos originários. Nesse contexto o narrador explode em sua poesia de dor:

Índio e Terra são indivisíveis. Terra é Mãe, é Avó, é família, é tudo. Tudo isso está vivo. Temos nossa memória viva. A terra também tem sua memória. Na terra está registrado tudo. Se escavar vai encontrar ponta de espadas por cima da ponta da flecha, cacos de barro de nossos antepassados, urnas funerárias de cerâmica quebradas e as moedas do invasor.

Nós indígenas passamos todas as fases do Brasil; desde antes dos espelinhos e da tinta vermelha.... (NHENETY, 2015 p. 15)

Nesse pequeno fragmento é possível sentirmos a literatura indígena marcada por um *eu* refletindo um *todo*. É o nós (povos originários) como meio para registrar impressões e avaliações da vivência de violências do longo e doloroso processo de colonização.

Portanto, deixemos claro, que essa é apenas uma pequena parte, da intolerância perante aos povos indígenas ao longo dos séculos. Torna-se necessário que os ambientes escolares abram espaços de reflexão, e, que por intermédio de leituras, discussões, clarifique-se a parte da história que foi subtraída de nossas salas de aulas por todo o território brasileiro.

#### 4.2.6. *Na canoa da união*

Analisando a versão oficial do índio é que encontraremos as verdadeiras vozes que clamam ao longo dos séculos pela opressão sofrida e por seus direitos retirados, Joel Braz Pataxó - Xarruingora, nome que recebeu pela sua etnia e como é conhecido. Em suas narrativas compara o movimento indígena com uma canoa:

"Uma canoa com muita gente não pode ser dominada só por uma pessoa com uma vara", destacando a importância da união entre os povos originários, o que para ele em muitas comunidades não vem acontecendo, e acrescenta:

Tenho feito parte do Movimento Indígena (da APOINME, da Frente de Resistência) e visto que precisamos fortalecer nosso movimento e nos organizar melhor. Para uma batalha a gente precisa estar preparado. Uma batalha não se faz sozinho. Precisamos de muitos companheiros. Precisamos fortalecer nossas ideias, unir nossos pensamentos. (XARRUINGORA, 2015, p. 17)

Diante do exposto, evidenciamos que a narrativa de Xarruingora (2015) vem carregada de vozes de outras etnias, onde o *eu* é substituído por *a gente* que também travam essa batalha não só contra o sistema, mais contra a corrupção que infelizmente adentram em algumas comunidades. Encerra sua auto-história com o sentimento de felicidade pelos jovens do seu povo estarem "remando bem, conscientes de seus direitos"

#### 4.2.7. *Tupã é por nós!*

Jendson Karapotó Plaki-ô (2015) inicia sua narrativa com as dificuldades sofridas pelo povo Karapotó no final do século XX, mais precisamente em 1990, quando seu povo resolveu retomar a Fazenda Coqueiro, e que depois de assentados, tiveram mais da metade de suas malocas queimadas por um incêndio que tem suas origens desconhecidas até hoje.

E prossegue contando a problemática da falta de água na região, e que um fazendeiro dono uma barragem distante não deixava que pegassem água. Até que as forças da natureza traz uma grande tempestade que outra vez destrói suas malocas, só que agora, acaba com a sede do seu povo: "Foi quando houve uma grande tempestade com raios, trovões e chuva que, mais uma vez, destruíra nossas malocas, mas acabou com a nossa sede porque Deus Tupã é por nós!" (JENDSON KAROPOTÓ, 2015, p. 18)

A narrativa mítica do jovem Jendson Karapotó Plaki-ô, faz uma ligação direta com as histórias de "vó Ritota" em Íati-Iha de Maíke Fulni-ô, quando mostra a destruição de suas casas sendo destruídas não pelo desgaste do tempo, mas por

incêndios provocados pelos que queriam os índios longe. Reforçando que a intolerância que adentram os séculos nas terras de pindorama, não medindo consequências para o sofrimento dos povos indígenas.

#### 4.2.8. *Memórias que educam*

Professora e participante ativa dos movimentos indígenas, Elisa Urbano Ramos - Pankararu de Entre Serra, deixa bem claro que a luta em prol dos direitos indígenas sempre estão atreladas a outras questões como: educação, saúde, sustentabilidade e a principal de todas, a terra. Ao iniciar sua narrativa diz: "nesse contexto fecho os olhos e volto no tempo. É preciso transportar meus pensamentos" (ELISA PANKARARU, 2015, p. 19), só assim dá início as suas histórias de luta, de trabalho, de vida.

Elisa nos mostra um breve panorama de como era a história das escolas localizadas nas aldeias. Começando pelas escolas da FUNAI, que estavam em terras indígenas e não se preocupavam com uma educação indígena. E continua sua história de luta, junto com outros(as) professores(as) por uma escola que refletisse a educação indígena de seus povos. Como a luta que não cessa... ainda sonha com o reconhecimento da categoria professor(a) indígena além de outras questões mais específicas. E conclui que "ao tratarmos da história do movimento indígena a partir de nossas memórias, podemos focar com muita nitidez a força e a coragem com que muitas lideranças lutaram. Muitas tombaram durante a luta, mas deixaram seus ensinamentos vivos." (ELISA PANKARARU, 2015, p. 21)

#### 4.2.9. *O direito a terra*

Hahey - Marlene Pataxó (2015) inicia sua auto história reclamando o direito à terra para que seu povo possa trabalhar e criar seus descendentes de forma digna, dentro de suas tradições. Nesse contexto de perseguição, de violência e desrespeito pelos povos indígenas, é que Marlene denuncia o que vem acontecendo dentro das aldeias:

...eles processam a gente, perseguem nós para não fazermos retomadas e quando fazemos, eles vêm para nos retirar de baixo de tapa, de bala de borracha ou até bala de verdade mesmo. Como tem acontecido aqui dentro conosco em nossa aldeia, foi muita coisa difícil para nós estarmos no movimento indígena, respondendo processos. Hoje, nossas vidas estão derrubadas por conta da luta da terra e não é por causa disso que não estaremos dispostos a ir à luta, até porque só com a luta teremos a nossas terras de volta em nossas mãos. (MARLENE PATAXÓ, 2015 p. 22)

É nesse grito de protesto que fica claro o quanto os povos originários são perseguidos dentro do nosso território brasileiro, e que as injustiças se perpetuam, tentando enfraquecer os movimentos que buscam de seus direitos ao bem maior, à terra. E conclui falando: "Pedro Alvares Cabral quando chegou aqui, descobriu os índios. Não somos invasores, somos donos de nossas terras, nós somos natural daqui." (MARLENE PATAXÓ, 2015, p. 22)

#### 4.2.10. *Memórias não se queimam!*

A narrativa de Reginaldo Kanindé, é construída em versos. Versos esses que estão carregados da indignação pelo descaso e pela violência, à qual vem sofrendo os povos indígenas no Brasil desde 1500.

Kanindé em seus versos dá um claro exemplo da poesia crítica do ser índio. Ser não *um*, mais ser *muitos* dos seus irmãos que são mortos nesta vasta terra, pelo simples fato de saírem em busca de seus direitos, como foi o caso de Galdino Jesus dos Santos, brasileiro, que foi incendiado enquanto dormia após participar das manifestações do Dia do Índio - 19 de abril - em Brasília, DF. O lamento estremado do poeta indígena Reginaldo Kanindé (2015, p.24, 25):

[...]  
 Passaram a viver os índios  
 Em vilas longe da vida natural  
 Tratados como selvagens  
 Como se fosse animal

A carta régia foi feita  
 aí ficou desgraçado  
 O índio não tinha culpa  
 Mas era sempre culpado.

Mesmo na atualidade  
 Estamos sendo massacrados  
 Nos sete estados do nordeste  
 Nós somos desrespeitados

No ano de 97  
 Veja o que aconteceu  
 O nosso parente Galdino  
 De forma triste morreu

Na cidade de Brasília  
 Mataram um Pataxó  
 Botaram fogo em Galdino  
 Deixando a família só

Era um índio da Bahia  
 Que nunca fez o mal  
 Podemos questionar  
 Quem é mesmo o animal?

Desde a colonização  
 O índio é o animal  
 Quem bota fogo em alguém  
 É chamado racional...

Galdino, lembro aqui do seu nome verdadeiro  
 Era um índio nordestino, sério, humilde e guerreiro  
 Seu nome pra sempre será lembrado  
 No nosso chão Brasileiro.  
 [...]

Desse modo, Reginaldo Kanindé apresenta uma poesia densa, onde a representação da imagem do índio é colocada de forma dinâmica, forte e crítica, sem que esse se sinta humilhado, ridicularizado, e sim, reflexivo sobre a condição do índio. Um poema que apresenta um discurso inflamado que transcende na fala do índio que faz uma breve análise dos 500 anos de Brasil, onde percebemos versos cheios de indignação contra os preconceitos, racismos e discriminações que ainda impregnam a nossa sociedade de ódio.

#### 4.2.11. *Façamos das nossas (r)existências indígenas cotidianas as muitas resistências indígenas ancestrais*

Em "Façamos das nossas (r)existências indígenas cotidianas as muitas resistências indígenas ancestrais" de Marleide Quixelô (2015) encontramos uma voz que vai além do individual e universaliza a questão da múltiplas cidadanias indígenas:

Somos "indígenas misturados" e sem terra. Como nós, existem vários indígenas nessas condições nas periferias e favelas de muitas cidades brasileiras.

Nascemos numa favela na capital de São Paulo e passamos por longos processos de separação, confinamento, desindigenização e apagamento de nossas origens em internatos.

Muitos indígenas passam por esses processos perversos. O que implica em indigenidades tardias, ou seja, as pessoas só vão perceber (e se perceberem) depois de adultas a quais etnias/povos indígenas pertencem. Passam metade de suas vidas negando sua existência e presença nativa participando e produzindo nas cidades.

Ao percebermos a grande mentira com a qual crescemos, nós indígenas nos manifestamos de diferentes formas: lutando, estudando, trabalhando, poetizando, cantando, sonhando...

Hoje também as artes podem nos liberar da opressão que ainda sofremos, principalmente, por sermos indígenas "urbanos e misturados" (MARLEIDE QUIXELÔ, 2015, p. 27)

A voz de Marleide Quixelô (2015) transmite com clareza a indignação de um povo que merece reconhecimento de ser índio - misturados ou não - a partir de suas origens e independente de território ancestral, território de outros povos indígenas ou territórios transfigurados pela ação de colonizadores em que o índio se encontre; este é um problema grave que atinge milhares de indígenas no Brasil.

#### 4.2.12. *Não às migalhas! Sim à terra!*

João Manoel de Oliveira Pankararu vem por meio do seu relato discorrer sobre os problemas relacionados à terra. E conta que depois que o Governo Federal concedeu o direito aos indígenas terem acesso à universidade, muitas pessoas têm se auto denominado indígena, assim comenta, João Pankararu (2015, p. 29) "Essas pessoas se dizem indígenas, mas não participam das nossas tradições, não conhecem nossos costumes e nem pisam na nossa aldeia. Estão apenas para tomar a vaga de quem, de fato, é Pankararu" e, continua, denunciando a desorganização dos órgãos competentes, no caso a FUNAI.

#### 4.2.13. *Amor sem matéria*

A emigração é a marca recorrente na auto-história de Alexsandro Cosmo Mesquita, mestiço de mão índia e pai branco. Inicia sua história contando a época em que o pai foi embora do estado da Paraíba para São Paulo em busca de trabalho. E, revive, logo depois, o momento em que a aldeia emigrou para a cidade. Desta vez não a procura de trabalho, e sim, do acesso a hospitais, farmácias e escolas.

Ele deixa claro o processo de emigração sofrido por diversos motivos pelos diversos povos indígenas:

Hoje sei que outros indígenas também viveram e vivem o movimento de emigração por falta de opção. Às vezes por faltar o alimento produzido pela Mãe Terra devido suas terras terem sido invadidas, ou por serem ameaçados de morte. Há inúmeros fatores que provocam a emigração forçada ou, aparentemente, voluntária dos indígenas. Digo aparentemente voluntária porque se tivéssemos condições de viver na aldeia de forma digna, sem exclusão social, com acesso à educação de qualidade, aos serviços de saúde e transporte, não deixaríamos o paraíso que é viver na nossa aldeia. Pertinho de quem nos sustenta, a nossa Mãe Terra. (MESQUITA, 2015 , p. 31)

Esse trecho, nos chama a atenção de que mesmo distantes de sua terra natal, as lembranças e memórias do que é o *paraíso* ainda são uma constante. O jovem deixa claro os motivos que levam os povos indígenas a emigrarem, em sua grande parte por serem expulsos de suas terras. Rememorando os fatos do passado é perceptível o desejo de retorno para o seu território de origem.

#### 4.2.14. *A conquista da terra da Gia*

Vamos encontrar no relato de Antônio Nilton Kanindé (2015) um mix de gêneros: causo, crônica e encerra com poesia, sobre o povo Kanindé de Aratuba. O início da narrativa ele conta sobre o modo que seus antepassados viviam da caça e da agricultura de subsistência numa terra fértil e produtiva. O grande problema é que eles tinham que pagar renda ao branco, surgindo assim, os conflitos, que se tornaram mais frequentes nos últimos anos do século XX.

Por nunca serem ouvidos, começaram a se mobilizar em reuniões e se protegerem de possíveis emboscadas pelos posseiros. Treinaram com pedaços de pau, como se fossem microfones e desta maneira foram criando seus argumentos

que seriam apresentados na reunião com diversos órgãos de Aratuba e Canindé. E a reunião seguiu numa situação de luta para a conquista da terra, como reafirma Antônio Nilton Kanindé (2015):

A terra da Gia é um símbolo de nossa resistência, pois tudo que temos hoje, uma educação de qualidade, uma saúde que atende os índios da aldeia e as assistências sociais foram conquistadas a partir da luta pelo nosso território, que consideramos como uma mãe para a nação Kanindé. (KANINDÉ, 2015, p. 33)

A terra é o símbolo de resistência do povo Kanindé, bem como, da maioria dos povos originários. E, só através de sua posse que de fato os índios podem se firmar na (re)construção de suas etnias.

Em sua narrativa poética, Antônio Nilton Kanindé conclui que.

Trabalhamos com amor  
Fortes, firmes de pé  
Também mostraremos um pouco  
da agricultura Kanindé.  
Só falta se perder  
No meio da plantação  
Plantamos fava, feijão e milho  
Pra nossa alimentação.  
As crianças animadas  
Com a colheita do feijão  
Comendo milho e pamonha  
Na maior animação  
Todos com a barriga cheia  
Encostados no fogão.  
A velha panela de barro  
Já no fogo a ferver  
O milho em cima da brasa  
Que dá gosto de se ver  
O menino lambendo o beiço  
Só esperando comer.

#### 4.2.15. *Pés de Curupira*

O índio Payayá, Ademário Ribeiro, inicia seu texto de um jeito que nos remete a maneira de contar histórias de nosso saudoso Guimarães Rosa que nos apresentou em seu trabalho a arte de criar palavras (neologismo). No primeiro parágrafo de sua narrativa, ele explica o porquê do título, dizendo:

Sempre minhas PensamentAções são redemoinhos e ressurgências. Forte é este sentimento que o associa aos pés de curupira: caminha para frente com os rastros voltados para trás, ou seja, onde engendrou um sempre ir e vir à gamela de sua origem. (RIBEIRO, 2015, p. 34)

Ribeiro (2015) busca em seus pensamentos as verdadeiras ações que fortalecem sua memória e conta como foi importante aprender com seu pai sobre os animais, frutos, folhas; e, com sua mãe que ainda ensina sobre sua herança indígena, quando conta

Por exemplo, entender o que nos alertam os pios da araponga ou do acauã ou do voo bandoleiro do gavião ou carcará ou o respeito de como lidar com as cobras. Fazer uma coivara. Cuidar das ramas, dos fios d'água e das histórias compartilhadas em nosso velho rancho ou terreiro. (RIBEIRO, 2015, p. 34)

É nesse sentido que se explica a importância do ensinamento que é transmitido dos mais velhos para os mais jovens. Ensinaamentos que mesmo depois de uma longa passagem de tempo, ficam guardados em nossa memória. Desta forma busca em nossa ancestralidade as referências para o tempo presente.

Partindo do pressuposto de memória ancestral é que entendemos o que se torna coletivo para os povos originários. Ademário se expressa como sendo um degredado e ao mesmo tempo discriminado quando se afirma um índio destribalizado e se reitera quando diz que "sinto que os pés de Curupira estão me trazendo de volta à minha origem indígena apesar das discriminações em ser e afirmar-se índio(a)" (2015, p. 35).

Ao final da narrativa, Ribeiro (2015) deixa claro o quanto é importante a efetivação da Lei 11.645/08; explicando que o grande problema dos preconceitos existentes desde a colonização é a falta de esclarecimento através de uma educação descolonizada, desta forma:

Os preconceitos herdados desde a colonização do país estão em todos os âmbitos, particularmente na educação cuja lógica precisa ser urgentemente descolonizada para que deixe de ser opressora e passe a ser estimuladora na construção de uma nova história e uma nova antropologia que reconhecem e valorizam os povos indígenas, suas afirmações de identidade, garantias de seus territórios, de suas histórias e culturas como sujeitos de direitos lutados e conquistados, enfaticamente, na Constituição Federal de 1988 e em uma série de outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Lei 11.645/08 que obriga o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. (RIBEIRO, 2015, p.35)

#### 4.2.16. *Educar com nossos valores*

Mayá Pataxó Hãhãhãe, professora indígena, apresenta uma auto História em que critica a forma que o Estado vem tratando com descaso a educação diferenciada, e diz:

Acho que a gente indígena nunca pode deixar de lembrar que temos uma cultura diferente e que nossa educação tem que caminhar diferenciada. Nossos professores têm que se preparar como todo professor, mas lembrando que nossa escola é diferenciada, é uma escola especial para nossa nação continuar, para todo nosso povo ser feliz (MAYA PATAXÓ HãHãHãE, 2015 p. 36)

Desta maneira, torna-se evidente, que as críticas da professora indígena, sobre o modo de ensino que vem sendo ofertado em sua aldeia, está indo contra o que está acordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, propõe que "...contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades." (BRASIL, 2013, p. 509).

E, continua, reforçando que o Estado não aparece para discutir junto às lideranças da comunidade, sobre a educação que está sendo ofertada dentro das aldeias. Não ocorre qualquer forma de diálogo de como se trabalhar essa educação diferenciada, e conclui:

Na minha época de trabalho dentro da minha comunidade, qualquer tipo de brincadeira que eu fazia, todo mundo ganhava. Quando alguém dizia "- Eu ganhei!", eu dizia "- Nós ganhamos!". Hoje, eu vejo que uns querem competir porque fulano de tal vai perder e fulano de tal vai ganhar. Aquele que está ganhando está criticando o que não ganhou. Essa educação traz desunião para nosso povo. Educação diferenciada é transmitir os bons valores que nós temos tradicionalmente. (MAYA PATAXÓ HãHãHãE, 2015 p. 37)

### 4.3. **Tecido de vozes na literatura indígena**

Quando nos debruçamos sobre textos repletos de expressividade como ocorrem na obra *Memórias do movimento indígena no Nordeste* (2015), é encantador o modo que a riqueza das narrativas transcendem em suas histórias.

Costa (2014) discute no seu projeto *(Auto)biografias Indígenas*, que ao narrarem a si mesmo, os povos originários se projetam em relação à noção de autobiografias sob três perspectivas:

- 1) As autobiografias sem nome próprio, quando as narrativas são produzidas em nome do coletivo e entrecortadas pelas histórias singulares;
- 2) As autobiografias extrospectivas, quando a narrativa de si não narra o eu-íntimo, mas o eu mítico/histórico;
- 3) As autobiografias dos encantados, quando os indígenas atribuem a autoria das suas narrativas ao espírito das matas. (COSTA, 2014, p.68)

De certa forma, todas as dezesseis narrativas analisadas em *Memórias do movimento indígena no Nordeste* (2015) se enquadram em uma ou mais de uma das perspectivas apresentadas por Costa (2014), são todas de autoria indígena que compõem diversas etnias que se encontram no Nordeste do Brasil.

Salientado que a literatura indígena é tida como um discurso narrativo de resistência, como podemos observar quase na totalidade das narrativas analisadas, vale esclarecer, que não é uma resistência que nega a cultura, a língua e as estruturas sociais do outro, mas, sim uma resistência que garanta a sobrevivência da cultura e da identidade indígena em suas particularidades, que se afirma através de valores ancestrais.

Em *Memórias do movimento indígena no Nordeste* (2015), temos diversos gêneros literários, como por exemplo relatos, poemas, contos, crônicas, ecocrítica, autohistória, entre outros ainda a se classificar, já que na literatura indígena a oralidade se faz presente, podemos levar em conta, o conceito de Lynn Mario T. M de Souza (2006) "*pode-se dizer que as narrativas orais performáticas e míticas, acompanhadas pelo conceito de autoria coletiva, remetem-se ao conceito valorizado da coletividade e à inseparabilidade típica do 'presente anterior'*", como vem a se comprovar em todas as páginas que compõem a obra.

Sem nomear um único autor e sem subordinar a autonarrativa à busca excessiva do eu verdadeiro de quem escreve, encontraremos um pouco de cada um dos povos: FULNI-Ô, QUIXELÔ, KANINDÉ, PAYAYÁ e POTIGUARA, PANKARARU, PATAXÓ, TUPINAMBÁ, PATAXÓ HÃHÃHÃE, KARAPOTÓ, KARIRI-XOCÓ no decorrer das narrativas analisadas.

Portanto, perguntar por quem fala, no livro *Memórias do movimento indígena no Nordeste* (2015), é estar aberto à história do narrador, que em cada história é nomeado como o Povo da nação, e, ao mesmo tempo, às diferentes vozes

individuais, que apresentam suas histórias diárias e seus modos de re-existir à sociedade de direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As nuvens mudam sempre de posição, mas são sempre nuvens no céu. Assim devemos ser todo dia, mutantes, porém leais com o que pensamos e sonhamos; lembre-se, tudo se desmancha no ar, menos os pensamentos”.*

Paulo Beleki

Concluimos com este trabalho que o respeito às diferenças tende a proporcionar uma reflexão da sociedade moderna, infelizmente, o racismo, o preconceito e a discriminação ainda perpetuam em nossa sociedade, por todos os lugares: nas ruas, dentro das escolas, nos lares, em locais de trabalho, até mesmo, dentro do nosso Congresso nacional (responsável por fazer valer nossas leis).

Não ceder direito de voz àqueles(as) que pouco ou quase nunca é escutado em nossa sociedade, vem sendo uma prática comum aos longo dos séculos, onde apenas o que se enquadra dentro do parâmetro de hegemonia branca masculina é que merece respeito, incluem-se os acadêmicos e literatos.

Nesse contexto, percebemos como é velada a indiferença aos grupos tratados como diferentes, e que a história no Brasil minimiza o sentimento de culpa, de responsabilidade e de desumanização da forma vêm tratando seus filhos(as) ao longo da história.

Todavia, as pesquisas realizadas neste trabalho, mostraram que mesmo que tenham-se passado quase uma década desde a entrada em vigor da Lei 11.645/08, pouco progresso é constatado em relação às práticas pedagógicas que privilegiem tais temáticas dentro das nossas escolas. A falta de material didático atualizado e pouca informação sobre a referida lei, foram as principais responsáveis, segundo os(as) professores(as) que participaram da pesquisa.

Assim, embora haja, mesmo que escassamente, a referência às temáticas da história e cultura dos negros e dos índios, esta ocorre ainda de maneira superficial, ocorrendo a predominância das abordagens de estereotipagem como visto em Tixiliski (2014) no documentário *Moderno e Indígena*. Isso demonstra que ambos os povos são representados de maneira equivocada e superficial, na medida em que são desconsiderados seus aspectos culturais e históricos que muito contribuíram para a formação de nossa sociedade atual.

Ademais, a tergiversação, que vai ao encontro da estereotipagem, também presente em nossas escolas, corrobora a ocultação da história e das origens dessas comunidades, o que, infelizmente, não permite - como prevê a legislação brasileira - a promoção do conhecimento e do intercâmbio cultural da história e da cultura desses povos que foram fundamentais para a sociedade brasileira.

Enquanto professor, percebo que muitos dos nossos jovens estão na contramão do pensamento dos povos originários - em que o passado é nosso grande aliado do presente para resoluções de problemas futuros. Para os povos originários os mais velhos representam: experiência, sabedoria, conhecimento. Na contra mão do pensamento não indígena que "coisa ou coisas inúteis; sem valor; lixo". Deste modo o passado é descartado, desrespeitado, um fardo para o presente. O que vale é o futuro!. Onde para grande parte dos nossos jovens, as máquinas são mais valorizadas que os próprios seres humanos.

Assim, as oficinas tornam-se relevantes nas práticas pedagógicas, já que constatamos no meio docente onde foram ofertadas as oficinas sobre a efetivação da Lei 11.645/08 que ainda é bastante escassa a abordagem relacionadas à cultura e história indígena no Brasil, pois, quando o referido assunto foi mencionado, ocorreram explicações deturpadas sobre a temática abordada, principalmente em relação a imagem do indígena, visto ainda de modo estereotipada e exótica em alguns dos livros didáticos adotados pelas nossas escolas.

Acreditamos que as oficinas são situações privilegiadas para se promovam práticas de leitura, reflexão e produção textual, já que oferecem uma situação concreta de produção, um objetivo final a ser partilhado por todos, além de disseminarem por meio da interação tão necessária entre alunos(as) e professores(as). As oficinas podem acrescentar material de apoio ao livro didático, onde a Lei 11.645 ainda é pouco abordada nos livros didáticos, mesmo quando são aprovados pelo PNL D sem que estejam em conformidade com a legislação vigente.

Neste contexto, quando o objetivo legal não é cumprido, o intercâmbio cultural fica comprometido, em virtude da maneira como é apresentada a cultura e a história dos povos indígenas, produzindo ainda entre os nossos jovens o medo, como relata Munduruku (2007) em uma entrevista realizada pela revista Raiz, por acharem que o índio é selvagem e por isso deve ser mantido na selva, longe dos centros urbanos e conseqüentemente gerando maior distanciamento entre os povos não indígenas sobre a verdadeira realidade que é composta a história e a cultura dos povos originários. Deste modo, o trabalho com a diversidade de textos e a interdisciplinaridade através das oficinas tornará nossos(as) discentes críticos o bastante para possibilitarem a integração de conhecimentos, permitindo que o(a) aluno(a) perceba o mundo de forma crítica e global, revendo alguns conceitos que desvalorizam o ser humano.

A prática de educação em Direitos Humanos surge no contexto brasileiro das lutas e movimentos sociais pelos seus direitos: à reforma agrária, os direitos trabalhistas, os direitos de identidades étnicas, de gênero e opção sexual, os direitos à moradia, à demarcação de terras, entre tantos outros, na perspectiva de conscientização e conquista da cidadania. Nesse contexto, se faz urgente que a partir da educação haja numa construção cultural dos direitos humanos, transformando o modo de pensar de que meu direito está sobre o direito do outro.

Sonho que todos nós educadores(as) tiremos às vendas da ignorância sobre o tratamento que tem sido dado aos povos originários, e, que nos permitamos ler, discutir e ensinar textos da literatura indígena, enfatizando à sua tradição, à sua singularidade, à sua diversidade, com o devido respeito à cultura e história dos povos originários dentro das nossas salas de aula.

Enquanto nossa sociedade ficar indiferente aos crimes de racismo, preconceito, discriminação contra como seres humanos perante nossa Constituição, é sabido que muito ainda se falta para que nossa educação forme, de fato, uma nação cidadã!

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José M. de. **Ubirajara**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Série Bom Livro).

\_\_\_\_\_. **O Guarani**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Iracema**. São Paulo: Ática, 2004

AMARAL, Tarsila do. **Quadro Operários**. 1933. Óleo sobre tela, 150cm x 205cm. Acervo do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/palacio-boa-vista-abriga-obra-operarios-de-tarsila-do-amaral/>> Acesso em: 02/04/2017.

ANDRADE, Mário de. Prosa Modernista - **Macunaíma**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2010.

ANDRADE, Oswald de. **Erro de português** In: Faraco & Moura. Língua e Literatura. v.3 São Paulo: Ática, 1995. p. 146-147.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Carta Pública aos Presidenciáveis**, 2010. disponível em: <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=51999>. Acesso em 17/11/2015.

BLINDNESS - **ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA**. Direção: Fernando Meirelles, Produção: Niv Fichman, Andrea Barata Ribeiro e Sonoko Sakai. Baseado em Ensaio sobre a Cegueira de José Saramago. Brasil, Canadá e Japão, 2008, DVD, cor (121 min).

BORDINI, M. G. **Praticando a arte da docência**. In: Proleitura. Unesp / Uem / Uel, n. 19, abr., 1998.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. PNEDH (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 março 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 16/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 16/11/2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. 7 reimp. São Paulo: EDUSP, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 37 jan/abr. 2008.

\_\_\_\_\_. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Coordenação editorial Avelino Grassi. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos hoje**. Coordenação editorial Avelino Grassi. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt2.htm>> Acesso em: 09/04/2017.

Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em: 19/11/2016.

CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa**. Literatura e cultura latino-americanas. Trad. Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

COSTA, Suzane Lima. **Povos indígenas e suas narrativas autobiográficas** Nº 50, jul – dez | 2014, Salvador: pp. 65-82

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

DIAS, Gonçalves, **I-Juca Pirama**. In: TEIXEIRA, Ivan (org.) *Multiclássicos épicos*. São Paulo: Edusp, 2008.

FAUSTO, Carlos. “história”. In: **Índios no Brasil**. Brasília: MEC/SEED/SEF. 2000, p. 125.

FERREIRA, Ana Cristina – Pinto Bailey. **Uma nova Iracema**: a voz da mulher indígena na obra de Eliane Potiguara. Revista Iberoamericana, v. LXXVI, núm. 230, p.201-215, 2010. Disponível em: <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/download/6656/6832>>. Acesso em: 23/03/2017.

FREI BETTO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Versão Popular. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>. Acesso: 10/03/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEHLEN, R. S. **Identidade de Eliane**: a face potiguara, a máscara indígena e o eco de vozes silenciadas. Boitatá, v. 12, p. 81, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1206.pdf>. Acesso em: 02/03/2017.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo horizonte: Mazza edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **Qual o lugar da literatura indígena no Brasil?** [blog na Internet]. Rio de Janeiro, junho de 2009. Disponível em: <<http://ggrauna.blogspot.com.br/2009/06/vi-encontro-de-escritores-e-artistas.html>> acesso em 12/04/2017.

\_\_\_\_\_. "Resistência". in: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.) **Cadernos Negros**, nº 29. São Paulo: Quilombhoje, 2006, p. 120.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 4a ed.1997.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: A rede “gaúcha” no nordeste. RJ: EDUFF, 1997

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas**: gráficos e tabelas. 2015. Disponível em: < <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 23/03/2017.

Índio do Brasil – David Assayag (Música Indígena Brasileira) Site <<https://www.youtube.com/watch?v=trJCzSL6gPs>> Acesso: 15/03/2017.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos**: história indígena contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**, 2012, 156 pp.: Mestrado - Literatura Brasileira Faculdade de Letras da UFMG , Belo Horizonte.

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

KANINDÉ, Reginaldo. Memórias não se queimam. In: **Índios na visão dos índios**: Memórias do movimento indígena do Nordeste. Saraiva, Gabriela; Gerlic, Sebastián (Org.). Salvador: Thydêwá, 2015, p.24, 25.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. **A Confederação dos Tamoios**- poema. Rio de Janeiro: Empr. Typ. Dous de Dezembro de Paula Brito, 1857. Disponível em: < [www.brasiliana.usp.br/bitstream/handle/1918/01087400/010874\\_COMPLETO.pdf](http://www.brasiliana.usp.br/bitstream/handle/1918/01087400/010874_COMPLETO.pdf)> Acesso em: 12/01/2017.

MELLO, Gabriela Saraiva; GERLIC, Sebastián; (Orgs.). **Índios na visão dos índios**: memórias do movimento indígena do nordeste. Salvador: Thydêwá, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade** Fonte: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>> acesso em 14/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Contos Indígenas Brasileiros/** Daniel Munduruku; ilustrações Rogério Borges. - 2. ed. - São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. Meu vô apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2009. \_\_\_\_\_. **O índio sem tutela**. Entrevista dada à revista Raiz, dez. de 2007. Disponível em: [http://revistaraz.uol.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=850&Itemid=184](http://revistaraz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=850&Itemid=184). Data de Acesso em: 12/02/2017.

NASCIMENTO, Elvira. **Fotógrafa mostra destruição causada pela lama ao longo do Rio Doce**. Disponível em: <<http://ateuver.blogspot.com.br/2015/11/fotografa-mostra-destruicao-causada.html>>. Último acesso em: 29/06/2016.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista** - discurso do confronto: velho e novo mundo. 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2008.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**. São Paulo: Revinter, 2003.

**PAJERAMA** - Instituto socioambiental. Direção Leonardo Amarante Cadaval. Produtora: Glaz Entretenimento, Beta Digital. Brasil, 2008. Formatos Original 1080 HD 16:9. Duração 9:00 minutos Sem fala., color., 35mm. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0>>. Acesso: 01/03/2017.

PANKARARU, Luciano. Outra visão da história. **Índios na visão dos índios: Memórias do movimento indígena do Nordeste**. Saraiva, Gabriela; Gerlic, Sebastián (Org.). Salvador: Thydêwá, 2015, p. 06.

PAZINI, M.C.B. e BENITES, S.A.L. **Oficinas de texto: teoria e prática**. In: Proleitura, Unesp / UEM / UEL, n.19, abr., 1998.

\_\_\_\_\_. **Buscando atenuar a artificialidade da produção textual na escola**. In: ANAIS / Outras palavras / X Semana de Letras / UEM. Maringá-PR, 1997.

PENNA, Lincoln de Abreu. **Auto-história: a intervenção no social** / Lincoln de Abreu Penna. 2ª ed. ampl. - Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco. **Caderno do tempo**. Centro de Cultura Luiz Freire - Projeto Escolas de Índio. 2ª ed. Belo Horizonte, 2006.

QUIXELÔ, Marleide. Fazemos das nossas (r)existências indígenas cotidianas as muitas resistências indígenas ancestrais in. **Índios na visão dos índios: Memórias do movimento indígena do Nordeste**. Saraiva, Gabriela; Gerlic, Sebastián (Org.). Salvador: Thydêwá, 2015, p. 27.

RAMA, Angel. **Literatura e cultura na América Latina**. São Paulo: Edusp, 2001

SILVA, Oscar Pereira da. **Quadro Desembarque de Cabral em Porto Seguro**. 1922. Óleo sobre tela, 190cm x 333 cm. Museu Paulista de São Paulo. Disponível em: <<http://itbnoipiranga.blogspot.com.br/2009/10/quadro-desembarque-de-cabral-em-porto.html>> Acesso em: 02/04/2017.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil** [site na Internet]. São Paulo, março de 2006. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil>> acesso em 19/04/2017.

TIXILISKI, Artur. **Moderno e Indígena** – um olhar para os índios contemporâneos pelas lentes de Artur Tixiliski. 2014 - Disponível em: <http://causasperdidas.literatortura.com/2014/03/31/moderno-e-indigena-um-olhar-para-os-indios-contemporaneos-pelas-lentes-de-artur-tixiliski/>, último acesso: 18/11/2015.

Todos estão surdos - Erasmo Carlos e Roberto Carlos. Site  
<<https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/194989/>>. Acesso: 14 de março de 2017

TEKOHA Y'HOVY – **Aldeia Rio Azul** (Portuguese Version) from TIXILISKI on Vimeo. Brasil, 2013, 4 min. – Direção: Artur Tixiliski. Disponível em: <http://causasperdidas.literatortura.com/2014/03/31/moderno-e-indigena-um-olhar-para-os-indios-contemporaneos-pelas-lentes-de-artur-tixiliski/>, último acesso: 21/11/2015.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: formação, identidade profissional e inovações didáticas. Anais do XIII ENDIPE. Recife, 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

## QUESTIONÁRIO I - SONDAAGEM I

1. Número de disciplina(s) que você ministra:

1 (    )    2 (    )    3 (    )    4 (    )    mais (    )

2. Você possui graduação em qual curso?

---

3. Você possui especialização? Se caso afirmativo, qual a área e a quanto tempo concluiu?

---

4. Na escola que você leciona qual seu enquadramento funcional?

(    ) efetivo

(    ) contratado

(    ) substituto

(    ) se outro, qual? \_\_\_\_\_

5. Você conhece a Lei 11.645/2008?

(    ) sim

(    ) não

Se responder sim, diga a quanto tempo e onde tomou conhecimento

---

6. Você estudou ou trabalhou com algum indígena?

(    ) sim

(    ) não

Se responder sim, diga com quantos, a quanto tempo e onde.

---

7. Na município em que você mora, sabe dizer se tem alguma tribo indígena?

(      ) sim

(      ) não

Se responder sim, qual(is) o(s) nome(s) da(s) tribo(s)?

---

8. Você já lecionou para algum indígena, fosse criança ou adulto?

(      ) sim

(      ) não

Se responder sim, quantos e onde?

---

9. Qual a diferença entre indígena / indianista / indigenista?

10. Descreva com o máximo de detalhes a imagem de um índio.

## APÊNDICE 2

**QUESTIONÁRIO II - AVALIAÇÃO**

1. Você acredita que é possível efetivar a Lei 11.645/2008 a partir de sua prática docente? Explique?
2. Você acha que pode ser interessante trabalhar textos de autores indígenas em sua aulas? Explique?
3. Defina com suas palavras o que seja um texto indígena.
4. O uso de oficinas como prática pedagógica faz/fazerá com que haja mais interação na sala de aula? Explique.
5. A utilização de textos que retratem de fato como é a realidade e a diversidade dos povos indígenas podem aumentar o respeito perante a etnia desses povos?
6. Você aprova o modo como foi trabalhada a oficina literária LITERATURA INDÍGENA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11645/08? Explique.
7. Você se sente mais motivado a ler textos indígena depois da realização das oficina literária LITERATURA INDÍGENA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11645/08? Por quê?
8. Você acrescentaria ou mudaria algo na oficina literária: LITERATURA INDÍGENA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11645/08? O quê?

## APÊNDICE 3

**QUESTIONÁRIO III - GESTÃO ESCOLAR**

A Escola Municipal Jose Inácio Cavalcanti da Silva está localizada na Rua Dantas Barreto, Centro, na cidade de Brejo Da Madre De Deus – CEP: 55170-000.

Senhor(a) gestor(a), venho através deste questionário coletar dados relevantes sobre a escola que fará parte da pesquisa (quantitativa)

**1. A escola supra citada possui?**

a) Anexos:

b) Totaliza alunos matriculados sendo:

- Ensino fundamental - anos finais:
- EJA:

c) Conta com projetos educativos fixos? Quais?:

d) Possui projeto político-pedagógico?

e) Projetos desenvolvidos na comunidade?

**2. Segundo a infraestrutura da escola, ela tem:**

a) Água filtrada:

b) Água da rede pública:

c) Energia da rede pública:

d) Esgoto da rede pública:

e) Fossa:

f) Lixo destinado à coleta periódica:

g) Acesso à Internet:

h) Banda larga:

i) Outro(s)? Qual(is):

**3. A escola contém em termos de dependências escolares?**

a) Total de salas de aulas:

b) Total salas de aulas utilizadas:

c) Sala de diretoria:

d) Sala de professores:

- e) Laboratório de informática:
- f) Quadra de esportes coberta:
- g) Alimentação escolar para os alunos:
- h) Cozinha:
- i) Biblioteca:
- j) Banheiro dentro do prédio:
- k) Sala de secretaria:
- l) Despensa:
- m) Almoxarifado:
- n) Pátio coberto:

**4. Quais dos equipamentos fazem parte do patrimônio escolar?**

- a) Computadores administrativos? Quantos?
- b) Computadores para alunos? Quantos?
- c) Aparelho de TV? Quantas?
- d) Copiadora? Quantas?
- e) Equipamento de som? Quantos?
- f) Impressora? Quantas?
- g) Equipamentos de multimídia? Quantos?
- h) Aparelho de DVD? Quantos?
- i) Aparelho de som? Quantos?
- j) Aparelho projetor multimídia (data show)? Quantos?

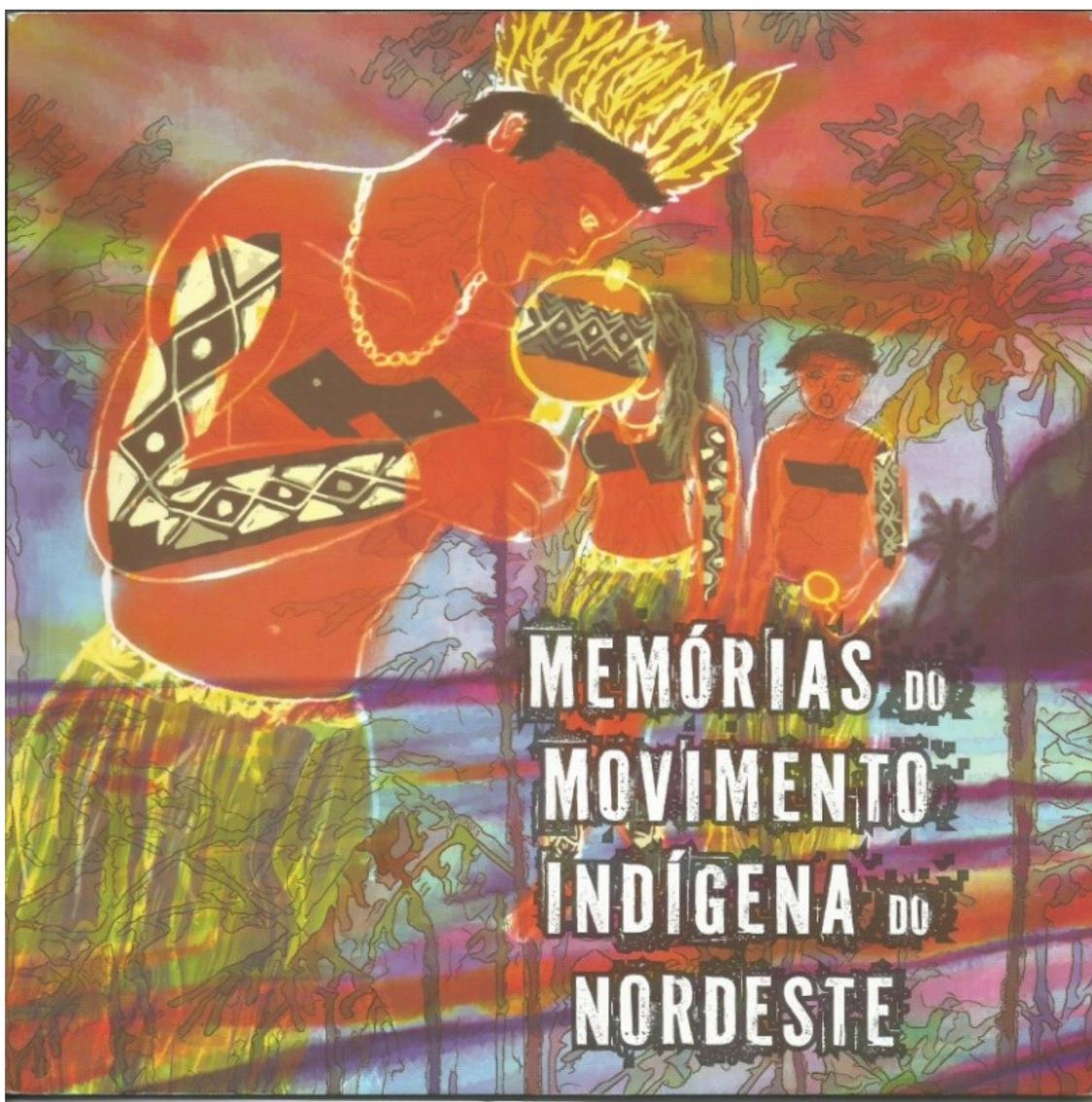
**5. O quadro funcional da escola está distribuído em:**

- a) Professores(as) efetivos(as)? Quantos(as)?
- b) Professores(as) contratados(as)? Quantos(as)?
- c) Coordenação pedagógica? Quantos(as)?
- d) Secretários(as) administrativos(as)? Quantos(as)?
- e) Merendeira(o) quantas(os)?
- f) Auxiliares de limpeza quantos(as)?
- g) Auxiliares de disciplina quantos(as)?
- h) Vigilantes quantos?
- i) Gestão? Quantos(as)?:

## **ANEXOS**

**Anexo I**

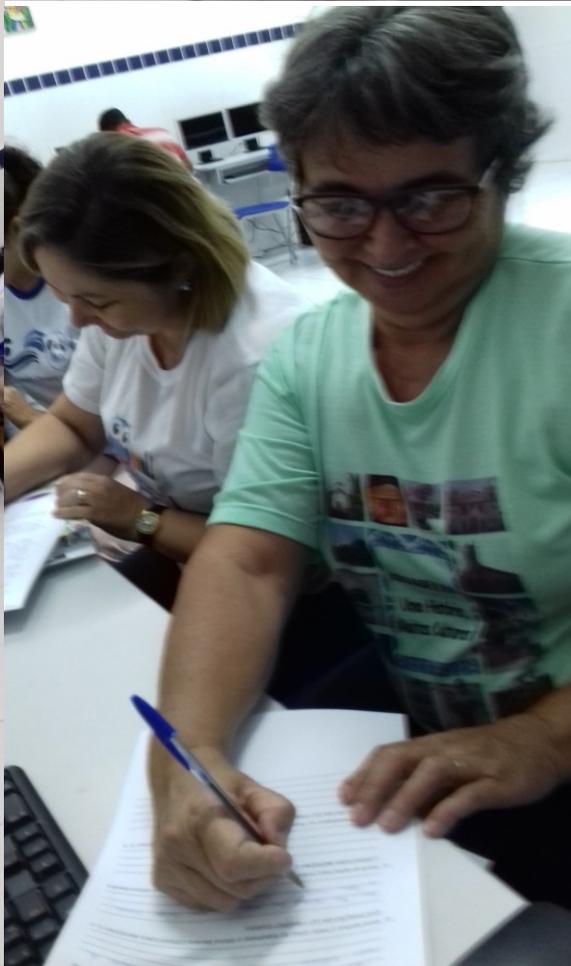
Capa do livro "Memórias do movimento indígena do Nordeste"



Anexo II

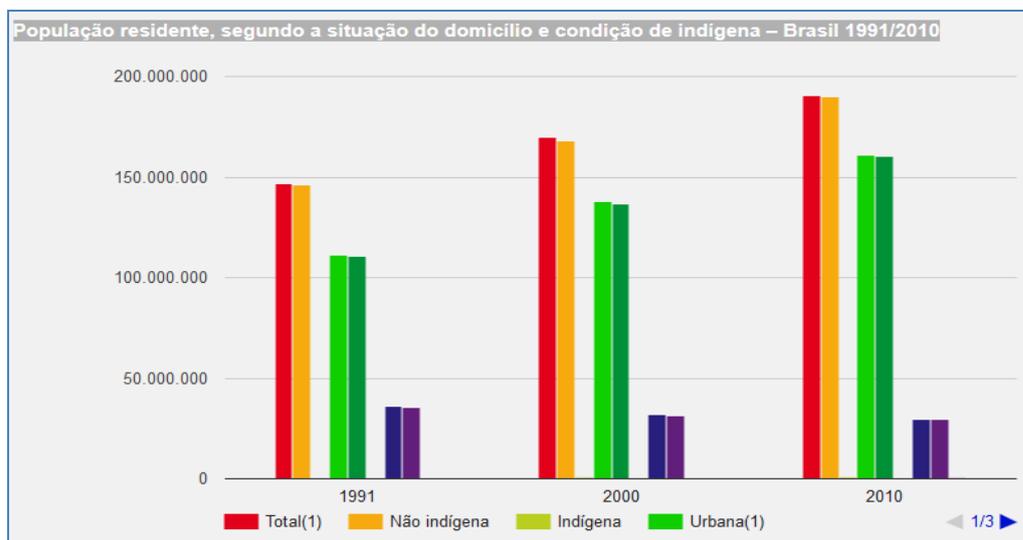
FOTOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS I E II





## Anexo III

### GRÁFICOS E TABELAS: População Não indígena e indígena



	1991	2000	2010
<b>Total(1)</b>	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
<b>Urbana(1)</b>	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
<b>Rural(1)</b>	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010

Nota: Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria 'indígena' do quesito da cor ou raça.

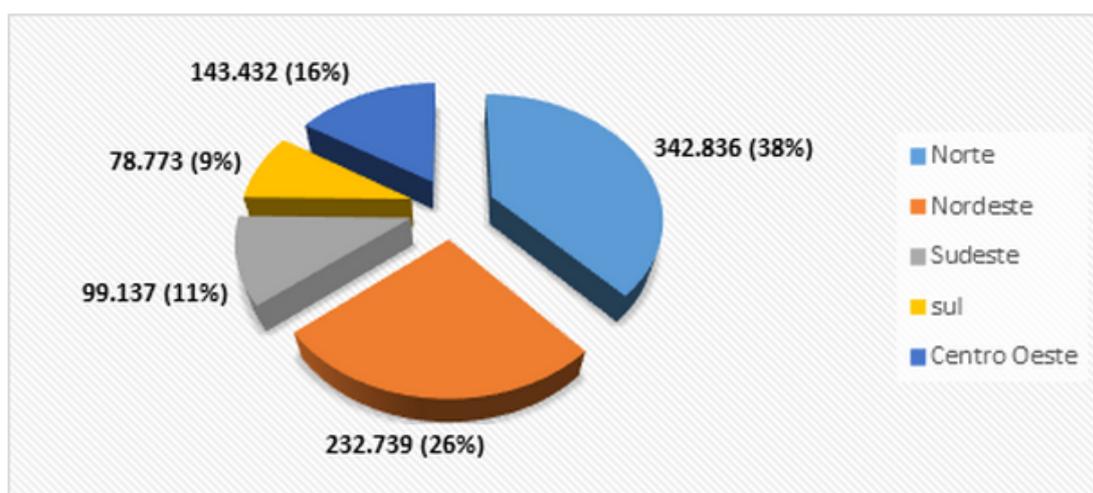
(1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Brasil - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	1303809	São Gabriel da Cachoeira	29.017	3550308	São Paulo	11.918	1303809	São Gabriel da Cachoeira	18.001
2	1303908	São Paulo de Olivença	14.974	1303809	São Gabriel da Cachoeira	11.016	1304062	Tabatinga	14.036
3	1304062	Tabatinga	14.855	2927408	Salvador	7.560	1303908	São Paulo de Olivença	12.752
4	3550308	São Paulo	12.977	3304557	Rio de Janeiro	6.764	1300607	Benjamin Constant	8.704
5	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	10.749	1400100	Boa Vista	6.072	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	8.584
6	1300607	Benjamin Constant	9.833	5300108	Brasília	5.941	5102603	Campinápolis	7.589
7	2610905	Pesqueira	9.335	5002704	Campo Grande	5.657	3162450	São João das Missões	7.528
8	1400100	Boa Vista	8.550	2610905	Pesqueira	4.048	1400050	Alto Alegre	7.457
9	1300409	Barcelos	8.367	1302603	Manaus	3.837	5000609	Amambai	7.158
10	3162450	São João das Missões	7.936	2611606	Recife	3.665	1300409	Barcelos	6.997

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Região Nordeste - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	2610905	Pesqueira	9.335	2927408	Salvador	7.560	2105476	Jenipapo dos Vieiras	5.401
2	2927408	Salvador	7.563	2610905	Pesqueira	4.048	2610905	Pesqueira	5.287
3	2509057	Marcação	5.895	2611606	Recife	3.665	2100600	Amarante do Maranhão	4.838
4	2501401	Baía da Traição	5.687	2927705	Santa Cruz Cabralia	3.322	2501401	Baía da Traição	4.383
5	2105476	Jenipapo dos Vieiras	5.437	2600500	Águas Belas	3.236	2509057	Marcação	4.008
6	2925303	Porto Seguro	5.329	2304400	Fortaleza	3.071	2614808	Tacaratu	3.635
7	2100600	Amarante do Maranhão	5.090	2303709	Caucaia	2.473	2925303	Porto Seguro	3.597
8	2104800	Grajaú	4.135	2704302	Maceió	2.420	2603926	Carnaubeira da Penha	3.249
9	2614808	Tacaratu	4.095	2800308	Aracaju	2.175	2101608	Barra do Corda	3.004
10	2913606	Ilhéus	3.986	2913606	Ilhéus	2.129	2104800	Grajaú	2.934

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Pernambuco - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	2610905	Pesqueira	9.335	2610905	Pesqueira	4.048	2610905	Pesqueira	5.287
2	2614808	Tacaratu	4.095	2611606	Recife	3.665	2614808	Tacaratu	3.635
3	2603926	Carnaubeira da Penha	3.961	2600500	Águas Belas	3.236	2603926	Carnaubeira da Penha	3.249
4	2600500	Águas Belas	3.675	2607901	Jaboatão dos Guararapes	1.513	2608057	Jatobá	2.614
5	2611606	Recife	3.665	2603009	Cabrobó	1.151	2603009	Cabrobó	2.488
6	2603009	Cabrobó	3.639	2611002	Petrolândia	1.137	2606606	Ibimirim	1.703
7	2608057	Jatobá	3.010	2609600	Olinda	941	2607000	Inajá	1.555
8	2611002	Petrolândia	2.157	2610707	Paulista	830	2612208	Salgueiro	1.480
9	2612208	Salgueiro	2.040	2603926	Carnaubeira da Penha	712	2605707	Floresta	1.229
10	2606606	Ibimirim	1.901	2609303	Mirandiba	656	2611002	Petrolândia	1.020

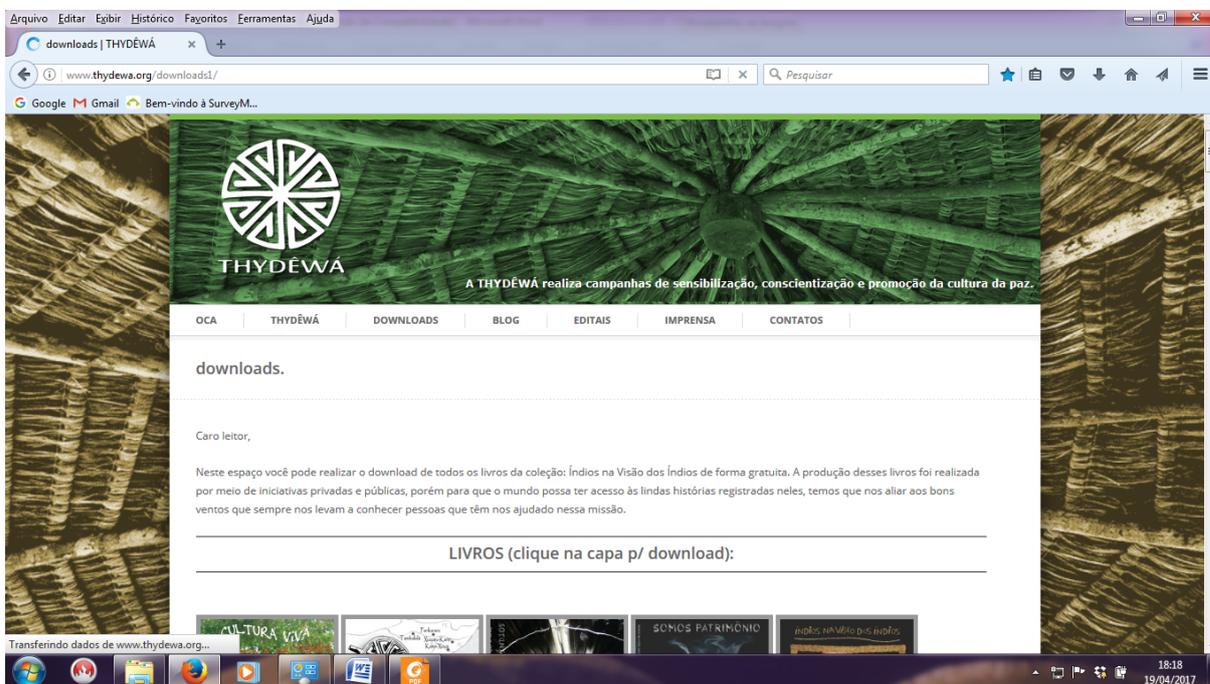
### Distribuição da população indígena nas diversas regiões



Fonte: Censo 2010 – IBGE

## Anexo IV

### Página do *site* da Thydewa



## Anexo V

### Página do *site*: Povos Indígenas do Brasil

The screenshot shows a web browser window displaying the website 'Povos Indígenas do Brasil'. The browser's address bar shows the URL: <https://piib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>. The website header features the logo 'POVOS INDÍGENAS NO BRASIL' and the ISA logo. A navigation menu includes links for 'Perguntas frequentes', 'Fale Conosco', 'Quem somos', and a search bar with the text 'Pesquisa personalizada'. Below the header, a secondary menu lists 'Buscar', 'No Brasil atual', 'Políticas indigenistas', 'Direitos', 'Iniciativas indígenas', 'Terras Indígenas', 'Quadro Geral dos Povos', 'Notícias', and 'Downloads'. The main content area displays the article title 'A escrita e a autoria fortalecendo a identidade' by Daniel Munduruku. The article text discusses the author's childhood experiences with nature and the importance of oral tradition. A sidebar on the right contains a social media share button, a 'Seguir' button, and a section titled 'INICIATIVAS INDÍGENAS' with sub-sections for 'Autoria indígena', 'Web indígena', and 'Organizações indígenas'. The bottom of the browser window shows the Windows taskbar with various application icons and the system clock indicating 20:27 on 20/04/2017.

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Iniciativas indígenas > Aut...

<https://piib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade> Pesquisar

Google Gmail Bem-vindo à SurveyM...

**POVOS INDÍGENAS**  
NO BRASIL

ISA

Perguntas frequentes Fale Conosco Quem somos

Google Pesquisa personalizada Pesquisar

Seguir

Buscar No Brasil atual Políticas indigenistas Direitos Iniciativas indígenas Terras Indígenas Quadro Geral dos Povos Notícias Downloads

### A escrita e a autoria fortalecendo a identidade

Por Daniel Munduruku, da etnia Munduruku.

Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o voo dos pássaros queria nos informar.

Outras vezes fazia questão de nos ensinar o que o caminho das formigas nos dizia. E ele nos ensinava com muita paciência, com a certeza que estava sendo útil para nossa vida adulta. Aos poucos fui percebendo que aquilo era uma forma natural de aprendizado e que tudo era real. Mesmo quando nos falava dos mistérios da natureza, das coisas que minha cabeça juvenil não compreendia, sentia que o velho homem sabia exatamente o que estava nos ensinando. Fazia isso nos contando histórias das origens, das estrelas, do fogo, dos rios. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofqueira do vento, que trazia notícias de lugares distantes.

E assim cresci. E já grande fui perceber que o ensinamento que o velho avô nos passava, realmente nos ajudava a viver os perigos da floresta. Assim podia ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo. Coisas do futuro? A natureza dizia. Coisas do presente? A natureza nos dizia. Mortes? Brigas?

Facebook Twitter Google+ 127

#### INICIATIVAS INDÍGENAS

##### Autoria indígena

Introdução

[A escrita e a autoria fortalecendo a identidade](#)

Uma outra história, a escrita indígena no Brasil

Uma experiência que poderia dar certo

Índios somos nós

##### Web indígena

O que dizem (e pensam) os índios sobre as políticas de inclusão digital?

Sites indígenas

##### Organizações indígenas

Lista de organizações

Materiais de apoio para

20:27  
20/04/2017

## Anexo VI

Página do *blog* - Graça Graúna