



**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária de Dourados
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS/PROFLETRAS**



ROSIVALDO DOS SANTOS RAMOS

**CONTOS INDÍGENAS DE DANIEL MUNDURUKU: A DIVERSIDADE
CULTURAL EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DOURADOS-MS
MAIO/2023

ROSIVALDO DOS SANTOS RAMOS

CONTOS INDÍGENAS DE DANIEL MUNDURUKU: A DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Zélia R. Nolasco dos S. Freire

Bolsa: FUNDECT

Dourados-MS

Maio/2023

R146c Ramos, Rosivaldo dos Santos

Contos indígenas de Daniel Munduruku: a diversidade cultural em sala de aula do ensino fundamental / Rosivaldo dos Santos Ramos. – Dourados, MS:

UEMS, 2024.

108 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Prof^a. Dra. Zélia R. Nolasco dos S. Freire.

1. Literatura indígena 2. Interculturalidade 3. Proposta pedagógica 4. Leitura

I. Freire, Zélia R. Nolasco dos S. II. Título

CDD 23. ed. - 809.898

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do (UEMS)

Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

ROSIVALDO DOS SANTOS RAMOS

CONTOS INDÍGENAS DE DANIEL MUNDURUKU: A DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Zélia R. Nolasco dos S. Freire (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof(a). Dr(a). Paulo Henrique Pressoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof(a). Dr(a). Leoné Astride Barzotto - Suplente
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Prof(a). Dr(a). Ana Cláudia Duarte Mendes- Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Dourados-MS, 16 de agosto de 2024

RESUMO

Esse trabalho consiste em apresentar uma proposta pedagógica como prática de leitura literária de textos de autores indígenas em sala de aula. Tem como objetivo valorizar a cultura e a literatura indígena por meio da proposição de uma sequência didática para o uso da literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa, promovendo o conhecimento da Lei nº 11.645 de 2008 e seu impacto no currículo escolar. Os objetivos específicos são: conhecer as características culturais dos povos indígenas; promover a valorização da cultura e literatura indígena; recomendar uma sequência didática para o uso da literatura indígena no ensino da Língua Portuguesa. Esse trabalho é sobre a literatura indígena e o conto Como surgiu: mitos indígenas em sala de aula, essa é uma forma de aplicabilidade da Lei nº 11.645 de 2008 com sua observância no currículo escolar, o que justifica a relevância desse estudo, que propõe uma intervenção prática por meio de uma proposta de leitura literária de mitos indígenas, tendo como *corpus* de leitura a obra de Daniel Munduruku: como surgiu mitos indígenas brasileiros, no qual o autor apresenta os mitos dos povos indígenas Apinajé, Tembé e Caiapó. Para nosso suporte teórico buscamos apoio nas contribuições teóricas de Quijano (2007) e Candau (2013), dentre outros. Para a concepção de mito como legado da memória cultural de um povo, recorremos a Eliade (2010), Rocha (1991) e Munduruku (2010). Sobre a história e o patrimônio cultural do povo Munduruku, buscamos apoio nas pesquisas de Leopoldi (2016) e Menéndez (2009) cujas reflexões giram em torno de memória, identidade e cultura Munduruku. Para nossa proposta metodológica de aplicar a prática de leitura literária de textos indígenas a partir de sequências expandidas, buscamos apoio nas sugestões da sequência expandida de Cosson (2014). As sequências orientaram a produção de um produto final: uma sequência didática de como trabalhar a literatura e a cultura indígena em sala de aula. Dessa forma, contribuimos para a inclusão da diversidade cultural e interculturalidade nos currículos escolares e ampliar a visão de mundo e fortalecer o processo de aprendizagem de nossos alunos por meio de uma educação literária que só tem sentido se levar à transformação do aluno em protagonista do conhecimento.

Palavras-chave: Literatura Indígena. Lei 11.645/2008. Interculturalidade. Autores Indígenas.

ABSTRACT

This work consists of presenting a practice of literary reading of texts that deal with indigenous themes in the classroom. It aims to value indigenous culture and literature, recommend a didactic sequence for the use of indigenous literature in Portuguese language teaching, promote knowledge of Law 11.645/08 and its impact on the school curriculum. Allow these students to learn about indigenous culture through literary reading of stories written by indigenous authors. The specific objectives are to know the cultural characteristics of indigenous peoples; valuing indigenous culture and literature; recommend a didactic sequence for the use of indigenous literature in the teaching of the Portuguese language. Work on the tale as it came about: indigenous myths in the classroom; Knowledge of Law 11.645/08 and its impacts on the school curriculum. This justifies the relevance of this study, which proposes an educational intervention through a proposal for a literary reading of indigenous myths, having as a reading corpus the work of Daniel Munduruku: How Brazilian indigenous myths emerged, where the author presents

the myths of the Apinajé indigenous peoples , Temb  and Kayapó. For our theoretical support, we seek support in the theoretical contributions of Quijano (2007) and Candau (2013), among others. For the conception of myth as a legacy of the cultural memory of a people, we turned to Eliade (2010), Rocha (1991) and Munduruku (2010). About the history and cultural heritage of the Munduruku people, we seek support in the research of Leopoldi (2016) and Menéndez (2009), whose reflections revolve around memory, identity and Munduruku culture. For our methodological proposal to apply the practice of literary reading of indigenous legends from expanded sequences, we seek support in the suggestions of the expanded sequence of Cosson (2014). The sequences guided the production of a final product: a didactic sequence on how to work with indigenous tales in the classroom. In this way, we contribute to improving the learning process of our students through a literary education that only makes sense if it leads to the transformation of the student into the protagonist of knowledge.

Keywords: Indigenous Literature. Law 11.645/2008. Interculturality. Indigenous Authors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	15
1. 1 Possibilidades literárias em sala de aula.....	27
CAPÍTULO 2 - LITERATURA INDÍGENA: SURGIMENTO	34
2. 1 Autores indígenas.....	40
2. 2 Daniel Munduruku	42
2. 3 Como surgiu: mitos indígenas brasileiros	45
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA INTERCULTURALIDADE E COLONIALIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA	46
3. 1 Valorização e reinvenção: o movimento decolonial e a literatura indígena no Brasil ...	47
3. 2 Literatura Indígena e a Descolonização do Saber	60
3. 3 Literatura indígena no contexto de sala de aula	64
CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO IDENTIDADES POR MEIO DA LITERATURA INDÍGENA.....	70
4. 1 Literatura e identidade no currículo escolar.....	71
4. 2 Caracterização do estudo	73
4. 3 Local da aplicação da intervenção pedagógica	75
4. 4 Caracterização da escola	76
4. 5 Proposta de intervenção na escola - descrição das sequências didáticas.....	77
4. 5. 1 Primeira sequência expandida.....	79
4. 5. 2 Segunda sequência expandida	81
4. 5. 3 Terceira sequência ampliada	83
4. 5. 4 Quarta sequência ampliada	84
5 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
5. 1 Impactos e Transformações: Avaliando a Integração da Literatura Indígena no Currículo Escolar através de Sequências Didáticas	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

As trajetórias de vida de professores são instrumentos importantes para dar voz aos docentes, ouvir o que escapou aos livros, suas vivências no cotidiano da sala de aula, os sentimentos e emoções experimentados. Portanto, eu como faço parte desse processo, desde o ano de 2005, no qual fiz o ENEM e consegui tirar uma nota excelente, tive essa experiência que me possibilitou ganhar uma bolsa do sonhado curso de Letras, enfim consegui entrar via Prouni e Vestibular no curso de Licenciatura de Língua Portuguesa na FAP - Faculdade de Ponta Porã.

O curso de Língua Portuguesa era uma antiga paixão desde os tempos do ensino médio, pois sempre fui um leitor assíduo e com grande entusiasmo para novas descobertas e somente com a leitura poderia alcançar outros horizontes.

Com muita dificuldade concluí em 2009 o sonhado curso de Letras, pois acabei passando por algo que quase me fez desistir do curso, que foi a perda de minha esposa e companheira de batalhas, e mesmo ficando com uma filha de 2 anos de idade e tendo que me desdobrar em ser Pai e acadêmico fui seguindo em frente e concluí com êxito a graduação.

Foi um período de muitas mudanças em minha vida, seguia trabalhando no período matutino e vespertino e fazendo o curso a noite. No ano de 2009 aconteceu a minha apresentação da monografia final e fui aprovado com êxito pela banca da faculdade. Inicie minha vida profissional como professor do programa estágio remunerado do município de Ponta Porã/ MS, na Escola Municipal Maria Ligia, por um período de um ano, que era o período do contrato vigente. Fui inserido no âmbito da escola e fazia parte do corpo docente da mesma, e atuava como professor de leitura para as crianças do contra turno escolar (como substituto das professoras regentes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental I), fazíamos roda de leitura dos clássicos da literatura infanto-juvenil, o que foi uma experiência literária enriquecedora.

No início foi uma tarefa complicada apesar de ter cumprido muitas horas de estágio. Mas assumir uma sala de aula como regente requer o compromisso de lecionar conteúdos de todas as áreas como Matemática, História, Língua Portuguesa, Ciências e Geografia. A turma era bem agitada e acredito que logo perceberam a minha falta de experiência, mas solidariamente alguns colegas de trabalho me deram dicas de como agir na sala para manter a disciplina, o que era um desafio nesse momento.

Ao termino de alguns dias já estava com total autonomia e a controlar a sala de aula com destreza e talento, esse período de estágio remunerado durante a minha formação foi de extrema importância, pois com isso ganhei a confiança necessária para assumir outros desafios que viriam pela frente na carreira de docente.

Após minha formação, em dezembro de 2009, estava exercendo trabalho administrativo da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e comecei a lecionar no ano de 2010 na rede municipal de ensino, como professor de Língua Portuguesa na escola do jardim Ivone, escola do subúrbio de Ponta Porã. Foram dois anos trabalhando com as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Concomitante, fazia substituição no período noturno na escola estadual Mendes Gonçalves, sempre na disciplina de Língua Portuguesa, seguia nesse trajeto para ir cada vez mais adquirindo confiança e domínio de todas as habilidades e competências proporcionadas pelo curso de letras.

Em 2012 fui aprovado no processo seletivo de professor gerenciador da sala de tecnologia da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, como era efetivo como administrativo, a vontade de seguir como professor de português era tamanha que optei pela exoneração do cargo de administrativo e fui trilhar novos caminhos na educação. No mesmo ano comecei minha trajetória como professor da sala de tecnologia educacional da secretaria de educação na cidade de Aral Moreira, e posteriormente fui transferido para cidade de Ponta Porã, seguindo como Progetec do NTE do estado. Nesse setor da educação fui até o ano de 2018, quando fui chamado para ser professor efetivo da rede estadual de ensino.

Para que meu trabalho como professor sempre fosse pautado na busca do conhecimento acabei por fazer outra faculdade: Pedagogia. Em seguida fiz duas especializações, uma com a temática indígena e outra na área da educação, as duas foram oferecidas pela universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Retomando minha carreira como docente, tive a oportunidade de trabalhar no ano de 2015 na escola particular Topo Gigio, como professor de Língua Portuguesa e Redação. Durante esse período assumi e honrei minha ética profissional e fui mais como um desafio, ao longo desse um ano, fui sempre correto e acabei sobrecarregado, haja vista que já atuava como progetec na escola estadual Anffe Betine e ainda trabalhava como professor da sala de tecnologia educacional do município no período noturno.

No ano de 2015 tive um desafio de grande valia, atuando como professor de educação prisional, que foi uma tomada de decisão desafiadora, por tratar-se de algo diferente, de uma

realidade até então desconhecida, mas ao fazer parte do processo e conhecer mais de perto a realidade enfrentada pelos alunos privados de liberdade, surgem fatos importantíssimos, que fazem todo um diferencial no trabalho de qualquer docente.

Percebe-se que não é qualquer professor que está apto para lidar com essa realidade, é necessário um preparo psicológico e a certeza de que irá se deparar com diversas situações e precisa enfrentá-las sempre com entusiasmo, responsabilidade e compromisso, afinal a educação prisional, por mais que se tente comparar com o ensino regular, jamais terá essa proximidade, haja vista, os discentes virem de realidades totalmente diferenciadas das vivenciadas por alunos do ensino regular.

Atuei na secretaria municipal de educação pelo período de 4 anos seguidos, sendo que no ano de 2018 assumi o meu concurso como efetivo da rede estadual, o que foi a consolidação de um sonho, que era o de ser efetivo novamente e assumi a minha vaga no assentamento Itamarati, como professor de Língua Portuguesa da educação básica.

Como transitei nos vários setores da escola, percebi nessa minha jornada que sempre está faltando algo para completar o ensino e durante uma especialização que tive a oportunidade de cursar, com a temática indígena, que vislumbrei esse tema que ainda continua sendo um tabu no nosso meio acadêmico, em virtude do pouco conhecimento e desvalorização, de maneira geral, sobre essa literatura no mundo acadêmico.

A literatura é um instrumento vital na formação escolar de adolescentes e crianças na educação básica, porque exerce diversas funções no espaço da sala de aula, desde letramento inicial até corroborar para reconhecer a diversidade cultural, social, política, religiosa e econômica de uma sociedade. Num país como o Brasil, que possui uma população composta por diversas etnias, a literatura pode ser o mecanismo de desconstrução de preconceitos e discriminação, resultado da colonialidade dominante em nosso sistema escolar. Apesar da lei 11.645/08 representar um avanço no reconhecimento da cultura indígena, o ensino da sua história e cultura ainda é apresentada aos estudantes de forma descontextualizada, vinculando a figura do indígena a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade cultural que sempre existiu entre essas sociedades.

Introduzindo os textos de autores indígenas nas aulas, os professores corroboram para a descolonização do currículo escolar e do pensamento dos seus estudantes, assim poderão aprender sobre a diversidade de etnias presentes no Brasil. Ao elencar as possibilidades

metodológicas de uso da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa da educação/ básica, nosso objetivo é a construção da interculturalidade, a aceitação da cultura do outro, a construção de um diálogo. Desse modo, mais do que propor estratégias metodológicas para o uso da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica, apresentamos uma alternativa de conhecer a riqueza étnico racial de nossa sociedade.

A leitura de uma obra indígena significa mais do que decifrar códigos, representa abrir os olhos para saberes de povos tradicionais, com um arcabouço de conhecimento produzido ao longo de séculos. Reconhecer o valor da literatura indígena significa o desvendar de um mundo novo no campo da literatura brasileira. Dessa forma, pode-se dizer que os letramentos no plural têm a educação e a aprendizagem de linguagens como duas de suas questões centrais, o que é trabalhado nessa produção acadêmica. Também supõem uma estreita ligação com os diversos meios de significação, uma vez que todos os letramentos passam necessariamente pelo desenvolvimento da competência de produzir sentidos.

Nessa concepção do letramento literário: letramentos múltiplos, está inserindo o nosso aluno da educação básica no mundo da leitura e tendo como prioridade as habilidades de leitura e escrita, sendo assim é interessante trabalhar a literatura indígena na escola, porque ela promove o conhecimento da diversidade, da cidadania, ajudando a compreender o diferente, o outro.

Em virtude disso, a proposta de trabalho com letramentos em alunos do Ensino fundamental, sobre a leitura e interpretação dos mitos de Daniel Munduruku, torna esse público mais conhecedor de que existe literatura indígena, de que são obras ricas sobre a cultura e modo de viver desse povo e, principalmente, de que os povos indígenas são a base da formação social, cultural, literária e política do Brasil, afinal, eles foram a primeira forma de organização social presente em nosso território, além das raízes antropológicas, muito do seu modo de pensar, agir e falar foi deixado e perpetuado de geração a geração.

Portanto, nós como professores da educação básica temos que trabalhar esse letramento literário em sala de aula e a literatura tem esse poder de trabalhar a leitura e a escrita, principalmente quando é feita com o uso da literatura infantojuvenil. Desse modo, estamos contribuindo para aprimorar o processo de aprendizagem dos nossos alunos, passando pelo letramento literário, que só faz sentido quando resulta na transformação do educando em um protagonista do saber.

Optou-se assim, por uma abordagem de pesquisa qualitativa e uma metodologia

etnográfica para encontrar conexões entre a literatura estudada, a experiência pedagógica do professor/pesquisador, o conhecimento prévio dos alunos e a sequência didática. Segundo Minayo (2001), a pesquisa com foco qualitativo visa compreender as experiências de forma holística, concentrando-se na descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos e, portanto, concentra-se em questões muito específicas a serem respondidas.

Partindo dessa metodologia faz-se a inserção da literatura indígena em sala de aula. A obra literária usada na sequência didática é de autoria Daniel Munduruku, seu livro “Como Surgiu: Mitos indígenas brasileiros” de 2011. O trabalho com essa literatura é intrigante, porque promove o conhecimento da diversidade, da cidadania e ajuda a compreender o outro, conforme afirmou Janice Thiél (2012), professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em literatura indígena brasileira e doutora pela Universidade Federal do Paraná.

Esse trabalho tem como objetivo principal valorizar a cultura e a literatura indígena por meio da proposição de uma sequência didática para o uso da literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa, promovendo o conhecimento da Lei nº 11.645 de 2008 e seu impacto no currículo escolar. Assim, teremos a percepção sobre o trabalho com a literatura indígena nas escolas de ensino regular, como regulamenta a BNCC e o PNLDB, e do modo como essa cultura é abordada nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental II, a fim de entender se a literatura indígena é ainda hoje pouco abordada, muito embora se trate de um repertório cultural, exclusivamente, brasileiro e de extrema importância para a formação identitária do país, além da compreensão da abordagem de valorização cultural e literária proposta pelas teorias.

Nesse sentido, os objetivos específicos que contribuem para o alcance do objetivo principal são: conhecer as características culturais dos povos indígenas; promover a valorização da cultura e literatura indígena; recomendar uma sequência didática para o uso da literatura indígena no ensino da Língua Portuguesa

Meu interesse pela literatura indígena e meu desejo de estudar esse tema surgiu da relação com experiências educacionais que estimularam a vontade de aprofundar minhas pesquisas sobre literatura e cultura indígena. Isso permitiu uma consideração prática e facilitou a visibilidade e apreciação desse assunto que busca beneficiar as crianças e sua educação por meio da expansão e exploração da diversidade cultural que contribuiu para moldar a nação brasileira e visa promover o intercâmbio entre diferentes realidades culturais e educacionais. A literatura indígena não perde sua atualidade e, pelo contrário, contribui sobremaneira para o estudo do cotidiano de povos

indígenas e para a compreensão das negações que sofreram ao longo dos séculos. Nessa linha, pesquisas acadêmicas como a que desenvolvemos demonstram a importância da literatura indígena em nosso tempo.

A justificativa para este estudo está na visão de que a literatura indígena é uma grande oportunidade para estudar a cultura indígena e descobrir povos com uma rica herança cultural e, portanto, a criação de textos de autores indígenas e sobre a literatura indígena ajuda a recontar a história brasileira de uma perspectiva diferente, pois a narrativa oficial ainda segue o modelo europeu. A literatura ajuda a promover a contribuição dos povos indígenas para a formação da identidade brasileira, assim compreender mais sobre as origens do Brasil por meio do conhecimento da cultura, dos costumes, dos saberes e das tradições do país. Isso permite que os alunos desenvolvam sensibilidades críticas e reflitam sobre a real situação dos índios no Brasil, criando espaço para a inclusão e para a cidadania.

CAPÍTULO 1 - LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A leitura é um instrumento vital na formação escolar de adolescentes e crianças na Educação Básica, porque exerce diversas funções no espaço da sala de aula, desde letramento inicial até corroborar para reconhecer a diversidade cultural, social, política, religiosa e econômica de uma sociedade. E em um país como o Brasil que possui uma população composta por diversas etnias, a literatura pode ser o mecanismo para a eliminação de preconceitos e discriminação, resultantes da colonialidade que persiste em nosso sistema escolar.

Nesse sentido, levar a literatura indígena para a sala de aula representa uma possibilidade de ruptura com os paradigmas e influências do pensamento do colonizador, no qual está presente o modelo de agir e o pensar colonial, que de uma forma subliminar são transmitidos aos professores e estudantes valores e crenças europeias, que menosprezam os povos indígenas na sua diversidade, pluralidade linguística, seus saberes, costumes, religiosidade e sua espiritualidade.

Orlandi (1990) menciona que em nossa imaginação não igualamos os índios a outros povos, mas também não afirmamos que sejam iguais. Somos uma mistura, mas uma mistura indefinida. Isso porque há um silêncio generalizado produzido pelo governante e exercido pelos

governados. Esse silêncio deve enfrentar essa narrativa, ora envolvendo-a, ora explodindo pela radicalização de sua influência: mais ocidental que europeia.

Propomos uma reflexão referente às possibilidades da introdução da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental na escola estadual Dr. Miguel Marcondes Armando, situada na Cidade de Ponta Porã, com isso buscamos compreender por que a literatura indígena ainda não está sendo trabalhada nas salas de aula e por que os escritores indígenas são desconhecidos dos professores de línguas e de literatura.

Essa prerrogativa fundamental encontra-se assegurada na Constituição Federal do Brasil (1988), e estabeleceu no artigo 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Giardinelli Mempo, romancista, autor de vários livros, incluindo romances, coleções de ensaios e coleções de contos, afirma que o direito constitucional à leitura fundamenta-se no fato de que a leitura é condição necessária para que uma pessoa possa continuar aprendendo e, se assim o desejar, continuar seu processo de aprendizagem ao longo de sua vida. Ele também afirma que a leitura garante a livre circulação do conhecimento, essencial para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo (GIARDINELLI, 2010).

A leitura, conforme Aníbel Quijano, sociólogo e pensador humanista peruano, constitui instrumento vital para a desconstrução da ideia equivocada que os povos indígenas são ágrafos e sua cultura é transmitida oralmente, sem o registro escrito. Consiste em ação essencial para romper com a colonialidade presente nos espaços escolares. E compreendemos colonialidade como um dos elementos constitutivos do padrão global do poder capitalista. Fundiu-se com a imposição de classificações raciais e étnicas da população mundial como base do padrão de poder, influenciando todos os meios e aspectos materiais e subjetivos da vida cotidiana e das escolas sociais (QUIJANO, 2009).

O advento da lei 11.645/2008 estabeleceu a inclusão nos currículos escolares do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena. Essa Lei alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a estabelecer que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório em instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio. O

currículo inclui uma variedade de estudos históricos e culturais que caracterizam a formação da população brasileira dessas duas etnias, incluindo a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas culturas na formação da sociedade nacional, recuperando suas contribuições nas esferas sociais, econômicas e políticas relevantes para a história brasileira. A história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas são conteúdos que devem ser ministrados em todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística e literatura e história brasileira.

De fato, a contribuição indígena aparece muitas vezes por referência ou por idealização em obras literárias românticas que não têm em conta a realidade histórica e social, assim problematizam a diversidade das nações e das culturas, a data de comemoração oficial e as representações estereotipadas dos problemas enfrentados pelos povos indígenas no Brasil. Além disso, o indígena ainda é visto, caracterizado e lembrado como descrito por Pero Vaz de Caminha: nu, vivendo nas matas e longe dos centros urbanos.

Felizmente, já se percebe no momento pesquisas que vão além do olhar exótico ou folclórico e, diante da falta de conhecimento, apresentam-se como alternativas que reproduzem preconceitos profundamente arraigados na sociedade e no ensino que não inclui a disciplina ou a literatura indígena na prática docente e, assim, reproduzem os modelos de exclusão existentes na sociedade.

A leitura de Literatura Indígena representa a possibilidade de conhecer os multiletramentos textuais. O escritor indígena Munduruku (2017) diz que a literatura produzida por indígenas vai além do texto escrito, pois envolve as representações da cultura. Então, temos que romper com o convencionalismo na grade curricular da Educação Básica e ensinar sobre a cultura dos povos indígenas aos estudantes brasileiros, mas exatamente, sua literatura, que é carregada de simbolismos, essa troca de conhecimentos entre culturas faz-se necessário, pois todas as culturas são válidas e a dos povos originários faz parte do nosso país.

Para entender como a escrita permeia nosso ser de diferentes maneiras, vejamos o já mencionado termo letramento e sua implicância. Cosson (2006) ao explicar o letramento, menciona que é mais do que ler e escrever, o letramento responde pelo conhecimento que transmitimos através da escrita, como usamos a escrita para comunicar e construir relacionamentos com outras pessoas, como usamos a escrita para falar e moldar o mundo, tudo de formas muito específica.

O letramento literário difere de outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa uma posição única em relação à linguagem e torna o mundo compreensível ao traduzir a sua materialidade numa linguagem cheia de cores, cheiros, sabores e formas humanas profundas. O letramento do ensino da literatura nas escolas não molda meros leitores, mas sim os integra nas comunidades, move os seus meios culturais, cria um sentido de si próprios e dos outros com eles, forma leitores que podem construir um mundo para viver. Isso ocorre porque a ficção que das palavras da história e as palavras que se tornam o material do poema são os processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor. Ambos nos permitem dizer o que não podemos dizer e, mais precisamente, o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos (COSSON, 2006).

Assim, temos que aumentar esses conhecimentos oriundos do outro, reconhecer a diversidade com as suas peculiaridades e igualdade e esse contato com a cultura indígena que estamos propondo será de extrema importância para os nossos alunos, pois trabalhar a interculturalidade nos torna seres humanos melhores. Segundo Maria Vera Candau, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no artigo intitulado Interculturalidade e Educação Escolar, menciona:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p.5).

A leitura de autores indígenas colabora com a descolonização estrutural do currículo escolar, no qual existe o predomínio da visão eurocêntrica do conhecimento, o que contribui para desmistificar essa herança cultural que está inserida nos currículos escolares. Ana Maria Gomes Almeida, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no artigo Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade, afirma que “Outro fator que dificulta o trabalho com esse tema é que há, por parte de alguns professores, um desconhecimento sobre a cultura indígena” (ALMEIDA, 2010, p. 05).

A autora reconhece a importância de tratar as questões literárias e culturais e que é necessária a inserção do tema já no currículo escolar, assim as aulas podem ser o principal meio

pelo qual os alunos, desde o Ensino fundamental, ficam conhecendo e sabendo da importância dos povos indígenas na literatura e sociedade brasileira.

Segundo a escritora Maria das Graças Ferreira, com o pseudônimo de Graça Graúna, professora e ensaísta, muito conhecida por suas poesias: **Canto Mestizo** (1999), **Tessituras da terra** (2000), **Tear da palavra** (2001), dentre outras, em seu livro **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**, mostra que a literatura indígena sempre esteve presente entre nós:

A literatura indígena pulsa. A sua força atravessa fronteira, negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de orature (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário. E mais: isso significa banalizar os direitos literários, a história de resistência e luta dos diferentes povos indígenas de que tratam (em parte) os Direitos Humanos (GRAÚNA, 2013, p. 56).

Mais do que um complemento à educação formal, o conhecimento sobre os povos indígenas e sua literatura é um direito de todos os alunos brasileiros, uma vez que é norma legal o acesso a esse saber. A literatura indígena é algo, puramente nacional e sempre esteve inerente na nossa cultura, embora não fosse reconhecida nos currículos escolares do ensino regular, dessa forma, dar notoriedade e condições de ensino e aprendizagem aos estudantes sobre esse conhecimento é algo de necessidade imediata.

Antônio Candido foi um sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro, além de estudioso da literatura brasileira e estrangeira, em seu texto *Direitos humanos e Literatura*, Antonio Candido explica que “Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1986, p. 186).

Desse modo, mais do que propor estratégias metodológicas para o uso da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa na experiência escolar proposta, apresentamos uma alternativa de reconhecer a riqueza étnico racial de nossa sociedade.

Apresentar uma proposta de atividades de leitura não implica introduzir um novo tema em uma pesquisa. Muitos já abordaram o assunto, o que apenas expressa a complexidade do problema que a escola ainda não enfrentou. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer e

esta pesquisa tem como ponto de partida algumas concepções teóricas sobre leitura que norteiam as orientações pedagógicas.

Jackeline de Almeida Silva, numa experiência desenvolvida na escola do campo sobre a literatura indígena com alunos do Ensino Fundamental, realizou uma sequência didática direcionada aos alunos do 5º ano do Ensino fundamental de uma escola municipal. Na prática, foram desenvolvidas leituras utilizando obras literárias como *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku, de 2001, além de poemas indígenas em formato de atividades direcionadas à reflexão e ao conhecimento da produção indígena nacional sobre a literatura e a cultura indígena (SILVA, 2020).

A sequência didática sugerida por Silva (2020) foi uma técnica didática desenvolvida para despertar o interesse dos alunos pela temática indígena. Os alunos compartilhando suas leituras com os moradores do entorno da escola e visitando uma represa na área escolar tiveram um momento de encontro entre leitor e escritos de Munduruku, demonstrando a extrema atenção e subjetividade da leitura. As memórias de Munduruku transmitidas aos alunos, enquanto situações pessoais do narrador e do leitor se entrelaçaram e levaram à apreciação da obra.

Nesse capítulo são expostos alguns aportes teóricos e conceituais sobre a leitura e a oposição dos alunos do Ensino Fundamental à prática da leitura literária no ambiente escolar. Começando, pelos conceitos básicos, segundo Magda Soares, educadora, linguísta, pesquisadora e professora universitária brasileira, ler significa:

Enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (...) uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2012, p.29).

Não é mistério que o atual quadro de ensino da língua portuguesa tem desvendado enormes dificuldades no desenvolvimento da capacidade de leitura e, embora pareça corriqueiro, ainda convivemos muito com o fato de que muitas vezes a escola é o único local com o qual o aluno tem contato com o texto literário.

Muito se tem discutido sobre a leitura dentro e fora da escola. Discussões que só revelam a grande preocupação que esse tema demanda da sociedade. Porém, para discutir a leitura, seria

necessário primeiro defini-la e entender com que objetivos e de que forma esse processo é ou deveria ser realizado. Vemos, assim, abordagens tradicionais que visam um leitor receptivo, passivo e em que a construção do sentido é centrada no texto.

Concepções que pressupõem um leitor limitado a decifrar e interpretar o que está expresso no texto, envolvido em um processo de codificação, sem que seja permitida nenhuma interação ou reflexão crítica sobre a leitura realizada, quando eu recorro ao verbete leitura, significa amplamente, enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”, pois dos indivíduos já se requer “não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu estado ou condição” (SOARES, 2012, p. 31).

Saber ler e escrever é o básico no currículo em nível de ensino fundamental, assim mais do que ler e escrever a leitura e compreensão da literatura indígena permite desenvolver a percepção de mundo e de cultura conforme uma nova óptica, pois passa-se a considerar que muito do que pensamos, falamos e usamos está associado ao modo de vida indígena, o que também é expresso na literatura, entender isso é expandir a mente para considerar a contribuição dessa cultura sobre a arte literária.

Uma definição que não mostra a complexidade e abrangência que o processo de leitura envolve, e que não compartilha da visão da prática de ler acaba envolvendo a produção de sentido que se dá por meio de processos linguísticos presentes na superfície do texto e em sua forma de organização, porém mobiliza saberes do leitor como expresso nas palavras de Theodor Koch-Grünberg, etnologista e explorador alemão e de Elias Yaguakãg, escritor indígena brasileiro da etnia Maraguá e especialista em grafismos indígenas. Eles contribuíram relevantemente ao estudo dos povos indígenas da América do Sul e relataram:

Quando afirmam que a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2009, p.57).

Mas a leitura ganha um significado mais profundo quando entendida como parte importante do ser em formação, pois implica questionamentos sobre si mesmo e sobre como todas as coisas se movem. E nesse sentido, Jean Foucambert, professor francês e fundador da

Associação Francesa pela Leitura (AFL), em **A leitura em questão** (1994, p. 5) afirma que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa acesso a essa escrita para ter, significa construir uma resposta que integra algumas das novas informações naquilo que você já constitui”.

Nesse sentido, Foumcambert defende o poder da leitura como um instrumento capaz de proporcionar o potencial de maior compreensão do mundo, dos fenômenos e das pessoas. Ler é um ato de perceber algo novo e o que já se tinha conhecimento de acordo com uma nova perspectiva.

No entanto, a leitura pode se mostrar por uma tendência crítica, Helena Hathsue Nagamine Brandão, estudiosa de Letras com ênfase em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e Guaraciaba Micheletti, professora e pesquisadora de Linguística com ênfase em Estilística, ambas escreveram o livro *Teoria e prática da leitura*, em 2002, no qual discorrem que quando se trata de cumprir uma de suas funções mais fundamentais, que reside em seu caráter sociocrítico quando envolve a compreensão de o leitor como sujeito que participa criticamente da sociedade.

Essa percepção é discutida pelo professor Ezequiel Teodhoro da Silva, colaborador voluntário na Faculdade de Educação da Unicamp, ele escreve que quando se lê para compreender os textos, participa-se criticamente da dinâmica do mundo da escrita e ocorre o posicionamento diante da realidade (SILVA, 1988). Dessa maneira, o autor mostra como a leitura pode mudar a percepção sobre os fenômenos, a objetividade e a subjetividade ganham a visão de uma cognição mais elaborada para compreendê-los.

Da mesma forma, a visão crítica do mundo e da realidade ecoa nas palavras de Genézio Darci Boff, teólogo, escritor, filósofo e professor universitário brasileiro. Ele estabelece uma relação entre a atribuição de significado atribuído ao que lê à visão de mundo do leitor, como também fica evidenciado em suas palavras quando declara que:

Cada um lê com os olhos que têm. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo (...). Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 2000, p. 9-10)

Conforme essa relação entre o leitor e sua cosmovisão e a atribuição de significados no texto nos encaminham a uma concepção do leitor ativo e de um processo interativo da leitura. O processo de leitura pode envolver as relações entre o sujeito, sua compreensão do mundo e sua interação por meio das palavras, e nesse sentido constitui um processo de compreensão, do intelecto do mundo, que envolve uma qualidade essencial e única do ser humano. Sua capacidade simbólica e interação com os outros por meio da mediação da palavra. Assim, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (BRANDÃO, MICHELETTI, 2002).

A experiência de um texto literário não só toca aspectos psicossociais do leitor, mas também suscita uma reflexão crítica sobre questões éticas, políticas, sociais e ideológicas, levando à análise das estratégias de construção da linguagem do texto.

Essa percepção que apresenta o leitor como elemento ativo no processo de leitura, também é encontrada nas palavras da autora Vera Teixeira de Aguiar, professora titular aposentada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) onde lecionou Leitura de Autores Brasileiros, Sociologia da Leitura, Literatura Infantil e Maria da Glória Bordini, doutora em Letras pela PUCRS e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS que, em uma linguagem simbólica, entendem o leitor como aquele que controla o processo para o qual múltiplas combinações possíveis são realizadas livremente. Sendo assim, as autoras representam a leitura como “um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações” (AGUIAR, BORDINI; 2001, p.254).

Da mesma forma, essa abordagem do caráter interativo está presente na concepção de Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, linguísta conhecida por seus trabalhos sobre leitura e letramento, ela escreveu **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**, em 2000, para quem a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – interagindo um com o outro e obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (KLEIMAN, 2000).

Entendimento semelhante é evidenciado nas teorias da autora Isabel Solé, professora e investigadora da Universidade de Barcelona, Espanha, na obra **Estratégias de Leitura** (1998), que veem o leitor como um sujeito ativo e que, por meio de um processo cognitivo baseado em estratégias de leitura, em constante processo de interação dialógica, ela hipotetiza e verifica as evidências de quem leia o texto realmente tenha entendido, diz:

[...] é necessário aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, assim como se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Solé (1998) aponta que a leitura requer a identidade e o conhecimento que o leitor traz para sua interação com o texto. Nesse sentido, como afirma a autora, não se trata de uma tradução ou recriação do sentido que um autor quis dar, mas de uma construção que envolve o texto, o conhecimento prévio do leitor que o aborda e seus objetivos, ou seja, um leitor que interage com o texto e com o autor.

Sob um conceito interativo, Solé (1998) menciona que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo ele tenta se convencer dos objetivos que norteiam sua leitura (SOLÉ, 1998, p. 24). Esta afirmação, como explica a autora, tem várias consequências, uma vez que a leitura envolve um leitor ativo que processa e examina intencionalmente o texto, e a interpretação que o leitor dá a esse texto depende muito dos objetivos dessa leitura.

Carla Coscarelli, pesquisadora sobre a leitura em ambientes digitais e sobre o letramento digital e Delaine Cafiero professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na obra **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**, de 2013, também acreditam que o leitor ativo constrói significados a partir de suas experiências, conhecimentos e crenças. Desta forma, enfatizam que a leitura requer um trabalho cognitivo e social porque mobiliza diferentes habilidades ou habilidades de letramento e porque a leitura tem o objetivo de ser um interlocutor e, nessa perspectiva, dizem os autores:

[...] o leitor não é passivo. Ele não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re) construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças. Ler exige trabalho. Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; trabalho social, porque tem finalidade como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

No entanto, é importante notar que, apesar da ideia de que o processo de leitura deve evocar um leitor ativo que atribui significados ao texto, isso não implica uma compreensão de que o texto não tem sentido ou significado próprio. Anteriormente, justamente por ser uma atividade que envolve a produção de sentido e que se realiza a partir dos elementos presentes no texto e que ainda mobiliza o conhecimento no momento da interação e da comunicação, a leitura coloca sob o conceito interativo um complexo sentido, conforme defendido pelos diversos teóricos aqui mencionados até aqui, e que por sua vez se reflete nas palavras de Koch e Elias, na obra **Leitura e sentido** de 2009, quando dizem que a leitura é:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2009, p.11).

A leitura é entendida como um processo de enunciação que se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica.

Nesse sentido, a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político porque, ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994).

Isso significa que a leitura estimula o pensamento, melhora as habilidades interpretativas e fornece aos leitores um conhecimento abrangente e diversificado sobre uma variedade de tópicos. A leitura literária promove a criatividade, a imaginação, a comunicação, o pensamento crítico e melhora as habilidades de escrita.

Regina Zilberman, professora da PUCRS, na qual leciona Teoria da Literatura e Literatura Brasileira, menciona que todas essas noções e teorias levam a compreender o alcance e a complexidade da leitura, entendendo que ler não é apenas apreender o significado, mas também trazer a experiência e a visão de mundo do leitor para o texto que está sendo lido, em uma compreensão que é a realização da interação dinâmica entre o leitor e texto, através da leitura, o que pode originar um novo texto (ZILBERMANN, 1988).

Dessa maneira, fortalecer a compreensão de que o processo de leitura não se limita ao mero processo de decifrar um sistema e que se limita à educação escolar, implica dizer que a leitura vai além do impresso e se insere em um processo que deve ser reaprendido a cada exposição a um novo texto. Segundo a autora Lígia Chiappini Moraes Leite, professora, em sua obra **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate, cita que:

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há, sobretudo, muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade (LEITE 1988, p. 91).

Também, em uma compreensão crítica da leitura semelhante à de Leite (1988) na obra citada, encontramos a análise de Paulo Reglus Neves Freire, educador e filósofo brasileiro que é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, que afirma que o ato de ler não termina simplesmente com a decifração de palavras e línguas escritas, há muito tempo é possível decifrar processos e sistemas de leitura e escrita para prever e fazer avançar a inteligência. A leitura é um processo que começa com a leitura do mundo, lembrando que para o autor isso acontece antes da leitura das palavras, e ler as palavras não significa abandonar a continuação da leitura do mundo (FREIRE, 1993).

Essa compreensão de que linguagem, leitura e realidade estão dinamicamente ligadas, e que a leitura crítica implica na percepção da relação entre o texto e o contexto do qual ele emerge, é bastante difundida e pode ser encontrada nas palavras do célebre Freire (2003) quando ele explica:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p.11).

Paulo Freire (1986), em sua obra **Medo e ousadia**: o cotidiano dos professores, repetiu de forma poética sua percepção crítica que deve incluir o processo de leitura, ele afirmou que ler não se trata apenas de decifrar palavras, mas é reformular o que se lê, assim trata-se de descobrir o

contexto do texto e também como eu conecto o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor (FREIRE, 1986).

Finalmente, tornar essa leitura consciente sem abrir para ser reduzida a uma mera decodificação, é um processo de longo alcance que envolve a construção de significados por meio da interação entre autor, texto e leitor, e por meio do qual é possível conhecer criticamente o mundo e a realidade em que se insere, para interpretar.

Diante das diferentes perspectivas e concepções do ato e do processo de leitura aqui discutidas, apoio-me em Renilson José Menegassi, professor e mestre em linguística e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste com experiência na área de Linguística e em Linguística Aplicada em Leitura e Ensino, os quais indicaram que os pressupostos teóricos que sustentam cada uma dessas teorias são de importância diferenciada e as atividades de leitura envolvem um olhar diferenciado sobre o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas sugestões didáticas sobre compreensão literária para a formação de leitores nas escolas brasileiras (MENEGASSI, ANGELO; 2005).

1. 1 Possibilidades literárias em sala de aula

As práticas de leitura literária tornaram-se uma tarefa complexa a ser desenvolvida diante da oposição no discurso de alunos que consideram os textos enfadonhos ou muito difíceis de entender, principalmente no Ensino Fundamental, quando o texto atende a determinados objetivos e a capacidade de leitura é limitada, baseada em uma matriz que enfoca questões onde apenas o texto e seu autor são o foco da interpretação.

Nesse sentido, quando excluído do processo, o leitor não interage com o texto, não reflete sobre ele, não tem uma experiência significativa, dialógica, polissêmica. Embora não seja um tema novo, problemas relacionados às dificuldades de leitura, principalmente literárias, ainda geram preocupação e levam a discussões e reflexões de professores que lidam com os processos escolares e suas implicações, com representações negativas, com resistência à leitura e incompreensão sobre a literatura.

Educadores e pesquisadores que lidam com o ensino de literatura no Ensino Fundamental se deparam com dois grandes desafios: a lei e a resistência à implementação de leituras literárias.

No entanto, são dois problemas aos quais a escola, apesar das grandes dificuldades que envolvem, não pode escapar e que tem de enfrentar.

Em primeiro lugar, é de grande importância reconhecer que a exposição a textos literários é essencial para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental até aos anos finais do Ensino Fundamental, pois essa atividade tende a diminuir com o decorrer do curso. Diante disso, o foco do ensino de português deve estar nas práticas de escrita e leitura, principalmente de textos literários, pois, como sugerem Aguiar e Bordini (1993, pp. 13-14), todos os livros favorecem os sentidos da descoberta, mas são os literários que o fazem de forma mais ampla.

No entanto, Zilberman (2009) lembra que a obra de ficção, enquanto imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, nunca é completa. A autora destaca que, ao contrário, sua estrutura, marcada por lacunas e pela situação inacabada e pelos personagens propostos, pede a intervenção de um leitor que preencha essas lacunas e dê vida ao mundo formulado pelo autor (ZILBERMAN, 2009).

Candido (2004), por outro lado, vê a literatura como um fator indispensável de humanização e, por isso confirma as características humanas subjetivas das pessoas, até porque ela atua amplamente no subconsciente e no inconsciente e, a seu ver, tem o caráter humanizador da literatura se efetiva nos diferentes traços do homem e nas mudanças que se fazem presentes na relação que ele passa a ter com a vida que o cerca. Segundo Candido:

A literatura é um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna, mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Percebe-se a importância da leitura literária no processo de humanização que permeia o professor e seus alunos e que se manifesta como forma de compreender melhor o que acontece no mundo e ao nosso redor, pré-requisito essencial para a nossa participação na sociedade.

Candido (2004) entende que o acesso aos bens culturais é um direito humano e considera que a literatura está ligada à luta pelos direitos humanos e desta vez analisa que é um direito garantido, porque é uma necessidade universal a ser satisfeita sob pena de mutilar a nossa personalidade e, além disso, representa um instrumento de exposição ao focar situações de

limitação ou de negação de direitos como a pobreza e servidão, respectivamente. Em ambos os níveis, tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Nessa perspectiva, reiteramos o entendimento de Candido (2004) de que a literatura é um direito humano fundamental e como tal deve ser reconhecida como algo indispensável à vida de todos, conforme enfatiza ao afirmar que pensar em direitos humanos tem um papel primordial que é de: perceber que o que consideramos essencial para nós mesmos é essencial para os outros também.

E nessa perspectiva, o autor também questiona se certos bens são essenciais para garantir a sobrevivência física humana, como alimentação, moradia, vestuário, educação, saúde, liberdade individual, apoio da justiça pública, resistência à opressão e também o direito à crença, opinião, lazer, porque não arte, literatura.

Na perspectiva, então, de que a literatura é um bem essencial e um direito humano, a escola e suas práticas de leitura devem se posicionar compreendendo, como sugere Zilberman (2009), a importância da leitura como aquisição da realidade processo, bem como a importância do objeto através do qual se materializa: a obra literária.

No entanto, é importante notar que introduzir o texto literário na sala de aula, especialmente, para as turmas do ensino básico, implica uma educação literária, não com o objetivo de desenvolver uma história, mas com o objetivo de expandir a capacidade de leitura dos alunos. Estudantes que não trabalham com o texto literário, apenas com estudos de épocas literárias, suas características estilísticas ou com meras resenhas de obras dos autores mais representativos de cada escola literária tem o conhecimento e a capacidade de interpretação limitada (BRASIL, 1998).

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta os profissionais da educação e que reúne conteúdos a serem trabalhados por faixa etária dos alunos, designa competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na vida escolar em cada área de conhecimento. Assim, ela ressalta dentro do tópico de Ensino Fundamental, o incentivo à leitura, pois o contato com os livros cria o hábito de leitura. Em relação ao ensino literatura, essas determinações são válidas para a literatura indígena, com isso, apenas 018, o ensino da história e da cultura indígena brasileira se tornou obrigatório, por isso ainda se conhece tão pouco da mesma (BRASIL, 2018).

Embora a BNCC não cite diretamente a literatura indígena, ela apresenta conhecimentos de diversas literaturas como objetivos, competências e habilidades como forma de valorização da cultura. O documento exige que os alunos saiam da escola de ensino fundamental com os conhecimentos necessários para respeitar as culturas e os valores indígenas, rompendo assim com os estereótipos sobre os índios, ainda existentes na sociedade moderna e também reconhecem que os povos indígenas são protagonistas da sua própria história.

Com isso voltamos ao que propôs Candido (2004), que entende que a literatura, sendo um bem essencial, é um direito que deve ser acessível a todos. Compreender isso nos leva a uma pergunta: como garantir esse direito quando há tanta resistência dos alunos? Para responder a uma pergunta tão difícil, primeiro é importante lembrar que o desencanto progressivo com a leitura é um fenômeno reconhecido internacionalmente.

A leitura exige tempo, atenção, concentração, luxo ou esforço incompatível com o cotidiano atual e algumas dificuldades na leitura literária por parte dos alunos têm suas raízes nos processos da literatura escolar (BORDINI e AGUIAR, 1988; KRAMER, SOUZA; 1996).

Marcel Alvaro de Amorim, líder do Grupo de Pesquisas Práticas de Letramento na Ensino de Línguas e Literaturas (PLELL), em **Retratos da Leitura no Brasil**, publicado em 2007, adverte que a escola falha na tarefa de formar leitores que, além de dominar as habilidades de alfabetização, é preciso incentivar a interpretação da leitura e sua correlação com as realidades e conhecimento das culturas.

Ponto de vista semelhante ao de Bordini e Aguiar (1988), que também veem o problema como presente na escola e apontam o método como um dos problemas do ensino de literatura, que não leva em consideração o patrimônio cultural e os saberes prévios trazidos pelos alunos quando entram no ambiente escolar, com isso afirmam:

Se os métodos de ensino como ficaram comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais nesses métodos do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.33).

Solange Jobim e Souza, psicóloga e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), juntamente com Sonia Kramer, professora titular da PUCRJ e pesquisadora da educação infantil, entendem que a escola, por meio de seus métodos de incentivo ao abandono da

leitura e da escrita, tem contribuído para a resistência à leitura e não forma leitores. Nessa perspectiva, elencam alguns motivos apresentados pelos alunos para o abandono da leitura e da escrita:

[...] livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER, SOUZA, 1996, p. 37).

Nesse contexto cabe o alerta de Tzvetan Todorov, filólogo pela Universidade de Sofia com a tese de doutorado *Literatura e significação* (1967) e autor de **A gramática do Decameron** (1969), **A conquista da América** (1982) e **Os inimigos íntimos da democracia** (2012), Todorov (2009) considerava que o problema não está na produção literária ou no seu esgotamento, mas sim nas práticas de leitura a que o jovem foi submetido ao longo de seus anos escolares. Diante dessa análise, o autor afirma:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009, p.10).

Podemos assim perceber que muitas das barreiras para a leitura literária no próprio processo de ensino estão dentro da escola e nas práticas de leitura oferecidas aos alunos dos diferentes níveis escolares. No entanto, outras possíveis causas são apontadas, por falta de interesse e pela resistência entre os jovens estudantes.

Ricardo Azevedo, escritor, ilustrador e pesquisador brasileiro, aponta que uma das hipóteses para o declínio do interesse pela leitura à medida que as crianças crescem pode estar relacionada a diferenças na literatura e no material oferecido, visto que os livros infantis brasileiros atingiram, em sua maioria, níveis estéticos muito bons, tanto em termos na qualidade do texto verbal e das ilustrações, bem como no aspecto gráfico e no papel utilizado (AZEVEDO, 1999).

Caio Riter, escritor, doutor em Literatura Brasileira, publicou mais de 60 livros, e dentre eles os infantis e juvenis, além de contos e poesias. Para ele, a atração pela literatura não pode se limitar mais aos recursos visuais e estéticos do que ao texto e à leitura literária. Nesse sentido, podemos nos deparar com o que afirma Riter (2009) no livro **A formação do Leitor literário em casa e na escola**, de que o processo de formação de leitores literários na escola está imerso em um universo de pseudoverdades que eles chamam de mitos.

Ao identificar os mitos que cercam o ensino de literatura e visando reverter a insatisfação com a leitura literária, propomos um ensino baseado em uma concepção semelhante à de Zilberman e Silva (2008) em **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto, que entendem que o ensino de literatura não se limita à transmissão do patrimônio literário consagrado.

De fato, o ensino deve ter a responsabilidade de formar o leitor, e essa tarefa só pode ser realizada quando a leitura é concebida como uma atividade que oferece uma experiência única do texto literário. Entretanto, a escola e sua prática de leitura muitas vezes cometem o equívoco de tratar os textos para ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, deveres cívicos, questões gramaticais, receitas obsoletas para a fruição dos textos (BRASIL, 1997).

Longe de meios como esses, que têm contribuído para a resistência dos alunos ao texto literário, a escola deve focar na formação de um leitor literário. Educação pensada para ajudar o leitor a apreciar as construções e significados, a utilizar estratégias verbais de cunho artístico, que faz parte de seus deveres e prazeres.

Graça Paulino, doutora em Teoria Literária pela UFRJ, professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG e com experiência nas áreas de Letras e Educação com ênfase em Ensino de Literatura, afirma em **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares, que o leitor deve saber se apropriar de estratégias de leitura para aplicar textos literários, aceitando a proposta de pacto ficcional, com reconhecimento de traços linguísticos de subjetividade, intertextualidade, indiscursividade, restauração da criação linguística (PAULINO, 1998).

Uma tarefa bastante complexa, pois se por um lado grande parte da resistência é causada por fatores da sala de aula, por outro lado grande parte da solução também virá da prática realizada na escola, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) (BRASIL, 1997), que explicam que a escola deve mobilizá-los internamente para desenvolver bons leitores,

para torná-los bons leitores, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto ou o empenho pela leitura, pois aprender a ler exige dedicação, interesse e esforço.

A leitura é algo interessante e desafiador, algo que, quando realizado plenamente, dá autonomia e independência. É preciso inculcar nos alunos a autoconfiança, condição para que possam se desafiar a aprender fazendo (BRASIL, 1997).

Roxane Rojo Roxane, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC de São Paulo, fez uma análise das propostas dos PCNs, enfatizando a papel do professor que aparece como aquele que, além de transmitir conteúdos, é aquele que transmite o valor que a linguagem lhe oferece. Se o professor tiver uma relação confortável com a leitura e a escrita, certamente conseguirá trabalhar com a compreensão, interpretação e análise crítica dos alunos (ROJO, 2000).

Maria do Rosário Magnani, professora Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), estudiosa do tema alfabetização, afirma que o gosto pode ser ensinado se puder ser aprendido. A aprendizagem tem uma faceta não espontânea e requer uma intervenção consciente e construtiva.

Posicionamentos como os de Rojo (2000) e Magnani (1991), que concebem a figura do professor como mediador no processo de aprendizagem, também se assemelham aos que Matos (1987) defende, ou seja, a necessidade de o leitor ter contato com a obra literária porque, a rigor, entende que o ensino de literatura é impossível, pela simples razão de que a experiência não pode ser ensinada.

Maria Vitalina Leal de Matos, professora universitária, investigadora e ensaísta, explica que em seu ponto de vista, o que pode e deve ser feito é criar as condições para essa experiência: remover obstáculos e criar oportunidades para a leitura eficaz (MATOS, 1987).

Podemos perceber nas posições de Rojo (2000), Magnani (1991), Matos (1987), Freire (2003) e Zilbermann (1988; 2009) a importância dada ao papel do professor como mediador no processo de leitura literária. Papel reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio que afirmam que o estatuto do leitor e da leitura no âmbito dos estudos literários nos leva a dimensionar o papel do professor não apenas como leitor, mas como facilitador no contexto das práticas escolares da leitura literária.

Significado que se materializa quando o professor escolhe, entre outras coisas, histórias, poemas, textos para o teatro em diferentes linguagens que entrem em diálogo com o texto

literário, escolha essa que está ligada não só a preferências pessoais, mas também às exigências curriculares dos projetos escolares (BRASIL, 2008). Finalmente, nos referimos ao valor atribuído à literatura, expresso nas palavras de Todorov (2009), que enfatiza que:

A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (TODOROV, 2009, p. 23).

Portanto, cabe à escola concentrar esforços para realizar atividades de leitura literária também no Ensino Fundamental, formar pessoas capazes de compreender a si mesmas, o mundo e a realidade que as cerca. Nesse sentido, Rildo Cosson, doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e em Educação pela UFMG, escreveu diversos livros, como **Letramento Político**: a perspectiva do legislativo, no qual afirma que não existem fórmulas prontas para ensinar literatura, isso é um fato. É importante, no entanto, que professores substituam práticas que contribuem para o fracasso do ensino da leitura e que amparados por uma base teórica, apresentem proposições que incluam a leitura como algo atrativo e importante, provoquem e fomentem a resistência nos conselhos estudantis.

Finalmente, visto que a sala de aula é muitas vezes a única forma de vivenciar a literatura, é preciso fazer esforços para realizar atividades de leitura literária e garantir a literatura como um bem essencial, inalienável e que todos tenham acesso, por meio da leitura de textos literários, o que contribui para a formação de estudantes capazes de compreender o mundo e a realidade em que vivem.

CAPÍTULO 2 - LITERATURA INDÍGENA: SURGIMENTO

Aline dos Santos França, estudiosa do tema mulher e o negro na literatura afro-brasileira, juntamente com Naira Silveira, doutora em Ciência da Informação e líder do Grupo de Pesquisa: "Ecce Liber: filosofia, linguagem e organização dos saberes" no artigo **A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira** de 2014, afirmam que a literatura indígena é temporalmente recente em nosso país e que a década de 1980 foi um momento

importante nesse sentido, uma vez que autores indígenas passaram a publicar seus conhecimentos e a expor suas perspectivas em obras literárias (FRANÇA; SILVEIRA, 2014).

Na década de 1980, iniciou-se a produção de literatura indígena na forma escrita devido à demanda por materiais escolares indígenas que refletissem a cultura e a realidade de cada etnia. A obra **Antes o mundo não existia**, escrito por Umúsin Panlõn Kumu e Tolamã Kenhíri, foi o primeiro livro escrito e ilustrado inteiramente por índios e apresenta uma história mítica contada sobre a criação do mundo da tribo Desana Kehiripora, publicado pela primeira vez em 1980 pela livraria Cultura editora (FRANÇA; SILVEIRA, 2014).

Lívia Penedo Jacob, doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UERJ e pela Universidade de Winnipeg, em sua tese intitulada **As duras penas: o índio na literatura e a literatura indígena**, ressalta que a literatura indígena surgiu em um contexto de emanações de textos antropológicos, num momento de discussão acalorada dos textos de Levi Strauss¹ onde as evidências indígenas e sua cultura eram salientadas de maneira muito enfática na mídia e sobretudo na acadêmica do período. Nesse sentido, o do surgimento da literatura indígena, há um outro componente muito importante que vai de encontro com a valorização dos textos que não eram tidos como populares ou do chamado tradicional: a literatura marginal (JACOB, 2020).

A fuga daquilo que era considerado comercial e veiculado pelas grandes editoras do período impulsionou a publicação e o lançamento de diversos títulos e gêneros considerados atípicos sob o prisma comercial. A literatura marginal brasileira, sobretudo na década de 1970 pavimentou um caminho que fez brotar uma cultura que não era popular e com isso acabou ficando a margem do que era tido como belo e bonito e por isso que textos de autoria indígena não eram publicados até então. Desse modo, passaram a ser publicados, dando voz a quem historicamente não a possuía, como no caso dos indígenas pelos idos da década de 1980 e 1990 (JACOB, 2020).

Note-se que a popularização da literatura indígena passou a atender à necessidade de produção de literatura indígena na forma escrita, iniciada na década de 1980, devido à demanda por materiais didáticos das escolas que tratassem a cultura e das realidades do povo brasileiro.

¹ Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi um antropólogo, sociólogo e humanista francês. Foi um dos grandes pensadores do século XX, foi considerado o mestre da Antropologia Moderna.

Assim, os povos indígenas saíram de uma situação de invisibilidade, a partir da produção cultural que passou a tê-lo como um representante da América.

Anselmo Peres Alós, doutor em Letras pela UFRGS, no seu artigo **Literatura de Resistência na América Latina**: a questão das narrativas de testemunho, menciona que a década de 1980 também foi de grande importância literária para aquilo o que se denominou: literatura de testemunho. Emanando de países periféricos no Continente Africano e das Américas, em contextos de descolonização, ou de ditaduras militares, esse tipo de narrativa também foi de suma importância para que a voz daqueles que não eram histórica e culturalmente ouvidas ressoassem de forma mais enfática e simbólica (ALÓS, 2008).

Tarsilla Couto de Brito, professora de Teoria, Crítica e Ensino de Literatura na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFGO); Sinval Martins de Sousa Filho, doutor em Psicolinguística (Universidade de Brasília - UNB) e em Teoria Linguística (Universidade de Pisa, Itália/UNIPI) e Gláucia Vieira Cândido, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) escreveram o artigo **O Averso do Direito à Literatura**: por uma definição de Literatura Indígena, no qual uniram as discussões antropológicas, a literatura marginal e a literatura de testemunho. Nesse texto eles tratam o momento histórico-literário da década de 80 como importante e viabilizador do surgimento da literatura indígena, considerando a inserção do indígena e seus direitos na Carta Magna de 1988, sobretudo nos artigos 210 e 231, que tratam respectivamente do direito à educação e do direito à terra e são considerados grandes marcos na conquista de direitos aos povos originários (BRITO; SOUSA FILHO; CÂNDIDO, 2018).

Nos anos de 1990 pulsaram os primeiros acordes dessa literatura, que teve início antes mesmo do domínio literário dessas etnias entre os povos indígenas e ganhava maior visibilidade com o aumento das publicações, mas muito antes disso já existia o desejo de autoria e muito antes do surgimento do país de hoje, os contos dos povos já circulavam nas aldeias e passavam de geração em geração.

Em um país historicamente construído sobre um grande processo colonizador e de aculturação dentre outras etnias, sobre o indígena, presenciar o surgimento e a divulgação da literatura desses povos é de grande importância na tentativa de uma reinterpretação da história por meio da literatura, além de situar o nativo brasileiro em seu lugar de fala e perspectiva literária.

Percebe-se que o momento era propício para o surgimento da literatura indígena, de forma a fazer ecoar uma perspectiva antes inexistente sobre aquele que se viu retratado de formas caricatas e ou folclóricas por autores como José de Alencar e ou Gonçalves Dias (BRITO; SOUSA FILHO; CÂNDIDO, 2018).

O investimento estético na figura do indígena realizado pelos românticos brasileiros foi fundamental para o processo de emancipação da arte nacional, mas pouco contribuiu para o reconhecimento do valor autônomo da tradição oral da cultura ameríndia. Muito ao contrário: no texto que nossos intelectuais legitimaram como documento inaugural do Romantismo – o “Ensaio sobre a história da literatura no Brasil”, publicado por Gonçalves Magalhães em 1836 –, os primeiros povos desta terra são declarados “raça extinta”. Do mesmo modo, José de Alencar desaparece com os índios da paisagem tropical no afã de poder afirmar um passado lendário ao Brasil. Para que Peri e I Juca Pirama fossem Ulisses, Édipo ou Lancelot, os românticos extinguíram os nativos de sua terra pela segunda vez (BRITO; SOUSA FILHO; CÂNDIDO, 2018, p.177-178).

Ou seja, de acordo com o fragmento acima exposto, ainda que o romantismo brasileiro, movimento artístico, político e filosófico, tenha inegavelmente feito sua contribuição para o estabelecimento de uma literatura nacional mais robusta e original, a estigmatização da figura indígena nos livros do século XIX sedimentou uma caracterização do indígena que pouco ou em nada serviu para a valorização de sua cultura.

França e Silveira (2014) ressaltaram no artigo citado anteriormente que o surgimento da literatura indígena, de modo geral, é importante para a preservação de elementos culturais e perspectivas que apenas o próprio indígena poderia ter e exercer:

Esse movimento iniciado no final do século XX vem ampliando a possibilidade de transmissão de conhecimento e interação social e política entre os povos indígenas e a “sociedade nacional”. A literatura escrita indígena vai além da publicação de livros com a temática indígena. Ela contém a possibilidade de autorrepresentação de povos que por vezes foram mantidos em categoria secundária no panorama político e cultural nacional (FRANÇA; SILVEIRA, 2014 p.71).

A promoção e a divulgação da literatura indígena são de grande expressão e simbolismo para que novos autores surjam e estabeleçam diálogos entre as suas culturas, e, sobretudo, leve ao conhecimento de outras parcelas populacionais não indígenas, a sua versão e ponto de vista acerca de sua própria cultura e daquilo o que denominamos nação brasileira.

Lorena Faria de Souza, em sua tese **Literatura Negra e Indígena no Letramento Literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II, afirma que existem muitas possibilidades de trabalhos sobre a literatura indígena, dentre tais está o trabalho com textos em sala de aula, devemos considerar a capacidade de proporcionar uma melhor compreensão do outro, como em um trabalho de exercício de empatia e de entendimento de realidades que talvez sem a literatura indígena, muitas pessoas não teriam acesso (SOUZA, 2015).

Julie Dorrico, escritora, pesquisadora e curadora de literatura indígena, descendente do povo Macuxi, explica que apesar de cronologicamente ainda muito recente, principalmente, quando comparamos com todo o movimento literário anterior, a literatura indígena atual representa um importante marco histórico, no sentido de dar voz a quem historicamente foi silenciado, pois se tornou um fenômeno cultural e um movimento literário a partir da década de 1990. As décadas anteriores fizeram raras edições publicadas de autores nativos, ficando clara a condição de esquecimento desse povo e de suas narrativas (DORRICO, 2018).

A partir de um documento isolado, pode-se obter somente a transmissão de seu conteúdo. Entretanto, se estiver envolvido em relações de significados será possível expor ao máximo o seu potencial informativo. Dessa forma, considerando cada Biblioteca (ou Unidade de Informação) como sistemas que vão muito além do significado etimológico da palavra - que se refere somente à guarda de livros -, é necessário que haja uma organização lógico semântica capaz de controlar todo esse ambiente (FRANÇA; SILVEIRA, 2014 p.71).

Além das questões literárias que por si já são esplendorosas, a ideia de ter indígenas cada vez mais realizando publicações nas esferas históricas, políticas e sociais não é menos grandiosa do que a produção literária, haja vista que as gerações futuras estarão munidas de documentos e obras que desempenharão as funções de preservação e de legado sobre os modos e a cultura indígena. O que seria da cultura helênica sem os textos de Homero? Sem comparações literárias ou qualitativas, a preservação e reprodução da história indígena são em certa medida bastante beneficiadas com a promoção da literatura de seu povo (FRANÇA; SILVEIRA, 2014).

De acordo com Dorrico (2018), a memória coletiva é carregada de afetividade e de construções verticais, ou seja, as narrativas daqueles que representam os vencedores históricos sempre são mais lembradas e existem evidências de que isso ocorra em relação a nativos e colonizadores.

Também por isso, a literatura indígena dentre seus papéis está o de representar a memória dos povos originários, trata-se de uma tarefa árdua a reconstrução de uma memória coletiva, se é que é possível, ou ao menos, a reconstrução de uma parte dessa memória em decorrência da autoria indígena sobre suas próprias narrativas e versões, evidenciando suas complexidades culturais e nações no sentido de ressignificar o imaginário coletivo ou parte dele por meio da literatura.

No sentido de compreender o indígena e sua cultura por meio da interpretação de sua literatura, é que o seguinte subcapítulo abordará alguns importantes de autores indígenas de modo a contextualizar o autor Daniel Munduruku e sua obra literária: “Como surgiu – Mitos Indígenas Brasileiros” de 2011.

Observamos que há uma diferença entre lendas e mitos. Na definição de Cascudo (1978), lenda é um elemento fixo, uma narrativa que determina o valor de uma região e está ligada à cultura de um povo. Segundo ele, são iguais em diferentes partes do mundo, são semelhantes há décadas, diferem nos detalhes, e é essa diferença que caracteriza e sinaliza o típico. Sem documentos históricos que atestem a veracidade, as pessoas revivem o passado mostrando o seu curso e fornecendo os locais onde os acontecimentos ocorreram como referências inegáveis para o exame racionalista. Eles mostram o local exato do evento, por exemplo, no caso da lenda da mina de ouro na Ilha do Flamengo, em Arez/RN.

Um mito pode existir através do movimento, da ação e do testemunho humano, e pode reter as características físicas que o individualizam, mas desenvolve hábitos que se adaptam e mudam às condições do ambiente em que opera. Nos mitos há processos de encantamento e desencanto, motivos de punição, término da punição, formatos, marchas, grunhidos, cantos, , variações por região (CASCUDO, 1978).

A literatura de Munduruku, no livro **Como surgiu: mitos indígenas brasileiros**, trabalhado em sequência didática com alunos do ensino fundamental, tratam-se de mitos, e não lendas, pois nesse livro, o premiado autor conta ótimas histórias sobre os povos indígenas, mitos de fantasia e sabedoria, que geram o respeito pelas culturas indígenas, assim é ideal para tratar de questões culturais indígenas, contém muitas referências úteis sobre culturas indígenas.

2. 1 Autores indígenas

Conforme França e Silveira (2014), é importante compreender que a literatura indígena como a vemos atualmente não surgiu nas aldeias, a elaboração atual é produto de pesquisas, autores com formações acadêmicas e editoras que trabalharam para uma construção de obras aprimoradas. As tradições indígenas historicamente orais, vieram a ser grafadas em papel muito esporadicamente (ou ao menos que tenha chegado ao conhecimento e publicidade das massas) a partir do século XX. Entretanto a tradição poética já era uma realidade dentre os nativos brasileiros e seus descendentes nas aldeias desde a colonização.

Dentre alguns dos principais autores indígenas autodeclarados, estão: Graça Graúna, Bino Pankararu, Olívio Jekupé, Douglas Diegues e o próprio Daniel Munduruku. Além de uma quantidade considerável de autores, há ainda eventos e saraus acerca de obras literárias, como visto abaixo:

(...) há uma agenda de saraus de literatura indígena, os quais são promovidos anualmente, desde 2009, pela Casa das Rosas com curadoria de Deborah Goldemberg (Goldemberg e Cunha, 2010); · uma rede de comentadores de literatura indígena foi formada, com os professores Maria Inês Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais), Pedro de Niemeyer Cesarino (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Sergio Medeiros (Universidade Federal de Santa Catarina); · estabeleceram-se prêmios e concursos como o Prêmio de Literaturas Indígenas das Américas, o Concurso Curumim – Leitura de Obras de Escritores Indígenas (promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ) e o Prêmio Comunidades Indígenas (Governo de Minas Gerais); · a literatura indígena brasileira foi recebida como uma literatura de relevância na 35ª Edição do Salão do Livro de Paris, em 2015, quando o Brasil foi o país homenageado, tendo, dentre os autores brasileiros participantes convidados, três representantes da literatura indígena (Daniel Munduruku, Davi Kopenawa e Cristino Wapichana); · a literatura indígena participa da rede de traduções que compõe o que se convencionou chamar de “República das Letras”: Daniel Munduruku, por exemplo, de seus 45 livros, teve dois traduzidos para a língua inglesa (BRITO; SOUSA FILHO; CÂNDIDO, 2018 p.183).

Nota-se que a expressividade da literatura indígena do presente se faz marcante não apenas por seus diversos autores, mas também pelos eventos e demais atividades que compõem uma agenda cultural literária que toma importância justamente por fomentar autores e produções literárias do gênero. Nesse sentido, a literatura indígena se faz essencial para uma desconstrução de narrativas eurocêtricas, que de alguma forma valorizam o papel do

colonizador e sua figura em detrimento dos povos originários (BRITO; SOUSA FILHO; CÂNDIDO, 2018).

Graça Graúna não apenas como indígena é marcante na literatura, mas também enquanto mulher indígena, carregando importante missão, a autora se junta à outras mulheres indígenas de nações distintas como as autoras: Julie Dorrico, Aline Kayapó, Shirley Djukurnã Krenak e Márcia Wayna Kambeba, para compor uma importante expressividade literária feminina e indígena em nosso país.

De modo geral, os autores indígenas trazem elementos de valorização de suas culturas em suas obras. Evidenciam as características de seu povo e se prestam em suas obras literárias a descrição singular daqueles que de fato vivenciam a cultura indígena. Para Douglas Diegues; poeta de vanguarda, considerado um escritor de destaque sobre as poéticas de povos indígenas do Brasil, a literatura indígena é um direito adquirido e deve ser exercido, utilizada como uma ferramenta de emancipação de seu povo, no sentido de ocupar e exercer seu lugar de fala por meio da literatura (DIEGUES, 2016).

Os autores indígenas evidenciam a sua cultura oral nos seus textos. A presença do sobrenatural, da natureza, da fauna e do sagrado. Também por isso os autores são tão importantes, pois quebram com uma tradição, a oral e ao mesmo tempo reforçam uma tradição literária que beneficia a difusão cultural dos povos originários, como alguns autores da etnia Pankararu, um deles é Sérgio Gonçalves Ramalho, experiente na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa (Letramento, Gêneros Textuais, Produção de textos e Revisão de textos) e Literatura Brasileira, em sua dissertação *Leitura literária de Lendas Indígenas*, fala que:

Para esses indígenas, o cultivo da memória e da alteridade como elementos fundantes da sua identidade, se fortalece, desde os primeiros anos de vida, como herança cultural. Nesse sentido, quando suas lendas não apresentam autoria individual, mas coletiva, elas querem transmitir a ideia de fortalecimento identitário, pois, mesmo que as suas lendas tenham sido escritas por um grupo de professores e lideranças das aldeias, todos da comunidade são responsáveis pela autoria coletiva desses textos. Esse senso coletivo de autoria está ligado, por sua vez, à preservação da memória coletiva desse povo (RAMALHO, 2020, p. 50).

Fica evidente que a missão do autor indígena vai além de uma satisfação e ou realização pessoal. Na verdade, como podemos observar no fragmento acima, a preservação da memória, a sua difusão, se trata de um bem coletivo e não de uma missão meramente individualista. Assim, a

literatura indígena e seus representantes, trazem contextos, culturas e lendas de representatividade coletiva e não do indivíduo.

2. 2 Daniel Munduruku

A professora doutora Euridice Figueiredo estudou a literatura indígena de Daniel Munduruku, escritor e professor indígena Daniel Munduruku nasceu em 28 de fevereiro de 1964, em Belém (PA). Ela explica que nas décadas de 1970 e 1980, ele lidou com todos os preconceitos de um povo indígena. De menino educado em escola missionária, passou a ser um dos principais autores da literatura indígena brasileira, com 42 livros publicados. Graduado em Filosofia, História e Psicologia, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), também é pós-doutorando em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro da Academia de Letras de Lorena. Já esteve em vários países da Europa, participando de eventos e ministrando oficinas culturais para crianças (FIGUEIREDO, 2018).

Munduruku participa ativamente de palestras e seminários enfatizando o papel da cultura indígena na formação da sociedade brasileira. Durante sua jornada leu diversas leituras que contribuíram para sua formação acadêmica e espiritual e essa variedade de leituras o ajudou a ser quem é hoje. Com isso o autor preserva sua cultura, a indígena, em dezenas de livros, sendo que a maioria foi aceita no ensino fundamental como paradidáticos (FIGUEIREDO, 2018).

Ele é considerado o principal representante de um gênero que ainda está em sua infância. A obra **Índio** publicada pela Companhia das Letrinhas, em 1996, já vendeu mais de sessenta mil exemplares e está em sua 16ª edição. Suas obras tratam não apenas da tradição e dos valores indígenas, mas também do respeito à natureza e à vida comunitária e podem ser consideradas atuais por tratar dos dilemas da civilização, questões que enfrentou desde criança, a começar pelo seu próprio nome de origem europeia Daniel Monteiro Costa, depois adotou a denominação de seu povo como sobrenome, Mundukuru (FIGUEIREDO, 2018).

Munduruku conta em sua obra **Meu avô Apolinário** de 2005, premiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que o não reconhecimento e desconexão da educação com a cultura e literatura indígena significavam uma violência tremenda e fazia com que se sentissem excluídos. Munduruku conta também que seu

avô paterno o ajudou a valorizar sua identidade e que durante sua juventude, recorreu à Igreja para realizar o sonho de ser escritor.

Assim, passou seis anos no seminário, onde se formou em Filosofia, com especialização em História e Psicologia. Um de seus principais trabalhos é **O Banquete dos Deuses** publicado no ano 2000, na qual conta a história de um professor que encontra ferramentas para combater o preconceito sobre os povos indígenas, sobretudo, trata da importância do respeito à variedade cultural.

Daniel Munduruku é autor de livros premiados no Brasil e no Exterior. Recebeu o Prêmio Jabuti, o Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Érico Vanucci Mendes (CNPq), e o Prêmio Tolerância (UNESCO), além de ter diversos livros agraciados com o selo altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (FIGUEIREDO, 2018).

Como escritor, Daniel Munduruku se dedica à Literatura Infantil. É o escritor indígena que mais publicou até o momento, dentre suas obras, além das já citadas, também destacam-se: *Você lembra pai?* (2000), *Sabedoria das Águas* (2004), *Contos indígenas* (2005), *Coisas de Índio* (2000), *Crônicas de São Paulo* (2011), *O diário de Kaxi* (2001).

Em uma entrevista disponibilizada no *YouTube*, feita pela SESC TTV², é exposto um catálogo de obras de Daniel Munduruku, ele conta que resolveu escrever suas histórias a partir de um acontecimento, que ocorreu da seguinte forma: Um dia ele estava contando histórias para um grupo de crianças pequenas. Contava uma que havia escutado de seu avô, era segundo ele uma história bem comovente. Quando terminou de contar a história uma menina perguntou: “Tio índio, onde posso encontrar essas histórias para eu ler?”. Nesse momento Daniel Munduruku afirma que ficou sem jeito, pois não sabia o que responder para a menina. Foi então que lhe despertou o interesse de difundir aquelas histórias e foi nesse momento que nasceu o escritor.

Assim, buscou entender mais sobre as histórias de seu povo e de outros povos indígenas. E, passou a se dedicar a escrever histórias que pudessem ajudar as crianças a conhecer o mundo indígena. O escritor conta ainda que não foi de imediato e muito menos fácil, pois as editoras não queriam publicar seus textos, até que um dia a Editora Companhia das Letrinhas o chamou para uma conversa e assim inicia sua carreira como escritor.

² A entrevista pode ser ouvida na íntegra no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=HQSWmDuWEKE>.

Daniel Munduruku em uma entrevista concedido à Revista Iberoamericana³, não aponta nenhum autor ou autores que tenham sido suas influências literárias, ele conta que desde jovem sempre foi um bom leitor e que devorou livros e livros nos seus anos de formação. Realizou-se leituras de biografias de santos, ficção científica, crônicas, gibis, fotonovelas e romances água com açúcar, assim acredita que isso tenha o influenciado ou não. De acordo com informações concedidas pelo próprio Munduruku em seu *blog* o primeiro texto que tornou público escreveu aos 15 anos de idade, segundo ele, foi um texto sobre a Páscoa, imprimiu em um mimeógrafo e distribuiu pela comunidade. Efetivamente começou a publicar em 1996, quando lançou **Histórias de índio**, uma obra que surpreendeu o mercado livreiro por ser a primeira vez que um indígena publicava um texto voltado para o público infantojuvenil não indígena (MUNDURUKU, 2023).

Autor de mais de quarenta livros, Daniel Munduruku vê na escrita um meio para aproximar as culturas indígenas, buscando estender o conceito de literatura às danças, músicas e ritos. Ao analisar a escrita do autor em **Histórias de índio**, é possível perceber que há uma preocupação em mostrar a importância dos saberes dos ancestrais, sua vitalidade e visa mostrar também como os brasileiros, que são também indígenas na sua essência, ignoram as tradições fundadoras de sua própria identidade.

Munduruku acredita na força da literatura como um “grito consciente e consistente” desses povos que tiveram durante séculos suas vozes silenciadas. Outro ponto que o autor defende é a luta para que se cumpra a lei nº. 11. 645 de 2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História e Cultura Indígena na Educação Básica (FIGUEIREDO, 2018).

A literatura é instrumento de aproximação entre a diversidade de saberes e culturas indígenas e pode funcionar como um elo de ligação e também como um instrumento para soltar a voz desses povos que se calaram por séculos. Desse modo, a escrita feita por indígenas se torna um desafio, pois buscam ajudar seu povo a usar a escrita como porta-voz da cultura, das crenças, da literatura, acredita Munduruku. A escrita de Daniel Munduruku é, de fato, direcionada ao público infantil, pois para um adulto compreender seus textos seria necessário fazer um exercício para ouvir as vozes dos ancestrais indígenas e, segundo o próprio autor, as crianças brasileiras de origem indígena têm um canal aberto com sua ancestralidade, elas são emotivas e capazes de conseguir chegar onde os adultos não chegam (MUNDURUKU, 2023).

³ A entrevista pode ser lida na íntegra no endereço <http://danielmunduruku.blogspot.com/>

2.3 Como surgiu: mitos indígenas brasileiros

Escolhemos os textos de Daniel Mundukuru sobre a literatura indígena por serem significativos para a cultura dos referidos povos indígenas, pois contêm elementos característicos da lenda indígena como a autoria coletiva, a linguagem gráfica, a valorização da natureza, o elemento milagroso, além de temas como entre outros memória, identidade, alteridade e respeito pelo sagrado.

Os mitos indígenas podem ser uma forma de sensibilizar os alunos mais novos para questões relacionadas com a natureza, relação com a terra e os animais. Para o docente a contação de histórias é a melhor forma de trabalhar o conteúdo no Ensino Fundamental. Os mitos indígenas são narrativas orais que passam de geração em geração e funcionam como um repositório de conhecimento. No livro **Os Filhos do Sangue do Céu e Outras Histórias Indígenas de Origem** de 2005, o autor conta 3 mitos sobre o surgimento: do milho (povo Apinajé), da mandioca (povo Tembé) e do fogo (povo Caiapó).

Em **Como surgiu o milho** conhecemos um lindo mito do povo Apinajé (do Tocantins) que traz a história de um jovem e triste viúvo que passava suas noites a olhar o céu. Numa noite, ao encantar-se com uma estrelinha, fica imaginando como seria bom se ela viesse lá das alturas a fim de confortá-lo em sua dor. Pois, é exatamente o que acontece, e a estrela ganha as formas de uma bela moça chamada Candiê-Cuéi (Candiê quer dizer estrela e Cuéi, feminina) (MUNDURKU, 2005).

Candiê-Cuéi é quem apresenta os tubérculos como a batata e o inhame ao viúvo, que acha tudo muito saboroso. Naquele tempo os Apinajés não sabiam cultivar a roça e logo a moça irá introduzir o brilho dourado – e o sabor maravilhoso – do milho na vida da aldeia. Louvando mais um alimento extraordinário de nossas terras.

Como surgiu a mandioca é um mito do povo Tembé (dos Estados do Pará e Maranhão) e fala do poderoso pajé Maíra ensinando o plantio da mandioca. Ele transforma a roça de camapu (também chamado de physalis) em maniva (mandioca) e ensina o roceiro como proceder. Ao entrar na casa, Maíra ordena que o homem volte e busque a mandioca para prepararem a saborosa bebida manicuera. (MUNDURKU, 2005).

O homem não acredita no pajé, seria impossível que a mandioca já estivesse brotando! O pajé, por sua vez, amaldiçoa a falta de fé do homem e o condena a colher a mandioca apenas uma vez por ano.

Como apareceu o fogo é um mito da tradição Caiapó (que vive no sul do Pará e tem uma população de aproximadamente nove mil pessoas) e conta a história de um menino adotado por um pai onça. A criança passa um tempo com o pai onça, que lhe presenteia com o calor do fogo e também o ensina a caçar e a manejar o arco-e-flecha. O pai onça permite que o menino retorne aos Caiapós, seu verdadeiro povo e promete que lhes ensinaria a fazer o fogo (MUNDURKU, 2005).

Depois de muitas aventuras o menino consegue retornar à sua aldeia e leva os parentes para conhecer o pai onça e aprender a dominar o fogo. Lindo o trecho em que o pai onça entrega o fogo ao seu filho de criação e o menino passa a tocha à anta, que fora escolhida como a carregadora do fogo. Que imagem, uma anta carregando uma tocha através da floresta, seguida pelos Caiapós e também pelo atrapalhado pássaro jacu, que engole uma brasa e por esse motivo tem a garganta cor de fogo até hoje.

Como os textos indígenas costumam ser acompanhados por ilustrações, trabalhar o mito com o uso de imagens é uma forma de levar o tema para a sala de aula, o que contribui para que as crianças percebam que a diversidade cultural existe e é necessário o respeito e convívio. Além disso, é importante entender como a literatura, a política, a ideologia, a cultura e a linguística são pontos que se articulam e aparecem nos mitos de alguma forma, seja no título, na imagem ou no significado por trás daquela história.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA INTERCULTURALIDADE E COLONIALIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA

Essa pesquisa aborda o conceito de literatura indígena e o trabalho dela em sala de aula, a fim de edificar não só o emprego de leitura de livros indígenas, mas também o fortalecimento da relação étnico-racial entre os alunos de modo que possa influenciar na sua escolaridade, e, conseqüentemente, na vida social, inicializando o processo de respeito, empatia, valorização, amizade e tolerância. Além disso, a quebra dos estereótipos atribuídos aos indígenas que foram e ainda são considerados atrasados intelectualmente e inferiores aos demais é feita.

As culturas indígenas são um ponto fundamental na formação da identidade do Brasil e de seu povo, e se pensarmos na literatura, esse cenário não deve ser diferente. Por muitos anos, as narrativas indígenas de origem oral ficaram confinadas ao registro literário dos escritores brancos e eram estudadas na educação básica apenas em aulas temáticas estigmatizadas relacionadas às festas folclóricas.

Segundo Janice Cristine Thiél, doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora dessa instituição, no livro **Pele silenciosa, pele sonora**, de 2012, a literatura indígena em destaque, é a arte da palavra, visto que as palavras recontam o mundo e recontam os seres que estão nele, recontam sua história, suas relações, suas reuniões, seus conflitos, suas buscas, suas indagações. A literatura indígena aborda todas essas questões ao mesmo tempo em que tenta incorporar o bilinguismo e o multiculturalismo textual em seu caráter, ao mesmo tempo em que conta histórias de diversas etnias indígenas cujas culturas superaram e ultrapassaram dificuldades.

Nesse contexto que adotamos que a literatura indígena pode contribuir para romper com a colonialidade presente na sociedade e escolas brasileiras. Segundo Quijano (2005), a ideia de colonialidade do Poder está diretamente relacionada à globalização. Esse fenômeno emergiu, essencialmente, do processo de constituição da América e da propagação do capitalismo eurocentrado, tendo como padrão de poder a classificação por raça.

3.1 Valorização e reinvenção: o movimento decolonial e a literatura indígena no Brasil

Recentemente, temos assistido ao surgimento de um movimento que busca promover essa valorização das culturas indígenas, por exemplo, por meio da ocupação do espaço literário por escritores indígenas como Daniel Munduruku, Álvaro Tukano, Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, entre outros.

Segundo Érika Bergamasco Guesse, doutora em Estudos Literários, em seu artigo **Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil**, de 2011, essa literatura busca registrar e recriar os mitos orais por meio de um conceito estético e personagem literário que pode ser lido tanto por um público indígena quanto por um público branco, ainda que em menor escala (GUESSE, 2011).

Nosso trabalho sobre literatura indígena adota uma perspectiva decolonial ao perceber o indígena como um ser diferente do termo índio, Munduruku (2009) traz a ideia de que a palavra “índio” é um termo pejorativo, pois é dada a todos os indígenas sem considerar suas culturas, costumes e valores que difere cada povo.

Na escola a leitura de obras produzidas por indígenas abre caminho para a interculturalidade, elemento central nesse processo de “reinventar a escola”, articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social (CANDAU, 2016, p. 10). É necessário reduzir o conceito de colonialidade que está impregnado no ambiente de sala de aula e segundo Vera Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDU, 2014, p. 1)

Temos que romper com essa premissa que a mudança deve ocorrer primeiro na escola e o primeiro passo para promover a diversidade de seus saberes e escritas do nosso discente. Para que sejam percebidos e interpretados de acordo com seus critérios de validação, devem ser desenvolvidas habilidades adequadas de leitura e escrita para a compreensão desses textos. Para o desenvolvimento da competência literária é preciso entender as multimodalidades dos textos indígenas, construir uma análise crítica entre essas características e entender que a que a escrita dos povos indígenas é carregada de palavra-voz-imagem se traduzindo se transforma em palavra carregada que traz na escrita uma imagem, como afirma (THIÉL, 2012).

Outro fator importante a ser trabalhado na sala de aula é a desconstrução da descoberta do Brasil, como uma terra que antes da chegada dos portugueses não tivesse sua história e cultura, assim podemos reforçar que estudar literatura indígena na escola permite deslocar os sentidos impostos pela própria escola, ao longo do tempo, do que é ser índio e do que é ser indígena no Brasil (BORGES, 2016).

Partindo dessa visão da interculturalidade crítica, construímos coletivamente um conceito de educação intercultural que é referência para o presente trabalho e conforme a autora Vera Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p. 1)

Nosso material teórico enfatiza a literatura que é o instrumento vital na formação escolar de adolescentes e crianças na educação básica, porque exerce diversas funções no espaço da sala de aula, desde letramento inicial até corroborar para reconhecer a diversidade cultural. Nesse sentido, a literatura indígena representa uma ruptura com os paradigmas e influências do pensamento eurocêntrico, prevalecendo o modelo de agir e pensar colonial, que são transmitidos aos professores e estudantes valores e crenças europeias, que menosprezam os povos indígenas na sua diversidade, pluralidade linguística, seus saberes, costumes, religiosidade e sua espiritualidade, sendo assim Santos diz:

A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, antiimperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema mundo (SANTOS, 2009, p.43).

Portanto, para romper com a ideia equivocada que os povos indígenas são ágrafos e sua cultura apenas transmitida oralmente, sem o registro escrito. Consiste em ação essencial para romper com a colonialidade do poder nos espaços escolares, e segundo o pensamento do Peruano Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e

subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p.73)

Conforme Candido explica “Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1988, p. 186).

É fácil apreciar a grande riqueza da literatura indígena, seja ela oral ou escrita, e como reconhecer a importância das narrativas no aprendizado sobre a identidade, cultura e educação indígenas ajuda a desmistificar os estereótipos que tanto desqualificam as produções artísticas desses povos (COSTA, 2019). Apesar de ser parte fundamental da cultura brasileira, até hoje não é devidamente valorizada e muitas vezes desvalorizada em detrimento da cultura branca dominante. Isso também é visto no contexto da falta de teorias fundamentadas na literatura indígena em comparação com outras literaturas.

A leitura de autores indígenas pode contribuir para a descolonização do currículo escolar, em qual existe o predomínio da visão eurocêntrica do conhecimento, e a literatura indígena pode contribuir para desmistificar essa herança cultural que está inserida nos currículos escolares. Graúna (2013) nos coloca diante da literatura indígena no seguinte enunciado:

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 mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

E partindo do pressuposto que temos que romper com o eurocentrismo e o colonialismo e, por último, o racismo por parte do colonizador traz a inserção da literatura indígena para o contexto atual, traz uma visibilidade maior aos povos indígenas e à diversidade da cultura brasileira, ainda mais com o advento da lei 11.645/08, que inseriu a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica. Segundo Thiél:

O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entre lugar cultural dessa produção. A textualidade indígena composta entre a letra e o desenho,

entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária. Ler textos consagrados da literatura universal é certamente importante na formação literária. Contudo, ler somente o que é valorizado pelo cânone ocidental pode limitar a formação do repertório e conduzir à desqualificação dos textos extra ocidentais. Além disso, deve-se lembrar que o cânone é mutável: as obras que o compõem e os critérios de valorização da produção literária variam e são revistos ao longo dos séculos (THIÉL, 2012, p. 38).

Diante disso, é imprescindível que haja um trabalho com a literatura indígena dentro do ensino regular, assim como garante a Lei nº 11.645 de 2008 que regulamenta a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira, bem como inclui as lendas indígenas na competência dos gêneros textuais, assim ler, de forma autônoma e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas é algo a ser trabalhado em salas de aula do Ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Seguindo essas diretrizes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao selecionar as coleções aprovadas às instituições de ensino, também regulamentou a presença da Literatura de autoria e protagonismo indígena, bem como o trabalho de valorização da cultura e história desses povos (BRASIL, 2014).

Diante desses fatores, foi inevitável surgir a inquietação de verificar como anda essa relação da literatura indígena dentro do currículo escolar nos dias de hoje, bem como, de entender o porquê da pouca valorização cultural que é dada a esse grupo em detrimento de textos que as vezes até trazem a temática, porém dentro de uma autoria não-indígena.

Consideramos fundamental reinventar a escola para que esta possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos (CANDAU, 2010). Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e rígidos e em perspectivas que reduzam o direito à educação a resultados uniformes.

Acreditamos no potencial dos educadores para desenvolver ofertas educativas coletivas e pluralistas. É hora de inovar, de ousar em experiências pedagógicas pautadas em outros paradigmas educacionais, de mobilizar as comunidades educativas para a construção de projetos

político-pedagógicos pertinentes a cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode trazer contribuições particularmente relevantes.

Essa mudança não deve ser só no currículo, mas no nosso modo decolonial de ver os povos indígenas. Segundo Walter Mignolo, semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial geral (MIGNOLO, 2005, p. 38/39).

Em entrevista à BBC News (2023)⁴, Daniel Munduruku destaca: As pessoas acham que é politicamente correto. Mas quem estuda a Palavra sabe o poder que a Palavra tem. E sabendo do peso social que as palavras carregam de geração em geração, quando nos aprofundamos nas questões indígenas nos deparamos com uma dicotomia que pode não ser tão comum na maioria das esferas da vida indígena⁵. Para Daniel Munduruku, a palavra Índio se refere a duas concepções generalizadas e equivocadas:

É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas”. Nessa perspectiva, remonta-se a duas ideias principais de interpretação coletiva: a romântica/folclórica e a ideologizada. A primeira está ligada com o Dia do Índio, “comemorado” no dia 19 de abril: “aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado” (MUNDURUKU, 2019, p.1).

Dessa forma, a palavra índio ainda carrega um peso colonizador, a tentativa errônea de unificação que exclui toda a diversidade dos diferentes povos indígenas e está associada ao olhar limitado e estigmatizado sobre como era há 500 anos. Para Thiél (2012), a nomeação é uma prática política que estabelece um equilíbrio de poder. Os povos indígenas estão associados ao pertencimento aos seus antepassados, devendo a sua identidade cultural ser valorizada na sua

⁴ Entrevista disponível no site pelo link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>

⁵ Entrevista disponível no site: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>

especificidade. A generalização é um dos principais mecanismos para abolir as características dessas pessoas.

Dentre as diferentes concepções de educação intercultural que podem ser encontradas na literatura sobre o tema que adotamos e a perspectiva da interculturalidade crítica e destacamos algumas de suas características, nesse sentido, essa posição está em confronto com todas as visões diferenciais, bem como com as perspectivas assimilacionistas; por outro, rompe com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais eurocêntricas.

Thiél (2012) explica que as culturas em um processo contínuo de construção, desestabilização e reconstrução; consiste em reconhecer que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizam a construção de identidades abertas que pressupõem que as culturas não são nem puras nem estáticas; e leva em consideração os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, na medida em que não são relações idílicas, historicamente construídas e, portanto, carregadas de conflitos de poder e moldadas pelo preconceito e discriminação contra determinados grupos socioculturais.

Uma última característica que gostaríamos de destacar diz respeito ao fato de que essa perspectiva não desvincula os problemas de diferença e desigualdade que se apresentam hoje, tanto em nível global quanto em diferentes sociedades, inclusive a brasileira, de forma particularmente conflituosa. O colonizador tem a percepção sobre o índio como uma pessoa a ser moldada, para isso usa um discurso homogeneizador que perdura até o século XXI, mesmo séculos depois, a imagem muitas vezes negativa do homem indígena ainda predomina em muitos contextos (MUNDURUKU, 2017).

Por isso, adotou-se a palavra indígena, que significa semanticamente o que é natural do lugar onde vive, aqueles que estão dentro de seu próprio país que, embora ainda não privilegie todo o caráter plural dos 305 povos indígenas que habitam o Brasil, traz consigo um imaginário muito menos redutor, estereotipado e muito mais voltado para as raízes culturais do que o tempo de execução anterior (THIÉL, 2012).

É nessa nuance de esquecimento e apagamento da cultura do colonizado, que foram apagados do currículo nacional, e seu estudo é mais superficial, ficando a margem do esquecimento, em qual os indígenas foram tratados como sendo inferiores, ágrafos, selvagens, canibais, por grande parte do eurocentrismo intrínseco em nossa sociedade moderna, sendo marcas do colonizado.

O grande choque cultural transformou-se na ideia de um índio selvagem, incivilizado, preguiçoso e ingênuo no entendimento europeu de polidez da época, quando na realidade eram apenas um povo com costumes e construções sociais diferentes e, não por isso, inferior. Essa visão se enraizou ao longo do tempo e continua até hoje, basta pensar na primeira imagem que vem à mente ao tentar caracterizar a palavra indígena.

Certamente a maioria das pessoas descreveria a falta de vestimenta, as pinturas, o cocar, a presença do arco e flecha, a gentileza ou ingenuidade, etc., como a mesma construção daqueles índios que Caminha descreveu no século XV: eram pardos, completamente nus, sem nada para esconder sua vergonha. Nas mãos carregavam arcos com suas flechas.

Assim, essa surpreendente semelhança diz respeito a uma construção de manutenção do poder atual muito mais do que a mera possibilidade de que a figura do indígena tenha de fato permanecido a mesma desde Caminha.

Nós professores podemos contribuir para uma releitura da história convencional do que de fato ocorreu com os povos originários e com a sua cultura, fazer com que a Literatura indígena adentre aos bancos escolares e ocorra uma troca de conhecimentos entre as culturas que com isso irá possibilitar enxergar a cultura dos indígenas com suas peculiaridades e de igual para igual, logo a interculturalidade pode nos proporcionar um diálogo com a diversidade cultural. Nessa perspectiva, Candau elenca:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe (CANDAUI, 2008, p. 31-32).

A descoberta de outros textos, de outra cultura diferente da nossa, com outros saberes e conhecimentos aumenta a nossa carga de conhecimento, dá uma ampliação à culturalidade do educando juntamente com o currículo nacional, o que quer dizer que estaremos auxiliando na autonomia pessoal, praticando a cidadania e com isso conhecendo a cultura do colonizado, o

outro e a sua cultura, estaremos nos posicionando distantes de fazer julgamentos apenas por uma visão, que é a eurocêntrica, que está carregada de visões estereotipadas do outro, do colonizado.

Os rótulos são inventados para construir a alteridade e obrigar o outro a se submeter ao que o centro do poder chama de padrão, é o que menciona **Ana Carolina Cernicchiaro**, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Para ela, na esperança de que o sujeito rotulado se conforme com o fato de que sua história é contada, mesmo que seu ponto de vista, sua autoria e seu desenvolvimento sejam excluídos é o que a rotulação é capaz de engendrar, e, nesse ponto, proteger nossa linhagem não significa abrir mão de nossa contemporaneidade (CERNICCHIARO, 2017).

Partindo do pressuposto que temos que romper com essa tríade eurocentrismo-colonialismo-racismo por parte do colonizador, que trazemos a inserção da literatura indígena para o contexto da sala de aula, que teve uma visibilidade maior com a lei 11.645/08, pois ao ler textos marginalizados, apagados pelo preconceito descortinamos um outro mundo, repleto de novas formas de compreensão da vida. Portanto não se restringindo a mudanças no currículo, estamos fazendo mudança nas estruturas de pensamento social. Segundo MIGNOLO (2005).

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 45)

É nesse nuance de esquecimento e apagamento da cultura do colonizado, que foram esquecidos no currículo nacional os conhecimentos indígenas e seu estudo mais superficial, ficando a margem em qual as etnias indígenas foram tratadas como sendo inferiores, agrafos, selvagens, canibais, e nesse contexto que o escritor Dorrico elenca que:

A cultura dos povos indígenas, ao longo dos tempos, tem sido tratada com certo desdém – vivendo em um hiato de esquecimento abissal. Poucas pessoas despertam no meio da multidão para cantar e declamar a poucos ouvidos o universo multicultural dos povos da floresta. O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira (DORRICO, 2019, p. 18).

Assim sendo, a literatura produzida pelos indígenas pode ser um importante mecanismo para desestruturar e questionar o domínio do pensamento colonial no currículo escolar. Pois o contato com essa literatura representa um universo de conhecimento. E conforme afirma Daniel Munduruku a literatura produzida por indígenas envolve mais do que o texto escrito (MUNDURUKU, 2017).

Para o escritor Olívio Jekupé, o autor indígena deve usar as letras como uma arma, “Por isso eu vejo a escrita como uma grande arma e nós indígenas devemos usar essa arma do branco em nosso favor” (JEKUPÉ, 2009, p. 10). A cultura oral, repleta de mitos, lendas e histórias, frutos da ancestralidade de povos, a língua, a palavra e a oralidade como instrumento prioritário de transmissão das tradições, obriga as novas gerações a praticarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas por meio da leitura escrita (MUNDURUKU, 2018).

Essas narrativas que traduziram a identidade cultural de indígenas surgiram sobretudo pela necessidade de manter viva essa memória, mas também como uma resistência em apresentar as terras brasileiras com sua própria história em autoria indígena, conforme mencionou Daniel Munduruku (2018).

Márcia Wayna Kambeba, escritora indígena do povo Omágua, no livro *Literatura indígena: da oralidade à memória escrita*, um número ainda pequeno se pensarmos que existem mais de 305 povos indígenas no Brasil, uma vez que muitos dos escritos não conseguem sair de suas aldeias e circular no mercado editoria. Hoje, com a popularização da tecnologia essa literatura consegue atingir parte da população através dos *sites*, *blogs* e das redes sociais, mas ainda assim em reduzida escala se comparada à veiculação da escrita ocidental (KAMBEBA, 2018).

Essa produção, segundo Thiél, é “marginal e também canônica [...] e sua estética não recebe ainda a mesma consideração que a estética de obras ocidentais” (THIÉL, 2012, p. 65). Desse modo, é possível perceber que, mesmo com um avanço de mais de 500 anos, a sociedade nunca chegou a enxergar e valorizar de fato as culturas que marginalizou.

Os autores indígenas escrevem pelos seus antepassados, pela sua história de vida, suas frustrações, seus anseios, por fim querem ser os protagonistas de sua história. Essa lacuna de conhecimento que os autores indígenas estão suprimindo com determinação e coragem, pois sua

escrita ao longo dos anos foi sendo negligenciada e marginalizada. Nesse aspecto Graça Graúna afirma:

Os direitos dos Povos Indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas, de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, a pesar da intromissão de valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência. (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Por meio da publicação de obras indígenas, esses povos podem expor e se expor que estão aqui e são parte integrante da nossa sociedade, podendo com a sua escrita escrever sobre temas como: terra, vida, saúde, floresta, religião, costumes, e inserir a sua cultura e seu povo para conhecimento de todos os brasileiros. Munduruku enfatiza que:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (MUNDUKURU, 2019, p. 81).

Desse modo, conhecer a literatura indígena faz-se necessário em um país como o Brasil, o contato com outros textos e autores no ambiente escolar enriquece o arcabouço cultural de nossos estudantes. Essa opção por obras produzidas por negros, indígenas, mulheres, abre espaços para a construção da interculturalidade. Conforme Candau (2008):

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo junto/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. (CANDAU, 2008, p. 20)

Essa aceitação da cultura do colonizado é o fato de nós estarmos aceitando o outro, como uma troca, que essa via seja de mão dupla, por isso é necessário esse contato com a diversidade, com isso Vera Candau enfatiza que sejamos abertos ao novo, é fazer um diálogo entre culturas, respeitando sempre a visão do outro, sem estereótipos ou caricaturas. Logo a literatura indígena sempre esteve presente, desde sempre, pois está pautada na oralidade e na ancestralidade.

No esforço de desconstruir esse imaginário colonialista, o povo retoma a autoria que lhe foi roubada e escreve expressões de resistência, memória cultural e auto identidade que incorporam elementos literários extraídos da tradição oral e frequentemente enfatizam o imaginário tanto dentro e fora do universo dos jovens.

Este último é o mais conhecido quando pensamos em literatura indígena, talvez porque a visão que parte da sociedade carrega ainda seja a de um povo primitivo cujo traço literário situado em mitos e lendas é narrado oralmente em forma limitada e, portanto, a tradução escrita deve focar na leitura para crianças ou porque essa literatura é mais popularizada. Independentemente dos motivos, a realidade nos traz romances, contos e poemas que vão muito além dessa classificação.

Para Thiél (2012), o professor é fundamental para que os conhecimentos sobre a literatura gerem a formação de bons leitores. Utilizar-se das leituras indígenas é a oportunidade de vivência de outro *corpus* teórico e cultural.

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados (...) se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências (THIÉL, 2012, p. 11-12).

Mas o que se chama de literatura indígena brasileira e onde ela estava nessa viagem? Thiél (2012), em seu trabalho sobre a literatura indígena destacada, aponta que as narrativas indígenas não mais focam o indígena apenas como referência, mas como ator de sua própria história. Kambeba (2018) caracteriza essa escrita por meio de seu peso ancestral, identidade,

espiritualidade e resistência. Já Munduruku (2018) enfatiza o caráter oral do letramento indígena ao considerá-lo uma afirmação da oralidade.

Assim saímos de um cenário que deixava a cultura e literatura dos índios em segundo plano, à margem de sua própria história, para entrarmos em uma literatura em que o índio realmente tem o protagonismo, desde a autoria até a poesia narrada. Desse modo, a literatura produzida pelos indígenas pode ser um importante mecanismo para romper com a retórica colonialista intrínseca nos currículos escolares.

O indígena ao mesmo tempo que se apropria da escrita portuguesa, que por tanto tempo o dominou, a transforma com suas especificidades e complexidades para transmitir a cultura, os saberes e o modo de vida. Ao contrário do estereótipo sob os povos de cultura oral, que as considera inferior a cultura escrita, a literatura indígena carrega uma complexidade literária, assim Thiel esclarece:

Ser leitor de obras literárias indígenas significa que “as dimensões operativas, culturais e críticas” precisam ser ativadas para que a leitura se desenvolva partindo do que já se conhece das convenções de leitura. Só então pode-se experimentar novas construções discursivas e, finalmente, negociar interpretações decorrentes do diálogo entre o preexistente e o novo (THIEL, 2012, p. 76).

A literatura produzida pelos povos indígenas contém mais do que texto escrito, isso inclui uma grande variedade de expressões culturais, como dança, música, gráficos, orações e histórias tradicionais, o que enfatiza a diversidade cultural dos indígenas. A literatura indígena é além de uma técnica de escrita, pois representa fenômenos culturais, políticos, sentimentos, pertencimento, memória, identidade e resistência.

Marisa Lajolo, crítica literária, escritora de literatura juvenil e professora universitária e Regina Zilberman, pesquisadora, escritora e professora brasileira, enfatizam a em sua produção: **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história, a afirmação da identidade local e a quebra de fortes estereótipos sobre a aparência dos povos indígenas nas tradições literárias. As autoras escreveram sobre o exotismo indiano na segunda metade do século XIX e homenageiam o espaço ocupado na literatura por escritores como Daniel Munduruk, que representa um autor do novo indianismo na literatura brasileira, especialmente na literatura infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

3. 2 Literatura Indígena e a Descolonização do Saber

A literatura indígena oferece uma janela única para perspectivas alternativas e enraizadas sobre o mundo e a condição humana. A necessidade de integrar essas narrativas no cânone literário global, como um ato de reconhecimento, e como um movimento essencial, descoloniza a literatura e expande nossas compreensões culturais e espirituais.

Em primeiro lugar, é importante entender que a literatura indígena transmite saberes e histórias que são muitas vezes transmitidos oralmente através de gerações. Essas narrativas, ricas em elementos de conexão com a natureza, espiritualidade, e uma profunda compreensão das inter-relações humanas e não humanas, desafiam a perspectiva ocidental moderna que frequentemente separa o ser humano do seu ambiente (Silva, 1999). Inserir essas vozes no diálogo literário mais amplo desafia as estruturas coloniais de conhecimento, que historicamente valorizam a escrita sobre a oralidade e o conhecimento científico sobre as sabedorias tradicionais.

Além disso, o reconhecimento da literatura indígena dentro do cânone literário global funciona como um ato de justiça poética. Isso porque confronta diretamente o legado da colonização, que tentou apagar ou assimilar forçadamente essas culturas. Ao valorizar e estudar a literatura indígena, a academia pode participar ativamente na reparação cultural e na recuperação de identidades e saberes que foram subjugados ou ocultados pela imposição de línguas e normas literárias europeias (Mignolo, 2020).

Porém, a inclusão da literatura indígena vai além do reconhecimento acadêmico. Ela promove uma diversidade de pensamentos e interpretações sobre questões globais contemporâneas, como a crise ambiental, os direitos humanos e a soberania cultural. As narrativas indígenas oferecem modelos alternativos de convivência e sustentabilidade que são essenciais em um mundo que enfrenta crises ecológicas e sociais profundas (Grande, 2004).

Portanto, é fundamental que as instituições educacionais, editoras e curadores de literatura trabalhem para incorporar as vozes indígenas de maneira significativa. Isso envolve a publicação de suas obras e a inclusão dessas perspectivas nos currículos escolares e universitários, em conferências literárias e em prêmios de literatura. Somente através de um esforço concertado para compreender e valorizar a literatura indígena, podemos esperar um diálogo verdadeiramente global e inclusivo.

A colonialidade é um elemento persistente que transcende o período formal do colonialismo, influenciando de maneira significativa as relações de poder, conhecimento e ser. Quijano e Mignolo, ao desenvolverem suas teorias, argumentam que a colonialidade se mantém viva no poder, no saber e no ser, estruturando as sociedades de maneira profunda e complexa. Por isso, propõem uma ruptura epistêmica por meio do ‘pensamento liminar’, uma forma de pensamento que busca operar nas margens e entre as fissuras dos legados coloniais e modernos.

O conceito de ‘pensamento liminar’ apresentado por Mignolo, inspirado nas ideias de Khatibi, enfatiza a urgência de reconhecer e valorizar os saberes e as perspectivas dos subalternizados, que foram historicamente marginalizados pelo discurso hegemônico eurocêntrico. Mignolo sugere que, ao abraçar este pensamento marginal, podemos desafiar e eventualmente transgredir os limites impostos pela colonialidade do poder.

A proposta de uma epistemologia das margens é um chamado para valorizar o conhecimento produzido nas fronteiras geopolíticas e culturais e um esforço para subverter e reconfigurar as epistemologias dominantes que têm moldado o mundo moderno/colonial. Tal epistemologia busca redefinir as narrativas sobre identidade, resistência e liberdade, e situar essas narrativas como centrais, e não periféricas, ao conhecimento global.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Percebemos as práticas coloniais persistindo no âmbito do conhecimento e da educação, propondo uma virada decolonial que desafia diretamente a perspectiva eurocêntrica que dominou historicamente o discurso acadêmico. Nessa perspectiva, a interculturalidade deve ser compreendida como um dinamismo ativo nas relações entre diversas culturas e povos, propondo

a tolerância e uma intervenção transformadora nas estruturas sociais que perpetuam injustiças. Esta abordagem busca reconstruir a sociedade sobre novas bases, possibilitando novas formas de existência e coexistência, conforme delineado por Munsberg e Ferreira da Silva (2018).

Além disso, a colonialidade do poder, descrita como uma estratégia ambiciosa que se infiltra nas várias camadas da vida social — economia, autoridade, gênero, sexualidade e conhecimento — como mencionado por autores como Quijano e Maldonado-Torres. Essa estrutura busca perpetuar uma ordem mundial eurocêntrica e neoimperialista, o que exige uma resposta igualmente estratégica e ambiciosa por parte dos pensadores decoloniais.

Em resposta a essa dinâmica, a epistemologia das margens surge como um esforço teórico e prático para reverter a geopolítica do conhecimento, dando voz e espaço aos sujeitos marginalizados e às suas formas de saber. Essa abordagem foi robustecida com a contribuição de Nelson Maldonado-Torres, que cunhou o termo Giro decolonial em 2005, descrito por Ballestrin (2013) como um movimento de resistência contra a lógica da modernidade/colonialidade.

A literatura é destacada como uma ferramenta potente nesse processo, capaz de transcender as narrativas históricas factuais e resistir às dinâmicas de dominação e censura. A obra de César Vallejo, especialmente o conto Paco Yunque, é analisada como um exemplo de como a literatura pode engajar-se em questões sociais e políticas profundas, abordando temas como a luta de classes e a injustiça social de maneira crítica e provocativa (Sobera; Lemes, 2021).

Constatamos que há necessidade de uma educação e uma prática intelectual na América Latina que estejam alinhadas com esta corrente decolonial, promovendo uma pedagogia que reconheça a riqueza e a diversidade das experiências latino-americanas. Esse enfoque é exemplificado através da obra *Contos Latino Americanos eternos*, organizada por Alicia Ramal em 2005, que reúne narrativas que não apenas refletem as experiências e as lutas locais, mas também celebram a diversidade e a beleza das culturas da região. Esse corpus literário, portanto, narra e intervém, desafiando as estruturas coloniais de poder e propondo novas formas de pensar e ser no mundo.

A decolonialidade, conceito cunhado no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos, desafia as estruturas residuais do colonialismo que persistem na modernidade global. Este movimento, conforme explicado por Luciana Ballestrin (2013), visa uma renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina, incorporando uma abordagem epistêmica, teórica e política para entender e agir em um mundo ainda marcado por uma colonialidade pervasiva.

Walter Dignolo, figura central do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), propõe uma ruptura com os estudos subalternos que, embora iniciais em contestar o domínio eurocêntrico, ainda se mostravam insuficientes para abordar as peculiaridades latino-americanas. Dignolo (2005) critica a adesão não crítica aos modelos pós-coloniais baseados em experiências fora da América Latina, apontando para a necessidade de desenvolver uma teoria que responda diretamente aos desafios e histórias específicas do continente.

Essas ideias são complementadas por Maria Lugones (2020), que amplia o conceito de colonialidade para incluir a dimensão de gênero, demonstrando como as estruturas coloniais também moldaram as relações de gênero de maneiras que perpetuam a subjugação, especialmente de mulheres indígenas e afrodescendentes. Lugones articula como as normas de gênero impostas se alinham com as estratégias coloniais de dominação, reduzindo a diversidade das identidades de gênero pré-coloniais em favor de uma estrutura heteronormativa que serve ao capitalismo eurocêntrico.

Além disso, a decolonialidade desafia a eurocentricidade das epistemologias dominantes, argumentando que o conhecimento e as ciências sociais têm sido historicamente moldados por uma perspectiva que marginaliza e deslegitima outros modos de saber. Nelson Maldonado-Torres (2007) contribui para essa discussão ao diferenciar colonialismo de colonialidade, sugerindo que a última sobrevive à formal descolonização e continua a afetar as sociedades através de padrões culturais, educacionais e econômicos que refletem a lógica colonial.

Nesse sentido, sugerimos que a decolonialidade é um campo acadêmico e um movimento prático e político que busca transformar a sociedade de maneiras que reflitam uma verdadeira pluralidade de experiências, saberes e estruturas de poder. Esses esforços estão em curso através de diálogos interculturais, reformulações pedagógicas e novas formas de ativismo social que aspiram a um futuro onde a diversidade e a interculturalidade sejam a base para a justiça global e a coexistência pacífica.

a decolonialidade é, então, a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade nem crê em contos de fadas da retórica da modernidade. Se a decolonialidade tem uma variada gama de manifestações – algumas não desejáveis, com as que hoje Washington descreve como “terroristas” – o pensamento decolonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre [...] encoberto pela racionalidade moderna, montado e fechado nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais modernas (MIGNOLO, 2007, p. 27).

A perspectiva introduzida por Mignolo (2007) propõe uma abordagem revolucionária ao modo como entendemos a produção de conhecimento. Ele destaca a importância de resgatar e revalorizar os saberes oriundos de contextos e povos historicamente marginalizados. Essa visão decolonial desafia a dualidade rígida imposta pelo eurocentrismo—como as dicotomias bem/mal, homem/mulher, ocidente/oriente—e busca incluir e dar visibilidade a sujeitos que foram, ao longo da história, subjugados e invisibilizados tanto física quanto culturalmente.

Nesse cenário, a decolonialidade se apresenta como um constructo teórico e como um imperativo ético que possibilita a reconstrução de estruturas sociais e epistemológicas de maneira mais equânime. Trabalhar com a decolonialidade implica em aceitar o desafio de reestruturar sistemas de pensamento para que se tornem inclusivos, sem hierarquizar saberes, histórias, línguas ou modos de ser. Nesse processo, valoriza-se o conhecimento produzido nas periferias do poder hegemônico—por negros, mulheres, indígenas, membros da comunidade LGBTQI+ e populações trabalhadoras—com o objetivo de transformar estruturalmente o sistema, promovendo uma abertura genuína que transcenda as barreiras impostas pela colonialidade (Machado, 2021).

Carlos Porto-Gonçalves (2005) complementa essa discussão ao destacar o legado epistemológico do eurocentrismo, que muitas vezes nos impede de compreender o mundo a partir das epistemes que são intrínsecas ao próprio ambiente em que vivemos. A crítica ao eurocentrismo revela as desigualdades e injustiças sociais decorrentes do colonialismo e do imperialismo e chama atenção para a necessidade de descolonizar o saber—a fim de permitir uma verdadeira compreensão e apreciação das diversas formas de conhecimento que coexistem globalmente.

3. 3 Literatura indígena no contexto de sala de aula

A importância da literatura em sala de aula é fundamental para a formação do leitor em seus aspectos cognitivos, culturais e sociais. Portanto, ao trabalhar com a cultura indígena dentro da literatura, outras questões como valores e identidade são abordadas. Além de o assunto trazer valorização, significado e representatividade, o aluno não indígena conhece uma outra cultura diferente da sua e com isso o respeito, admiração e valorização por essa cultura, que também faz parte de seu dia a dia, mas passa despercebida em seu cotidiano escolar.

A inserção da Literatura brasileira e o estudo da sua cultura na educação básica somente passaram a ser obrigatória a partir do ano de 2008, mas pouco se sabe sobre os povos indígenas do país. Entre os conteúdos produzidos sobre o assunto, a maior parte foi escrita nos grandes centros urbanos por pessoas da sociedade ocidental. Mas, afinal, o que os indígenas têm a dizer sobre suas próprias tradições, culturas e histórias?

Ainda é difícil encontrar livros de autoria indígena nas escolas brasileiras, além da falta de obras de cunho indígena, os docentes muitas vezes acabam que sucumbindo ao currículo e não faz a inserção de obras literárias escritas por indígenas em seu cotidiano escolar, dificultando ainda mais o conhecimento dos discentes da existência de textos literários escritos pelos indígenas, com isso o nosso aluno fica sem conhecer essa escrita. Como mencionado, a disciplina que tem a incumbência de inserir a cultura literária indígena em sala de aula é a literatura e língua portuguesa, pois seu papel em sala de aula vai além da formação do leitor ao apresentar as histórias indígenas com todas as suas características em um processo de aproximação e representação cultural do ambiente escolar.

Segundo Thiél (2012), a produção de textos indígenas surgiu na década de 1990 e entrou neste século como um movimento literário reconhecido. A produção de textos indígenas ajuda a recontar a história do Brasil a partir de uma perspectiva diferente da narrativa oficial, a literatura indígena lança um olhar diferente sobre esse episódio desumano, mostrando sentimento de tristeza e decepção a partir da chegada dos portugueses:

E, para tomá-los cristão, foi-nos enviado o exército cristão daquela época: a Companhia de Jesus. Vinham para converter os gentios, selvagens que não conheciam o deus cristão. Passaram-se séculos e passaram-se muitos povos. A cruz dos jesuítas trouxe a dor, trouxe as doenças aqui desconhecidas, mas não trouxe a paz aos povos (MUNDURUKU, 2009, p.63).

Trabalhar a diversidade cultural e o respeito às relações étnico-raciais na escola reconhece que a sociedade é heterogênea, ou seja, deve-se estudar as especificidades e diferenças de cada povo ou comunidade de forma a oferecer à escola a oportunidade de refletir essa diversidade para estudar visões de mundo, crenças e valores culturais e linguísticos (CAGNETI, PAULI; 2015).

No artigo A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural, Janice Thiél (2013) esclarece que é um erro associar o termo literatura apenas a produções escritas, e

embora seja justamente por isso os povos indígenas foram durante muito tempo excluídos desse universo literário.

Acontece, repetidamente, esse tipo de ensino em sala de aula, e esse ciclo tem que ser quebrado, porque o que aconteceu há 500 anos não foi só uma colonização, foi também um massacre de toda a cultura dos povos indígenas.

Quando os europeus desembarcaram aqui encontram os povos que falavam a língua tupi, como os Tupinambá - povo forte e guerreiro que fez frente a muitas formas de escravidão. Foi por isso que essa língua acabou ganhando contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, mesmo, a ser a língua mais falada no Brasil até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou sua proibição (MUNDURUKU, 2009, p.39).

A literatura tem suas raízes na tradição oral, mesmo aquela que consideramos como as convencionais, como padrão seria a eurocêntrica, que todos conhecemos como sendo as obras canônicas e que conhecemos por meio de publicações escritas. Portanto, ela é carregada de um estilo, composta por múltiplos modos de construção de sentido, expressão oral, escrita, visual etc. No caso da literatura indígena, sua tradição é oral, ou seja, envolve não apenas a palavra dos contadores de histórias, mas sua voz, entonação, mais elementos como dança, música, ilustrações, além de elementos da tradição ocidental de compor histórias, poemas e outros gêneros literários (THIÉL, 2012).

Outro aspecto importante a se levar em conta na hora da leitura é a identificação das características das culturas indígenas que existem em nossa própria cultura e que isso é extremamente fundamental para valorizar a importância da identidade cultural e social e do pertencimento a um determinado grupo, entender porque poderíamos dizer que temos uma linhagem, um passado, uma tradição que tem que ser continuada, costurada, todos os dias. (MUNDURUKU, 2009).

A literatura dos povos indígenas tem, portanto, gradativamente conquistado reconhecimento social como aliada dessas mobilizações. No entanto, se compararmos com a produção não indígena, ela ainda é pouco discutida, (re) conhecida e divulgada. Segundo Thiél (2012), a literatura é considerada a arte da palavra, e essa palavra interpreta o mundo, fala sobre os seres que o habitam e conta sua história, suas relações, seus encontros, seus conflitos, suas buscas e seus questionamentos. Abrangendo todos esses temas, a literatura indígena busca contar

a história de diversas etnias indígenas ricas em culturas, lutas e superações, trazendo o bilinguismo e a multimodalidade textual em suas características.

Mas mesmo depois de tantos anos de lei e com a obrigatoriedade de incluir os conteúdos acima no currículo escolar, existe um certo desconhecimento por parte dos professores e gestores escolares sobre a história e culturas dos povos indígenas; e, portanto, também suas produções artísticas e literárias.

Como forma de resistência cultural por meio da oralidade, destinada a transmitir os costumes e valores de cada povo, a literatura indígena alcançou a forma escrita para além das tribos e aldeias, atingindo leitores não indígenas, principalmente, crianças e jovens.

Visando à construção desse mundo, os textos literários de autoria indígena tratam de uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária e que devem ser esclarecidos e confrontados com os textos não indígenas, pois trata-se de uma questão muito delicada e muito debatida hoje entre os escritores indígenas (GRAÚNA, 2013, p.55).

Por muito tempo, a literatura indígena foi marginalizada, pois textos com diferentes modalidades, linguagens e texturas não caberiam, portanto, no estilo de escrita padrão literário outrora padronizado pela cultura ocidental, porém, em um país multicultural e multiétnico como o Brasil, a literatura indígena vem ganhando visibilidade e o reconhecimento de seus autores (THIEL, 2012). Quando os professores trabalham com temas sobre os povos indígenas, muitas vezes partem de perspectivas europeias, uma maneira de evitar erros e desperdícios de experiência nesse exercício de ser diferente.

Para entender qualquer especificidade dessa literatura, é necessário um contexto histórico, desde antes da colonização até os dias atuais. Não são 500 anos de história brasileira, são mais do que isso. O branco que descobriu o Brasil quando já era habitado conta uma versão que por muitos anos foi - e ainda é - o que os livros didáticos colocam em seus currículos, mostra a percepção de que segundo Munduruku (2009) ele é o aborígene que é visto, um pessoa que não tem papel relevante na sociedade e que vive de acordo com seu passado.

Segundo Neves (2012) e a leitura do texto **Interações**: raízes históricas brasileiras, é difícil para os professores trabalhar este tema nas aulas, pois ainda falta especialização e/ou formação nesta área. No entanto, os livros escritos pelos próprios autores indígenas podem contribuir para transmitir o conhecimento sobre as diversas etnias, costumes, valores e

manifestações existentes na cultura de seu povo, por isso propõe-se algumas sugestões pedagógicas para trabalhar com os alunos por meio de semelhanças e diferenças.

Um dos desafios do professor é trabalhar sempre na perspectiva da diversidade cultural dos povos indígenas, considerando as diferenças entre os povos. As características do modo de vida trazidas para a sala de aula devem sempre ser identificadas com um povo ou uma comunidade específica. Afinal, vale lembrar que se há muita diversidade cultural entre os povos indígenas, ela também existe entre os brasileiros não indígenas. Há diferenças regionais, religiosas, de origem étnica provocadas pela imigração, de classe social. Na perspectiva da diversidade, a identificação de quem é aquele de quem estamos tratando torna-se centra (NEVES 2012, p.76).

Essa relação entre diferentes e o respeito necessário à cultura e convivência promove a educação em valores humanos, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro, que nasce do respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro” (MUNDURUKU 2009, p.73).

No âmbito escolar ainda hoje os educadores se depararam com a ausência de subsídios que elencam a cultura e literatura com a temática indígena, no entanto, espera-se que essa proposta contribua para que isso mude, pois temos que ir rompendo com esse preconceito que está intrínseco no ambiente de sala de aula. Assim, pode-se dizer que ainda falta conhecimento da cultura literária indígena.

Vários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja crescendo desde da última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucas são os leitores que leem estes textos como obras literárias eles buscam mais o elemento exótico que toma a identidade do autor objeto de curiosidade (THIÉL, 2013, p. 117).

Os autores indígenas na sua escrita carregam o que tem de mais importante em seus povos, como os costumes, as rezas, as lendas, os mitos, e segundo Graúna (2013, p. 83), eles “são formadores de opinião”, os escritores indígenas são os guardadores dos costumes de seu povo, o que verificamos em seus livros é a importância da valorização desse tipo de conhecimento, com

isso a leitura torna-se uma leitura agradável, que acabamos aprendendo uma cultura nova, fazendo valer a diversidade cultural de um povo.

É de extrema importância estudar na escola questões relacionadas às influências indígenas, sejam os alimentos que cultivam, colhem e consomem, nomes de cidades, vocábulos em tupi ou até mesmo o modo de vida que reflete os povos indígenas, todos compartilhados e relacionados à respeito e reconhecimento das origens dos brasileiros.

Os manuais geralmente apresentam a existência de nativos, particularmente aqueles ligados a um passado distante na história. O ponto de vista destacado nas narrativas é o da cultura ocidental, portanto desconhecem a diversidade e pluralidade cultural desses grupos. Como resultado, as comunidades nativas são socialmente inferiores e desvalorizadas.

Irané Antunes (2009) e Hélder Pinheiro (2018), escritores de **Língua, texto e ensino: outra escola possível** e de **Poesia na sala de aula**, respectivamente, apontam que no contexto da sala de aula não há espaço adequado para o ensino de literatura, momento dedicado ao diálogo entre texto e leitor, entre conversas sobre experiências e sobre abordagens literárias do texto. Nas aulas, o conteúdo gramatical se destaca em relação à leitura, e a falta de tempo costuma ser apontada como motivo para o abandono da leitura.

O ensino de literaturas nas escolas é uma ferramenta que colabora na formação de um leitor multicultural e no combate ao preconceito e a discriminação na sociedade, por meio da literatura de autorias negras e indígenas, por exemplo, o leitor tem acesso à diversidade e à pluralidade cultural de seu país (THIÉL, 2013).

Karina Guedes (2020), em seu texto: **A literatura indígena e o respeito à pluralidade cultural brasileira**, levantou a questão de estudar a língua dos povos indígenas a fim de compreender melhor esses brasileiros, pois, como já mencionado, é contraditório a língua tupi, originária do Brasil, torna não ser aprendida neste país, deferentemente, o inglês é aprendido nas escolas, o que faz com que a presença ocidental esteja muito presente no país que seja desvalorizada a linguagem matriz.

É esse tipo de curiosidade e questionamento que é necessário chamar a atenção em sala de aula para que o aluno comece desde a infância a conhecer a língua dos povos indígenas e assim a apreciar e respeitar a diversidade que existe no Brasil. Esse contraponto é fundamental para entendermos melhor quem somos, pois ao nos olharmos vemos o que temos em comum e o que temos de diferente (CAGNETI, PAULI; 2015).

Que a pesquisa individual ou coletiva a respeito da produção literária indígena e seus autores seja um caminho para novos conhecimentos, novos conceitos e novas práticas. E a respeito do conhecimento necessário acerca dessa produção literária, a pesquisadora Janice Thiél (2012) reforça o objetivo dessa literatura, que é a busca do respeito e valorização do outro, pela expressão do outro e conclui, a respeito de sua obra, o desejo de que ajude professores e alunos a ampliar seus horizontes, se orientando e refletindo as textualidades indígenas com a negociação de sentidos.

Muitas obras de literatura indígena estão escritas para que essa negociação se efetive, que alcance as instituições de ensino e não passem despercebidas nas prateleiras da biblioteca, chegando à mão do professor que saberá exatamente o que precisa fazer e dará sua contribuição à arte e seu objetivo.

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO IDENTIDADES POR MEIO DA LITERATURA INDÍGENA

Nesse capítulo, exploramos a complexa intersecção entre cultura, poder e educação dentro do contexto dos estudos culturais. Silva (1990), em seu influente trabalho ‘Leitura: Caminhos da aprendizagem’, descreve a cultura como um campo de batalha dinâmico para a significação social. Essa perspectiva ressoa profundamente no cenário educacional, no qual o currículo não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também um espaço contestado para a construção de identidades e a disputa por reconhecimento social e cultural. Abordamos como a inclusão da literatura indígena no currículo pode servir como uma ferramenta poderosa para desafiar representações estereotipadas e promover um entendimento mais profundo das complexidades culturais. Além disso, discutimos os desafios e as possibilidades que surgem quando professores e instituições educacionais tentam incorporar esses conteúdos, destacando a necessidade de um ensino que seja ao mesmo tempo inclusivo, crítico e reflexivo sobre as relações de poder que moldam o processo educativo.

4. 1 Literatura e identidade no currículo escolar

Conforme Silva (1990), no texto **Leitura: Caminhos da aprendizagem**, os estudos culturais, a cultura é como um campo de batalha pela significação social. Assim, o currículo se vê como campo de batalha para a construção de identidades, como campo de disputa social e cultural. Além disso, a docência na perspectiva dos estudos culturais não pode ser compreendida sem a compreensão das relações de poder que acompanham a construção do conhecimento. Perguntas como: Por que esse conhecimento e não outro? Por que certas identidades são silenciadas? São ideias presentes nos estudos culturais ligados à dimensão política da análise social e escolar.

Faz-se necessário ensinar não só sobre os índios, mas também a verdadeira história dessas etnias, com o objetivo de contribuir para a valorização desses povos, por tanto tempo silenciados e desvalorizados. Isso nos leva a uma educação plural, inclusiva e multicultural no sistema educacional brasileiro.

Neste contexto, a literatura é uma importante ferramenta neste processo de ensino. Através da literatura pode-se representar tradições, peculiaridades e principalmente, a visão de mundo dos povos indígenas, além de inculcar nos alunos de forma dinâmica e lúdica a curiosidade e maior apreço pela leitura, conhecimento e história dos povos indígenas.

Com a literatura indígena brasileira os povos originários são levados para um local de destaque no cenário nacional, com isso ocorrerá a transformação para esses povos, que sempre foram tratados como ágrafos, selvagens, preguiçosos, enfim estereotipados pela sociedade em geral. O escritor indígena com sua escrita visa buscar uma vida melhor para sua etnia, uma literatura que promulgue dias de prosperidade e convicção do seu espaço aqui no nosso Brasil.

Além da interdisciplinaridade do ensino, a temática indígena possibilita um olhar crítico e reflexivo dos alunos diante da narrativa literária, ou seja, um aprofundamento adicional do conhecimento sobre os índios brasileiros, também possibilita a capacidade crítica do aluno, de modo que as obras funcionem como veículos de expressão e releitura dos significados das narrativas. Nas palavras de Amorim e Freire (1998, p. 45):

A exemplo das demais formas artísticas, os textos literários nos fornecem pistas sobre os modos de ser, de estar, de sentir, de agir e de pensar de uma sociedade

na qual esses escritos se originam e com a qual se comprometem criticamente, posto que o escritor não é indiferente à sua cultura (FREIRE, 1988, p. 5).

A literatura é um elemento, um mecanismo construtivo, pois é complexa e envolve estigmas culturais, sociais, ideológicos, etc., conferindo ao leitor um dinamismo que lhe permite inferir diferentes contextos e interpretações. Contribui de uma forma muito eficiente para promover a imaginação, a reflexão, a análise social e política. Dessa forma, a literatura ajuda a apreender a realidade de forma comum e/ou particular.

Todavia, o ensino por meio da literatura encontra alguns desafios em sua implementação nas escolas, devido ao despreparo dos professores e da própria instituição, visto que muitos não sabem como colocar a literatura no seu currículo e, assim, optam por não trabalhá-la e, com isso, continuam com o método tradicional, de caráter estereotipado, em que a concepção de muitos docentes é a de que “o índio” não mudou, é apenas um povo sozinho, iguais em suas características: rituais, jeitos, costumes, culturas, vestimentas, desenhos corporais, etc.

Por outro lado, a interdisciplinaridade procura relacionar as partes com o todo e analisa os fenômenos em diferentes dimensões. Sendo assim, os docentes têm uma arma poderosa para ressignificar o ensino e a aprendizagem, conforme Juarez da Silva Thiesen, doutor em educação e professor da UFSC. Ele salienta o seguinte sobre a questão:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIENSEN, 2008, p 45).

Além disso, os desafios enfrentados pelos professores quanto ao ensino indígena nas escolas são diversos, tais como a diferença de recursos entre escolas públicas e particulares, a falta de formação dos docentes sobre o tema tratado e a abordagem, por vezes, estereotipada da história e da cultura indígena nos livros didáticos, são algumas das dificuldades para a real implantação da Lei 11.645/08 nas escolas.

O professor pode e deve trabalhar esse tema em sala de aula e despertar nos alunos a curiosidade de explorar a diversidade linguística sob a ótica indígena. Também é importante

discutir as mudanças culturais pelas quais os povos indígenas passaram por meio do contato com outros povos, como os europeus.

Uma abordagem de política pública para incluir e proteger os povos oprimidos também seria uma abordagem alternativa e construtiva. No entanto, a maioria dos professores não tem uma vasta experiência no ensino de história e cultura indígena. Portanto, os professores precisam reconsiderar sua prática em sala de aula. Por exemplo, não incentive festas em que os alunos apenas se desenhem e dançam como índios na semana em que se comemora o dia 19 de abril, que é o dia do índio. A discussão em sala de aula sobre a cultura indígena por meio de fotos, vídeos, músicas e extensa literatura sobre histórias indígenas é um ponto de partida para novos aprendizados, pois a cultura indígena faz parte da essência cultural do Brasil e, portanto, de cada brasileiro.

Dessa forma, deve-se mostrar que os povos indígenas não vivem como em 1500, ou seja, estão integrados e participativos na sociedade atual, a integração na sociedade e a troca com outras culturas são importantes para reafirmar seus valores, sua historicidade, sua cosmologia. Vale destacar alguns exemplos de textos literários que podem ser utilizados em sala de aula para o ensino da literatura e cultura indígena, a saber: poemas, poesias, contos, paródias, cordel, fábulas e outras narrativas.

4. 2 Caracterização do estudo

As leituras realizadas no decorrer da elaboração dessa dissertação reconheceram o significativo desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre o letramento literário nas escolas e a importância de abordar a leitura desde o ensino fundamental. Vários estudos demonstraram a importância de incorporar a literatura indígena na sala de aula, especialmente a literatura criada pelos próprios povos indígenas. As pesquisas e teorias focadas nesse tema e as consequentes teorias desenvolvidas indicam um crescente campo literário de interesse no conhecimento do pensamento indígena (GRAÚNA, 2013). Nesse sentido, optou-se, portanto, por desenvolver uma sequência didática baseada nos postulados de Cosson (2006) e no método de recepção idealizado por Bordini e Aguiar (1998).

Escolhemos uma abordagem qualitativa e uma metodologia de caráter etnográfica, buscando relações entre a literatura pesquisada, a experiência docente de professor/pesquisador, o

conhecimento prévio dos alunos e a sequência didática. Segundo Minayo (2001), o estudo com enfoque qualitativo visa compreender a experiência como um todo, focar na explicação, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos e, portanto, em questões muito específicas a serem respondidas; trabalha com um mundo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Nas leituras realizadas na escritura dessa dissertação, percebemos uma significativa evolução no conhecimento científico sobre o Letramento Literário na escola e a importância da iniciação do contato com a leitura desde a Educação Infantil. Constatamos que vários estudos apontam a relevância da inserção da literatura indígena na sala de aula, sobretudo, a literatura produzida pelos próprios indígenas. Os estudos e teorias voltados para essa questão e, conseqüentemente, as teorias produzidas sobre a temática apontam que no campo das Letras, cresce o interesse de se conhecer o pensamento indígena e o afro-brasileiro (GRAÚNA, 2013). Portanto, nesse entendimento, optou-se por desenvolver uma sequência didática fundamentada nos postulados de Cosson (2006) e respaldada no Método Recepcional, idealizado por Bordini e Aguiar (1998).

Vale mencionar que a cultura indígena é predominantemente oral, característica evidenciada nas pesquisas de Claude Lévi-Strauss, que explorou a fundo os mecanismos de transmissão de conhecimento nas sociedades indígenas. Essa oralidade não se limita à falta de uma escrita formalizada, mas é um aspecto central na maneira como essas comunidades constroem e transmitem sua história, valores e leis. O autor argumenta que a oralidade permite uma flexibilidade e uma adaptação contínua das tradições e mitos, que são passados de geração em geração, adaptando-se às necessidades e às circunstâncias atuais de cada grupo. Dessa forma, a tradição oral é uma ferramenta viva e dinâmica, essencial para a coesão social e a identidade cultural indígena.

Nessa perspectiva, ao transmitir esses mitos de forma oral aos alunos, conservamos o conteúdo dos mitos e perpetuamos a metodologia de ensino tradicional das culturas indígenas, a qual é significativa, porque a oralidade é um meio de comunicação e um sistema de aprendizado que envolve memória, atenção e processos cognitivos que são moldados pela narrativa e repetição. Assim, ao manter a oralidade como método de transmissão, asseguramos que os alunos absorvessem os ensinamentos de forma mais integrada e profunda, refletindo as práticas educativas que têm sustentado as comunidades indígenas ao longo dos séculos.

4.3 Local da aplicação da intervenção pedagógica

No Estado de Mato Grosso de Sul e os seus municípios não apresentam características diferentes do que vem ocorrendo em todo o território nacional; portanto, fizemos um estudo para situar a nossa Escola e a sua prática pedagógica dentro desse contexto, que passa por um processo de ressignificação, no qual o Governo Estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, em busca de melhoria na educação, propôs o ensino por meio de projetos, incentivando o protagonismo dos alunos através das metodologias ativas e incluindo as famílias no contexto educacional.

A situação socioeconômica da comunidade escolar na Rede Pública é na maioria formada por classe média e baixa. A Escola Estadual Miguel Marcondes Armando, localizada na área urbana de Ponta Porã, numa área de 10.000 m² está assim delimitada: ao NORTE, na distância de 100 metros, com a rua Baltazar Saldanha, a LESTE, com o terreno de propriedade da Prefeitura Municipal, na distância de 100 metros, ao SUL, também com terreno do município, na distância de 100 metros, a OESTE, com terreno de propriedade do Agesul, conforme planta aprovada pela Prefeitura Municipal, em 11 de fevereiro de 1980.

Está nas proximidades do Hospital Regional de Ponta Porã e do Centro Internacional de Convenções Miguel Gomez. A escola recebe um grande número de estudantes de todas as classes sociais, inclusive da cidade vizinha de Pedro Juan Caballero, Paraguai, a região onde está localizada a escola apresenta moradias de classe média. As taxas de aprovação, reprovação, evasão, desistência, e distorção idade/ano, encontram-se disponíveis no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), juntamente com as ações elaboradas para a diminuição ou extinção desses problemas.

Como grande parte das demais escolas do nosso país, nossa escola também enfrenta problemas de indisciplina, falta da participação dos pais na vida escolar do filho, com baixa autoestima e, por isso, grande número de faltas, distorção entre idade-série e evasão escolar e, em consequência, um baixo índice de aprendizagem, bem como a resistência de alguns profissionais em adequar-se às novas metodologias.

Nesse cenário de problemas que envolvem escola, família e sociedade, muitos dos nossos estudantes chegam à escola com problemas familiares, com falta problemas referentes a

comportamentos inadequados e com desinteresse pelos estudos das diversas disciplinas, esse problema surge e é agravado porque muitas famílias já não conseguem acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e também porque alguns pais acreditam que seu filho, ainda menor, já pode responder pelos seus atos do ambiente escolar, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem .

4. 4 Caracterização da escola

A Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando, localizada à Rua Baltazar Saldanha nº 1370, no município de Ponta Porã, tem por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 1994). Essa lei em seu artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar uma proposta pedagógica" (BRASIL, 1994, p. 2).

Em cumprimento ao Artigo acima citado, apresentamos a Proposta Pedagógica elaborada coletivamente com os diversos segmentos da comunidade escolar, por meio de consultorias e estudos com vistas a alcançar a qualificação do ensino e aprendizagem, a gestão democrática, à inclusão e permanência do aluno na escola, a valorização do ser humano a acessibilidade e respeito às diversidades.

A Escola possui doze salas de aula, dois banheiros com duas divisórias, tanto no masculino e feminino, um banheiro de acessibilidade. Possui uma sala de direção, uma secretaria, uma sala para os professores, banheiro para o corpo docente, uma cozinha, uma sala para despensa, cantina, uma sala de recurso e uma sala de informática.

A equipe escolar é composta por 20 (vinte) funcionários administrativos, sendo um secretário, 4 na secretaria, 2 inspeção, 08 na limpeza, 05 na cozinha, 02 portaria, 2 readaptados (inspeção e portaria) mais uma funcionária com contrato da Prime na cozinha. A escola tem em torno de 48 professores entre efetivos e contratados, 03 coordenadores pedagógicos e 01 professora readaptada que atende como auxiliar de coordenação.

As organizações das aulas no período diurno contam com 5 aulas diárias de 50 minutos cada no Ensino Fundamental. No Ensino Médio os alunos frequentam 5 aulas presenciais diariamente, sendo que o 5º tempo corresponde as aulas dos Itinerários Formativos, os alunos do

Ensino Médio ainda possuem o 6º tempo que é ofertado de forma remota, referente as disciplinas do Itinerário Formativo e uma aula de Projeto de Vida.

No período matutino, o horário é das 7h às 11h20min, atende um 6º ano do Ensino Fundamental e todo Ensino Médio. No período vespertino a escola atende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II e o horário de funcionamento é das 13h às 17h20min. Nas extensões prisionais oferta do EJA – Conectando Saberes, desde o Ensino Fundamental ao ensino Médio, com turmas no matutino e vespertino, nas extensões masculinas e femininas.

4.5 Proposta de intervenção na escola - descrição das sequências didáticas

O objetivo dessa intervenção didática foi promover a inserção de textos literários indígenas na sala de aula, visando enriquecer o ensino com a literatura desses povos e expandir o alcance da educação literária por meio da exploração de mitos de diversas etnias indígenas. Destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, essa sequência didática propôs-se a estabelecer um modelo referencial para futuros estudos sobre a integração da cultura literária indígena no contexto escolar.

Conforme delineamos com base em Cosson (2014), a sequência didática expandida foi composta por sete momentos estruturais: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Esses momentos foram distribuídos em dinâmicas e etapas específicas, cada uma com objetivos claramente definidos que orientaram o desenvolvimento da intervenção.

Na Sequência Expandida I, no primeiro momento, como docente, disponibilizei aos alunos diversos mitos e lendas indígenas de várias etnias. Essa etapa inicial visou estimular a motivação, considerada por Cosson (2014) como crucial para o engajamento efetivo dos estudantes com o texto.

O segundo momento da sequência didática expandida focou na introdução do conteúdo aos alunos. Após a fase inicial de motivação, em que os mitos e lendas indígenas foram apresentados e lidos, esse momento provavelmente envolveu a preparação dos alunos para uma análise mais profunda dos textos.

Após a leitura, terceiro momento, incentivamos os alunos a anotar em seus cadernos as passagens que consideraram mais significativas, facilitando assim a discussão subsequente sobre

as emoções e aprendizados evocados pelo texto. Durante a intervenção, esperávamos que os alunos participassem ativamente, interpretando as lendas a partir das características identificadas e engajando-se em uma contextualização que respondesse às questões propostas.

Ademais, aprofundamos os estudos por meio de questionamentos que ampliaram a compreensão da cultura indígena representada nos textos. Foi fundamental que, como mediador do processo, adaptasse as atividades conforme o nível de compreensão leitora dos estudantes. Isso permitiu adequar as dinâmicas às necessidades específicas do público-alvo, garantindo que a sequência didática fosse aplicável e eficaz em diversos contextos educacionais, do sexto ao nono ano.

Essa proposta pedagógica, portanto, não apenas facilitou a inserção da literatura indígena nas práticas de ensino, mas também promoveu uma abordagem reflexiva e crítica por parte dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e multicultural.

No terceiro e quarto momentos, respectivamente, o professor ofereceu aos alunos um texto musical relacionado ao tema do mito estudado e que será enfatizado no estudo sucessivamente, com a esperança de que ele será capaz de reconhecer uma relação temática entre as duas obras que visa ampliar a perspectiva da leitura crítica e cultural. Nessa etapa, o professor destinou um breve período para que o grupo solte a música. Para tornar o processo mais emocionante e prazeroso para os alunos. O educador também pode utilizar imagens que possam estabelecer algum tipo de ligação entre a letra da música e a lenda apresentada, a fim de ampliar o olhar dos alunos a partir da descoberta de pontos temáticos de ligação entre os dois textos.

A Sequência Ampliada III foi escolhida a partir de quatro momentos: os alunos se engajaram na leitura subjetiva e na socialização de quaisquer evocações potenciais desencadeadas durante a recepção do texto; fizeram a interpretação do texto com base nas características do mito exposto; contextualizaram o mito a partir de perguntas que serão propostas; produziram a ampliação da leitura motivada por questões para a reflexão crítica sobre a cultura indígena.

Nessa seção, estimulamos o protagonismo de nosso aluno porque ele será solicitado a aprofundar sua compreensão da literatura indígena. Para fazer isso, ele usará a sala de tecnologia educacional da escola para pesquisar sites em busca de material relevante acerca da nossa temática. Algumas letras de músicas ou lendas indígenas que fazem ou fizeram parte de sua jornada até esse momento, com isso estaremos permitindo que cada aluno fale em voz alta o que achou após esta fase na frente da turma.

Dessa forma, definimos como foi a próxima sequência didática expandida, e voltamos aos momentos e sequências em termos de práticas educativas que são as palavras que compõem este processo: motivação, introdução, leitura, interpretação e avaliação. A leitura dessas sequências ajudou o leitor a entender o quanto é importante para o professor motivar os alunos e estimular boas discussões para que mais tarde ele possa abordar a literatura com base nas experiências dos alunos e sensibilizá-los.

Os alunos se engajaram na leitura subjetiva e discutiram as emoções evocadas que encontraram durante a leitura do texto; interpretaram o texto com base nas características do mito; avançaram com a contextualização temática indígena com base nessas propostas; ampliaram a leitura por questões sobre as culturas indígenas que irei levar aos discentes.

Para finalizar, promovemos um debate oral focado em questões específicas, no qual os participantes compartilharam suas experiências e os conhecimentos adquiridos com as sequências expandidas sobre a literatura e cultura indígena. E nessa sequência final executada, o professor poderá aproveitar as oportunidades apresentadas anteriormente e fazer um debate coletivo no âmbito escolar sobre a necessidade e urgência de inserir a literatura indígena no cotidiano escolar.

Em suma, o professor tem a opção de pedir aos alunos que façam um resumo do processo de aprendizagem oralmente em sala de aula, ou escrevam em uma folha de papel que será entregue ao professor. O professor também pode incentivar os alunos a escolher na turma três alunos para fazerem a leitura pré-selecionada em sala de aula e no momento seguinte realizar a exposição no pátio da escola para todos. Em seguida, reservar algum tempo para os alunos compartilharem suas percepções e conhecimentos adquiridos com a prática de intervenção. Esta exposição abriria a possibilidade de motivar os educadores escolares, não só do campo linguístico, mas também de outras disciplinas, como das ciências humanas, a aplicarem a nossa proposta de intervenção aos seus alunos, com as devidas adaptações aos conteúdos e séries.

4. 5. 1 Primeira sequência expandida

O objetivo da sequência expandida é ativar o conhecimento prévio sobre o mito indígena e aproximar os estudantes das matrizes indígenas a partir de suas percepções sobre suas próprias identidades; Duas aulas estão programadas para acontecer no tempo estipulado; Textos de referência incluem Saci Pererê e Curupira: o tema sugerido para possíveis discussões sobre

autoria indígena e identidade indígena; Estratégias de organização espacial da sala de aula em um semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO (I Dinâmica): Iniciamos entregando a cada aluno um envelope lacrado contendo os dois textos impressos, criaremos uma dinâmica em que o aluno possa determinar a qual personagem cada texto está relacionado.

Propomos a dinâmica a partir dos personagens do **Saci – Pererê e contos do Curupira**. Como estávamos lidando com figuras culturais indígenas, não anteciparemos essas informações e deixaremos que nossos próprios alunos liguem o mistério do personagem a elas.

Orientação: Caros alunos façam a leitura da lenda e fiquem atentos às partes da nossa dinâmica em voz baixa. O próximo passo é descubra "Quem é o personagem?". Assim que tiver resolvido a questão, você pode dizer ao grupo verbalmente o que eles são. Este é um momento crucial porque preparará o terreno para a próxima dinâmica que virá.

Dinâmica 1: Fiz a entrega de um texto em que segue falando sobre uma pequena criatura negra que vive em uma floresta e é conhecido por suas farsas possui apenas uma perna com a qual se move rapidamente. Também é conhecido por não ter pelos no corpo, inclusive na cabeça, usa uma touca vermelha e fuma cachimbo.

Dinâmica 2: Na sequência entreguei outro texto que fala sobre um ser que tem seu corpo laranja-avermelhado, dentes verdes, baixa estatura, cabelos e pés castanhos ao contrário. Além disso, ele se destaca por sua tremenda força física, atuando como protetor da floresta contra qualquer tentativa de destruí-la e sendo muito temido pelos nativos, ele também gosta de receber presentes de tabaco e álcool.

SEGUNDO MOMENTO: (Mobilização do conhecimento prévio): Instruções: Agora que você pensou nas possibilidades de resolução das dinâmicas, tente memorizar essas passagens com base no seu conhecimento prévio e responda: Que tipo de texto geralmente contém esses caracteres? O que mais você sabe sobre esse tipo de texto? Você sabe quem escreveu essas narrativas?

TERCEIRO MOMENTO: Apresentei em Datashow em sala de aula exposições de imagens de indígenas em outros ambientes que não seja a aldeia, cenários diversos exercendo outras atividades que os alunos desconhecem para instigar o que virá no próximo momento.

Caros alunos: Preste bastante atenção nas respectivas imagens em destaque e responda às seguintes questões: O que você vê em cada imagem? O que as pessoas estão fazendo, exatamente?

Como você estão vestidos? Que reações você teve quando viu as fotos individuais? (Espanto, surpresa, Descaso, Distanciamento Cultural, Afinidade). Quem são as pessoas nas fotos? Essas pessoas são indígenas ou não?

4. 5. 2 Segunda sequência expandida

A sequência expandida tem por objetivo exercitar a leitura literária, identificar características das lendas e mitos e refletir sobre temas da cultura indígena.

Duas aulas estão programadas para acontecer no tempo estipulado; Materiais de referência: uma descrição de **Como surgiu o milho**; O tópico sugerido para possíveis discussões é "memória e identidade indígena". Ouvir relatos dos alunos sobre os sentimentos que eles tiveram durante a leitura. Faremos discussões e relatos orais sobre o texto lido e comentários sobre as questões pertinentes, com registros escritos guardados no caderno de cada aluno para compartilhar as respostas.

LEITURA DO ROTEIRO - PRIMEIRO MOMENTO: Caros alunos, após a leitura do Mito Como surgiu o milho, faremos algumas perguntas que servirão de base para a reflexão sobre o texto e para a troca de ideias entre vocês. O momento de socialização ganha muito com o registro escrito das falas feitas no caderno, ainda que possam ser feitas oralmente. Ao refletir e debater com seus colegas, siga o seguinte formato:

Que emoções a leitura do Mito do povo Apinajé despertou em você? Estranhamento? Inquietação? Distanciamento das culturas? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO: Após discutir as impressões dos alunos sobre o Mito, apresentaremos algumas questões orais para ajudá-los a identificar algumas das características do Mito que versa sobre a criação do Milho, como autoria da escrita, os grafismos e o elemento surpreendente.

Em seguida, abrimos a discussão para permitir que todos os alunos comentem sobre essas características do Mito. Eles foram questionados: na escrita fica evidente a autoria, observe as palavras ou frases que denotam a escrita do texto; o que você percebe nas ilustrações, pinturas e cores? Esses gráficos ilustram como a história está progredindo, não é? Pedirei aos alunos que façam comentários sobre a temática.

A narrativa tem um caráter maravilhoso, sobrenatural elemento exclusivo do universo cultural Apinajé. Considere isso e chame a atenção para qualquer coisa confusa no texto.

TERCEIRO MOMENTO: Sugerimos perguntas para que os alunos pensem sobre questões relacionadas aos Mitos, como memória, apreciação da natureza e costumes religiosos. Nós, então, discutiremos coletivamente esses tópicos depois disso.

O narrador diz logo no início da primeira parte da lenda, que “Os nossos pais falam...” Ao ler essa expressão, você acha que a narrativa está ligada apenas ao passado ou continua presente na memória do povo indígena Apinajé? A narrativa apresenta a valorização do Milho. O que a valorização desse alimento significa para a cultura Apinajé?

No segundo parágrafo da lenda, o narrador fala que o milho surgiu da tristeza de um homem que tinha perdido sua esposa e com isso pediu para não ficar mais isolado e sozinho no mundo e com isso que uma estrela viu todo o sofrimento daquele homem e se transformou em um alinda mulher e veio para trazer felicidade para ele.

Que aspecto da cultura Apinajé é possível identificar nesse trecho da narrativa? O que esse trecho revela sobre a memória do povo Apinajé?

QUARTO MOMENTO: Após a discussão de alguns temas relacionados aos Mitos, lançamos algumas questões aos alunos para suscitar possíveis reflexões sobre a cultura indígena Apinajé, como identidade e alteridade indígena.

Após a reflexão e a pesquisa, abrimos espaço para que todos compartilhem seus pensamentos sobre a cultura deste povo, levando em consideração a pertinência das questões sugeridas. Cada aluno é livre para expressar suas opiniões em discussão com seus colegas e com o professor.

Após o período de interação, iniciamos os questionamentos da Sequência;

a) Será que o Mito retrata uma imagem do indígena como uma pessoa real, concreta ou alguém com uma imagem idealizada, oculta ou distante da realidade, ou isso é somente ilustrativo? A narrativa introduz o milho, alimento básico da cultura indígena Apinajé. A região onde você mora tem uma cultura que inclui a cultura do milho? Com base em sua leitura do Mito, escolha um trecho que demonstre uma das características de identificação do indígena Apinajé, como ser agricultor. Nesse ponto, recomendo que procurem pesquisar sobre a etnia Apinajé.

d) A diferença é o respeito pela outra pessoa e sua cultura. Você acredita que um aspecto da identidade indígena é a alteridade. Comente.

4. 5. 3 Terceira sequência ampliada

O objetivo da leitura e do texto do Mito é identificar suas características, refletir e discutir questões relacionadas com as culturas indígenas.

Duas aulas estão programadas para acontecer no tempo estipulado; Textos de referência: Mito **Como se Originou a Mandioca**; O tema sugerido para possíveis discussões é “memória e identidade indígena”; Estratégias de organização espacial do auditório: em um semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO: Estamos iniciando a distribuição das amostras dos textos para nossa dinâmica. A próxima sugestão foi a leitura silenciosa. Após a leitura, conversamos com os alunos sobre as sensações que tiveram durante a leitura. Relatos orais dos alunos sobre o texto lido e foram feitos comentários sobre as questões colocadas, sendo as respostas registradas no caderno do aluno em sala de aula.

LEITURA DO ROTEIRO - Orientação: Prezados alunos, após a leitura do Mito, apresentamos algumas questões que acreditamos servirão de ponto de partida para suas reflexões sobre o texto e para interações entre vocês. As observações podem ser feitas verbalmente, mas as respostas são escritas no caderno.

Será pedido aos alunos que depois de refletir e debater com seus colegas, siga o formato abaixo:

Que emoções a leitura do Mito da origem da mandioca despertou em você? Estranhamento? Inquietação? Distanciamento das culturas? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO: Caro Professor(a), preste bastante atenção no que os alunos dizem sobre suas impressões iniciais sobre o texto. Depois disso, fizemos algumas perguntas aos alunos oralmente para ajudá-los a identificar questões a respeito de algumas temáticas presentes no mito e as ilustrações que estão incluídas na leitura. Em seguida, discutimos esses aspectos juntos.

Durante a leitura, procure palavras ou frases que remetam a temática indígena no texto; O que você vê nos desenhos, pinturas e cores? Os gráficos demonstram como a história está sendo contada. Comentário.

TERCEIRO MOMENTO: Depois da socialização sobre características dos textos e mitos, propomos questões a respeito de algumas temáticas presentes no mito, como a valorização da natureza e elemento surpreendente. Em seguida, discutimos esses aspectos, coletivamente.

Por que a narrativa apresenta vários desenhos de animais, fogo, indígenas, peixes, de animais? O Mito descreve como surgiu um alimento que pertence ao fantástico do Tembè e que faz parte da cultura desse Povo. Que mistério é esse? Mitos que apresentam mistérios fazem parte, também, da cultura onde você mora?

QUARTO MOMENTO: Após a discussão de algumas características do texto da mandioca, lançamos algumas questões para estimular a reflexão sobre a cultura indígena Tembè, incluindo questões sobre identidade, alteridade e memória indígena. Depois disso, nós compartilhamos as reações dos alunos diante do tema abordado em sala de aula.

Dê a todos a chance de expressar suas opiniões sobre a cultura Tembè, levando em consideração a relevância das questões colocadas. Cada aluno tem a oportunidade de discutir suas opiniões com seus colegas e com o professor.

Depois da nossa conversa, fechamos os questionamentos sobre o Mito elencado. Após esse momento o professor deve instigar os seus alunos com perguntas para enriquecer a dinâmica, começo com alguns questionamentos:

Um dos desenhos do mito retrata uma indígena grávida com desenhos pelo corpo, segurando sua barriga que carrega seu filho, essa indígena representa a identidade do povo Tembè? Pense nisso e comente; b) Alteridade é respeito ao outro e à cultura do outro. Diante do texto que você lê, reflita e comente, quem seria esse outro, diferente de cada um de nós? O que faz o mito Tembè resistir ao tempo e se manter presente na cultura desse povo é relembrar. Identifique uma passagem no mito que apoie essa afirmação.

4. 5. 4 Quarta sequência ampliada

A sequência expandida tem como objetivo exercitar a leitura literária, reconhecer características do Mito e fazer com que nós possamos refletir sobre temas culturais da etnia caiapó: mudou?

Duas aulas estão programadas para serem realizadas no tempo previsto; O texto de referência incluem **Como Surgiu o Fogo**; O tema sugerido para possíveis discussões é "

identidade e alteridade indígena "; Estratégias de organização espacial da sala de aula, em semicírculo.

Estamos começando a distribuir as amostras do Mito em folhas de papel sulfite com o texto para ser lido e posteriormente ser trabalhado. A próxima sugestão é a leitura silenciosa. Após a leitura, conversamos com os alunos sobre os sentimentos que foram despertados ao longo da aula.

Imediatamente depois, apresentamos algumas perguntas para estimular possíveis reflexões sobre as culturas indígenas; Relatos orais do texto em discussão e comentários sobre as questões levantadas necessitam ser registradas no caderno em sala de aula.

PRIMEIRO MOMENTO: Foram dadas instruções verbais a todos: Prezados alunos, após a leitura do Mito, faremos algumas perguntas que servirão de base para sua reflexão sobre o texto e para interação entre os alunos, mas para socializar as respostas são necessárias anotações escritas nos cadernos que utilizamos para nossas atividades sobre a temática indígena. Na reflexão tente fazer com que os alunos sejam protagonistas e interajam com seus colegas, Questões propostas: Que emoções a leitura do mito despertou em você? Alienação? Inquietação? Distanciamento das culturas? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO: Discutimos as experiências dos alunos e pedimos que cada um compartilhasse suas observações sobre os sentimentos que eles tiveram ao ler o Mito. A seguir, discutimos algumas características dos mitos e lendas, valendo-nos de nossa leitura do Mito, incluindo algumas características dos mitos como a autoria coletiva e os grafismos presentes no texto.

Identifique na metáfora quaisquer palavras ou expressões que apontem para o editor do texto, autoria, do que o texto está enfatizando no texto. O que você vê no texto lido? pinturas e cores? Os grafismos nos mostram detalhes da história? Comente.

TERCEIRO MOMENTO: Após a troca de pontos de vista sobre as qualidades evidenciadas no Mito, propomos que os alunos reflitam sobre questões pertinentes aos temas apresentados no Mito, como elevação do mistério, alteridade e identidade caiapó.

Em seguida, discutimos coletivamente alguns tópicos que serão elencados pelo professor durante essa apresentação: No início do mito, o narrador diz que um Caiapó foi deixado no ninho de araras porque não soube como pegá-las como era o combinado, portanto deixou-o para traz, o que significa esse gesto na visão do povo Caiapó?

No último parágrafo do mito, o narrador fala que o animal que ficou responsável para carregar o fogo foi a anta, pois era muito pesada a tora que estava o fogo e somente ela conseguiria trazer até a aldeia, com isso o povo Caiapó passou a assar seus alimentos.

A partir da leitura e conhecimento da criação do fogo, em sua opinião, mudou o modo de vida do povo Caiapó? Comente.

É um mito da tradição Caiapó sobre a origem do fogo e conta a história de um menino que é adotado por um pai onça. A criança passa um tempo com o pai onça, que lhe presenteia com o calor do fogo e também o ensina a caçar e a manejar o arco-e-flecha. O pai onça permite que o menino retorne aos Caiapós, seu verdadeiro povo e promete que lhes ensinaria a fazer o fogo. Em sua opinião, com relação à leitura do mito indígena Caiapó, nós podemos nos ver hoje sem o uso do fogo?

QUARTO MOMENTO: Sugerimos algumas perguntas como orientação para ajudar os alunos a socializar o conhecimento que aprenderam por meio de sequências expandidas.

Que emoção esses mitos despertaram em você? Com qual mito você mais se identificou e por quê? Depois de ler os mitos, o que você acha que eles têm em comum? Agora que você tem algum conhecimento sobre mitos, a leitura continuou da mesma forma ou mudou? A leitura sobre os mitos indígenas após a mudança permitiu que você veja a cultura indígena de uma perspectiva diferente?

A partir das sequências didáticas ampliadas, os alunos poderão vivenciar novas construções discursivas (THIÉL, 2013, p. 1188). Para o ensino de literaturas indígenas no contexto da educação, os processos acima devem ser ativados com o objetivo de formar leitores multiculturais competentes.

Com essa inclusão da literatura indígena em sala de aula, abrimos portas para estudos sobre temas como a história dos povos indígenas na construção de nosso país, sua representação na literatura brasileira, o caráter literário dessa obra, seu significado político e propostas educativas baseadas em seus textos. Entre outras coisas, nossa sequência ampliada contou com a apresentação de três mitos de autoria indígena que enfatizam e trazem alusões sobre a produção literária crescente dessa literatura que pode ajudar o profissional a embasar sua prática docente, bem como servir de uma proposta que exemplifique para os docentes uma alternativa para utilizar a leitura literária em sala de aula.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo avaliou o impacto de integrar mitos indígenas no currículo escolar do 9º ano do ensino fundamental, utilizando uma abordagem interativa e ilustrativa para facilitar a compreensão e o apreço pela diversidade cultural. As narrativas escolhidas, ‘Como surgiu o milho’ dos Apinajés, ‘Como surgiu a mandioca’ dos Tembés, e ‘Como apareceu o fogo’ dos Caiapós, proporcionaram aos alunos uma visão profunda das tradições culturais indígenas e de seus significados simbólicos.

A integração desses mitos no ensino revelou uma significativa elevação na capacidade dos alunos de reconhecer e valorizar a diversidade cultural. Os estudantes mostraram-se particularmente tocados pelas histórias que transcendiam a mera transmissão de conhecimentos práticos (como técnicas agrícolas e uso do fogo) e mergulhavam em temas mais profundos de conexão espiritual e relacional com o mundo natural.

5. 1 Impactos e Transformações: Avaliando a Integração da Literatura Indígena no Currículo Escolar através de Sequências Didáticas

Nesse estudo examinamos a eficácia de uma sequência didática sobre literatura indígena, focando no impacto das intervenções educativas nas percepções e no aprendizado dos alunos. A pesquisa destacou a discrepância entre o conhecimento familiar e escolar e a importância de integrar a cultura indígena de forma mais efetiva no currículo escolar. Assim analisamos a implementação de conteúdos indígenas em escolas, a transmissão de conhecimento prévio dos alunos, frequentemente adquirido em casa, e a falta de exposição escolar a esses conteúdos, bem como as reações dos alunos a aulas sobre mitologia e a representatividade indígena em várias profissões.

Em 23 de fevereiro de 2024, procedeu-se à entrada na sala do 9º ano A para a implementação de uma sequência didática. Todos os alunos presentes concordaram em participar do estudo, o que garantiu a adesão total ao projeto proposto. O mestrando responsável pela intervenção iniciou o processo com uma apresentação formal, estabelecendo um ambiente pautado no respeito mútuo e na abertura para o aprendizado, elementos fundamentais para a facilitação do engajamento estudantil.

Após a apresentação inicial, o mestrando detalhou o plano da sequência didática, fornecendo aos alunos uma visão clara das expectativas para as próximas sessões. Essa etapa incluiu a explicação dos objetivos de aprendizagem, a metodologia a ser aplicada, e a importância do conteúdo abordado. Esse momento foi crucial para assegurar que os alunos compreendessem a relevância acadêmica e cultural das atividades propostas, além de prepará-los para uma participação ativa e informada.

Esse procedimento inicial é consistente com as práticas recomendadas em estudos educacionais que enfatizam a importância da clareza de comunicação e do estabelecimento de expectativas claras no início de intervenções pedagógicas (SMITH, RAGAN; 2005). A apresentação detalhada da sequência didática não apenas prepara os alunos para o que esperar das aulas, mas também serve para motivá-los, ao destacar a relevância e os benefícios do conteúdo a ser explorado.

Antes de iniciar a sequência didática, os alunos foram questionados sobre seu conhecimento de literatura indígena. A maioria dos alunos revelou desconhecer completamente os contos indígenas. Contudo, um ou dois alunos, com origem indígena, demonstraram familiaridade com o assunto, o que introduziu uma dinâmica interessante na sala, na qual esses alunos puderam compartilhar suas perspectivas e conhecimentos, enriquecendo a experiência para todos.

O mestrando explicou e, em seguida, implementou a sequência didática, que foi cuidadosamente planejada para introduzir os alunos à literatura indígena de maneira gradativa e interativa. A sequência incluiu leitura de textos, discussões em grupo e atividades que incentivavam a análise crítica e a reflexão sobre os temas abordados.

Na análise do conceito de avaliação proposta pela Sequência Expandida I, optamos por focar nas narrativas orais dos alunos sobre suas experiências ao lerem contos indígenas. Essa escolha metodológica baseia-se na premissa de Rouxel (2013) sobre a valorização das subjetividades, emoções e sentimentos individuais, que são essenciais para a compreensão profunda dos textos lidos. Segundo Rouxel, "a narrativa oral facilita a expressão de uma gama variada de sentimentos e emoções, contribuindo significativamente para o engajamento do leitor" (ROUXEL, 2013, p. 58).

Ademais, a importância da oralidade e da memória, que são centrais na cultura indígena, também são cruciais na nossa abordagem de avaliação. Gomes (2012) destaca que "a memória e a

oralidade são meios pelo qual os conhecimentos são transmitidos e preservados nas culturas indígenas" (GOMES, 2012, p. 112). Essa relação é intrínseca à subjetividade do leitor, que utiliza a memória para expressar verbalmente suas interpretações e emoções, configurando uma identidade leitora que é influenciada por aspectos culturais e pela localização social (GOMES, 2012).

A aplicação dessa metodologia na Sequência Expandida I mostrou-se eficaz. Os relatos orais dos alunos não apenas confirmaram a estimulação da subjetividade, mas também facilitaram a conexão com conhecimentos prévios e aprofundaram o entendimento dos textos. A subjetividade, como menciona Roussel, "mantém o leitor alerta e engajado no processo de leitura, permitindo uma maior absorção e reflexão sobre o conteúdo apresentado" (ROUSSEL, 2013, p. 101).

Por sua vez, Cosson (2014) reitera a função educativa desse processo, afirmando que "a função do professor é criar pontes entre o conhecido e o desconhecido, ampliando assim os horizontes de conhecimento do aluno" (COSSON, 2014, p. 35). Esse princípio foi observado nas discussões que ocorreram de maneira orgânica e reflexiva, diferenciando-se das dinâmicas de uma sala de aula tradicional.

Durante as atividades, notamos que mesmo alunos mais reservados participaram ativamente. A discussão sobre uma lenda, previamente conhecida por alguns por transmissão oral, exemplifica como o diálogo entre o conhecimento formal e o informal pode enriquecer a experiência educativa. Essa interação confirma a relevância de nossa abordagem, pois, conforme os indígenas passaram a registrar suas histórias, a autenticidade e a preservação de suas tradições também encontraram espaço no ambiente acadêmico. No contexto da implementação da sequência didática, um aluno A expressou entusiasmo e curiosidade, dizendo: "**Acho que nunca tivemos algo assim antes. Estou curioso... meu avô sempre falava disso.**"

A Sequência Expandida I atingiu suas metas ao promover uma aprendizagem que respeita e integra a riqueza das narrativas indígenas, demonstrando que a educação pode ser transformada e enriquecida pelo resgate e pela valorização de saberes tradicionais. A estratégia adotada para apresentar imagens de povos indígenas em diferentes contextos sociais e culturais, e consequentemente aproximar os alunos da cultura indígena, resultou em impactos significativos. Ao expor os estudantes a imagens de indígenas atuando como acadêmicos e participando de eventos universitários, desafiamos a percepção limitada que eles possuíam sobre a presença

indígena no ensino superior e em posições de destaque intelectual. Muitos alunos expressaram surpresa, revelando que não tinham conhecimento de que indígenas também podem ser mestres e doutores em áreas como a Filosofia. Essa atividade foi extremamente positiva, pois permitiu aos alunos questionar e reconhecer a necessidade de superar estereótipos frequentemente perpetuados pela grande mídia, que muitas vezes retrata os indígenas de maneira uniforme e depreciativa.

Durante as atividades, os alunos se engajaram ativamente com as ilustrações que acompanhavam os textos, o que facilitou uma compreensão mais rica das histórias. As imagens serviram como pontes entre o conhecimento textual e visual, permitindo discussões sobre como elementos visuais complementam e expandem as narrativas. Especificamente, a imagem da anta carregando o fogo capturou a imaginação dos alunos e provocou um debate sobre a importância de cada criatura dentro da cosmologia indígena.

Essa nova percepção dos alunos indica um avanço significativo em seu processo de reconhecimento das culturas indígenas e outras culturas como únicas e valiosas. Gomes (2012) enfatiza a importância de "redes de sentido" que são fundamentais para a compreensão e valorização da alteridade, ou seja, o reconhecimento do 'Outro' como um ser dotado de uma cultura distinta e rica (GOMES, 2012, p. 168). A promoção dessa perspectiva foi um objetivo central da Sequência Expandida II, reforçando o compromisso com a inclusão e o respeito mútuo.

No âmbito da Sequência Expandida II, a disposição dos alunos em semicírculo e a promoção de um ambiente de leitura mais tranquilo contribuíram para uma experiência de leitura mais agradável e menos formal. Essa configuração permitiu aos alunos concentrarem-se melhor nos textos, facilitando a assimilação do conteúdo de maneira mais fluida. Rouxel (2014) destaca que a criação de um ambiente que minimiza o formalismo e acolhe as reações subjetivas dos alunos durante a leitura pode alterar profundamente a relação dos estudantes com o texto literário. Ao permitir que os alunos expressassem livremente suas reações e pensamentos, fomentou-se um diálogo mais rico e uma compreensão mais profunda dos temas abordados (ROUXEL, 2014).

As atividades desenvolvidas durante as sequências expandidas demonstraram ser eficazes não apenas na melhoria das habilidades de leitura dos alunos, mas também no enriquecimento de suas percepções culturais, contribuindo para um entendimento mais abrangente e respeitoso das diversas culturas, especialmente a indígena.

A análise do processo de leitura literária em sala de aula revela que, frequentemente, os alunos se concentram em buscar conhecimentos factuais, subestimando a importância da

subjetividade na interpretação dos textos. Rouxel (2013) ressalta que a subjetividade é fundamental no processo de leitura, pois é ela que confere significado ao texto: "A subjetividade dá sentido à leitura" (ROUXEL, 2013, p. 82). Esse aspecto se mostrou especialmente relevante quando os alunos foram confrontados com a leitura do mito indígena, que despertou estranheza e curiosidade, evidenciando a falta de familiaridade com esse tipo de narrativa.

A experiência de estranhamento relatada pelos alunos ao se depararem com uma cultura distinta da sua, através da leitura de um texto sobre a lenda indígena, ilustra a importância do encontro com o "Outro". Essa interação inicial com a cultura indígena, embora inicialmente desconfortável, foi crucial para que os alunos compreendessem a existência de múltiplas culturas e a importância de acolher a alteridade. Gomes (2014) destaca que a capacidade de receber o outro em sua diferença é essencial para a formação de um leitor crítico e culturalmente consciente, uma vez que "é necessário entender e respeitar a cultura do outro como parte integrante de um processo de leitura enriquecedor" (GOMES, 2014).

Por meio das discussões em sala de aula, foi observado que os alunos começaram a refletir sobre as questões de respeito e valorização das diferentes culturas. A história de Candiê-Cuéi, por exemplo, não apenas introduziu os alunos ao cultivo de alimentos indígenas, mas também à ideia de que as estrelas podem ter significados culturais profundos, servindo como metáforas para questões de vida e morte, tristeza e consolo.

Além disso, a crítica literária permitiu que os alunos se identificassem com elementos culturais específicos, como o cultivo do milho, que é central na cultura Apinajé. Essa conexão não apenas aproximou os alunos da realidade do homem do campo que preserva essas tradições, mas também enfatizou a importância de conhecer as origens dos mitos e das práticas culturais. Gomes (2011) argumenta que a compreensão da identidade cultural do outro, revelada através das narrativas, é um componente crucial da leitura crítica, pois "o reconhecimento das identidades e das diferenças culturais fortalece a capacidade crítica do leitor" (GOMES, 2011).

A leitura do mito do milho não só proporcionou aos alunos um insight sobre uma cultura diversa, mas também reforçou a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva na interpretação de textos literários. Essa experiência confirmou a eficácia da leitura crítica em promover uma maior sensibilidade cultural e em preparar os alunos para interagir respeitosamente com uma variedade de perspectivas e tradições culturais. Um aluno B, comentou: **"Eu nunca tinha pensado sobre como as histórias que lemos mostram as culturas tão**

diferentes da nossa... Ler sobre o mito do milho dos Apinajé me fez perceber o quanto cada cultura tem sua forma única de ver o mundo e contar suas histórias." Esta fala pode ser posicionada logo após a discussão em sala sobre a leitura do mito indígena, ilustrando a reflexão dos alunos sobre a importância do reconhecimento e valorização das culturas através da literatura, reforçando os conceitos abordados no estudo sobre a eficácia das sequências didáticas na expansão da percepção cultural dos alunos.

Ao incorporar um conto indígena na sala de aula e discutir aspectos relativos à sua autoria, promovemos uma ampliação da compreensão cultural dos alunos em relação ao texto. Eles puderam identificar, no conto, elementos de autoria coletiva característicos dos mitos, ressaltando a relevância da memória coletiva para o povo Apinajé — uma herança cultural profundamente valorizada e vista como uma ‘memória forte’. Essa valorização da memória é essencial, pois sem a preservação e transmissão oral dos mitos pelos anciãos para as gerações mais jovens, a conversão destas narrativas para a forma escrita seria impraticável.

Durante a leitura, incentivamos os alunos a expressarem suas percepções sobre os desenhos empregados pelos autores coletivos na narrativa sobre a criação do milho da tribo Apinajé. Esta atividade de socialização mostrou-se extremamente frutífera, pois permitiu aos estudantes desenvolverem suas subjetividades e adquirirem novas perspectivas, intensificando assim seu interesse pela leitura. Os alunos, ao se engajarem ativamente como leitores, conseguiram interpretar o texto por meio de suas emoções e subjetividades, observando a significância de ilustrações, cores e tonalidades como componentes vitais da expressão cultural Apinajé.

Esses elementos visuais são tão significativos quanto o texto escrito para esse povo, pois constituem uma parte integrante de sua história, cultura e identidade. Tal reconhecimento proporcionou aos alunos um avanço significativo na capacidade de ler e entender criticamente o texto, além de construir uma identidade enquanto leitores culturais. Ao perceberem a importância da linguagem visual na cultura Apinajé, os alunos passaram a valorizar uma dimensão de leitura anteriormente inacessível — uma abordagem cultural e interdisciplinar que enfatiza o reconhecimento das diversidades culturais, conforme apontado por Gomes (2011).

Além disso, a presença do elemento sobrenatural no mito da criação do milho, apesar de inicialmente causar estranhamento, foi eventualmente aceito pelos estudantes como uma característica importante da narrativa tradicional indígena. Esse acolhimento do sobrenatural

ilustra um passo decisivo na formação dos alunos como leitores culturais, capazes de realizar análises críticas dos textos. Segundo Gomes (2011), essa capacidade de aceitar e valorizar a alteridade permite ao leitor desenvolver uma consciência que valoriza a cultura do outro como única e distinta, enriquecendo assim a própria percepção e experiência de leitura.

Durante a implementação da Sequência Expandida na sala de aula, observamos que, ao lerem o conto sobre o povo Apinajé, os alunos compreenderam a importância dos conhecimentos ancestrais que são preservados na memória e transmitidos através de contos e rituais festivos. Essa percepção reiterou o sucesso de nossa abordagem em enfatizar discussões sobre questões culturais indígenas, confirmando que estávamos alcançando nossos objetivos educacionais.

Em uma discussão particularmente iluminadora sobre a identidade dos indígenas, os estudantes perceberam que os Apinajé, ao cultivarem alimentos como o milho para sustentar suas famílias, não apenas provêem recursos essenciais, mas também reafirmam sua identidade como agricultores indígenas. Os alunos foram capazes de reconhecer e valorizar a identidade de lavrador no conto do milho, um reflexo do desenvolvimento de suas habilidades como leitores culturais. Conforme destacado por Gomes (2011), esse leitor, consciente de sua própria posição cultural, está especialmente atento ao lugar social do outro, que é revelado no enredo como um dos elementos chave para uma leitura crítica, apreciando as diferenças culturais e identitárias. A implementação das Sequências, apesar de enfrentar desafios, mostrou-se eficaz ao incentivar os alunos a evoluírem em sua formação como leitores culturais.

Na Sequência Expandida III, organizamos a sala em formato de semicírculo para criar um ambiente mais acolhedor e menos formal, o que facilitou uma imersão mais profunda na leitura do mito. A continuidade da leitura silenciosa, iniciada na Sequência II e mantida devido ao seu sucesso anterior, demonstrou ser uma estratégia efetiva. Os estudantes mostraram um envolvimento mais atento e significativo nas atividades de leitura, sugerindo que tanto a disposição espacial quanto a tranquilidade do ambiente foram cruciais para a melhora na fluência e compreensão das leituras propostas. Essas observações reafirmam a importância de adaptações metodológicas sensíveis ao contexto cultural dos conteúdos abordados, além de destacarem o papel vital do ambiente físico e da estrutura das aulas no engajamento e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Nessa sequência didática, os alunos exploraram diversos aspectos do conto da cultura Tembé, desde a análise das cores e tonalidades empregadas nas ilustrações até a identificação dos

temas centrais da lenda e outros elementos tradicionais. Essa abordagem, conforme salienta Gomes (2012), enfatiza a importância de valorizar e reconhecer a cultura do outro como distinta e enriquecedora (GOMES, 2012, p. 171).

A escolha do conto para esta sequência provocou um sentimento de estranheza nos alunos, essencial para a reflexão sobre as diferenças culturais. Ao descreverem suas reações à narrativa, repleta de mistérios e afastada de suas realidades cotidianas, os alunos puderam perceber as disparidades entre sua própria cultura e a dos Tembé, como aponta Mura (2013), citando Silva (1978). Essa experiência de estranhamento é fundamental para a formação de um leitor cultural, pois, segundo Gomes (2011), a eficácia da leitura advém de sua capacidade de ser inclusiva e de aceitar a diversidade nas representações culturais (GOMES, 2011, p. 11).

A identificação imediata dos alunos com o tema do conto da criação da mandioca é uma reação natural, considerando que eles são leitores inseridos em um contexto real e vivenciam suas realidades diariamente. Rouxel (2013) observa que os leitores reais manifestam reações subjetivas durante a leitura, que podem variar de exclamações e hesitações a sorrisos e silêncios, revelando um envolvimento emocional com o texto (ROUXEL, 2013, p. 20). Essas reações sutis, como pausas repentinas e olhares surpresos, indicam o engajamento dos alunos com a leitura, mesmo que eles não se identifiquem diretamente com os elementos sobrenaturais ou com o contexto da história.

Essas experiências reforçam que, ao iniciar a leitura de um texto repleto de singularidades culturais indígenas, o leitor pode se deparar com uma narrativa que inicialmente parece enigmática ou incompreensível. Contudo, é justamente essa complexidade que enriquece a experiência de leitura, desafiando os alunos a expandir suas perspectivas e a apreciar a profundidade e a riqueza das tradições culturais que diferem das suas próprias.

Durante essa discussão em sala, um aluno C, refletiu sobre a importância dos elementos visuais no conto indígena, dizendo: "**Eu não tinha percebido como as ilustrações eram parte da história até agora. Elas mostram muito sobre a cultura Apinajé, e isso muda minha forma de ver e entender o texto. Agora eu vejo que cada detalhe visual tem um significado.**" Esta fala pode ser inserida após a explanação sobre a importância da linguagem visual na cultura Apinajé, ilustrando o impacto significativo que o reconhecimento e a valorização dos elementos visuais tiveram na capacidade dos alunos de ler e compreender criticamente os textos, além de construir uma identidade enquanto leitores culturais.

Ao longo dessa sequência didática, observamos um avanço significativo na compreensão dos alunos sobre a autoria coletiva dos mitos indígenas. Eles identificaram prontamente indícios dessa autoria na lenda selecionada para estudo, o que demonstra uma evolução na formação do leitor cultural. A discussão sobre os desenhos presentes na lenda também revelou um entendimento mais profundo dos alunos sobre as realidades indígenas. Eles aprenderam que, embora os indígenas participem da sociedade moderna, eles mantêm uma cultura distinta com costumes que diferem dos nossos, tanto dentro quanto fora de suas comunidades e territórios.

Essa percepção por parte dos alunos de que os indígenas são indivíduos comuns, que coexistem tanto nas sociedades indígenas quanto não indígenas, ressalta um avanço importante na educação multicultural. Como Gomes (2011) aponta, é fundamental que o leitor desenvolva uma consciência crítica que o capacite a reconhecer as identidades culturais presentes nas histórias lidas, através de uma leitura crítica dos textos (GOMES, 2011).

Além disso, os desenhos nos mitos estudados são fundamentais para compreender a cultura dessa comunidade étnica em relação a outras etnias indígenas. Essa análise visual ajuda a destacar a singularidade de cada cultura indígena, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

As opiniões expressas pelos alunos sobre as atividades realizadas mostram que as estratégias adotadas nesta Sequência Expandida foram eficazes. Elas não apenas valorizaram a subjetividade de cada estudante, mas também utilizaram o contexto cultural do aluno como ponto de partida para uma leitura crítica. Isso ajudou a transformar o ambiente de leitura em um espaço de formação para indivíduos conscientes das diferenças culturais.

Na última parte da Sequência Expandida, quando confrontados com o mito escolhido, alguns alunos expressaram um sentimento de estranheza, pois nunca haviam encontrado uma lenda similar nas leituras anteriores das lendas Pankararu. Apesar desse desconforto inicial, os estudantes reconheceram a importância de se familiarizarem com essas histórias, pois elas transmitem conhecimentos de uma cultura diferente, que raramente são abordados em seu cotidiano. Esse reconhecimento destaca a importância de incluir uma variedade de narrativas indígenas no currículo, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural.

Durante a leitura da lenda indígena em sala de aula, os alunos enfrentaram desafios ao tentar decifrar os significados profundos do texto, repletos de elementos misteriosos conhecidos principalmente pelos membros da comunidade indígena. Esse esforço coletivo de interpretação

enquadra-se no conceito de "comunidade interpretativa", descrito por Rezende, que sugere que cada leitor traz para a leitura sua própria história de vida, experiências de leitura, cultura e inserção em uma determinada comunidade.

Essa dinâmica transformou a leitura da lenda em uma atividade bem-sucedida, promovendo uma reflexão crítica entre os alunos. Mesmo aqueles que inicialmente não se sentiram atraídos pela leitura da lenda desenvolveram um olhar crítico ao longo da atividade, demonstrando um interesse crescente em entender mais sobre a cultura indígena representada no texto. Esse processo representa um avanço significativo em termos de conhecimento intercultural.

No encerramento do debate, os alunos compartilharam verbalmente suas experiências pessoais com a leitura das lendas e o que aprenderam sobre a cultura por trás dos textos. Para muitos, o aspecto mais relevante foi a nova abordagem de leitura que adquiriram, a qual facilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica aplicadas tanto a lendas indígenas quanto a outros textos culturais. Esse aprendizado destaca a importância de explorar a literatura de maneiras que transcendam a compreensão textual superficial, incentivando uma interpretação mais profunda que reconhece e valoriza as nuances culturais.

A receptividade dos alunos à proposta de identificar e explorar as temáticas e os elementos culturais das etnias presentes nos mitos foi notavelmente positiva. Esse engajamento revela o sucesso da abordagem pedagógica adotada, que não apenas enriqueceu o conhecimento cultural dos alunos, mas também os capacitou a se tornarem leitores mais conscientes e reflexivos da diversidade literária e cultural.

A implementação da sequência didática sobre literatura indígena trouxe à tona transformações significativas na percepção e no conhecimento dos alunos sobre essa temática. A curiosidade inicial e o engajamento progressivo dos estudantes demonstraram a eficácia dessa abordagem pedagógica na introdução e exploração de conteúdos culturais frequentemente marginalizados no currículo escolar.

A experiência pedagógica destacou a necessidade urgente de integrar a literatura indígena de forma mais sistemática nas escolas, como evidenciado pelo desconhecimento inicial dos alunos sobre o tema. A contribuição dos estudantes de origem indígena foi particularmente enriquecedora, pois forneceram insights autênticos e reforçaram a importância de incluir vozes indígenas no ensino de sua própria cultura.

Essa abordagem não apenas ampliou a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural brasileira, mas também proporcionou um espaço para questionar estereótipos e promover a inclusão. As discussões em sala de aula sobre o que constitui um mito, exemplificado pelo mito da mandioca, e a apresentação de profissionais indígenas em diversas áreas, foram cruciais para desafiar as imagens estereotipadas e mostrar a presença indígena em todos os setores da sociedade. Durante a discussão um dos alunos, visivelmente intrigado, comentou: **"Essa lenda é como um quebra-cabeça... no começo, parecia apenas uma história estranha, mas quanto mais falamos sobre ela, mais comecei a ver as camadas de significado que ela carrega. É fascinante pensar que existem tantas maneiras diferentes de entender o mundo ao nosso redor. Acho que isso mostra o quanto ainda temos que aprender sobre outras culturas e como elas veem a vida."**

A resposta positiva dos alunos às atividades sugere que a inclusão de materiais culturais indígenas enriquece significativamente o currículo. A identificação de apenas um aluno como indígena reforça a oportunidade de incentivar outros alunos a reconhecer e valorizar suas próprias heranças em um ambiente de apoio.

Durante as sequências didáticas, os alunos exploraram temas comuns em lendas indígenas, como a natureza, animais, e a relação com o sobrenatural, refletindo sobre a memória dos antepassados e a identidade indígena. As perguntas feitas aos alunos sobre sua capacidade de leitura de textos indígenas e a troca de experiências enriqueceram o processo educativo, permitindo-lhes uma nova visão sobre os costumes culturais dos povos tradicionais.

A importância das ilustrações nas lendas lidas também foi destacada, mostrando que a linguagem visual é tão crucial quanto o texto escrito para compreender a cultura indígena. Os comentários dos alunos sobre suas novas percepções dos mitos indígenas foram gratificantes e mostraram o sucesso da sequência didática em transformar a leitura literária em uma ferramenta para combater visões discriminatórias e promover um entendimento mais profundo e respeitoso das culturas indígenas.

Esse desafio pedagógico é também um convite aos educadores para repensar e adaptar métodos de ensino que considerem o contexto social e educacional dos alunos, promovendo uma leitura que respeite e valorize a diversidade cultural. A inclusão desses conteúdos representa um passo importante para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e consciente das múltiplas realidades que compõem o tecido social do Brasil.

Os mitos também proporcionaram uma plataforma para discussões sobre como a linguagem, a política e a ideologia se entrelaçam nas narrativas indígenas. Os alunos foram capazes de explorar como os mitos refletem e reforçam as visões de mundo das comunidades que os criaram. Esse aspecto foi particularmente evidente no debate sobre o mito da mandioca, onde o desafio do pajé Maíra ao ceticismo do roceiro destacou temas de fé, autoridade e punição dentro da cultura Tembé.

A análise dos resultados de aprendizagem revelou um aumento na capacidade dos alunos de aplicar pensamento crítico às leituras e de entender a literatura como um reflexo das condições sociais e culturais. Isso foi demonstrado na habilidade dos alunos de discutir e questionar não apenas o conteúdo dos mitos, mas também seus contextos culturais e implicações sociais. Através desse estudo, os alunos não apenas aprenderam sobre a cultura indígena de forma mais autêntica e menos estereotipada, mas também desenvolveram uma apreciação mais profunda por diferentes formas de conhecimento e tradições orais.

A integração de mitos indígenas nas aulas de literatura provou ser uma estratégia eficaz para enriquecer a educação multicultural e promover uma compreensão mais inclusiva e respeitosa das várias culturas. Esta abordagem não apenas facilitou o engajamento dos alunos com o material de estudo, mas também reforçou a importância da diversidade cultural e da empatia no contexto educacional moderno. As narrativas indígenas, portanto, mostraram ser uma ferramenta valiosa para ensinar valores sociais e culturais essenciais, enquanto desafiavam os alunos a pensar além de seus próprios horizontes culturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da literatura indígena nos currículos escolares do Brasil não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade cultural e educacional urgente que carrega consigo profundas lições sobre diversidade racial e cultural. Esse trabalho revelou que, ao integrar esses textos em sala de aula, não só promovemos o respeito e o reconhecimento das culturas indígenas, mas também desafiamos os estereótipos arraigados e ampliamos a visão de mundo dos alunos. A literatura indígena, ao trazer narrativas autênticas e vozes até então marginalizadas, funciona como um poderoso instrumento de interculturalidade, essencial para o exercício da cidadania consciente e informada em uma sociedade democrática.

A especificidade da escrita indígena, conforme destacou Cagneti e Pauli (2015), demanda um novo olhar pedagógico. Esse não é apenas sobre o conteúdo, mas também sobre a forma, refletindo a necessidade de os educadores se familiarizarem com os estilos narrativos que podem diferir significativamente das formas literárias não indígenas comuns no ensino. Assim, é fundamental que os professores sejam não apenas expostos, mas também teoricamente preparados para abordar essas obras, reconhecendo suas potencialidades para revelar outras camadas de significado e conhecimento.

Além disso, a implementação da Lei nº 11.645 de 2008 deve ser vista como um ponto de partida e não como um fim em si mesmo. Essa legislação abre caminho para que o sistema educacional brasileiro reconheça e integre a rica tapeçaria cultural do país em seus programas de estudo, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de entender e apreciar a multiplicidade de culturas que formam o Brasil. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é necessária uma infraestrutura de suporte que inclua materiais didáticos apropriados, treinamento de professores e uma política educacional que priorize a diversidade cultural como um componente central da educação de qualidade.

Santos (2009) sublinhou que a luta contra a colonialidade do poder é crucial não apenas para combater o racismo, mas para dismantlar as estruturas que sustentam o capitalismo eurocentrado e suas formas de exploração. Neste contexto, a literatura indígena desempenha um papel vital ao desafiar as narrativas dominantes e ao fornecer um contraponto essencial à história única frequentemente perpetuada pelos currículos tradicionais.

O compromisso com a diversidade cultural e o respeito às relações étnico-raciais deve transcender o cumprimento da lei e se tornar uma prática viva dentro das salas de aula. Isso implica não apenas estudar a literatura indígena, mas engajar-se em um diálogo contínuo que celebre e respeite a heterogeneidade da sociedade brasileira. A escola, portanto, tem o papel não só de educar mas de transformar, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes capazes de valorizar e defender a diversidade como um pilar da democracia.

Esse estudo reafirmou a importância transformadora da literatura indígena no cenário educacional e social, sublinhando a necessidade de uma abordagem pedagógica que seja não apenas informada mas profundamente sensível à diversidade cultural. A inclusão de textos indígenas nos currículos escolares, conforme previsto no artigo 26 da Lei nº 9.394 de 1996, não é

apenas uma medida para cumprir mandatos legais, mas uma estratégia vital para enriquecer a experiência educacional com as contribuições indígenas nos campos social, econômico e político.

A literatura nacional, com sua vasta diversidade textual, oferece uma rica tapeçaria de vozes e perspectivas que pode inspirar estudantes de todas as origens. Quando crianças indígenas e não-indígenas têm a oportunidade de se conectar com suas raízes históricas e culturais através da literatura, elas desenvolvem não apenas respeito e conhecimento por suas próprias tradições, mas também por aquelas dos outros. A introdução de textos indígenas em sala de aula serve como uma janela para a vida e sabedoria dos povos originários do Brasil, iluminando perspectivas frequentemente obscurecidas por narrativas coloniais.

A necessidade de desenvolver letramentos adequados para a compreensão desses textos é essencial, como destacou Thiél (2012). Esses letramentos não só promovem a habilidade de interpretar e valorizar a literatura indígena segundo critérios culturais autênticos, mas também equipam os alunos com as ferramentas necessárias para uma análise crítica do material didático e das estruturas de poder que moldam o conhecimento tradicional.

Esse processo educativo não apenas inclui a literatura indígena nos currículos, mas também descoloniza o currículo ao desafiar e desmontar as hierarquias coloniais que historicamente têm marginalizado as vozes indígenas. Ao introduzir esses textos nas aulas, os professores ajudam os alunos a reconhecer e celebrar a diversidade das etnias brasileiras, além de confrontar as narrativas coloniais que por muito tempo classificaram os povos indígenas como inferiores ou bárbaros.

Propomos uma intervenção intercultural prática que vai além das abordagens metodológicas tradicionais. Por meio de discussões em sala de aula sobre as diversas culturas e histórias, e atividades que utilizam a literatura mitológica indígena, como encenações e criação de textos baseados em temas míticos, os estudantes podem experimentar diretamente a riqueza da tradição oral indígena. Essas atividades não apenas enriquecem o aprendizado da língua portuguesa, mas também abrem as portas para um entendimento mais profundo da herança étnico-racial do Brasil.

Entender uma obra indígena, portanto, transcende a simples decodificação de texto. É um convite para abrir os olhos para os conhecimentos dos povos tradicionais, que têm moldado a cultura e a história do país através de séculos de sabedoria transmitida. Reconhecer o valor da

literatura indígena é descobrir um novo mundo na literatura brasileira, um mundo que celebra a diversidade e fomenta a inclusão cultural.

Esse estudo, então, não apenas ressalta a importância da literatura indígena como uma faceta crucial da educação brasileira, mas também como um meio essencial de transformação social e cultural. Através da educação, podemos equipar as futuras gerações com a capacidade de entender e valorizar a multiplicidade de vozes que compõem a sociedade brasileira, promovendo uma cidadania verdadeiramente inclusiva e informada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, Regina Celestino de. **Quando é preciso ser índio**: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro. In: REIS, Daniel A. et al. (Org.). *Tradições e modernidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 329 p., 2010.

ALÓS, Anselmo Peres. *Literatura de Resistência na América Latina: a questão das narrativas de testemunho*. **Revista Espetáculo**, ano 12, n. 37. Porto Alegre, 2008. Disponível em: pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero37/nartesti.html. Acessado em: mar. de 2023.

AMORIM, Galetto (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto; Instituto Pró-Livro, 2008.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino do Recife. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AMORIM, Roseane Maria de.; FREIRE, Eleta de Carvalho. A literatura como fonte de inspiração para a construção de práticas curriculares interculturais. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, n. 10, p. 6-19, 2015.

ANTUNES, Maria Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 36 ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **A Formação do Leitor**: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Fabiana Claudia Viana. A literatura indígena na escola: uma análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”. **Plures Humanidades**, Brasil, v.17, n.1, p. 88-102, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: Ciências: Ensino Fundamental. Brasília. In: FNDE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1.^a a 4.^a série – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2018.

BRANDÃO, Helena Nagamine. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia: Revista de Letras**, n. 1, Cuiabá, 90 p. 1994.

BRANDÃO, Helena Nagamine e Micheletti, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 100 p. 2002.

BRITO, Tarsila Couto de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O Averso do Direito à Literatura: por uma definição de Literatura Indígena. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 53, p. 177-197, Goiânia, 2018.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas Literárias indígenas para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação**: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.

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

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio (Coleção Documentos Brasileiros, nº 186),1978.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural, Palhoça**, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 112 p., 2013.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In: **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIEGUES, Douglas. O visconde e a formiga. **Eutomia**, Recife, v. 17, 1, p. 1-6, jul. 2016.

DORRICO, Julie. **Literatura Brasileira Contemporânea Indígena**. Criação, Crítica e Recepção. Porto Alegre, RS, 2018.

DORRICO, Julie. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora, 2019.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 53, p. 291-304, jan./abr. 2018.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANÇA, Aline; SILVEIRA, Naira. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **TransInformação**, v. 26, n. 1, p. 67-76, Campinas. 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Marisa Lajolo (org.). São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Três artigos que se complementam**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 1993.
- GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Editora Nacional, 2010.
- GRANDE, S. **Red pedagogy: Native American social and political thought**. Rowman & Littlefield Publishers, 2004.
- GUEDES, Karina. **A literatura indígena e o respeito à pluralidade cultural brasileira**. 2. ed. 2020.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- JACOB, Livia Penedo. **As duras penas: o índio na literatura e a literatura indígena**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Literatura indígena: da oralidade à memória escrita**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2009.
- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange (orgs.). **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. SP: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 152p., 2017.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEOPOLDI, José Sávio. **De caçadores-de-cabeça a índios urbanos** : a saga dos índios Munduruku. 1ª ed., Lisboa : Chiado Editora, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Vaneide Luna. **Márcia Kambeba e a poesia de autoria indígena em sala de aula**: uma proposta para o ensino médio. Universidade federal da Paraíba, Mamanguape – PB, 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola** – sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura = Towards a Decolonial Teaching of Literature. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Um manifesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Reflexões sobre leitura**. Ler e escrever: ensaios. Lisboa, IN-CM, 1987.

MENÉNDEZ, Eduardo. **Sujeitos, saberes e estruturas**: uma introdução ao enfoque relacional no estudo da saúde coletiva. 1ª Ed., Hucitec, 2009.

- MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. Leitura e ensino. Maringá: EDUEM, 2005.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MUNSBURG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade**: possibilidades via educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 13, n. 1, jan.-mar., 2018, p. 140-154.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu avô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu**: mitos indígenas brasileiros?. 32 p. São Paulo: Callis, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**: um guia de pesquisa. São Paulo: Callis Ed., 2010.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.
- NEVES, Ana Maria Bergamin. Como trabalhar a temática indígena?. In: **Interações: raízes históricas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 132 p. 2012.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. da UNICAMP, 200 p., 1990.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: Petrópolis, RJ: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In:LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 3-5.
- QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. v. 21, n. 2, **Cultural Studies** p. 22-32, 2007.

QUIJANO, Aníbal. “**Dom Quixote e os Moinhos de Vento na América Latina**”. In Araújo, Cícero e Amadeo, Javier (orgs). São Paulo: Ed Hucitec: Fapesb, 2009.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. **Leitura literária de Lendas Indígenas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana, 2020.

RITER, Caio. **A formação do Leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense. 1991.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCN**. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social: Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 2009.

SILVA, Jackeline de Almeida. **A literatura indígena no ensino fundamental**: uma experiência na escola do campo. 2020. 160f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. In: Anais do evento PG Letras 30 anos, v. 1, p. 32 – 42, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. A Leitura no Contexto Escolar. In: **Leitura: Caminhos da SOLÉ**, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 52 – 89, 1998.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. A Leitura no contexto escolar. In: **Magnani**, Maria Aparecida et al. (Org.) **Leitura: Caminhos da aprendizagem**. São Paulo: FDE, 1990.

MAGDA, Soares. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, E. **Indigenous knowledge and the significance of South-Western landscapes**: Bridging Western and Native American traditions. Academic Press, 1999.

SOBERA, A. C. B.; LEMES, F. (Orgs.). **Culturas, corpos e linguagens híbridas**: perspectivas decoloniais. Belo Horizonte: Editora Diálogos, 2021.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura Negra e Indígena no Letramento Literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 133 p. Mestrado profissional em Letras – Prof Letras. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2015.

THIEL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 35- 47, 2012.

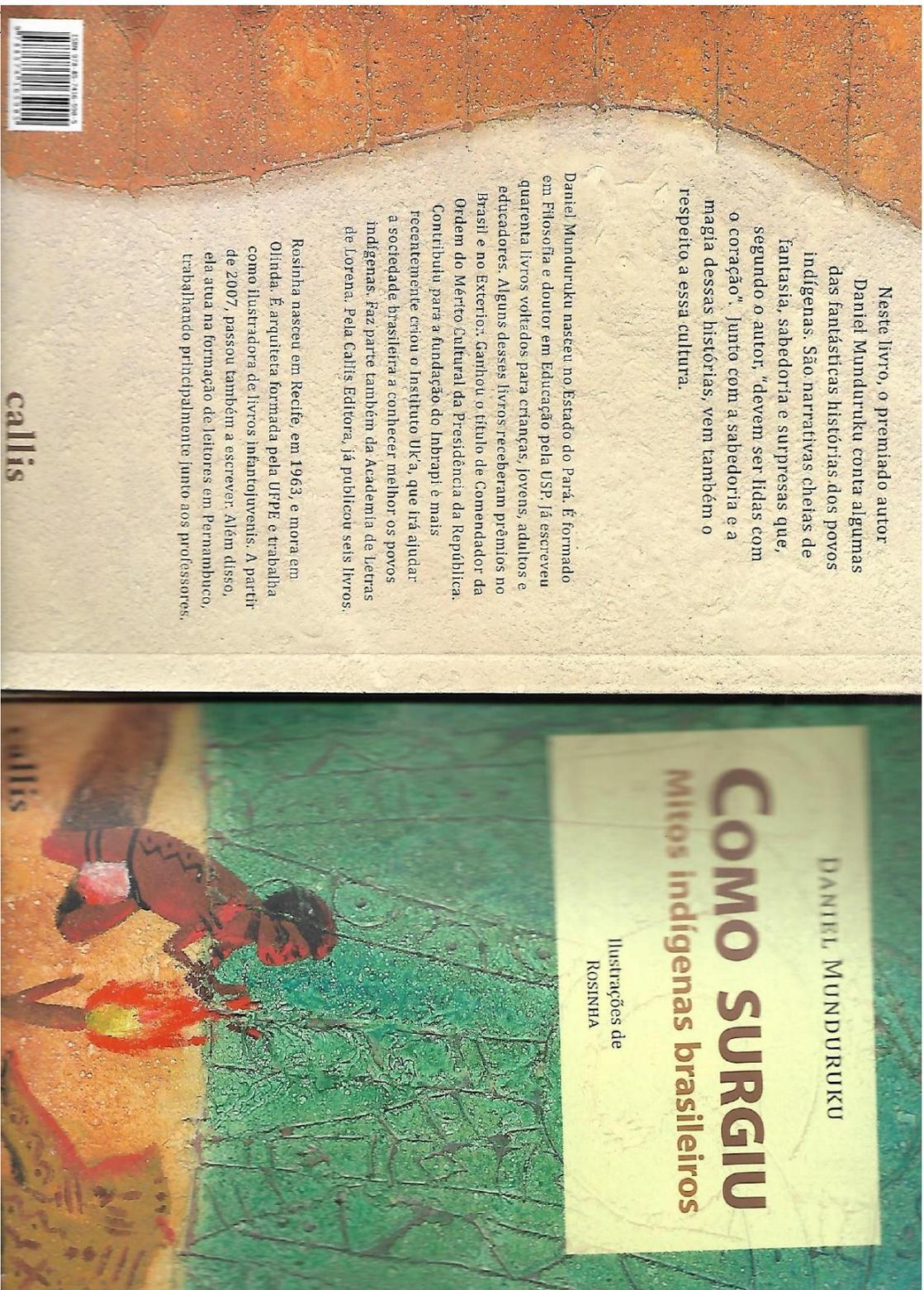
TODOROV, Fzvtan **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMANN. Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**. Ponto e Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, p. 23, 2008.

ANEXOS



Neste livro, o premiado autor Daniel Munduruku conta algumas das fantásticas histórias dos povos indígenas: São narrativas cheias de fantasia, sabedoria e surpresas que, segundo o autor, "devem ser lidas com o coração". Junto com a sabedoria e a magia dessas histórias, vem também o respeito a essa cultura.

Daniel Munduruku nasceu no Estado do Pará. É formado em Filosofia e doutor em Educação pela USP. Já escreveu quarenta livros voltados para crianças, jovens, adultos e educadores. Alguns desses livros receberam prêmios no Brasil e no Exterior: ganhou o título de Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Contribuiu para a fundação do Inbrapi e mais recentemente criou o Instituto Uk'a, que irá ajudar a sociedade brasileira a conhecer melhor os povos indígenas. Faz parte também da Academia de Letras de Lorena. Pela Callis Editora, já publicou seis livros.

Rosinha nasceu em Recife, em 1963, e mora em Olinda. É arquiteta formada pela UFPE e trabalha como ilustradora de livros infantis. A partir de 2007, passou também a escrever. Além disso, ela atua na formação de leitores em Pernambuco, trabalhando principalmente junto aos professores,



callis

© 2011 do texto por Daniel Munduruku
© 2011 das ilustrações por Rosinha Campos
Todos os direitos reservados
Callis Editora
1ª edição, 2011
5ª reimpressão, 2020

TEXTO ADEQUADO AS REGRAS DO NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenação editorial: Miriam Galbasi
Revisão: Ricardo N. Barreiros
Projeto gráfico e diagramação: Thiago Neri

CIP-BRASIL. CAMPANHAÇÃO-NAFONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

M928c

Munduruku, Daniel, 1961-

Como surgiu : mitos indígenas brasileiros / Daniel Munduruku : ilustrações de
Rosinha Campos. - 1.ed. - São Paulo : Callis Ed., 2011.
32p. : il. color ; color.

ISBN 978-85-7416-590-5

1. Índios do Brasil - Literatura infantil/juvenil. I. Campos, Rosinha, 1963. II. Título.
I1-2539.

09.05.11 10.05.11

CDD: 980.41
CDD: 94 (=97.81)
026252

ISBN 978-85-7416-590-5

Impresso no Brasil

2020

Callis Editora Ltda.
Rua Oscar Freire, 379, 6º andar • 01426-001 • São Paulo • SP
Tel: 11 3068-4000 • Fax: 11 3068-3133
www.callis.com.br • vendas@callis.com.br

DANIEL MUNDURUKU

COMO SURGIU

Mitos indígenas brasileiros

Ilustrações de
ROSHINHA

callis

COMO SURTIU O MILHO

Um mito do povo Apinajé

Contam os velhos Apinajé que num tempo muito antigo não existia o milho no meio de sua gente. Esse importante alimento teve a seguinte origem:

Um homem, muito moço ainda, perdeu sua mulher ficando, assim, viúvo. Sua tristeza foi tão grande que ele deixou seus cabelos crescerem e decidiu dormir apenas nas moitas no lado de fora da casa.

Uma noite, quando se encontrava deitado sob um céu muito estrelado, viu acima de seu peito uma estrelinha muito bonita que lhe chamou a atenção. Olhando para ela, ficava pensando como seria bom se aquela estrela descesse até ele para confortá-lo em sua dor: Pensando assim fechou os olhos e, quando os abriu, a estrela não estava mais lá.

O moço ficou muito triste e adormeceu. De repente, foi acordado com um estranho som que parecia alguém pulando. Levantou-se num rápido salto e viu que era uma rã aproximando-se dele. Não pensou duas vezes, pegou-a e lançou-a para longe voltando a deitar-se. Muitos depois a rã já estava novamente perto do viúvo. Dessa vez, ela pulou sobre seu peito dando um grande susto no moço. Ele, por sua vez, novamente a jogou para longe e adormeceu.

A rã, então, vendo que o moço não ia nunca querer namorar com ela, transformou-se numa linda moça e foi deitar-se ao lado dele. Ao acordar, o viúvo olhou para o lado e ficou admirado:

- Quem é você? De onde você veio?
- De lá — disse a moça apontando para o céu.
- E o que aconteceu?



— Eu era a rã que você recusou. Meu nome é Candilê-Cuêi. Candilê quer dizer estrela e Cuêi quer dizer feminina. Eu desci do céu para atender seu pedido.

Os velhos contam que o moço ficou muito feliz e acolheu a jovem Candilê-Cuêi em seu leito sob as estrelas. A moça apenas tinha lhe dito que, quando a noite já estivesse para ser despertada pelo sol, ela teria que voltar para o céu.

Na noite do dia seguinte, a estrela regressou para os braços do viúvo, que a esperava ansioso. Trouxe com ela uma cuita repleta de batata e inhame e comeu em companhia do seu novo amigo, que não conhecia aquele tipo de alimento, mas achou tudo muito delicioso. É que naquele tempo, contam os velhos, os Apinajé ainda não tinham roça, e seu alimento era principalmente carne com farinha puba.

Quando o dia começou a aparecer, trazendo o colorido novamente à terra, o moço escondeu a estrela dentro de um cesto, que era confeccionado com palha e fechado por uma tampa. Amarrrou muito bem o cesto e deixou-o guardadinho para que ninguém visse. Depois disso feito, foi para o pátio participar da corrida de toras, certo de que sua amiga estrela estava bem protegida.

Acontece, no entanto, que o homem tinha um irmão mais novo, que a tudo observara escondido atrás de uma moita. E tão logo o outro saiu, ele se aproximou, abriu o cesto e olhou a moça lá dentro. Ela abaixou a cabeça toda envergonhada ao ver que aquele não era seu companheiro. O moço curioso, após ter visto a estrela em forma de mulher, fechou novamente o cesto.

Assim que o moço voltou da corrida, veio imediatamente olhar o cesto, mas Candilê-Cuêi permaneceu de cabeça baixa e não quis olhar para ele. O moço tomou, naquele momento, a decisão de tomá-la publicamente por esposa. É claro que todo mundo na aldeia estranhou a moça, pois ela era diferente das outras mulheres do lugar: Sua beleza impressionava e sua pele muito clara fazia que ela fosse notada onde quer que andasse.

Um dia — contam os avós — a moça-estrela foi banhar-se no rio e levou consigo sua sogra, mãe de seu homem. Nem bem elas chegaram às margens do rio, a moça transformou-se num gambá e pulou nos ombros da sogra que, assustada, atirou-o para longe. A moça repetiu o gesto e a velha atirou-a para mais longe. Saltou pela terceira vez, mas, dessa vez, tomou forma humana novamente e disse para a sogra que tinha algo para lhe contar.

— Minha sogra não precisa ficar com medo. Eu tenho algo muito importante para lhe contar.

— O que minha hora quer me contar — perguntou a senhora.

— Minha sogra está vendo aquela árvore logo ali? — no que a senhora fez que sim com a cabeça.

— É isso que nossos parentes devem comer de agora em diante no lugar do pau puba.

Dizendo isso, a moça transformou-se novamente em gambá e saltou na árvore que havia mostrado e derrubou uma porção de espigas de milho. Depois desceu e tomou novamente a forma humana; juntou as espigas e carregou-as e as levou para a aldeia com a ajuda da sogra.

Ao chegar à aldeia — contam — ensinou a senhora a fazer bolo de milho. Ambas saborearam a comida e ofereceram um pouco para um menino que a tudo assistia. Assim que pegou a guloseima, o menino saltou em disparada para mostrar a novidade aos amigos. Quando passava em frente à casa dos homens, esses o chamaram e perguntaram-lhe o que estava comendo. O menino lhes deu um pedaço. Todos acharam aquele alimento muito bom e quiseram comer ainda mais.

Desejosos que estavam pelo novo alimento, os homens não pensaram duas vezes e logo quiseram derrubar a árvore que brotava no milho. Pegaram seus machados de pedra e bateram furiosamente na árvore para fazer o fruto cair. Como era uma árvore muito grande, ficaram cansados e resolveram sentar-se ao lado para retomar o fôlego do trabalho. Quando voltaram ao trabalho, viram que a árvore tinha se recuperado de todo o corte que sofrera, estava tudo como antes. Resolveram, então, mandar dois meninos até a aldeia para trazer um



machado melhor. Acontece, porém, que os dois meninos encontraram no meio do caminho um gambá do campo. Os pequenos não resistiram e mataram o animal e o comeram assadinho. No entanto — dizem os Apinajé — é proibido, para crianças, comer gambá, por isso os dois curumins envelheceram rapidamente na mesma hora e já não conseguiram andar com agilidade para chegar à aldeia. Foi aí que os homens tiveram a ideia de mandar um outro menino, que encontrou os dois anciãos andando com muito vagar pela floresta. O menino tomou os velhinhos pela mão e os levou de volta para a aldeia onde foram tratados por um velho sábio, que os transformou novamente em meninos. Finalmente, o machado de pedra chegou ao local da árvore onde estavam os homens à espera. Com muito esforço conseguiram derrubá-la. Candê-Cuéi aconselhou-os, então, a abrirrem uma roça e a plantarem o milho, ele passou a ser um alimento muito importante daquele dia em diante. Assim fizeram os homens e é por isso que até hoje os Apinajé gostam muito de comer milho.

Com o passar dos anos, o homem de Candê-Cuéi foi envelhecendo, envelhecendo, envelhecendo, até que morreu. A mulher-estrela ficou muito triste e resolveu voltar para o céu de onde poderia olhar para todos os Apinajé.

APINAJÉ

Apinajé, Apinaté — Estão presentes no Estado do Tocantins. São falantes do Jê e somam uma população de aproximadamente mil pessoas.

COMO SURTIU A MANDIOCA Um mito do povo Tembé

Dizem os velhos Tembé que, no tempo em que os animais falavam, seu povo não sabia plantar mandioca. Tudo o que eles faziam era plantar camapu em suas roças. Um certo dia, um homem foi até sua roça para plantar mais camapu. Maíra — um pajé muito poderoso — chegou no local e perguntou ao moço o que ele estava fazendo. Este, porém, não quis dar uma resposta boa para o pajé e disse-lhe que não era de sua conta o que estava fazendo.

Maíra foi-se embora, então. Estava irritado com a arrogância daquele moço. Fez a floresta escurecer e uma forte chuva caiu sobre a plantação do homem que, indignado com Maíra, acabou esquecendo uma abóbora pelo caminho. Não se importou, porém. Estava decidido a matar o pajé que havia destruído sua plantação.

Linguando lá em direção de Maíra, o homem encontrou uma outra abóbora pelo caminho. Ele a pegou para treinar como mataria o pajé. Num desses momentos do treino, a abóbora lhe caiu com tamanha força sobre a mão, que a faca atravessou-lhe a garganta matando-o imediatamente.

Maíra continuou seu caminho sem se importar com o que havia acontecido. Encontrou um outro homem cuidando de seu rogado. Maíra perguntou o que ele fazia, no que respondeu que limpava sua plantação de camapu. O homem acrescentou:

— Seria muito bom que nosso pai Maíra voltasse para nossa terra! Certamente ele nos traria muitas coisas novas, pois já estamos cansados de comer camapu.

— Maíra sou eu — disse o pajé. — Queres ter mandioca?
— É claro que sim, Maíra. Quero ter uma grande plantação de mandioca!

Maíra transformou imediatamente as árvores cortadas da plantação em manivas e ensinou-lhe como deveria plantar. Depois, ambos foram para a casa do moço, que demonstrava toda sua felicidade por estar ao lado de Maíra. Ao chegarem na casa, Maíra ordenou que ele voltasse para buscar mandioca para fazer a deliciosa maniveira. Mas o homem não acreditou que já estaria brotando e duvidou das palavras do pajé. Este, por sua vez, amaldiçoou a sua falta de fé dizendo que o homem estaria condenado a colher mandioca apenas uma vez por ano, por não ter acreditado em suas palavras.

Lamentando muito, Maíra deixou aquele lugar:

Um dia, ele estava caminhando pelo mato e notou uma bela árvore. Apoiando-se em seu tronco, deu uma ordem para que ela se transformasse em uma mulher e se tornasse sua companheira. Imediatamente os galhos se transformaram em uma casa e o tronco se tornou uma linda mulher, a quem o pajé mandou que entrasse na casa. Os dois viveram durante muito tempo juntos. Um dia, porém, desconhecendo que a mulher estava grávida, Maíra quis partir novamente. Ela ficou triste, mas não o incomodou.

Passado algum tempo e agora já com a barriga crescendo, a mulher sentiu saudade do pajé, mas não sabia como ir atrás dele. Foi então que ouviu uma voz saindo de dentro de seu ventre:

— Vamos atrás de nosso pai...

A mulher estranhou a voz, mas apenas perguntou:

— Sabes o caminho?

— Sei, sim, minha mãe.

Seguiram os rastros do pai. No meio do caminho, a criança ainda no ventre pediu que a mulher colhesse as flores que fosse encontrar-

do. Numa dessas flores havia uma vespa que picou-lhe o dedo. Ela ficou furiosa com o filho não nascido e cutucou-lhe no ventre. O menino ficou muito zangado.

— Que caminho seguiu teu pai? Será que sabes aonde estamos indo?

O menino apenas apontou para a casa do Micura, aonde chegaram durante a noite ameaçados por um temporal. O Micura os acolheu em sua casa.

— Para onde vai? — quis saber o hospedeiro.

— Procuro o pai de meu filho. Obrigado por me acolher em sua casa, parente.

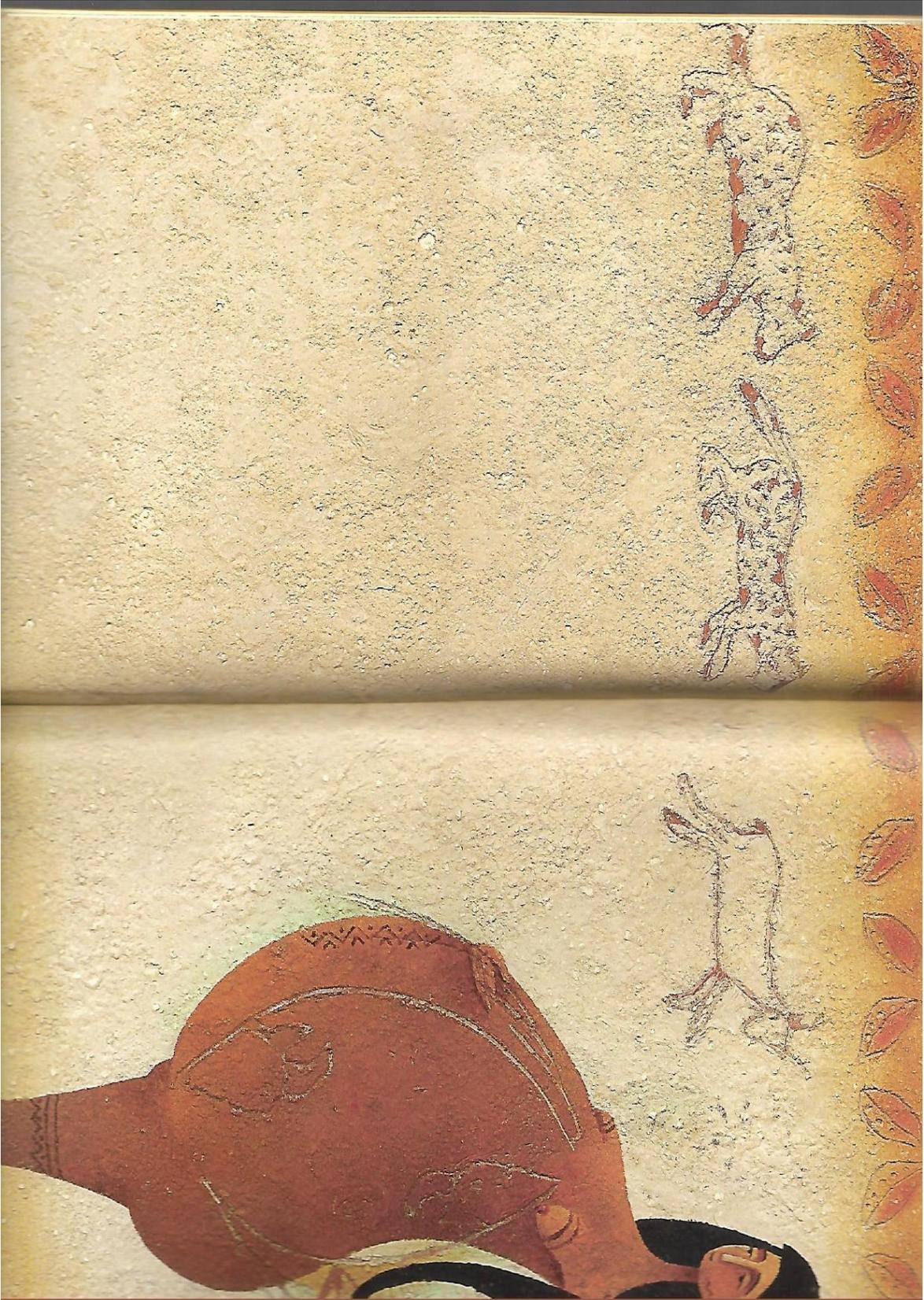
— Não tem problema. Apenas tenho que reforçar o telhado, pois com a chuva que vai cair pode ser que a casa não agüente.

— Tudo bem, Micura. Pode ir consertar o telhado.

O Micura deu um pulo e foi para o telhado. No entanto, em vez de consertar o telhado, o malvado fez foi um buraco bem em cima do local onde a mulher ia dormir para que a chuva caísse sobre ela. Não deu outra. De madrugada, enquanto a chuva caía bem forte, a mulher reclamou que chovia sobre sua rede.

Como o Micura tinha outros planos para aquela mulher, aconselhou-a a colocar sua rede mais próxima da dele. Quando a mulher dormiu, o danado foi ao telhado novamente e abriu nova goteira sobre a rede obrigando a mulher a deitar-se junto dele. Dormiram juntos e quando o dia amanhecer, a mulher já estava com outro filho no ventre. Os dois meninos, agora ocupando o mesmo espaço, começaram a brigar, um dizendo não querer dividir com o outro o ventre materno.

Naquele mesmo dia, a mulher foi embora daquele lugar. Caminhosou lentamente até avistar um local, que era a casa das onças. Ali chegando, viu que havia apenas uma velha mulher, que lhe perguntou de onde ela vinha. Enquanto conversavam, a velha disse que ela deveria se esconder, pois as onças estavam voltando para casa e nada conseguiram trazer de alimento. Elas deviam estar famintas.



Quando as onças chegaram em casa, sentiram um cheiro de gente e passaram a vasculhar tudo à procura de visitantes. Descobriram que havia algo dentro de um cesto, abriram-no e dele saiu correndo uma corça: era a mulher grávida que havia se transformado no animal por um poder mágico do filho do Micura. As onças não pensaram duas vezes e foram no encalço do animal e o capturaram com facilidade. Quando estavam devorando a mulher, notaram que ela estava grávida de dois garotos.

— Vêja, mãe — disseram as onças —, a mulher tem dois filhosi

— Legal — disse a velha —, pode deixá-los comigo, que vou aproveitar para engrossar nosso caldo.

O que a mulher não previa foi que aqueles dois meninos eram muito poderosos.

Ela tentou colocá-los num caldeirão, mas queimou a mão.

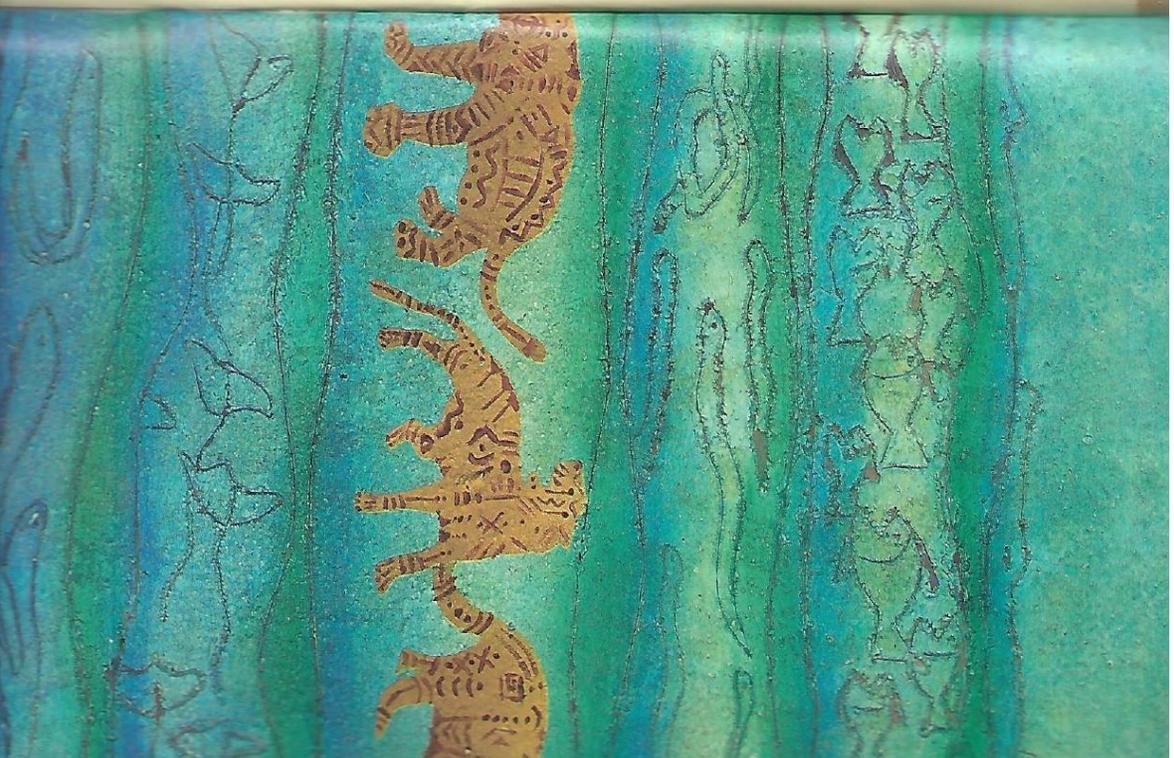
Ela tentou fatiá-los em pedaços, mas cortou o dedo.

Ela tentou socá-los num pilão, mas machucou-se.

Diante disso, preferiu conservá-los, escondendo-os debaixo de um cesto. Quando levantou o cesto no dia seguinte, no lugar deles estavam dois papagaios novinhos. Sem outra alternativa, a velha resolveu criar os pássaros e os alimentou. Logo, logo, os dois papagaios ficaram crescidos e se transformaram novamente em meninos. A velha e seus dois filhos onças resolveram criá-los.

Um dia saíram para caçar. As onças os ensinaram como fazer arco e flechas para caçar passarinho enquanto caminhavam, com a velha, para a roça. Lá brincaram tanto, que a mulher ficou cansada. Os meninos aproveitaram para lhe fazer caluné na cabeça e ela adormeceu. Eles imediatamente pegaram uma cabeça humana que ela carregava e passaram a jogar com ela com se fosse uma bola. A velha acordou depois de algum tempo e se puseram a caminho de casa.

Enquanto caminhava, a velha lhes ordenou que não se afastassem dela, pois havia um monstro por aquelas bandas e poderia devorá-los. Passando por uma clareira, viram um japuacu que, de forma zombeteira, os instigava:



— Vocês vivem com as onças que devoraram sua mãe!!! Elas comeram a pobre coitada que nem teve como se defender.

Isso magou demais os meninos, que começaram a chorar convulsivamente. Quando a mulher lhes perguntou o que acontecera, um deles disse que tinha sido picado por uma vespa e que estava doendo muito. A velha estranhou, pois não tinha vespa por ali.

— Mas não há vespa por aqui — disse a mulher.

— Há sim. Você quer ver? — disse um dos meninos correndo para o mato.

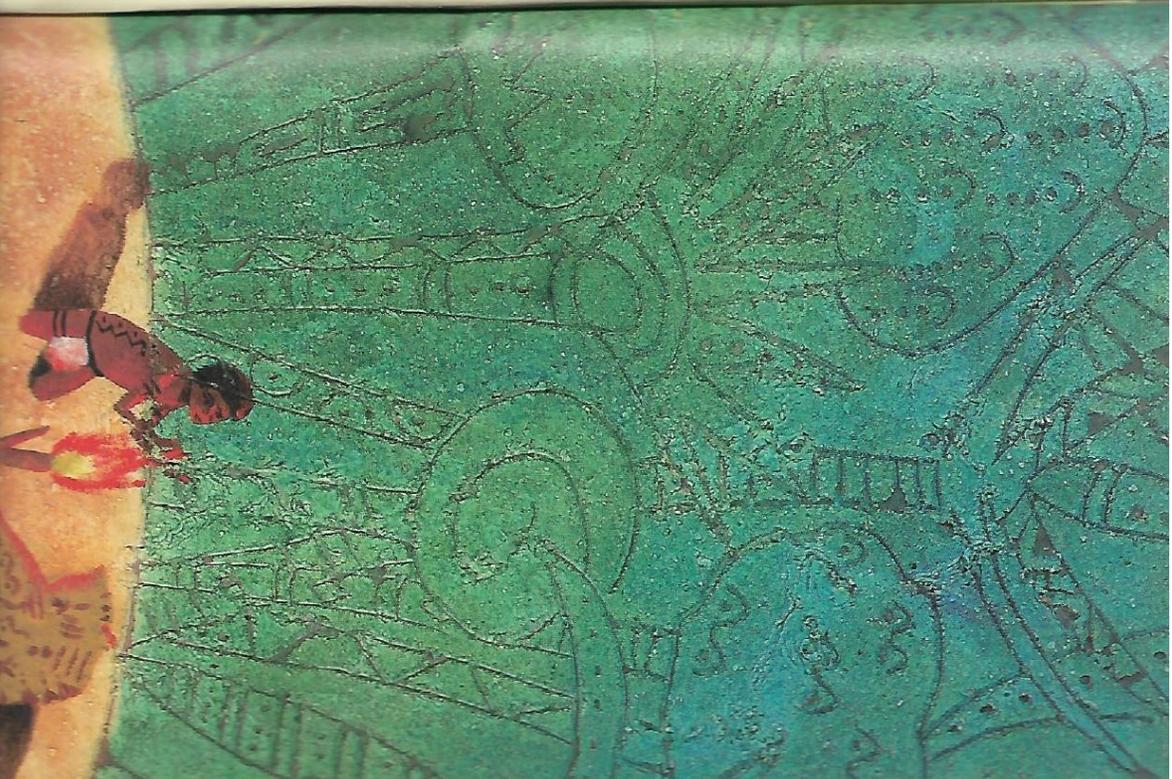
— Quero ver sim, pois acho que estão mentindo.

O curumim que foi para o mato pegou uma folha de maniva e misturou com barro e, assoprando, transformou-a num vespertino. Em seguida, levou-o à mulher que o aguardava. Lá chegando, jogou o vespertino sobre o rosto da mulher, que foi toda picada pelos insetos. A mulher ficou desesperada e saiu correndo para o lado do rio.

Quando os dois meninos cresceram e estavam quase virando homens, dirigiram-se para a floresta. Fizeram um cesto para levar farinha de mandioca e disseram às onças que iam caçar corças. Chegaram à beira de um igarapé onde começaram a trançar com palha de arumã, abanadores e tipitis. Depois de prontos, jogaram os objetos no rio, num lugar bem fundo. Os abanadores transformaram-se em piranhas e arraias. Os tipitis viraram cobras-d'água, jacarés e poraquê.

Os jovens mataram cinco porcos-do-mato e atiraram a carne na água para que esses seres da água se acostumassem a comer carne e se tornassem ferozes. Fizeram a mesma coisa com a carne de uma anta. Depois atravessaram o rio usando uma pinguela construída pelo filho do Micura. Ele a construiu com flechas, que ele atirou de uma margem à outra. Os gêmeos passaram sobre a ponte e colheram anajás que, prontamente, levaram para casa. Lá chegando, contaram às onças como haviam conseguido aquelas deliciosas iguarias. Elas ficaram curiosas dizendo querer ir com eles no dia seguinte colher os frutos.

O que as onças não sabiam era que os gêmeos tinham um plano em mente. E assim aconteceu: quando as onças estavam atravessando



a pinguela, o filho de Maíra fez as águas levantarem desequilibrando as onças e fazendo-as cair no rio. Não deu outra: foram imediatamente devoradas pelos seres aquáticos. Assim, os gêmeos conseguiram aniquilar as onças que devoraram sua mãe.

Feito isso, os gêmeos decidiram procurar Maíra. Apossaram-se das armas dos chefes das onças e colocaram-nas num pedaço de taquara. Chegando na casa das onças, meteram a taquara no fogo, que lançou ao longe um tijão, e o filho de Maíra o guardou para si. Feito isso, saíram dali.

Em seu caminho, encontraram um azã, um demônio, que pescava no rio. Os jovens, vendo aquilo, resolveram aprontar mais uma de suas estripulias: o filho de Maíra decidiu tomar o anzol do demônio. Transformou-se num surubim, desceu para as águas, prendeu o gancho do anzol e arrancou-o. O azã, que nada percebeu, colocou um novo anzol e atirou-o novamente na água e ali ficou sem se dar conta do que realmente acontecera.

Só que o filho do Micura queria também experimentar. O filho de Maíra aconselhou-o a fazer da forma certa, mas na hora o jovem acabou mordendo a isca e foi pescado pelo demônio, que o matou e o levou para casa onde o comeu assado.

Enraticado pelo ocorrido, o filho de Maíra transformou-se numa formiga tocandira. Dessa maneira, pensava, poderia entrar na casa de azã. Assim ele fez. Entrou na casa e pôs-se a juntar todas as espinhas de peixe espalhadas pelo chão. Envolveu-as numa folha e soprou sobre ela. Como num passo de magia, o jovem filho do Micura ressuscitou.

— Dormi muito, meu irmão?

— Não. O azã te matou e te comeu, mas eu te trouxe de volta.

Vou fazer com que não morras mais, como eu. Para isso vamos à procura de nosso pai.

Os dois jovens puseram-se, então, a caminho da casa de Maíra. Naquela noite, dormiram pelo caminho e, quando o dia amanheceu, avistaram a casa de Maíra, que já os esperava, pois ele conseguira ler o futuro.

Ficaram algum tempo com o pai, para quem fizeram muitas tarefas importantes, deixando uma grande herança para o velho Maíra. Um dia, no entanto, resolveram que iam embora dali viver pelo mundo afora.

— E para onde vão, meus filhos?

— Vamos andar pelo mundo, nosso pai?

— Por que não ficam perto de mim?

— Porque em nosso coração mora a vontade de partir.

SITUAÇÃO ATUAL

Os conflitos continuam presentes na vida dos povos indígenas brasileiros. Ultimamente, novos confrontos têm acontecido de norte a sul do país. São sempre os antigos problemas levantados pelos inimigos dos indígenas: muita terra para pouco "índio", os "índios" atrapalham o progresso; os "índios" não deixam o país progredir porque são preguiçosos, mendigos. Tudo isso levantado por aquelas pessoas que têm maior interesse em destruir, escravizar, explorar a mão de obra assalariada. São os donos dos garimpos, donos das mineradoras, donos das madeireiras clandestinas, donos de fazendas de fachada, donos das grandes lavouras de soja, entre outros. Essas pessoas não pensam no país, pensam apenas em si mesmas. Quem pensa no país sabe que, sem a existência dos povos indígenas, a Amazônia não teria a importância que tem hoje para o mundo; que ela já teria sido loteada para a construção de condomínios de luxo; que ela não mais guardaria a grande biodiversidade, riqueza dos brasileiros; que ela seria toda asfaltada pelos exportadores de grãos; que o Brasil não teria mais a configuração que hoje tem; que o Brasil já não teria o homem mais precioso para a humanidade: a água.

Pois é graças à existência terna das populações indígenas e ribeirinhas, que ainda temos a riqueza da fauna e flora por todo o Brasil.

— Então podem ir andando pelo mundo. Não posso impedi-los.

— Nós tremos, pai, mas não esqueceremos o que nos ensinou. Andaremos pelo mundo levando sua sabedoria.

E assim aconteceu. Os gêmeos foram embora para o leste deixando Maira vivendo sozinho naquele lugar.

Ainda hoje, contam os Tembê, que o velho pajé Maira vive por aquelas bandas do Maranhão.

COMO SURTIU O FOGO Um mito Caiapó

Contam os Caiapó que um jovem achou um ninho de arara com dois filhotes. Estava bem no alto, num buraco feito em um paredão. Estava tão alto que o jovem pediu ajuda para seu cunhado. Os dois cortaram uma árvore e a encostaram no paredão. O jovem mandou o cunhado subir para pegar os filhotes. Este subiu, mas, assim que esticou sua mão, os filhotes o avistaram e gritaram tanto, tanto, que as araras adultas se lançaram contra o invasor com gritos furiosos. Ele ficou com medo e não fez como lhe havia pedido o jovem. Este ficou tão aborrecido, que tirou a árvore do paredão e foi-se embora deixando o outro preso lá em cima.

O jovem abandonado ficou preso por cinco dias. Já estava cansado, com fome e sede. De vez em quando, cantava com voz fraca: "*He plendiyó, padko!*" (oh, cunhado, beber!). Ali, sozinho e abandonado, ficou cheio de cócó das araras e das andorinhas que sobrevoavam.

Uma onça passou bem perto do paredão. Estava faminta e procurava comida. Viu, então, a sombra do menino movimentando-se no chão e saltou sobre ela para agarrá-la, mas de nada adiantou. Esperou que o rapaz se mexesse outra vez e fez outra tentativa em vão. Só conseguiu avisar o menino quando este cuspiu em sua direção. Ela levantou a cabeça e, finalmente, o avistou.

— O que você está fazendo aí em cima? — perguntou ao menino.

— Estou aqui porque meu cunhado me deixou preso.

— E o que tem no buraco?

— Tem filhotes de arara — respondeu o menino.

TEMBÊ

Os Tembê estão presentes no estado do Pará e do Maranhão. São filhotes do Tupi, família linguística tupi-guarani. Sua população é de aproximadamente 1.500 pessoas.

— Por que você não joga uns para mim?

Ele esportadamente jogou apenas um para a onça, que devorou o filhote de arara tão logo lhe caiu aos pés.

— Só tem um aí? — perguntou o felino.

— Não, ainda tem outro.

— Jogue-o para mim, então.

Mais uma vez, o menino jogou outro filhote, que foi devorado imediatamente pela onça faminta. Depois que se fartou, pegou o pau, encostou-o no paredão e mandou o menino descer. Só que ele estava desconfiado de que a onça iria comê-lo e, quando estava chegando ao chão, um medo muito grande abateu sobre si e ele voltou para o topo do paredão. A onça o tranquilizou dizendo que iria dar-lhe de beber. Acudado pela sede que sentia, o menino, finalmente, desceu.

Quando chegou no solo a onça o carregou nas costas até um riacho. O menino bebeu tanta água que ficou estendido no chão até adormecer. Dormiu por um longo tempo, sendo acordado pela onça que o ficou vigiando. Quando o menino acordou, a onça lhe disse que queria adotá-lo, pois não possuía filhos.

O menino, ainda que um pouco desconfiado, aceitou. Foi levado pela onça macho por um caminho que ele não conhecia.

Quando chegou à casa do seu novo pai, percebeu que havia um grande tronco de jatobá ceeso numa das pontas.

— Que fumaca é essa, meu pai?

— É o fogo, meu filho.

— O que é o fogo?

— Isso você saberá à noite quando o frio chegar e o fogo te aquecer. Dito isso, a onça macho foi presentear o menino com muita carne assada. Como isso era novidade para ele — já que sua gente não conhecia o fogo — comeu até não poder mais. Adormeceu muito bem alimentado. Lá pela meia-noite acordou e comeu mais um pouco ainda, até voltar a cair no sono.

Quando chegou a madrugada, o onça foi caçar. O menino o seguiu por um bom pedaço e, subindo numa árvore, esperou que ele retornas-

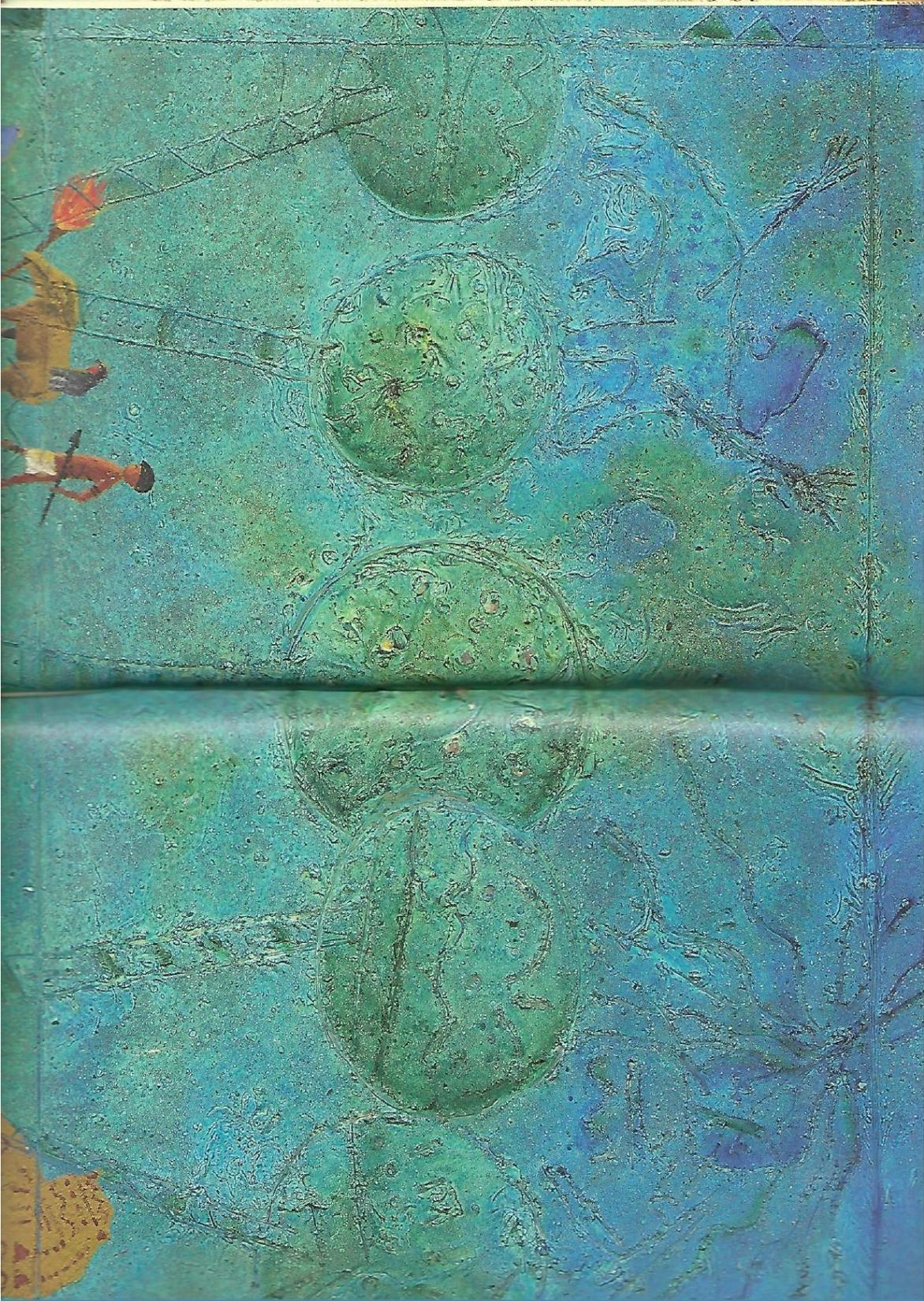
se. Acontece que o garoto sentiu fome por volta do meio-dia. Desceu da árvore, foi até a casa e pediu para a mulher do onça lhe dar comida. Esta ficou muito nervosa e lhe mostrou os dentes dizendo que ela já mais serviria alimento para aquela pessoa. Disse isso e pôs-se a correr atrás do menino, que foi refugiar-se na árvore novamente à espera de seu pai onça. Quando este chegou, o menino logo contou tudo o que havia se passado.

O onça imediatamente foi falar com sua mulher, a quem repreendeu com severas ameaças. Ela apenas respondeu que havia sido um brincadeirainha e que isso não se repetiria novamente.

No outro dia de manhã, o onça fez um arco e flechas para o menino. Levou-o consigo e mandou que atravesse num ninho de cupim. E assim o fez e conseguiu furar o ninho de um lado a outro. Então o onça mandou-o flechar a sua mulher onça caso ela o ameaçasse, mas quisesse o cuidado de acertar muito bem. Depois disso, ele foi caçar.

Ao meio-dia, o menino sentiu fome outra vez e foi para a casa pedir um pedaço de carne à onça. No entanto, ela novamente o ameaçou de morte, mostrando-lhe os dentes e as unhas. No momento em que lhe mostrou as garras, o menino colocou a flecha no arco e fez pontar sobre ela, que mais que rapidamente tratou de prometer-lhe comida. O garoto, mesmo assim, não quis saber e jogou-lhe uma certeira flechada atravessando-lhe o corpo. Enquanto a malvada onça se debatia no chão, o rapaz tomou o caminho da floresta e foi ao encontro de seu pai-onça. Quando o encontrou, contou-lhe que havia matado a fêmea. Ele compreendeu a ação do filho e o levou para casa onde deu-lhe mais carne assada e o liberou para que voltasse para seus parentes e lhe contasse sobre o fogo. Disse-lhe que devia seguir o rumo do macho. Alertou-o para os perigos que poderia encontrar.

— Quando você ouvir o grito das pedras ou da arceira, responda sem medo. Mas se ouvir a voz baixa do pau-podre, faça de conta que não é com você. Não responda, fique quieto. E quando houver passado dois dias de sua partida daqui, volte para buscar o fogo e levá-lo para sua gente.



O menino seguiu ao longo do riacho conforme lhe havia ordenado o onça. Depois de algum tempo, ouviu o grito da pedra e respondeu. Ouviu o grito da aroeira e respondeu também. Por fim, gritou-lhe o pau-podre. O menino, no entanto, havia esquecido o conselho do onça e acabou respondendo também o grito do pau-podre. E, por isso — dizem os Catapó — que os humanos têm vida curta. Se tivesse respondido somente à pedra e à aroeira, eles teriam uma vida longa como a deles.

Depois de mais algum tempo ele ouviu um grito e respondeu.

O grito era de Me-galô-kamdu're — um espírito feio da floresta.

— Por quem você está chamando? — perguntou o demônio.

— Chamo por meu pai.

— Mas eu sou o seu pai.

— Não, meu pai é muito diferente. Ele tem cabelos compridos.

O espírito foi-se embora e voltou pouco depois com cabelos compridos, tentando fazer-se parecer com o pai do menino. Este, porém,

CRESCIMENTO POPULACIONAL

A população indígena está crescendo. Este é um dado que já é bem conhecido por todos. Cresce mais que a média da população brasileira.

Outro dado curioso é que os indígenas se sentem mais à vontade para aceitar sua identidade, ao contrário de alguns anos atrás em que tinham que esconder sua própria origem por medo de perseguição de pessoas que queriam tirar-lhes a terra. A prova disso é o crescente ressurgimento de pessoas que assumem sua identidade étnica. Só nos últimos anos, foram mais de 50 pedidos de reconhecimento étnico por grupos indígenas. Em quase todos os estados brasileiros há os chamados grupos resistentes. Esse pedido é dirigido à Funai, que determina que se faça um estudo para ter certeza de que aquele grupo é realmente originário daquele território. Depois do relatório, o órgão tem obrigação de demarcar uma terra para aquele povo morar.

não o reconheceu como pai, pois sabia que seu pai tinha cavilhas nas orelhas. Desconfiado, o menino descobriu que aquele era o demônio Me-galô-kamdu're.

Tendo sido descoberto, o demônio projetou-se sobre o menino e assim ficaram durante muito tempo, até que o garoto ficasse totalmente exausto em suas forças. Desmaiado pelo esforço que fizera, o menino foi carregado pelo demônio que o colocou dentro de um jacá. Sua intenção era servi-lo como alimento para seus filhos. Mais adiante, ele descobriu uma árvore cheia de quatis. Mais colocou o jacá no chão e sacudiu a árvore com muita força. Ele colocou o jacá no chão e sacudiu a árvore com muita força. Os quatis caíram todos da árvore. O demônio pegou-os todos e os colocou também dentro do jacá por sobre o menino. Depois pegou a carga e pôs-se a caminho de casa. Nesta altura, o menino já havia se recuperado do cansaço. Dirigiu-se ao demônio sugerindo que este abrisse primeiro uma picada na mata a fim de facilitar seus caminhos e, assim, chegar em casa com mais rapidez.

O demônio aceitou o sugestão e fez isso. Aconteceu, no entanto, que neste ínterim o garoto fugiu deixando em seu lugar uma pesada pedra coberta pelos corpos dos quatis mortos.

URBANOS

Outro fato curioso é o surgimento de uma nova categoria de indígenas: os "índios" urbanos. Esse fenômeno deu-se graças aos conflitos que iam acontecendo nas aldeias, obrigando os jovens ao êxodo, criando verdadeiras aldeias nos bairros de grandes cidades, como Cutabá e Manaus.

É claro que o evento em si é bastante preocupante, pois acaba criando uma demanda muito grande por terra, atendimento à saúde, educação e por projetos de autossustentação econômica dirigida aos órgãos competentes e gerando novas situações de conflitos de identidade, especialmente nos jovens indígenas.

Depois que o demônio já havia feito o caminho, voltou para o lugar onde havia deixado o jacá, ergueu-o de novo, mas achou muito pesado. Ainda assim continuou seu caminho até em casa. Chegando lá, chamou todo mundo para dividir o que havia conseguido naquele dia.

— Venham todos, pois eu consegui um passarinho muito bonito.

— Será isto? — falou um dos filhos que já havia chegado próximo do jacá.

— Não. Não é nada disso.

— Então é isso? — ergueu os braços um dos guerreiros.

— Não, não é isso.

E assim foi tirando todos os quatis até chegar no último. Depois viu a pedra que ali estava no fundo do saco. — Agora aqui só tem um pedra, meu pai.

— Puxa vida, meus filhos. Então devo ter perdido nossa comida pelo caminho.

E assim aconteceu do jovem Caiapó enganar o espírito ruim que o queria devorar.

Quando o jovem retornou à sua aldeia, contou suas aventuras com as onças e o Me-galó-kandurê. Falou a todos que agora já não precisariam mais comer nada cru. Dizendo isso, convidou a todos para ir no dia seguinte à casa das onças para buscar o fogo. Muitos animados apareceram oferecendo seus serviços: o Jaó e o Jacu foram considera-

dos fracos demais para carregar o fogo, mas a anta, ao contrário, foi aprovada por todos, pois era forte e conseguiria carregar o tronco do jatobá que contém o fogo.

Ao entrarem na casa, sempre guiados pelo menino, a onça entregou o fogo ao rapaz dizendo-lhe que o havia adotado como filho. Muito agradecido ao onça, ele passou o jatobá à anta e seguiram o caminho de volta à aldeia.

O Jacu, que junto com o Jaó corria atrás, engoliu uma brasa que tinha caído, por isso, até hoje tem a garganta cor de fogo.

Daquele dia em diante, os Caiapó tornaram-se possuidores do fogo e puderam comer seus alimentos assados; graças às aventuras vividas pelo jovem, esse parente que, antes, vivia sob o domínio das onças,



KAYAPÓ

Os Kayapó (Caiapó, Kalapó, Kubenkoketé) se autodenominam Mebe-mokré, que significa "gente do fundo do rio". Esse povo — que vive no sul do Pará — acredita que seus primeiros pais, seus antepassados, saíram de dentro do rio para povoar a terra. Mas acreditam também que são filhos das estrelas segundo seu mito de origem. São falantes de uma língua pertencente à família linguística Jê e têm uma população de aproximadamente 5.000 pessoas.

